



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA APARECIDA DE LIMA SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

CUIABÁ - MT 2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA APARECIDA DE LIMA SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

**CUIABÁ - MT
2010**

MARIA APARECIDA DE LIMA SOUZA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização Escolar.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Morosov Alonso

**CUIABÁ-MT
2010**

S719p

Souza, Maria Aparecida de Lima.

Práticas pedagógicas de egressos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso. / Maria Aparecida de Lima Souza – Cuiabá (MT): A Autora, 2010.

153 p.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Kátia Morosov Alonso.

Inclui bibliografia.

1. Educação a Distância. 2. Formação de Professores. 3. Prática Pedagógica . I. Título.

CDU: 37.018.43



Universidade
Federal de
Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

MARIA APARECIDA DE LIMA SOUZA

Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi
Examinadora Externa (UEG)

Profa. Dra. Márcia dos Santos Ferreira
Examinadora Interna (UFMT)

Profa. Dra. Kátia Morosev Alonso
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 23 de março de 2010.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Sabino José de Lima (*in memoriam*) e Francisca dos Milagres de Lima, pelo exemplo de vida e pelas lições deixadas em herança: a luta por uma vida digna e a crença na valorização do ser humano, suplantando o saber, a busca pelo conhecimento e a luta pela sobrevivência.

À minha vozinha materna e madrinha de batismo, Francisca, com quem vivi grande parte da minha infância e que me fez sentir muito amada e protegida.

Ao meu marido, José Ilton, pelo companheirismo e apoio na superação das dificuldades. Você é parte significativa da minha história. Esta vitória também é sua.

Aos meus queridos filhos, Josiane e Hilton Marcelo, razão deste trabalho. Vocês são o que de melhor eu fiz na vida! Tudo o que eu fiz e faço é por vocês! Este momento também pertence a vocês.

Aos meus queridos irmãos, Paulo, Luiz, Maria Luiza e Ana Maria, na certeza do apoio incondicional em qualquer momento da vida.

A todos os meus sobrinhos e sobrinhos-netos, por permitirem amá-los a meu jeito. Que sejam muito felizes!

AGRADECIMENTOS

A cada momento de nossas vidas, devemos agradecer a Deus; no entanto, há momentos em que essa necessidade se evidencia com mais força. Obrigada, meu Deus, de todo o meu coração e de toda minha alma pela minha vida e pelas conquistas que já obtive, inclusive esta!!

À Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Cavalli Neder, pela aceitação do meu projeto de mestrado, pelas orientações e incentivo no momento inicial do curso.

À Prof^a. Dr^a. Kátia Morosov Alonso, pela dedicação e compreensão diante de minhas dificuldades. Serei eternamente grata pela sua atenção, seu respeito para com a minha pessoa e, acima de tudo, pelo exemplo de profissional que você é. Obrigada, querida mestre!

À Prof^a. Dr^a. Márcia Ferreira dos Santos, avaliadora da banca interna, meus agradecimentos pela leitura e contribuições em relação aos apontamentos apresentados e às sugestões para a melhoria do trabalho.

À Prof^a. Dr^a. Mirza Seabra Toschi, avaliadora da banca externa, meus agradecimentos pela leitura e sugestões tão pertinentes, inclusive pela mudança do título do trabalho.

Aos Professores do Instituto de Educação – IE, pela oportunidade de crescimento intelectual, e à Secretaria do PPGE – IE, em especial à Mariana e à Luíza, pelas orientações.

Aos amigos companheiros de jornada do grupo de pesquisa Letecê: Maria Auxiliadora (Dora), Janaina e Renato, e mais recentemente, Jacira, Carlos, Diolen e Danilo. A amizade de vocês foi fundamental para a minha permanência no curso. Obrigada pela força!

A toda a equipe do Núcleo de Educação aberta e a distância da UFMT e, em especial, à Professora Maynara Coutinho Oliveira, coordenadora do Polo de Diamantino, presença marcante no trabalho de coordenação do Polo e uma pessoa com quem contamos sempre.

A toda equipe do Polo de Diamantino: Terezinha, Dirce, Adriana e todos os colegas orientadores acadêmicos, especialmente minha amiga Lenilda Roberto de Souza, com quem dividi os últimos sete anos da minha vida profissional na orientação acadêmica dos formandos em pedagogia na modalidade a distância.

A todos os acadêmicos do município de Tangará da Serra e, em especial, a Ana Maria Libardi, Noêmia Berto de Lima, Vera Baldus, Paulo Norberto, Elcy Alves de Jesus, Waleska Ungaro Duarte e Marilene Duarte Ponce, que se dispuseram a contribuir com a minha pesquisa.

Aos gestores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e da Secretaria Municipal de Educação de Tangará da Serra, pelo investimento na minha formação, como parte do quadro profissional das redes públicas de ensino.

À direção e à coordenação pedagógica das escolas estaduais: Patriarca da Interdependência e Pedro Alberto Tayano, pelo acolhimento e aceitação do desenvolvimento da pesquisa.

À direção, à coordenação pedagógica e a todos os profissionais da educação da Escola Estadual Professor João Batista e do Centro Municipal Airton Senna –, escolas onde estou lotada e onde me sinto muito bem acolhida, por compartilharmos o mesmo ideal: a luta por uma escola pública de melhor qualidade.

À direção, à coordenação pedagógica e aos professores da Instituição Tangaraense de Ensino e Cultura – ITEC, pelo companheirismo.

À minha filha Josiane, pelo incentivo recebido, e ao meu filho Hilton Marcelo, pela disponibilidade de ouvir minhas dúvidas e incertezas.

À minha amiga Renata Abelha, mestranda do grupo de pesquisa do NEPRE, companheira de viagem (Tangará – Cuiabá e vice-versa) para os momentos presencias e seminários, pela oportunidade de conhecê-la e assim estreitar nossos laços de amizade e pelos diálogos tão proveitosos à nossa autoafirmação como mestrandas.

À minha amiga professora Iolanda Cristina pelo incentivo e ajuda, quando da inscrição para a seleção de mestrado no final do ano de 2007.

Ao meu amigo Carlos Edinei de Oliveira, pela orientação na aplicação das normas técnicas e pelas leituras dos artigos escritos durante o período de mestrado. São pessoas como você que fazem a diferença.

À minha querida sobrinha Elisângela, pela disponibilidade e interesse em me ajudar, ao fazer a primeira revisão textual da dissertação e as correções necessárias ao texto.

A todos os meus familiares, mãe, avó, irmãos, filhos, marido, sobrinhos, cunhados, pelo companheirismo e pela torcida por meu sucesso profissional e pessoal.

A todos vocês, meu carinho, meu respeito e minha eterna gratidão.

SOUZA, Maria Aparecida de Lima. Práticas Pedagógicas de Egressos do Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal De Mato Grosso. Cuiabá: UFMT, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso.

RESUMO

Práticas pedagógicas de egressos do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso

Este texto dissertativo resulta de uma pesquisa que discute a formação de professores através da modalidade de educação a distância, enfatizando o curso de Pedagogia - para as séries iniciais do ensino fundamental, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, através do Instituto de Educação - IE e do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD. As concepções e os princípios que nortearam a proposta do projeto do curso em questão tiveram como alicerce, a ideia de um currículo compreendido como produção social e entendido numa perspectiva dialética. O foco da pesquisa foi a área de linguagem, com o objetivo de investigar se os pressupostos teórico-metodológicos, expressos no projeto do curso para essa área, se manifestam nas práticas pedagógicas dos professores formados através do referido curso. A opção pela área de linguagem se deu devido à relevância dessa área de conhecimento para os processos de ensino e de aprendizagem e também pela minha experiência como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente como alfabetizadora. A abordagem metodológica foi a pesquisa qualitativa e a opção pelo estudo de caso, tendo como instrumentos para a coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, observações sobre as aulas dos professores e uma análise documental (projeto político-pedagógico das escolas e planejamentos anuais e diários dos professores). Os sujeitos desta pesquisa foram seis professores de duas escolas públicas estaduais do município de Tangará da Serra e os resultados obtidos revelaram fatores que interferiram no resultado do processo formativo desses docentes, apesar de o projeto do curso resultar de uma proposta alternativa em EaD, com base no diálogo e na reflexão. Embora as práticas pedagógicas dos professores investigados não tenham incorporado, na íntegra, os pressupostos teóricos de uma concepção de linguagem de base interacionista, a pesquisa constatou que alguns apresentam esforços na busca de atividades que contemplem tal entendimento. A construção da prática pedagógica, em sua amplitude, carece de uma formação que potencialize os conhecimentos e as relações estabelecidas no interior das escolas públicas. O combate a essa deficiência está na criação de programas de formação continuada que fortaleça o incentivo ao estudo, à reflexão e à construção de propostas pedagógicas que priorizem o diálogo, a troca de experiências e a socialização das práticas. Assim, compreende-se que os processos formativos são historicamente contextualizados e que o sucesso dos mesmos vai além do pensado e do idealizado.

Palavras-chave: Egressos de cursos a distância. Formação de professores a distância. Prática pedagógica de egressos de cursos a distância.

ABSTRACT

The pedagogic practices of egress from the distance education Pedagogy course of UFMT

This thesis results from a research on teachers' formation through distance education, focusing on the graduation course on Pedagogy (graduation on primary school tuition) at UFMT, provided by the Education Institute and the Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD). The conceptions and principles that guided the aforementioned course were based on the idea of curriculum as a social product, seen in a dialectical perspective. The research focused on language, aiming at investigating if the theoretical and methodological principles concerning this area in the course project can be seen in the pedagogic practice of teachers graduated in this course. The choice for such area is due to its relevance for teaching and learning processes, as well as to my experience as a primary school teacher, more specifically as an alphabetizer. The methodology consisted of a qualitative research, conducted by means of a case study, using the following techniques to collect data: surveys, semistructured interviews, class observations and documental analyses of the schools' political-pedagogic projects, annual plans and teachers' class diaries. This research involved six teachers from two state schools from Tangará da Serra, and the obtained results show some factors that affect negatively these teachers' formation, despite the dialogical and reflexive distance education proposal. Although the investigated teachers have not incorporated the interactionist conception of language completely to their pedagogic practices, this research shows that some professionals are making efforts to do so. The development of the pedagogic practice demands a professional formation that potentializes knowledge and relations in state schools. It requires the creation of continuous formation programs, which stimulate studies, reflexions, dialogues, experience exchanges and socialization. Therefore, we understand that formative processes are historically contextualized, and their success is far more than one can idealize.

Key-words: egresses from distance courses, distance education teachers, pedagogic practice of egresses from distance education courses.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: CONSOLIDAÇÃO DE DIFERENTES MODELOS.....	17
1.1. A contribuição das tecnologias da informação e da comunicação para o desenvolvimento de programas em EaD.	24
1.2. A autoaprendizagem e a autonomia: A busca de compreensão	32
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIFERENTES CONCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS.....	40
2.1. Programas de Ead como possibilidade para a formação de professores	49
2.2. Contextualização histórica de surgimento do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental.....	56
2.3. A experiência da Universidade Federal de Mato Grosso: um modelo alternativo em EaD.....	62
2.4. Transitando entre o sonhado e o realizado	63
2.5. As Diferentes concepções de linguagem	72
2.5.1. A Linguagem como expressão do pensamento	72
2.5.2. Linguagem como meio objetivo para comunicação	74
2.5.3. Linguagem como processo de interação: A base epistemológica que dá sustentação ao projeto do curso na área de linguagem.....	77
3. OPÇÃO METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO	83
3.1. Características do estudo de caso	85
3.1.1. Fases do Estudo de Caso.....	87
3.2. Contexto da pesquisa.....	89
3.3. Dos Sujeitos da Pesquisa	90
3.4 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados	91
4. DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS	95
4.1. As escolas investigadas e o perfil dos sujeitos da pesquisa.....	96
4.2. À procura de respostas: muitas interrogações me perseguem	105
4.3 Análise documental: As revelações das entrelinhas dos documentos escolares.	110
4.4 As práticas pedagógicas adotadas: entre o que se fala e o que se faz	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXOS	153

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa é resultado de um longo processo de construção. O fato de ter sido selecionada para exercer a função de orientadora acadêmica, ao mesmo tempo em que me desafiava para desenvolver o trabalho de acompanhamento dos professores em formação através do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso, também me fazia refletir sobre o trabalho que realizava; os desafios que enfrentava; as dúvidas que surgiam; e que, conseqüentemente moveram minha curiosidade em querer saber como esse processo de formação se consolidou.

O projeto do curso de Pedagogia – Licenciatura para séries iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD do Instituto de Educação – IE da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, fez parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente¹ de Mato Grosso – PIQD, cuja meta era profissionalizar os professores dos sistemas de ensino (estadual e municipal) até o ano 2011. Esse projeto teve como preocupação não só a formação de professores para atuarem com competência nas áreas de conhecimento que compõem o currículo das séries iniciais, mas também a formação cultural e política que lhes possibilitassem uma análise crítica da realidade socioeconômica e cultural do país.

O curso foi pensado e desenvolvido sob a perspectiva de que o professor-aluno, por meio de sua formação, pudesse compreender o processo educativo como possibilidade de intervenção e superação dos problemas que se apresentam nas práticas, tendo a reflexão como ação mediadora de sua prática pedagógica.

As proposições do curso de Pedagogia a distância se basearam numa concepção de currículo compreendido “como produção social que se estabelece por meio da relação entre as pessoas, [...], o currículo é tudo aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas, e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...]” (NEDER; PRETI, 2003, p. 19).

O projeto do curso apresenta o currículo com base nos princípios epistemológicos, metodológicos e dinamizadores que norteiam o desenvolvimento dos

¹ Este programa foi gerado no final dos anos de 1990, no governo de Dante de Oliveira; fazia parte das medidas das políticas educacionais para o estado de Mato Grosso; desenvolvido em parceria firmada entre a Secretaria de Estado de Educação, a UFMT, a UNEMAT e o Sindicato dos Trabalhadores da Educação; e tinha como objetivo atender à necessidade de formação de professores para a rede pública de ensino.

processos formativos estabelecidos para um curso de formação de professores que já atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental. Conforme Neder e Preti (2003, p. 23), os princípios epistemológicos têm base no interacionismo e considera:

[...] que a realidade é dialética, é um processo de ir e vir, de reflexão, de interação [...] o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido no mundo [...]. Trata-se, portanto, de processo de construção que se dá na relação do sujeito (que conhece) com o entorno físico e social (que é conhecido) e que deve ser significativo para o sujeito. [...] A aprendizagem vai depender tanto das condições do indivíduo, [...] como das condições do meio [...].

Os mentores do projeto do curso consideraram que a modalidade de educação a distância, alimentada pela perspectiva interacionista, tem a preocupação centrada nos processos de aprendizagem e nas interações entre os indivíduos.

Os princípios metodológicos do currículo foram definidos pelos conceitos de diversidade, historicidade, construção e interação e servem de elo entre as diversas áreas do conhecimento que conduzem a base metodológica do curso.

Os princípios dinamizadores do currículo decorrem dos anteriores e

do fato de que os alunos são todos professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental. Pelo projeto do curso, é assumido que a formação profissional do professor deve estar intrinsecamente relacionada com o projeto político-pedagógico da escola, sendo sua prática profissional tomada como dimensão curricular (NEDER; PRETI, 2003, p. 27).

O trabalho é concebido como indissociável na relação entre a teoria e a prática, devendo ser desenvolvido através de atitudes investigativas que estimulem a reflexão da prática educacional.

Feitas as considerações acima, pode-se afirmar que o projeto do curso de Pedagogia a distância, apresenta uma proposta alternativa em função da forma com que se organizou e dos conceitos que adotou para o processo formativo dos discentes: o aluno como sujeito do seu próprio conhecimento, capaz de criar relações, tanto na escola onde atua como no seu curso; e a relação entre teoria e prática pedagógicas, implementada através da reflexão do indivíduo sobre suas próprias ações.

Dentre as diversas áreas do conhecimento, a área de linguagem é de suma importância para o educador das séries iniciais, especialmente porque do desenvolvimento dessa faculdade depende a formação do sujeito que irá interagir na sociedade em que vive.

Para a área de linguagem, no curso de Pedagogia a distância, a base epistemológica que lhe dá sustentação é a sociointeracionista, fundamentada na compreensão de linguagem como um processo que considere “que o homem é ontologicamente um ser de linguagem” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 18).

No projeto do curso de Pedagogia a distância “a linguagem é trabalhada em sua função semiótica (linguagem verbal e não verbal) e como processo de interação. [...]” (NEDER; PRETI, 2003, p. 37). De acordo com Possari e Neder (2003, p. 22)

a linguagem é um processo que permite a interação entre os indivíduos e se realiza não só pelo verbal como também do não verbal. [...] é uma prática social que se fundamenta em determinações materiais, isto é, no modo de vida das pessoas e/ou dos grupos; [...] é produto da realidade, mas é, ao mesmo tempo, parte constitutiva dessa realidade, por isso é influenciada pelo que acontece na sociedade, mas também a influencia.

A orientação dada pelos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2001) ressalta a importância da linguagem nos processos de ensino-aprendizagem e considera que a escola, como instituição formadora, deve promover um trabalho pedagógico nessa área do conhecimento para que se formem leitores e produtores de textos capazes de compreender a utilização da língua nos diversos contextos de uso. Por isso, as orientações desse documento determinam que o trabalho pedagógico se dê em contextos reais de uso da língua (falada ou escrita), parta sempre do texto como unidade básica e priorize as práticas de letramento, através dos mais variados tipos de textos.

Esta pesquisa foi impulsionada pela indagação: Os pressupostos teórico-metodológicos trabalhados na área de linguagem no curso de pedagogia na modalidade a distância estão presentes e fundamentam a prática pedagógica dos professores formados através do referido curso?

Considerando que o processo de formação do referido curso teve como objetivo oportunizar mudanças com relação aos aspectos teóricos e metodológicos dos cursistas ou professores-alunos² em suas práticas pedagógicas, pretendeu esta pesquisa verificar se as proposições do curso, expressas no seu projeto político-pedagógico e nos materiais didáticos adotados, se manifestam, no cotidiano das escolas públicas de Tangará da Serra onde esses docentes atuam, sob a forma de ações práticas que garantam aos

² Professores- alunos ou alunos professores foi uma expressão adotada pelos idealizadores do projeto para os alunos do curso de Pedagogia na modalidade a distância, visto que todos já atuavam como professores leigos na rede pública de ensino.

educandos uma formação com base na reflexão, no diálogo e na construção do conhecimento.

Assim, a educação a distância, a formação de professores e a prática pedagógica serão os temas abordados nesta investigação. A metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa foi a qualitativa, optando-se por um estudo de caso que envolveu seis professores de duas escolas públicas estaduais do município de Tangará da Serra, formados pelo curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa possibilitou a realização de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, especialmente na área de Linguagem e, além disso, estabeleceu parâmetros de análises eficazes no sentido de compreender os problemas relacionados às práticas pedagógicas dos professores que atuam na rede pública de ensino.

A investigação também proporcionou uma análise sobre as atividades docentes dos professores graduados a partir de um programa em nível estadual que atendeu, até o ano de 2009, grande parte da demanda necessária para a formação de professores no Estado de Mato Grosso, aproximadamente, três mil professores das séries iniciais do ensino fundamental para as redes públicas de ensino.

O resultado da pesquisa contribuirá com a ideia de que pesquisadores de vários municípios do estado reflitam sistematicamente sobre as mudanças que ocorrem nas práticas pedagógicas dos professores como termômetro para o desenvolvimento de programas de atendimento da demanda por formação continuada, socialização de práticas e trocas de experiências, visando sempre à melhoria da qualidade de ensino.

O relatório da pesquisa, em forma de dissertação, está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitula-se “O desenvolvimento da educação a distância no contexto da sociedade capitalista: consolidação de diferentes modelos”, o qual apresenta os diferentes modelos que contribuíram para a consolidação da modalidade de educação a distância, enfatizando a importância de modelos alternativos que surgiram a partir dos anos de 1990.

Ainda nesse primeiro capítulo destacam-se a contribuição das tecnologias da informação e da comunicação para o desenvolvimento de programas em EaD e a discussão sobre a construção do conceito genérico de autoaprendizagem e de autonomia e o específico, adotado no âmbito dos cursos de formação a distância, tendo como

aporte teórico prevalente as produções de Alonso (2005), Belloni (2006), Gouvea (2006), Gutiérrez e Pietro (1991), Rodriguez (1999) e Preti (2005).

O capítulo dois, intitulado “A formação de professores: diferentes concepções na construção dos caminhos”, aborda algumas contribuições teóricas recentes que discutem a questão da formação do professor, especificamente aquelas que enfatizam a tríade ação-reflexão-ação para o estabelecimento da relação entre teoria e prática pedagógicas. Apresenta também os programas de EaD, como possibilidade para a formação de professores, fazendo a contextualização histórica do surgimento do curso de Pedagogia – Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental, explicitando a experiência da UFMT como um modelo alternativo em EaD.

Ao fim do capítulo, faz-se uma abordagem a respeito das diferentes concepções de linguagem: expressão do pensamento, comunicação e processo de interação; dando ênfase a essa última como opção para a formação na área de linguagem do curso de Pedagogia a distância. Os principais autores que embasaram tais discussões foram Alonso (1996), Bakhtin (2002), Gómez (1995), Neder (2005), Nóvoa (1995), Orlandi (2001), Pimenta (2002), Popkewitz (1995), Possari e Neder (2003) e Tardif (1995).

O terceiro capítulo descreve os procedimentos metodológicos, destacando o estudo de caso e sua caracterização, bem como as fases desse tipo de investigação no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, situa o contexto e os sujeitos da pesquisa e apresenta os procedimentos e os instrumentos para coleta de dados, tendo como suporte teórico Bogdan e Biklen (1994), Gonzaga (2006), Guimarães (2006) e Stake (1998).

O quarto capítulo, que se intitula “Discussão e análise dos dados”, abordará as escolas investigadas e o perfil dos sujeitos da pesquisa, discutindo os resultados encontrados nas contradições do contexto escolar em relação às práticas pedagógicas dos professores investigados. Ao final, apoiada nos teóricos eleitos para fundamentar esta pesquisa, será feita a contraposição aos resultados obtidos.

1. O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: CONSOLIDAÇÃO DE DIFERENTES MODELOS.

As discussões que nortearam a construção do referencial teórico estiveram pautadas nos aspectos que marcaram a EaD e o seu desenvolvimento como modalidade de educação, contextualizando os diferentes modelos, para explicitar as características de modelos industriais e alternativos num recorte temporal a partir da década de 60.

Rodriguez (1999, p. 193), analisa algumas das problemáticas do desenvolvimento da educação a distância. Segundo ele, uma delas é a busca de superação de tendências mais descritivas que reflexivas, e a outra é a necessidade de abordar a teoria e a prática de educação a distância desde sua complexidade e problematização.

As instituições de educação superior a distância encontram-se imersas num amplo debate sobre as possíveis configurações para a adaptação do novo modelo de universidade do século XXI. Conforme Rodriguez (1999), não se pode desvincular as possíveis trajetórias da educação a distância do contexto e problemática da universidade atual. Segundo ele,

los problemas que afectan a la universidad se refieren tanto a sus fines y objetivos, como a los elementos que pone en juego para hacer realidad sus funciones educativas. La resignificación de su identidad institucional exige que se aborden unos y otros, ya que sino se corre el peligro de instrumentalizar un debate en el que, en la mayoría de las ocasiones, se olvida la importancia de la construcción democrática de un proyecto educativo, en que elemento vertebrador y marco de referencia de la comunidad universitaria, en favor del trabajo sobre los medios, recursos y estrategias para los que, en otras muchas, no se arbitran las medidas necesarias que hagan posible una verdadera transformación de las instituciones (RODRIGUEZ, 1999, p. 195).

Os acontecimentos sociais, políticos e econômicos que marcaram os anos de 1980 e 1990, como por exemplo, a queda do muro de Berlim, o final da guerra fria, a consolidação do processo de globalização econômica e a aceleração no campo científico tecnológico, afetam de modo significativo as discussões em torno das questões educacionais e da universidade.

A execução de projetos com base em propostas pedagógicas fundamentadas em práticas de EaD têm colaborado com a construção do campo teórico e o das experiências práticas, que vem ao encontro de objetivos impostos pela ordem mundial capitalista frente à necessidade de qualificação e de especialização de mão de obra, presentes no processo de industrialização.

Não se pode negar a importância de projetos que se desenvolvem por meio da EaD, visto que possibilitam a democratização das oportunidades de acesso ao conhecimento como um direito subjetivo e necessário para promover a inserção dos sujeitos no mundo do conhecimento. Segundo Preti (2000, p. 35), todas as possibilidades de utilização dos meios tecnológicos aplicados à educação só farão sentido à medida que

[...] possibilitem o acesso ao conhecimento àqueles que socialmente estão em desvantagem e não teriam como, presencialmente, participar de sua educação e formação profissional e, realmente, viabilizem aprendizagem, acrescentando novos conhecimentos aos da experiência.

As reflexões aqui apresentadas limitar-se-ão a discutir a influência dos modelos industriais aplicados à EaD, buscando opções viáveis para a construção de projetos alternativos de formação e de práticas pedagógicas centradas nos processos de aprendizagem.

Segundo Belloni (2006), a educação a distância aparece no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender as novas demandas educacionais, decorrentes das mudanças da nova ordem mundial que têm marcado a história com o processo de globalização econômica. Tais mudanças ocorrem em ritmo acelerado, sendo especialmente visíveis no avanço das tecnologias de informação e comunicação (TICs).

Belloni (2006, p. 5) destaca

que as exigências cada vez maiores dos setores produtivos e econômicos requerem dos trabalhadores competências múltiplas, trabalho em equipe, capacidade de aprender e adaptar-se a situações novas. Desta forma, eles precisam desenvolver novas habilidades que dizem respeito à autogestão, resolução de trabalho, adaptabilidade e flexibilidade diante de novas tarefas, responsabilidade, aprendizado autônomo e trabalho em grupo de modo colaborativo e pouco hierarquizado.

Assim, o século XX se constituiu em palco de expansão da EaD, mais especificamente a partir dos anos de 1960, quando o mundo moderno presenciou avanços significativos em relação à expansão econômica e ao desenvolvimento tecnológico através da microeletrônica, da cibernética e dos meios de comunicação, que

tornaram instantâneas as atividades ligadas ao comércio e à indústria entre os países com o uso da internet.

Os estudos de Belloni (2006) sobre EaD revelam que os paradigmas econômicos, oriundos da economia e da sociologia industrial, têm influenciado as discussões que fundamentam o desenvolvimento da educação a distância com base no fordismo e pós – fordismo. Tais modelos determinaram a elaboração de teorias e práticas em EaD, no que diz respeito às estratégias, à organização do trabalho acadêmico e à produção de materiais pedagógicos.

Para apresentar a influência dos paradigmas econômicos, a autora aborda os estudos de Peters (1983) que enfatiza o surgimento da EaD em meados do século passado. Segundo esse autor, o desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação (trens, correio) permitiu o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos. Para ele, EaD é uma forma de estudo complementar à era industrial e à tecnológica, cuja estrutura é determinada pelos princípios de racionalização, divisão de trabalho e produção em massa . Sobre este assunto, Peters (1983) apud Gouvea, (2006, p. 64) enfatiza que:

[...] os modelos mais adotados no ensino superior a distância, mostrando tendências que mesclam padrões presenciais ao potencial do uso de tecnologias da informação e da comunicação, que privilegiam o desenvolvimento do autoaprendizado e algumas que se situam mais próximas das experiências das universidades abertas e virtuais.

Dentre os citados anteriormente, destacam-se os modelos: de preparação para exame; de educação por correspondência; multimídia (de massa); de EaD em grupo; do aluno autônomo; de EaD baseado em rede; de ensino em sala de aula estendido tecnologicamente; e híbridos.

Rodríguez e Quintillán (1999, p.16) ressaltam a existência de posições epistemológicas que questionam a aplicação dos postulados fordistas realizados por Peters ao propor sua teoria do “industrialismo didático” e a vinculação com as concepções e delineamento da tecnologia educativa condutista, rebatendo e esclarecendo as críticas e adesões feitas por outros autores.

Conforme Belloni (2006, p. 3), “a interconexão provocada pela globalização e a intensificação do surgimento dos meios de comunicação e de transporte em escala planetária, geraram mudanças nas relações tempo-espaço e tiveram consequências nos modos de operar a sociedade”. As tecnologias da informação e da comunicação vêm

sendo aplicadas à aprendizagem a distância, seja de modo formal ou informal (canais de televisão, redes telemáticas e produtos multimídias) ou a partir do desenvolvimento de sistemas de educação a distância. De acordo com Belloni (2006, p. 4),

as mudanças que ocorreram no processo econômico, no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada requerem transformações nos sistemas educacionais que cedo ou tarde vão assumindo novas funções e enfrentando novos desafios.

O papel da educação vem se transformando e suas estratégias se modificam para responder às novas demandas, especialmente com a introdução de meios técnicos e da flexibilidade quanto às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais. É preciso pensar a educação como instrumento de emancipação do indivíduo e na perspectiva de democratização das oportunidades educacionais nas sociedades da informação.

Segundo Gutiérrez (1991), o modelo baseado no ensino dá ênfase aos conteúdos, como chave de todo processo, na transmissão, verificação e assimilação de informação, e na efetuação de retenções dos estudantes, permanecendo a concepção de educação como transmissão de conhecimento.

Os modelos industriais aplicados à EaD, especialmente nas grandes universidades européias, tiveram desdobramentos de experiências em países do terceiro mundo, promovendo o desenvolvimento de ensino superior a distância nos países da América Latina.

De acordo com o autor mencionado anteriormente, os riscos dizem respeito a um ensino industrializado, consumista, institucionalizado, autoritário e massificante, o que levaria a uma proximidade com os métodos industriais e como consequência ao perigo real de uma educação que leva à mecanização e à despersonalização dos processos educativos. A produção industrial de materiais instrucionais desencadeia processos de venda e consumo também em escala industrial. A institucionalização, tanto da produção de materiais quanto da distribuição e consumo, exige que “en educación a distancia quien enseña no sea el maestro sino la institución, que organizacionalmente es la encargada de velar porque la instrucción se produzca en forma adecuada” (VILARROEL, 1990 *apud* GUTIERREZ, 1991, p. 9).

“A crítica à EaD como um ensino industrializado, marcado pela divisão do trabalho, massificação, estandardização e centralização” (BELLONI, 1999), importa

ressignificações profundas na modalidade” (ALONSO, 2005, p. 6). Tais críticas foram fundamentais para se pensar numa “EaD alternativa” que, segundo Gutierrez y Pietro (1991), se desenvolveria sob forte contextualização dos alunos, na perspectiva de trazer seus anseios e experiências para a formação, além de fomentar e promover, não a simples transmissão de conhecimento, mas sua elaboração e reelaboração.

Para que as propostas de educação a distância se consolidem, a partir de propostas alternativas, é preciso que sejam participativas apesar da distância. Gutiérrez (1991, p. 39) ressalta que:

[...] a participação é uma das bases que fundamenta a educação alternativa por ser uma das necessidades humanas. A participação possibilita a superação de relações de dependência e mecanismos paternalistas, burocráticos e verticais para uma cultura democrática e reveladora da globalidade e do protagonismo real das pessoas.

Ainda conforme este autor, a participação se fundamenta num processo de comunicação dialógica; requer a consideração aos aspectos lúdicos de aprendizagem; a assimilação e recriação dos conhecimentos; o autodiagnóstico da realidade para a elaboração do currículo; reflexão grupal como meio para transformar a própria prática; uma avaliação formativa e permanente; além de criatividade expressiva que se sobreponha ao que é meramente academicista.

Pensar uma proposta alternativa em EaD implica pensar um novo modelo de comunicação que fundamente e instrumentalize as estratégias didáticas. Um dos aspectos essenciais da EaD é que a circulação do saber e o transpasse de informações se constituam num processo comunicacional em que educadores e educandos atribuam sentido aos conteúdos do currículo.

Propostas alternativas em EaD devem primar por promover processos e obter resultados; fundamentarem-se na produção de conhecimentos; ser lúdica, prazerosa e bela; e desenvolver atitude investigativa.

A busca por modelos alternativos aplicados a EaD tem mobilizado discussões que se contrapõem aos modelos industriais e aos riscos deles decorrentes. A proposta alternativa apresentada por Gutiérrez (1991) está centrada na questão da mediação pedagógica. O entendimento proposto por este autor é que

[...] mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo,

dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad (GUTIÉRREZ, 1991. p. 1).

Na relação presencial, a mediação pode surgir do trabalho na sala de aula e depende quase sempre da capacidade e da paixão do docente. No sistema a distância, os materiais encarnam essa paixão e são eles que permitem ao estudante encontrar o sentido do processo educativo.

Son las relaciones las que establecen y recrean permanentemente el sentido. La mediación pedagógica busca abrir el camino a nuevas relaciones del estudiante: con los materiales, con el propio contexto, con otros textos, con sus compañeros de aprendizaje, incluido el docente, consigo mismo y con su futuro (GUTIÉRREZ, 1991, p. 2).

A mediação pedagógica ocupa lugar privilegiado em qualquer sistema de ensino-aprendizagem. Nos sistemas de EaD, a mediação pedagógica se dá por meio da construção reflexiva de projetos que privilegiem os processos de aprendizagem e que reconheçam os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, os textos e outros materiais, postos à disposição dos estudantes, são pedagogicamente diferentes dos materiais utilizados na educação presencial. Essa diferença passa inicialmente pelo tratamento dos conteúdos que estão a serviço do ato educativo e será válida, na medida em que contribua para desencadear o processo educativo cuja relevância é a informação mediada pedagogicamente.

A mediação pedagógica parte de uma concepção radicalmente oposta aos sistemas instrucionais, baseados na primazia do ensino como mero repasse de informação. Gutiérrez (1991) ressalta que o entendimento em torno da questão da mediação pedagógica se dá em relação ao tratamento de conteúdos e à aprendizagem (procedimentos mais adequados). Numa perspectiva alternativa, é preciso contextualizar os processos formativos, respeitando as características próprias dos diferentes grupos, por meio de processos de aprendizagem construídos com base no envolvimento e na participação dos sujeitos.

O projeto do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade a distância, oferecido pela UFMT, apresenta elementos de um modelo alternativo de educação que, no que diz respeito ao desenvolvimento da proposta pedagógica, tem por objetivos: o respeito aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a ênfase nos processos interativos e o chamamento de atenção para a reflexão como possibilidades de estabelecimento da relação teoria e prática.

Os atuais paradigmas educacionais destacam a necessidade da participação, da construção do conhecimento, da autonomia da aprendizagem, do currículo aberto, das redes de conhecimento e da interconectividade dos problemas e das relações. Assim, um programa de EaD, com base em modelos alternativos que se contrapõem aos modelos tradicionais, deve oferecer possibilidades de nova prática educativa e social, dada a suas características, sua forma de organizar a aprendizagem e seus processos formativos.

Uma EaD alternativa deve ser concebido como prática social e comprometido com os processos de libertação do homem na busca por uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. A prática educativa mediatizada, pela utilização dos recursos tecnológicos, deve levar em consideração o planejamento, o currículo, os métodos, os procedimentos, a avaliação e os meios para tornar possível o ato educativo. Nessa perspectiva a ação pedagógica é

[...] complexa e coletiva em que todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem estão envolvidos, direta ou indiretamente: de quem vai conceber e elaborar o material didático, a quem irá cuidar para que este chegue às mãos do estudante, do coordenador de curso ao orientador (tutor), do autor ao tecnólogo educacional (*instructional designer*), do editor ao artista gráfico (*web designer*) (NEDER; PRETI, 2002, p. 51).

Nessa perspectiva, apesar da necessidade de um processo de trabalho racionalizado e segmentado, prima-se pela busca de formas descentralizadas, flexíveis, colegiadas e cooperativas de trabalho, evitando-se práticas fordistas de centralização e hierarquização.

O conhecimento das características socioculturais, experiências e expectativas dos alunos também são fundamentais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas alternativas cuja concepção de conhecimento e aprendizagem seja pautada no diálogo e na troca de experiências.

As características expressas no projeto do curso e no seu desenvolvimento propriamente dito demonstram a real possibilidade do desenvolvimento de cursos na modalidade EaD através de propostas alternativas, porém, isso será melhor evidenciado, no momento da explicitação experimental do desenvolvimento do projeto desenvolvido pela UFMT.

1.1. A contribuição das tecnologias da informação e da comunicação para o desenvolvimento de programas em EaD.

O desenvolvimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs tem contribuído significativamente para a consolidação de programas em EaD. No desenvolvimento do projeto do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, houve a iniciativa, por parte da Universidade Federal de Mato Grosso, de incentivar a utilização das TICs, com a inclusão das tecnologias disponíveis, entre elas o telefone, o fax, o material multimídia (*CD-ROM*), o áudio-visual (TV, vídeo, som e outros), os computadores e a internet, além do material impresso produzido para o curso.

Em função das diferenças geográficas e das diversidades econômica, social e cultural das escolas do Estado de Mato Grosso, nas quais se realizou o projeto, as TICs foram utilizadas, porém de forma sucinta. Ainda assim, criaram-se condições para que os orientadores acadêmicos e cursistas tivessem acesso inicial ao trabalho através da utilização de computadores e da internet. Mesmo não se constituindo como base para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, aos poucos, e de acordo com a disponibilidade dos recursos tecnológicos cedidos pelos municípios em cumprimento ao convênio firmado entre a UFMT, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e as prefeituras municipais; os recursos tecnológicos foram incorporados, porém, de forma muito tímida. O processo de inclusão da utilização das tecnologias foi lento, gradativo e não se consolidou em sua totalidade como o principal elemento dinamizador do curso.

Considerando o exposto acima e a ideia de que o projeto do curso nasceu num momento de grande avanço tecnológico e de consolidação das políticas educacionais que primavam pela democratização de acesso à educação e pelos espaços de inclusão digital, julgou-se pertinente compreender como as TICs têm contribuído para o desenvolvimento de programas em EaD.

Gouvêa (2006) faz referência às contribuições inventivas dos meios de comunicação de massa que ocorreram na transição dos séculos XIX e XX que marcaram o desenvolvimento tecnológico “baseou-se em uma relação paradoxal entre troca e controle informacional” (GOUVÊA, 2006, p. 22). Ainda de acordo com essa autora, todo o aparato tecnológico que possibilitou a troca de ideias entre “homens de países diferentes e distantes não constituiu um obstáculo espaço-temporal ao veloz desenvolvimento dessas mídias”. No entanto, preocupações relacionadas ao registro e

ao sigilo de informações tecnocientíficas e aos inventos faziam parte do contexto. Sobre essa questão, Belloni (2006, p.57) enfatiza que:

[...] embora a experiência humana tenha sido sempre mediada através do processo de socialização e da linguagem, é a partir da modernidade, com o surgimento de suas mídias típicas de massa (o impresso, depois os sinais eletrônicos) que se observa um enorme crescimento da mediação da experiência decorrente destas formas de comunicação. Estas mídias são ao mesmo tempo manifestações das tendências globalizadoras e descontextualizadoras (de desencaixe) da modernidade e instrumentos destas mesmas tendências.

De acordo com Dourado (2008), a dinâmica social, marcada pela apropriação econômica em escala mundial, potencializa o desempenho de relações e os processos estruturais de dominação e, ao alterar as formas de sociabilidade, propiciam, paradoxalmente, a emergência de “grupos sociais”, classes sociais, estruturas de poder, e lutas em escala mundial.

É neste cenário de mudanças sociais, intensificadas pela progressividade dos ambientes geopolíticos e por expressivo e desigual avanço tecnológico, que se efetivam alterações no mundo do trabalho e da produção, as quais, por seu turno, redimensionam as esferas da atividade humana. Estabelece-se, portanto, um espaço contraditório, em que se generalizam e desenvolvem tecnologias à interação e, paradoxalmente, a novas formas de inclusão dependente. Tal processo não é resposta mesmo, do avanço tecnológico, mas sim das novas formas de acomodação histórica do modo de vida capitalista que alteram as formas de sociabilidade e conseqüentemente, a relação entre as forças sob a hegemonia do *ethnos* privado, sofrem a influência das tecnologias eletrônicas, informáticas (DOURADO, 2008, p. 2).

Assim, o desenvolvimento das TICs proporciona um modelo quase uniforme que é estendido em escala mundial e fomentado, não só pelas empresas, mas também pelos próprios administradores educativos que, na maioria das vezes, não têm as competências mínimas neste campo, porém são responsáveis pela tomada de decisões em um ministério ou em uma universidade. Conforme Alonso (2005, p. 18),

[...] quando falamos sobre um contexto de mudanças, tendo em conta o processo de globalização e dos reflexos de sua implantação no âmbito escolar, é preciso, sem dúvida, fazer referência aos processos históricos, sociais, políticos e econômicos que determinam respostas e diferentes situações.

Dessa forma, para discutir a questão da formação de professores é pertinente focar a análise sobre as novas demandas educativas e os dilemas gerados para os

sistemas públicos de ensino em qualquer de seus níveis. As novas demandas têm colocado em evidência a universalização do ensino fundamental e médio, expressando, por um lado, “a necessidade de formar um contingente maior de professores e, por outro, a necessidade de dispor de alternativas de formação que estejam além dos modelos mais tradicionais de promover essa mesma formação” (ALONSO, 2005, p. 18).

A situação de países como o Brasil – com alto avanço tecnológico e, ao mesmo tempo, com uma parcela significativa da população em situação de extrema pobreza – historicamente estruturada com desigualdades sociais intensas, agregam inúmeros desafios. Ainda segundo a autora acima citada, “aqui, o padrão de relacionamentos e sociedade é ainda, marcado por relações patrimonialistas sob o domínio dos interesses da esfera privada em detrimento da esfera pública”. Dessa forma, um dos grandes desafios é garantir a ampliação dos direitos sociais, tais como: habitação, saúde, educação.

As possibilidades tecnológicas, que se deram a partir de conexões mais rápidas e intensas entre pessoas e lugares, promoveram, do século XIX ao XX, a marca da sociedade midiática que é a principal característica que distingue a época recente de épocas anteriores. De acordo com Costa, (2002, p. 53) apud Gouvea (2006, p. 23),

[...] A sociedade midiática está na raiz da formação dos Estados nacionais republicanos e no conseqüente desenvolvimento de mercado do voto e da propaganda política. É responsável também pela expansão do capitalismo industrial para além da Europa e pela metropolização da vida social. As instituições que instauraram a sociedade contemporânea estiveram sempre apoiadas em redes de comunicação para o intercâmbio de pessoas, bens, capital, informações e ideias.

Os suportes midiáticos são ferramentas que participam do nosso mundo natural e social. Os avanços em direção à produção de diferentes mídias nos levam a perceber que elas têm sua própria lógica, linguagens e modos distintos de estabelecer comunicação, envolvendo as capacidades cognitivas, emocionais e perceptivas.

A recente história do advento da internet, nos últimos anos, tem mostrado que a concepção inicial do sistema de rede foi baseada nas questões políticas de defesa e no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Gouvea (2006, p. 25) ressalta que “quando, entre 1993 e 1994 a internet tornou-se a rede de todos, o avanço foi muito rápido. Seu uso, então, expandiu-se para além dos muros das instituições de pesquisa e ensino e

chegou ao público comum”. Assim, a origem de uma rede global nos anos de 1990 foi fator determinante para o avanço rápido do uso da internet.

Evidentemente, apesar de discursos otimistas a respeito da propagação de uma rede informacional, é preciso considerar com ponderação os discursos emancipatórios e as ações pautadas no uso da rede.

O desenvolvimento do projeto do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental se consolidou, experimentalmente, em meados dos anos de 1990 com sua expansão no final desse período. Trata-se de um momento rico em termos de desenvolvimento tecnológico. Conforme Alonso (2005, p. 95), para o NEAD

[...] o uso das novas tecnologias da comunicação nos processos formativos de professores teria como pressuposto criar uma rede de comunicação educativa, cujo objetivo básico seria o de estabelecer uma malha comunicacional, onde cada ator participante desse processo cumpriria uma função diferenciada, acedendo desde sua própria localização aos setores com os quais se relaciona. Isso se daria através de uma rede de comunicação comum que acolheria e organizaria o intenso, o complexo e o interativo tráfico entre todos.

A autora ressalta também que a ideia de rede se refere aos serviços que são adicionados ao processo formativo. Nesse sentido, a rede foi criada para atender aos objetivos formadores a que se propõe o referido curso de Pedagogia. Alonso (2005, p. 95) reforça a ideia de que o uso das tecnologias da comunicação só faz sentido num contexto em que se tenha claro a definição de um público, de objetivos, de parâmetros pedagógicos, de modelo básico de sistema educativo e de conteúdos a serem veiculados.

Para Belloni (2006), a análise das relações entre tecnologia e educação precisa considerar como elemento essencial “a convicção de que o uso de uma ‘tecnologia’ (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a tecnologia” (BELLONI, 2006, p. 53).

Ainda conforme a autora, “a educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes” (BELLONI, 2006, p. 54). Assim como a sala de aula pode ser considerada uma “tecnologia”, o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas (tecnologias) pedagógicas que auxiliam a mediação entre o conhecimento e o aprendente.

Alonso (2005) destaca que o mais importante não é pensar as tecnologias como tecnologias de aprendizagem, pois estas só comportam funções de aprendizagem se forem utilizadas para isso. Assim, os ambientes de aprendizagem, com base na utilização “das tecnologias, pressupõe toda uma discussão sobre os papéis de quem ensina, de quem aprende e dos elementos constitutivos da comunicação educativa” Jonassen, (1998) apud Alonso, (2005, p. 96).

A utilização das tecnologias para os processos de ensino-aprendizagem precisa superar os modelos comunicacionais fechados em si mesmos e carece dar ênfase ao estabelecimento de relações sustentadas pela interação entre os diferentes atores que participam dos processos de formação.

Os programas de formação em EaD têm a preocupação com a mediatização dos processos interativos, considerando a combinação de suportes técnicos de comunicação. Dessa forma, essa modalidade de educação se torna mais dependente da difusão através dos meios técnicos de comunicação do que a educação convencional. De acordo com Preti (2000, p. 35) “aos poucos a EaD passa a utilizar tecnologias mais interativas, pois reconhece o papel ativo do sujeito no processo de autoaprendizagem. Se antes importavam muito mais os resultados, agora são os processos”. Já para Gouvea (2006, p. 117),

[...] as TICs operam uma resignificação dos espaços, agora tidos como locus que possibilitam a aprendizagem, por meio de vivências e experiências diferenciadas daquelas fornecidas pela escola; contatos com diferentes tipos de linguagens: imagéticas, gestuais, pictóricas, musicais etc [...].

De acordo com Alonso (2005, p. 20-21), do ponto de vista pedagógico, o uso das TICs, no contexto escolar, implica transformações que relativizam a função do professor como transmissor de conhecimento, deslocando o centro da questão para o aluno, protagonista de sua aprendizagem. Isso acaba por gerar processos bastante inovadores nas dinâmicas de ensino-aprendizagem.

Sobre a questão das TICs, Belloni (2006, p. 59) enfatiza que elas “oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor-aluno, estudante-estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade”.

A autora ressalta que *e-mail*, listas e grupos de discussão, *web sites*, entre outros instrumentos criados pelas redes telemáticas, se constituem em técnicas de interação mediatizada que apresentam grandes vantagens, pois permitem combinar a flexibilidade

da interação humana, com a independência no tempo e no espaço, sem que isso reduza a velocidade.

Com relação à utilização das TICs pelos programas de EaD, Preti (2005, p. 33) afirma que:

se existe o fascínio, a sedução por estas tecnologias (chamadas até de ‘inteligentes’), por outro lado, corremos o risco da alienação, da crença ilimitada, panaceia, creditando a elas a capacidade de solucionar os problemas de aprendizagem e as dificuldades de acesso ao saber.

Todavia, as tecnologias por si só não garantem aprendizagem. Estudiosos do assunto defendem a ideia de que os êxitos no processo de aprendizagem

não estão relacionados aos meios utilizados, às tecnologias, e sim à motivação e ao interesse de aluno e professor, muito mais a um sorriso do que a uma atraente, mas fria, tela de televisão ou ao encantador monitor de um computador (PRETI, 2005, p. 35).

O desenvolvimento das TICs e de todas as expectativas criadas a respeito de sua utilização, levaram Aparici (1999, p. 178 a 191), discutir os mitos que têm se formado em torno do desenvolvimento das tecnologias.

Os mitos citados por Aparici (1999), se revelam através do contexto social e econômico criado pela mundialização da economia, que cria a ilusão de que todos terão acesso aos conhecimentos tecnológicos e que o desenvolvimento se dará igualmente para todos os países.

Na verdade os países mais ricos e industrializados do mundo podem direcionar suas atividades de trabalho para a informação e reduzir seu trabalho produtivo manual, graças à força de trabalho dos países que produzem matérias primas utilizadas por aqueles do “primeiro mundo”.

A relação que se estabelece entre países produtores de matérias primas e países produtores de tecnologia é uma relação de desigualdade, mas ajuda a pressupor que o desenvolvimento da informática e da robótica produz abundância de bens e bem estar universal em todo o planeta, camuflando as disparidades que acontecem na redistribuição dos benefícios da produção e da riqueza.

Neste contexto social, o surgimento da EAD como modelo democrático de ensino associado a idéia de que as novas tecnologias facilitarão o acesso ao conhecimento torna-se ilusório a medida que a EAD, como qualquer outro sistema de ensino, pode estar atado a sistemas autoritários que influenciam a organização

curricular. Assim como no ensino presencial, muitos docentes do ensino a distância aspiram conservar o controle do processo educativo através de um programa imposto autoritariamente.

Conforme Aparici (1999) existe a tendência de se repetir com as novas tecnologias o que sempre se tem feito sem elas. Isto é, a utilização das novas tecnologias, porém esvaziadas de criatividade e comunicação, repetindo modelos e concepções reprodutoras do processo ensino aprendizagem.

Apenas o desenvolvimento das novas tecnologias não garante uma transformação dos modelos comunicativos e educativos postos em prática e nas instituições acadêmicas. É preciso que se efetivem práticas que explorem as possibilidades de educação como um processo cooperativo entre professor e aluno onde ambos, em particular os alunos, possam assumir uma maior responsabilidade individual e coletiva.

A incorporação de programas que utilizam recursos tecnológicos (rádio, audiocassetes, televisão, vídeo ou internet), não significa em linhas gerais uma proposta pedagógica e metodológica diferenciada, se previamente não for integrada e desenvolvida em função de um modelo comunicativo e pedagógico distinto. Somente nas mãos de docentes que transformem o ato de ensinar em um ato de conhecimento, reflexão e crítica com base em novas concepções pedagógicas poderá se consolidar uma prática inovadora de EAD.

Outro fator relevante na visão de Aparici (1999), é a idéia de que as novas tecnologias da informação favorecem a comunicação entre todos, tal idéia precisa ser questionada, pois segundo este autor é importante destacar o problema da limitação econômica para desenvolver projetos de comunicação digital integrando diferentes meios.

É importante ressaltar que em se tratando de EAD, não adianta estabelecer a rede digital mais sofisticada se a comunicação entre alunos e professores está limitada drasticamente pelos seus custos, inviabilizando assim o acesso às tecnologias necessárias para o avanço nos processos formativos.

Outra situação colocada por Aparici (1999), é que o conceito de globalização econômica implica também na mundialização dos intercâmbios culturais. Esta concepção será causa de novas exclusões, onde as grandes metrópoles, especialmente aquelas situadas em geral ao norte do globo terrestre, distribuem a maior parte da informação produzida em grau ainda superior as que se realizam hoje.

Na verdade a globalização pode resumir-se como uma política de todo mercado, mediada pela filosofia neoliberal que alcança também a educação, cujo propósito é formar indivíduos competitivos, eficazes e rentáveis, tendo como meta principal manter o sistema capitalista de produção.

Enfim, as interfaces da sociedade da informação e da comunicação também apresentam seus pontos negativos marcados pela exclusão social e pela submissão de países pobres a países ricos.

Conforme Aparici (1999), a discussão em torno da questão democracia e interatividade em EaD é outro mito, pois apesar dos termos democracia e interatividade estarem presentes nas discussões a respeito do trabalho com as novas tecnologias, devemos compreender que a interatividade implica numa participação ativa de todos os participantes com uma máquina, enquanto a interação é um processo que se dá entre os grupos humanos. Porém, na maioria das vezes quando utilizamos um produto anunciado como “interativo”, a única ação que podemos realizar é reproduzir o itinerário desenhado previamente pelo programador do produto.

Segundo Aparici (1999), no caso específico da educação à distância diz-se que é interativa se utilizam modalidades de comunicação *on line*. A interatividade no contexto educativo muitas vezes só é pensada em função dos docentes e das instituições, sem considerar o universo dos alunos na construção da mensagem.

O autor pontua, de forma muito clara, as consequências da criação de tais mitos, enfatizando que as ideias que emergem desse contexto fazem com que as pessoas não se deem conta da realidade. As expectativas que se criaram em torno das questões que envolvem as novas tecnologias giram em torno de um otimismo que camufla as desigualdades acentuadas por esse desenvolvimento. No entanto, os países industrializados decidem os rumos do mercado de trabalho, deixando países produtores de matéria-prima, submetidos aos mandos e ao controle de países produtores de tecnologias.

Outro fato interessante é que nem sempre os processos democráticos se instauram, e o controle do processo passa a ser feito de forma autoritária através de programas impostos. Nem sempre o desenvolvimento de novas tecnologias pressupõe uma transformação dos modelos comunicativos e educativos postos em prática nas instituições acadêmicas.

1.2. A autoaprendizagem e a autonomia: A busca de compreensão

A partir das considerações sobre EaD e formação de professores, objeto de interesse da pesquisa, incorporam-se naturalmente ao vocabulário profissional alguns conceitos, que só são usados, quando da necessidade de se aprofundar a reflexão. É o caso dos conceitos de autonomia e de autoaprendizagem, tão presentes nas discussões a respeito das práticas pedagógicas que se desenvolvem em cursos na modalidade a distância.

Esses dois conceitos se inserem nos discursos das práticas pedagógicas de programas de EaD de forma quase automática. Muito se falou sobre a questão da autonomia e da autoaprendizagem como condição essencial para o sucesso do processo de formação do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da UFMT.

“Autonomia” e “autoaprendizagem” eram termos muito usados e que serviam de argumento incentivador e motivador para o estudo dos acadêmicos (professores-alunos). No entanto, existe a necessidade de aprofundamento da discussão para se compreender a utilização de tais conceitos nas discussões que permeavam as atividades pedagógicas do curso.

Como o processo de formação aconteceu paralelamente na UFMT, nos polos regionais e nos centros municipais, a distância entre as equipes comprometeu a assimilação dos conceitos de autonomia e de autoaprendizagem, que se deu de forma distinta em cada local. Os discursos, nas diferentes instâncias do processo formativo, também se apropriaram de suas significações e importância de forma diferenciada. Dessa forma, aprofundar as discussões na busca da compreensão desses conceitos é ter a oportunidade de repensar discursos e práticas.

Para compreender-se como a construção teórica dos conceitos de autonomia e autoaprendizagem se manifestaram ou se fizeram presentes no desenvolvimento do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental serão apropriadas as ideias de Preti (2005) e as discussões de outros teóricos.

[...] a EaD, coloca-se hoje como uma possibilidade, como uma alternativa. Um dos traços fortes, distintivos e centrais dessa modalidade é a capacidade de se organizar para melhor viabilizar ao aprendiz a construção de sua autoformação, de sua autonomia no processo de aprendizagem (PRETI, 2005, p. 128).

Os cursos, na modalidade EaD, são procurados, em grande parte, por pessoas adultas, muitas vezes já inseridas no mercado de trabalho, porque essa possibilidade de ensino facilita-lhes a condução de sua formação.

Sendo assim, a EaD, por suas características e sua própria natureza, “poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a autoaprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização” (BELLONI, 2006, p. 39).

Para Bermúdez, M. (1990) apud Gutiérrez (1991, p. 70), a autoaprendizagem é “el proceso mediante el cual el estudiante a distancia puede lograr una mayor independencia o autonomía en el manejo de su situación de aprendizaje”.

Belloni (2006) entende a aprendizagem autônoma como um processo de ensino - aprendizagem centrado no aprendente, em que o professor deve assumir-se como recurso do aprendente autônomo, gestor do processo de aprendizagem, capaz de autodirigir-se e autorregular-se.

Para aprofundar as discussões a respeito da questão da autonomia, Preti (2000) apresenta os componentes da organização do sistema em EaD necessários para que o aprendiz conduza sua autoformação: “o material didático, a tutoria, a avaliação e os meios de comunicação” (PRETI, 2000, 129). Segundo ele, esses componentes precisam ser pensados, planejados, postos em funcionamento, acompanhados e avaliados continuamente pela instituição que oferece o curso, para que, ao longo do processo, o aprendiz tenha possibilidade de construir sua autonomia.

Nesse sentido, o conceito de autonomia é visto como um processo de construção que envolve todo um encadeamento de ações pensadas sob diversos ângulos, mas sem esquecer também do outro polo da relação que é o sujeito da aprendizagem.

Existem muitas “terminologias diferentes que remetem às concepções e práticas diferenciadas, mas que têm em comum recolocar o aprendiz como sujeito, autor e condutor de seu processo de formação, apropriação, reelaboração e construção do conhecimento” (PRETI, 2000, p. 130).

Dentre essas terminologias, autonomia e autoaprendizagem é que orientarão a discussão na busca de uma compreensão melhor fundamentada.

A palavra autonomia alimenta discussões em torno da educação em todos os níveis. No entanto, quais sentidos são atribuídos a ela? Preti (2000) propõe a construção do significado da palavra autonomia, considerando dois aspectos inseparáveis: o político e o pedagógico.

Em sua etimologia, autonomia vem do grego, resultado da composição do pronome reflexivo, com posição atributiva, *autós* (próprio, a si mesmo) com o substantivo *nomos* (lei, normas, regra). Para os gregos, significava a capacidade de cada cidade se autogovernar, de elaborar seus preceitos, suas leis, dos cidadãos decidirem o que fazer. Era o pleno direito à liberdade política e econômica [...] (PRETI, 2000, p. 130).

Nessa perspectiva, autonomia “significava a recusa à subjugação [...] e a afirmação do ser cidadão, é a negação do ser escravo. Era qualidade inerente ao ser cidadão. Autonomia, pois, rima com democracia, com cidadania” (PRETI, 2000, p. 131).

O exercício da autonomia resulta de lutas e resistências. Do ponto de vista ideológico, a conquista da autonomia implica perda para quem está no poder ou no comando.

Na relação pedagógica, significa, de um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo, pois a educação é um ato de liberdade e de compartilhamento. [...] Por outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins; isto é, tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo (PRETI, 2000, p. 131).

Ter autonomia “é ser autor da própria fala e do próprio agir”. “Daí a necessidade da coerência entre o dizer e o agir, entre a ação e o conhecimento, isto é, a não separação desses dois momentos interdependentes” (PRETI, 2000, p. 131).

Já Belloni, (2006) que trabalha com o conceito de aprendente autônomo ou independente, ressalta que:

o conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogestão de seus estudos é ainda embrionário, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda exceção no universo de nossas universidades, abertas ou convencionais. A única unanimidade em torno do assunto talvez seja a convicção de que a educação em geral e o ensino superior em particular devem transformar-se para dar condições e encorajar uma aprendizagem autônoma que propicie e promova a construção do conhecimento, isto é, que considere o “conhecimento como processo e não como mercadoria”. (PAUL, 1990, p. 32 *apud* BELLONI, 2006, p. 41).

Ainda conforme a autora, na aprendizagem autônoma, o estudante não é objeto ou produto, mas sim o sujeito ativo na realização da sua aprendizagem.

Para Preti (2000, p. 132), a autonomia, como uma ação educativa no processo ensino-aprendizagem, pode ser abordada em suas dimensões mais variadas: ontológica, política, afetiva, metodológica, técnico instrumental e operacional.

Resumidamente, poderíamos dizer que, na dimensão ontológica, a autonomia faz parte do ser, do vir a ser, da própria ontologia do homem, sujeito capaz de tomar suas decisões, de ter nascido livre, numa coletividade e por isso, impondo a si mesmo os limites de sua ação, de sua liberdade, de sua autonomia. A autonomia não é uma qualidade humana pronta, ela é uma conquista. À medida que o homem cresce e amadurece no convívio com os outros, constrói sua autonomia no dia a dia com quem convive.

A dimensão política da autonomia implica participação, ações coletivas, como por exemplo, o projeto político-pedagógico implementado pela comunidade escolar. Há a necessidade do conhecer que pressupõe o envolvimento, a ação, a intervenção e a mudança. O exercício da autonomia exige um compromisso ético e profissional para resultar num processo de emancipação e libertação.

Em EaD, a participação torna-se um desafio, e nesse sentido, a modalidade tem inventado as mais diferentes formas: os momentos presenciais (individuais ou coletivos); o estímulo à organização dos aprendizes em comunidades educativas, em seus locais de moradia ou de trabalho; e o acompanhamento tutorial.

A dimensão afetiva refere-se ao que é próprio de cada indivíduo em relação à questão do gostar, do dedicar-se, emocionar-se, apaixonar-se, entusiasmar-se pelo que faz. É preciso construir sentidos, motivar-se e ter claro os motivos para se engajar no projeto ou curso de formação.

A dimensão metodológica diz respeito aos 'caminhos'. Conforme Preti, a proposta para os cursos de Pedagogia a distância da UFMT tem base no

[...] método dialético como sendo um caminho produzido pela reflexão e ação dos homens [...]. É o caminho que parte das experiências (da realidade da prática social) para ir construindo novos conceitos (processo ordenado de abstração) e desses, retornar à experiência para dar-lhe sentido e sustentação [...] (PRETI, 2000, p. 136).

O texto escrito, por ser mais acessível e não depender de outros meios tecnológicos, por ser economicamente e socialmente menos oneroso e mais democrático, também está impregnado em nossa formação cultural. Preti (2000) enfatiza que é através desse recurso que se faz referência às possibilidades do aluno construir sua autonomia intelectual, a partir de três momentos distintos: aproximação, reflexão-diálogo e reelaboração. Segundo Monteiro e Almeida (1996), seria o movimento dialético de cada estudante, com sua história de vida, que o aproximaria do

conhecimento científico, através da reflexão e do dialogar consigo mesmo e com os outros na busca do seu próprio amadurecimento, culminando na capacidade de reelaboração pessoal na exposição escrita do seu pensamento com coerência e sentido.

A dimensão técnico-instrumental refere-se às seguintes questões: como estudar; o que fazer para aprender a aprender; o que fazer para se autoformar; o que fazer para regular a própria aprendizagem e ter autonomia no processo e aprendizagem. Preti (2000) ressalta a existência de uma vasta literatura que oferece variadas sugestões de como fazer o percurso de estudo, porém, seguindo seus passos é possível apropriar-se das orientações de Gutiérrez Pérez & Prieto Castilho (1991), autores que se dedicaram ao estudo dos sistemas de EaD.

Para Gutiérrez & Pietro (1991), o processo de autoaprendizagem sugere três planos de atividades: aproximação ao texto; relação texto-contexto; e aplicabilidade, que incluirá exercícios dirigidos à obtenção da participação do interlocutor no processo.

Esses autores sugerem que, em cada uma dessas fases, cabem vários exercícios, distribuídos da seguinte forma: exercícios de significação, expressão, ressignificação e recreação; planejamento e solução de problemas; autopercepção e prospectiva. Na relação texto-contexto, Gutiérrez e Pietro (1991, p. 81) destacam que

en educación a distancia el contexto es el principal espacio de interlocución, por lo que se lo privilegiará en un material que pretende ser alternativo. Lograr la relación con el contexto interrogándolo y, en muchos casos modificándolo, es la concreción del autoaprendizaje. Así, la educación se pone al servicio de la vida y no del tema e de la disciplina.

Os autores ressaltam três aspectos que o aprendiz deveria exercitar: a relação intertextual, a observação e a interação.

[...] no sentido do aprendiz superar a dicotomia entre o que aprende e o que pratica, visando um trabalho integrado que avance sobre os resultados de sua prática (aplicabilidade do aprendido), são sugeridas atividades de produção, de reflexão e invenção (PRETI, 2000, p. 140).

Preti (2005) ressalta que o aprendiz trabalha sozinho, mas não isolado. Através dos procedimentos sugeridos se exercitará para

a apropriação do texto, a relação texto contexto e sua aplicabilidade, tornando completa a ação educativa de ser leitor – autor e de poder conduzir autonomamente a reflexão sobre os conceitos propostos para sua formação e sobre sua prática (PRETI, 2000, p. 141).

A dimensão operacional trata das ações organizacionais necessárias para a construção da autonomia dos sujeitos e vai exigir racionalidade para que os objetivos propostos e os resultados esperados sejam alcançados, com os recursos e o tempo disponíveis.

Preti (2000) coloca em evidência as dificuldades que os alunos de cursos da modalidade a distância deverão superar: muito tempo afastado dos estudos; dificuldade em adaptar-se às novas situações de aprendizagem; expectativas e motivações reduzidas; condições de trabalho e de vida desestimulantes; pouco tempo livre; descrença da validade e aplicabilidade de estudos teóricos; visão muito pragmática e imediatista frente às práticas educativas, entre outras. No entanto, ressalta a necessidade de que o aluno “se eduque para que saiba como aprender, como se adaptar e como mudar”, se quiser continuar desfrutando prazerosamente do seu trabalho e de sua vida (GARCIA ARETIO, 1995, p. 165 *apud* PRETI, 2000, p. 141).

O conhecimento das condições objetivas e subjetivas do ser estudante e a autoavaliação do ser aprendiz possibilitará definir as metas e as etapas propostas pelo projeto para o desenvolvimento da autoconfiança e da autopercepção eficaz. Outro elemento que facilita a caminhada do estudante é a organização das atividades e a gestão do tempo.

Entre os aspectos apontados para o desenvolvimento da autonomia no processo de ensino-aprendizagem em EaD, Preti (2000) ressalta que a autoaprendizagem é uma prática construída e consolidada através das práticas e sistemas alternativos que garantam o ato educativo e não a instrução. A autoaprendizagem é uma tarefa pessoal, e também coletiva, pois a responsabilidade da aprendizagem é também do sistema de EaD (administrativo, pedagógico, cognitivo, afetivo, etc.). Os processos de interaprendizagem, ou seja, a aprendizagem com o outro, com o grupo, com os colegas, estimulam, motivam e facilitam a autoaprendizagem e desse modo a mesma se torna prazerosa. Para finalizar, Preti (2000, p. 144) diz que

[...] a autonomia não pode ser simplesmente desejada pelo aprendiz e/ou proposta pela instituição ou equipe que coordena projeto ou proposta em curso na instituição educativa. Deve ser exercitada, praticada no cotidiano das tarefas profissionais, considerando todas as dificuldades e limitações tanto objetivas como subjetivas.

A preocupação com a construção da autonomia do estudante se fazia presente no desenvolvimento do projeto político-pedagógico do curso em que algumas práticas foram pensadas e planejadas para dar suporte e apoio ao estudante no seu processo de estudar, de aprender, cuja função seria a de formar a autonomia do acadêmico. Conforme Preti (2005, p. 132),

[...] caberia, [...] à instituição ensinante tomar a atitude de oferecer ao estudante a possibilidade de construção dessa capacidade, de desenvolvimento de estratégias metacognitivas, mediante práticas pedagógicas pensadas, planejadas e avaliadas ao longo do processo de aprendizagem. Ao estudante, por sua vez, caberia a disposição, a motivação e o interesse em exercitar essas práticas, buscando na instituição e em seus educadores o apoio necessário para que sua (auto) formação e sua aprendizagem autônoma se efetivem.

No curso de Pedagogia a distância da UFMT, o material didático “A aventura de ser estudante” se constituiu numa proposta de orientação, em que os orientadores acadêmicos, após capacitação inicial, juntavam-se aos acadêmicos, com a intenção de preparar as seguintes ações: dinâmicas de autoconhecimento, de avaliação dos hábitos de estudo de vida, da organização do espaço de estudo, do planejamento de oficinas de leitura e produção de textos. “[...] a autonomia é concebida como capacidade cognitiva de aprender e como qualidade pertencente ao próprio sujeito” (PRETI, 2005, p. 133).

Considerando a discussão sobre a distorção dos conceitos: autoaprendizagem e autonomia, a constatação de que a ocorrência desse problema, no processo de formação do curso, foi motivo de preocupação da organização do projeto do curso e da produção do material didático; e a construção dos referenciais teóricos para essas noções, compreende-se que o trabalho para promover a conquista da autonomia por parte dos estudantes contribuiu para que os acadêmicos pensassem neles próprios, como estudantes, e criassem estratégias que lhes possibilitassem avançar no curso de formação. Porém, a autonomia não se adquire num curso de formação inicial, ela é histórica, processual e depende do contexto de vivência e do envolvimento de cada um com o seu próprio processo formativo.

A autonomia, para além da questão conceitual, se revela como uma construção que se manifesta no exercício prático do aprender a aprender. A autonomia é uma conquista diária e se manifesta na medida em que nos tornamos autores do nosso falar e agir. “O exercício da autonomia envolve uma atividade permanente de observação dos

atos e fatos, um movimento contínuo de autotransformação individual e social”
(MACIEL, 2001, p. 20-21 *apud* PRETI, 2005, p. 147).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIFERENTES CONCEPÇÕES NA CONSTRUÇÃO DOS CAMINHOS

A proposta não é fazer uma discussão exaustiva sobre a questão da formação de professores, mas sim analisar alguns aspectos teóricos que influenciam as discussões a respeito do assunto, a partir dos anos de 1990. Tal análise permitirá construir elementos discursivos para que se possa refletir diferentes formas de abordar a problemática que envolve a formação de professores e perceber como vem se consolidando a construção das diferentes teorias que envolvem as discussões sobre a formação de professores no campo da pesquisa.

Como o enfoque da pesquisa está centrado nas práticas pedagógicas de professores formados no curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade a distância, o referencial exposto permitirá um olhar sobre os aspectos do projeto do curso que contribuíram para as discussões teóricas que fundamentaram o referido projeto de formação.

O aporte teórico utilizado orienta as discussões sobre a importância da reflexão-ação, dos saberes docentes e da troca de experiências para os processos de profissionalização e formação de professores. Considere-se que tais processos formativos envolvem tanto conhecimentos teóricos quanto práticos e que a mediação é feita por processos reflexivos através da orientação das ações docentes. Nessa perspectiva, este trabalho evidenciará os aspectos que se aproximam das propostas presentes no projeto pedagógico do curso de formação pesquisado.

Os aspectos considerados relevantes para a análise das discussões acerca do processo de formação docente se consolidarão em campo teórico e servirão de base de sustentação para fomentar as discussões sobre a formação de educadores. Nesse sentido, serão apresentados quatro aspectos significativos da formação docente, presentes nas discussões teóricas que fundamentaram o projeto do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, a saber: a consideração sobre a importância de se resgatar a história de vida do professor; (NÓVOA,1995); a ideia de que o saber docente é construído também nas experiências de trabalho e do cotidiano de cada sujeito (TARDIF,2002); a consideração sobre a importância da reflexão para a construção da identidade do professor (PIMENTA, 2002); e a abordagem sobre a questão da importância da profissionalização (POPKEWITZ, 1995).

Tendo como base os autores citados e as suas produções teóricas, um olhar de sobrevoo será lançado sobre a colaboração de cada um para a discussão em torno da questão da formação de educadores presentes, tanto nos meios acadêmicos quanto no cotidiano escolar. De acordo com Nóvoa (1995, p. 25),

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nos processos formativos é preciso considerar que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p.25).

A troca de experiências e a partilha de saberes se consolidam em espaços de formação onde os professores são chamados a desempenhar o papel de formadores e formandos. O diálogo, entendido como possibilidade de troca entre os professores, é fundamental para consolidar os saberes que emergem da própria prática profissional dos professores.

Tendo como base o exposto acima, observa-se que tal aspecto é evidenciado no projeto de formação do curso de Pedagogia a distância da UFMT. Uma vez que os estudantes já exerciam a atividade docente, a troca de experiências se evidenciaria nas relações estabelecidas entre a teoria e a prática, a partir das atividades reflexivas propostas.

Tardif (2002) aborda os saberes docentes e a formação profissional enfatizando que

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2002, p. 11).

Discutir a questão dos saberes dos professores, a partir das ideias de Tardif, permite perceber que esses saberes, socialmente construídos, são agentes não só de transmissão, mas também de construção de saberes. Tardif (2002) enfatiza que os saberes dos professores são saberes sociais, por vários motivos:

[...] é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum, [...] porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimação e orientar sua definição e utilização [...] porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. [...] o professor [...] trabalha com sujeitos e em função de um propósito: transformar os alunos, educá-los e instruí-los. [...] a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que as professores ensinam [...] e sua maneira de ensinar [...] evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não o é mais hoje. [...] (TARDIF, 2002, p. 13).

As ideias de Tardif dão um sentido especial à consideração da história de vida dos professores em processo de formação, especialmente no caso do curso de Pedagogia, abordado neste trabalho de pesquisa. Tais acadêmicos revelavam uma história de vida pessoal e profissional que os colocava como sujeitos de sua história, quando ao discutir os aspectos formativos, se percebiam como agentes de sua própria luta em busca da consolidação de sua formação acadêmica. Segundo Nóvoa (1995, p. 27),

[...] as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Parafrazeando as ideias de Tardif (2002), pode-se dizer que os saberes dos professores são processos que se constroem ao longo da carreira. No cotidiano de suas ações, aprendem a dominar seu ambiente de trabalho e, ao mesmo tempo, se inserem nele, interiorizando-o por meio de regras e ações que se integram em sua consciência prática, tornando-se parte integrante dela. Para Nóvoa (1995, p. 27),

a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Nas palavras de Tardif, (2000, p. 16),

[...] o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

A formação de professores, que se dá a partir da vivência de experiências práticas, poderá facilitar a discussão que se estabelece entre teoria e prática, constituindo-se num processo de relação com o saber e com o conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal. Nesse sentido, ainda de acordo com Nóvoa (1995, p. 26), “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”.

Sendo assim, o entendimento de um currículo em espiral aberto, possibilita que se pense e se construa o mesmo num constante ir e vir temporal, em que todos os sujeitos e componentes envolvidos participem de sua configuração e materialização, de forma que estabeleçam relações que se determinem mutuamente. Para tanto, o diálogo constante é fundamental para o processo formativo, especialmente quando se tem como proposta a formação de um professor que seja capaz de analisar sua própria prática pedagógica como objeto de estudo e reflexão. De acordo com Nóvoa (1994, p. 26),

o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Discutir a questão da profissionalização é fundamental para entender-se a formação docente, a partir da construção de um *status* social, que situe o professor como profissional e como categoria organizada num sistema de ordem social estabelecida politicamente. Para Popkewitz (1995, p. 38),

[...] profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. Os termos que empregamos retratam uma realidade em função da qual podemos medir a nossa capacidade de viver de acordo com um padrão específico, fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos e são criados e preservados socialmente.

A discussão sobre a profissão perpassa pela questão da organização social e trabalhista determinada pela forma de organização da sociedade capitalista. O professor,

como profissional, também está sujeito às exigências do processo de profissionalização e de adequação às necessidades estipuladas pelas demandas sociais, culturais e econômicas.

Para Popkewitz (1995, p.40), existe uma diferença entre os vocábulos profissão e profissional. Para ele, o termo profissão é utilizado para identificar grupos altamente formados, competentes, especializados, dedicados e que correspondem efetiva e eficientemente à confiança pública. Já o termo profissional, é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos.

A tomada de consciência e o resgate da identidade profissional do professor permitem que, tanto aqueles que trabalham com a formação de docentes quanto os próprios sistemas, possam identificar o que é específico da profissão professor.

A formação dos professores em serviço se constitui num aspecto relevante de busca de sua profissionalização, uma vez que a formação acadêmica é o caminho para a certificação do *status* de profissional da educação (termo adotado pelas políticas educacionais a partir da aprovação da Lei 9394/96 – LDB), necessário para o início da construção da identidade da profissão docente.

Outro aspecto que merece destaque, diz respeito aos teóricos recentes que abordam a reflexão sobre a ação de duas formas: como uma possibilidade de formação para estabelecer a relação entre a teoria e a prática e como possibilidade de compreensão das atividades profissionais dos professores, especialmente aqueles ainda em processo de formação. Nóvoa (1995, p. 26) enfatiza que:

o triplo movimento sugerido por Schön (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação – ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada. Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a “sua” vida, o que no caso dos professores é também produzir a “sua” profissão.

Ao abordar sobre a questão da reflexão-na-ação, Schön (1995, p. 83) destaca a importância do papel do professor como sujeito de sua própria ação. Parafraseando as ideias de Schön, pode-se dizer que um professor reflexivo está disposto ao diálogo e à troca, pois admite ser surpreendido pela atitude do aluno, refletindo, posteriormente, sobre o fato. Finalmente, reformula o problema suscitado pela situação em evidência

para efetuar uma experiência e testar novas hipóteses formuladas sobre o modo de pensar do aluno. Ainda de acordo com Schön (1995, p. 85),

[...] através da reflexão-na-ação, um professor poderá entender a compreensão figurativa que um aluno traz para a escola, compreensão que está muitas vezes subjacente as suas confusões e mal-entendidos em relação ao saber escolar.

É interessante ressaltar que a formação de um professor, capaz de refletir na sua ação de educador ou formador, não se encerra no processo de formação inicial. Trata-se de uma formação com base no cotidiano da escola, num espaço coletivo de troca de experiências, que garanta a possibilidade de uma formação continuada.

O exercício da reflexão precisa ser alimentado por atitudes investigativas da dinâmica do trabalho docente por meio da organização da própria escola, em consonância com o que é discutido nas instituições que formam professores. Nesse sentido, a ideia de formação continuada animaria as possibilidades de uma discussão pedagógica, baseada na reflexão sobre a própria ação.

Pimenta (2002, p. 19) busca fundamentação em Schön, quando afirma que ele “propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, [...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização [...]”. Para Schön (1995, p. 85), “Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão”.

Nesse sentido, a reflexão torna-se uma ação que mobiliza e motiva a ação, como elemento essencial na busca de iniciativas que tornem o ambiente escolar um espaço em que as trocas se efetivem de forma mais autônoma e segura, pois

quando um professor tenta ouvir os alunos e refletir-na-ação sobre o que aprende, entra inevitavelmente em conflito com a burocracia da escola. Nessa perspectiva, o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional (SCHÖN, 1995, p. 87).

O encorajamento aos professores para se formarem como profissionais reflexivos dependem, em parte, dos responsáveis escolares que precisam criar espaços de liberdade onde seja possível se estabelecer mecanismos que promovam a reflexão-na-ação. Na opinião de Schön (1995), “aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da

escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis” (SCHÖN, 1995, p. 87).

Parafraseando Garcia (1995, p. 62), diversos autores têm identificado basicamente três tipos de atitudes necessárias ao ensino reflexivo: a mentalidade aberta, a responsabilidade e o entusiasmo.

[...] para mobilizar o conceito de reflexão na formação de professores é necessário criar condições de colaboração e de trabalho em equipe entre os professores, que facilitem e justifiquem a aplicação de modelos e de estratégias reflexivas (GARCIA, 1995, p. 64).

Schön nos leva a inferir a ideia de que há necessidade de se incrementar as práticas reflexivas que começam a emergir nos contextos de atuação profissional do professor, para estimular a criação de ações reflexivas nos diferentes espaços escolares, tanto na formação inicial quanto nos espaços de formação continuada.

Considerando que a escola, de modo geral, é um lugar carregado de significados e possibilidades de trocas através do diálogo e da interação, se o profissional se revelar flexível e aberto ao complexo cenário de interações de sua atuação prática, a reflexão-na-ação poderá se constituir num excelente instrumento de aprendizagem. O contato com a situação prática permite a aquisição e a constituição de novas teorias, esquemas e conceitos, num processo dialético de aprendizagem e troca.

[...] Quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende das técnicas, regras e receitas derivadas da racionalidade instrumental, de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar (GÓMEZ, 1995, p. 106).

A discussão que suscitou a reflexão sobre a formação de professores, tanto inicial quanto continuada é pertinente, no entanto, é preciso considerar que a forma como a história da educação no Brasil tem se consolidado e o modo como a profissão de professor vem sendo pensada e desenvolvida não têm contribuído para um avanço significativo da reflexão como prática.

A falta de investimento em políticas públicas que zelem por uma formação sólida; que garantam condições de trabalho no interior das escolas; que valorizem o trabalho dos professores com salários dignos e com a formulação de políticas de formação e valorização do magistério; e a discussão a respeito do que seria um

professor reflexivo, revela a realidade da maioria das escolas: Falta de articulação do trabalho pedagógico e de uma proposta construída coletivamente, que dificulta o envolvimento dos professores na resolução dos problemas do cotidiano escolar. Não se pode deixar de mencionar as condições de trabalho dos professores que geralmente é constituída por dupla jornada, salários baixos, a falta de condições estruturais das próprias escolas e as deficiências na administração de políticas que favoreçam a formação continuada.

A discussão sobre a formação de um professor reflexivo, com capacidade crítica, não pode estar à margem do contexto de atuação do professor e das condições reais de trabalho. Incentivar o trabalho pedagógico reflexivo é fundamental para a criação de espaços que permitam aos professores pensar a escola e as relações que nela se estabelecem, fortalecendo-os para lutar por uma escola cada vez mais inclusiva e democrática. Pimenta (2002, p. 20) afirma que:

[...] os currículos de formação de profissionais deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Para isso, tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação, e não apenas ao final, como tem ocorrido com o estágio.

Um profissional formado com competência para atuar refletindo na ação, cria uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a realidade, porém, de acordo com Pimenta (2002, p. 24),

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação docente, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Nesse sentido, um dos grandes desafios para a formação de professores consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. “A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (MCBRIDE, 1989 *apud* NÓVOA, 1995, p. 29).

O professor, os estudantes e a instituição de ensino têm a função histórica de educar seus cidadãos através de um processo de troca de saberes individuais e coletivos.

Sobre a questão da aprendizagem, Nóvoa (1995, p. 30) enfatiza que “a aprendizagem em comum facilita a consolidação de dispositivos de colaboração profissional [...] a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”. De acordo com Gómez (1995, p. 110),

[...] no processo de reflexão-na-ação o aluno mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas.

Ainda valendo-se das ideias de Gómez (1995), pode-se dizer que a reflexão na ação é necessária para desencadear processos formativos, pois

implica a imersão consciente do homem no mundo, da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos (GÓMEZ, 1995, p. 103).

Segundo Nóvoa (1995, p. 30),

[...] A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

Para Nóvoa (1995, p. 31), “toda a formação encerra um projeto de ação. E de ‘trans-formação’. E não há projeto sem opções”. As opções assumidas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo.

Considerando-se as ideias de Tardif (2002, p. 39), “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

A questão que envolve a formação de professores e, conseqüentemente, sua prática pedagógica, evidenciam que tanto a formação quanto a ação prática do professor, em seu fazer pedagógico, são determinadas pelo contexto histórico e social em que as políticas sociais se realizam, emergindo desse contexto as práticas pedagógicas permeadas por diferentes formas de se conceber o homem e a sociedade.

A proposta de formar para reflexão remete à ideia de que o professor, como sujeito de sua própria prática, pode tomar suas ações como possibilidade de avaliação, análise e crítica sobre o seu próprio fazer pedagógico. Nesse sentido,

a proposta de professor reflexivo nos cursos de formação de professores (as) e profissionais da educação pode adquirir novas nuances se considerarmos o compromisso histórico com a educação e com a profissão docente (TARDIF, 2005, p. 164).

É importante ressaltar que a prática pedagógica, como perspectiva de um trabalho docente, com base na reflexão, poderá fazer dos profissionais da educação sujeitos mais humanos e cientes de que a complexidade que envolve a vida na sociedade pós-moderna e globalizada é determinada pela marca histórica da exclusão, especialmente em países subdesenvolvidos. Dessa forma, a responsabilidade para com a formação das novas gerações deverá ser de forma que o educando sinta a importância de estar preparado para a vida em sociedade. (LIMA; GOMES *apud* PIMENTA; GHEDIN (Orgs), 2005, p. 169), afirmam que:

o professor como sujeito que não reproduz apenas o conhecimento pode fazer do seu próprio trabalho de sala de aula um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e na redimensão de sua prática que o professor pode ser agente de mudança na escola e na sociedade.

O professor que está preparado para atuar como sujeito de sua própria ação e que considera sua prática pedagógica uma possibilidade de ação e de transformação, desenvolve seu trabalho, sustentado em conceitos teóricos que garantam a ele e a seu aluno compreender a sociedade, na perspectiva da transformação das ações dos sujeitos, visando à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, os programas para formação de professores, através da modalidade EaD, se apresentam na atualidade como possibilidades de ampliação da oferta de cursos para formação de professores, além de acelerar os processos de democratização do saber historicamente institucionalizado.

2.1. Programas de Ead como possibilidade para a formação de professores

O levantamento de informações sobre o desenvolvimento de programas em EaD para formação de professores é compreensível porque faz parte de um contexto histórico

que vem se consolidando com base em diferentes experiências. No Brasil, entretanto, tais experiências não foram sustentadas por políticas públicas que permitissem sua sedimentação como prática educativa, apenas acudiram às situações emergenciais que necessitavam para formar quadros profissionais, inclusive de professores.

A EaD tem marcado significativamente a história da formação de professores. “São vários os cursos de formação de professores que se utilizaram das modalidades EaD” (ALONSO, 1996, p. 64), porém, esses programas tiveram como foco a formação em nível de 2º grau, ou destinados a professores leigos e em exercício.

Vários programas foram desenvolvidos na modalidade EaD com destaque para os de formação de professores: Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia – IRDEB, no período de 1969 a 1977; e o projeto Logos, que nasceu em 1973, através do parecer 699/72 do Ministério da Educação, financiado pela União, ficando Estados e Prefeituras Municipais com a responsabilidade de custos relativos ao funcionamento do mesmo, “com o objetivo de transformar a curto prazo o perfil do sistema educacional nas regiões menos desenvolvidas do país.” (ALONSO, 1996, p. 64).

O Logos II (formação para o magistério) se desenvolveu na fase de expansão do projeto nacional de 1976 até 1990. Como um projeto idealizado no contexto histórico de uma sociedade sob regime autoritário, expressa em sua formação, estrutura e execução, posturas que revelam descontextualização e centralização, recebendo críticas em vários pontos: não reconhecimento do contexto socioeconômico dos professores em formação; material de ensino que não respeitava as diversidades regionais e era extremamente fragmentado; manipulação política que ocorria nas prefeituras municipais que se utilizavam tanto do projeto, quanto dos professores em proveito eleitoral. Quando foi desativado, o Logos II foi substituído pelo Programa de Valorização do Magistério – PVM, que começou a ser implantado em 1992, seguindo os mesmos moldes.

A Universidade de Brasília criou o Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, em 1981, oferecendo cursos destinados à comunidade em geral, que se constituiu como uma ação valiosa na defesa da EaD. O trabalho do CEAD tem sido importante para a consolidação da EaD como “uma alternativa possível no âmbito da democratização da educação no país” (ALONSO, 1996, p. 69).

Dentre os projetos citados por Alonso (1996), merece destaque o FUNTEVE, com a utilização de meios como o rádio, a TV, vídeos e material impresso, sendo as secretarias de educação responsáveis pela implantação da infraestrutura necessária. A experiência não foi bem sucedida e o projeto foi desacreditado. O Projeto Crescer,

também destinado à formação de magistério, desenvolveu-se em Goiás, em convênio com a secretaria de educação e, posteriormente, no Rio de Janeiro.

As experiências desenvolvidas têm permitido a construção de ações que tornaram possível a tentativa de transformar a EaD em uma ação efetiva na educação brasileira, porém, necessitando de políticas nesse campo.

A partir dos anos de 1990, muitas experiências vêm se desenvolvendo através da EaD; entre elas destaca-se o Programa “Um Salto para o Futuro” (MEC / Fundação Roquete Pinto / TV Educativa) destinado ao aperfeiçoamento de professores. No entanto, há que se ressaltar que muitas críticas foram direcionadas a esse programa: falta de preparação para monitores, falta de estrutura nos “postos de recepção” ou “telepostos”, problemas técnicos (recepção da TV Educativa), falta de energia elétrica, entre outros.

Uma das ações políticas de maior importância foi o estabelecimento de um convênio entre o Ministério da Educação e as universidades públicas brasileiras em 1993, com o “objetivo de criar um sistema público de educação a distância em nível de 3º Grau” (ALONSO, 1996, p. 72).

Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância na estrutura do MEC e, a partir de 1995, a Secretaria de Educação a Distância (Seed). Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), houve um incentivo à criação de sistemas cuja base seja o ensino individualizado, como a EaD (Art. 80). (PRETI, 2005, p. 32).

A partir de 1993, com a constituição do “Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância”, foi possível viabilizar projetos e programas, segundo as necessidades e demandas regionais. A importância do consórcio reside na possibilidade de permitir um fórum de discussão e interlocução na busca de alternativas em EaD. Alonso (1996, p. 73), também afirma que

[...] implementar programas cujos objetivos não estejam bem fundamentados e onde não se vislumbre uma certa vinculação com o sistema formal de ensino, é atuar, ainda numa visão imediatista, [...]. Portanto, o desenvolvimento da EaD no Brasil requer, em nosso entendimento, uma discussão mais profunda e geral de educação como um todo, ou seja, em que medida estamos dispostos a enfrentar os problemas educacionais brasileiros verdadeiramente, sem tornar a EaD em uma panaceia ou em uma ação de segunda categoria, reforçando ainda mais a exclusão e a seletividade do ensino.

Nos anos de 1990, muitas iniciativas em projetos e programas através da EaD se consolidaram, dando forma ao desenvolvimento dessa modalidade de ensino. A formação inicial ou continuada de professores, por exemplo, tem ganhado espaço em programas que utilizam a EaD para a formação de professores a distância.

Nesse contexto o Projeto TV Escola ganha destaque como parte da reforma educacional brasileira e de formação de professores. A TV Escola é um canal de televisão brasileiro que foi criado em 1995 e, em março de 1996, foi oficialmente divulgado para todo Brasil.

A política de desenvolvimento da TV Escola se fundamentou na utilização de recursos tecnológicos como antena parabólica, televisão, vídeo cassete, denominado “*kit tecnológico*”. Conforme Toschi (1999, p. 04):

Muito embora o Programa TV Escola mantenha continuidade desde 1996, ano em que foi iniciado, e de que conta com programas de boa qualidade conceitual e técnica, há aspectos na proposta que merecem ser mais detidamente analisados, muito embora não se pretenda com essa crítica minimizar o caráter democrático de propostas de EaD ou de desvalorizar a essência dessa modalidade de ensino.

Com relação à funcionalidade do Programa TV Escola, Toschi faz vários apontamentos críticos: a falta de autonomia das escolas; o projeto TV Escola não instituiu em sua formatação a existência de momentos específicos na jornada de trabalho do professor; o programa TV Escola não desenvolveu capacitação pedagógica ou instrumental para manuseio dos equipamentos ou conhecimento de análises dos vídeos pedagógicos; a dificuldade em relação a questão tempo e ao material didático impresso utilizado que não promoveram a interatividade entre a informação veiculada nos vídeos e a recepção que o usuário tem dos programas assistidos; além da dificuldade em garantir a motivação dos usuários aos quais a TV Escola se destina e a negação da interatividade dos materiais e do mediador (tutor); reforça o caráter bancário de educação, porém em versão nova.

Todas as questões levantadas pela autora permitiu refletir sobre os problemas presentes em projetos e/ou programas de EaD, bem como compreender que muito ainda há que ser feito, porém, não se pode negar a possibilidade de democratização do conhecimento que nas últimas décadas se efetivaram a partir dos mesmos.

De acordo com Dourado (2008), os processos de expansão da EaD se tornaram complexos e com ênfase na área da educacional. Assim, o Ministério da Educação, de

maneira mais efetiva, vem expandindo as ações das instituições de educação superior pública, em especial nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFETS, com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

A política de expansão da EaD, através da UAB, vem ampliando os espaços de atuação especialmente com ações direcionadas à educação básica e à formação de professores.

a UAB, segundo o MEC, tem por norte institucional a articulação entre as instituições formadoras (universidades federais e CEFETS) e os sistemas de ensino, através de parcerias financiadas pelo governo federal, garantindo a expansão da educação superior pública por meio de pólos em diferentes regiões e municípios (DOURADO, 2008, p. 9).

Mas, para a EaD consolidar-se como modalidade, é preciso garantir “um acesso que traga a preocupação com a qualidade do ensino já que o acesso, por si só, não tem o sentido pleno da democratização da educação” (ALONSO, 1996, p. 73).

De acordo com Preti (2005), os programas implementados nos últimos trinta anos, com base na modalidade a distância, sempre ficaram nas periferias das políticas educacionais, na maioria das vezes eram ações ou estratégias emergenciais para resolver problemas graves e imediatos na educação, como o analfabetismo e a qualificação dos trabalhadores e dos professores em particular, fazendo críticas às políticas educacionais quando afirma que:

[...] Hoje, o MEC aposta nessa modalidade para dar conta de formar, em nível superior, mais 800 mil professores em exercício na Educação Básica, atendendo a um dispositivo da própria LDB. Sua preocupação central está voltada muito mais para modificar as estatísticas educacionais no país do que para a definição e a implementação de uma política educacional em que a modalidade a distância passe a fazer parte do sistema educacional. (PRETI, 2005, p. 32).

No final dos anos de 1990, algumas universidades públicas começaram a ensaiar suas primeiras experiências em EaD, destacando-se a Universidade Federal de Mato Grosso (1995), a Universidade Federal do Paraná (1988), a Universidade Estadual de Ceará (1998) e a Universidade Estadual de Santa Catarina (1988) (PRETI, 2005, p. 33).

É nesse contexto que se insere a implantação do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, através do Núcleo de educação aberta e a distância da UFMT. Foi um projeto gestado a partir de abordagens teóricas que traziam em seu interior discussões que concebiam o conhecimento em construção, o aluno como um sujeito ativo e reflexivo, uma formação que permitisse a

interlocução, apesar da distância, por meio do diálogo estabelecido entre os envolvidos no processo. Conforme Preti (2005, p. 41),

[...] foi uma ousadia da Universidade Federal de Mato Grosso, em 1992, desencadear uma discussão em seu interior sobre a possibilidade de se pensar na oferta de um curso de graduação a distância, voltado para a formação de professores da rede pública. Não havia legislação que amparasse tal iniciativa e, menos ainda, um apoio aberto por parte dos órgãos federais responsáveis pelas políticas e ações no campo da educação. Pois, somente com a aprovação da nova LDB (1996), essa possibilidade seria “autorizada”.

Nos anos de preparação, de estudo e de elaboração do projeto, professores, especialistas, coordenadores de área, equipe técnica das universidades envolvidas – UFMT e UNEMAT – e equipes da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso se mobilizaram para criar um campo teórico que respondesse às necessidades de formação de professores, considerando-se a grande diversidade geográfica e populacional que envolvia o Estado.

Gouvêa (2006, p. 53) afirma que “no contexto nacional, o ano de 1996 marca a legitimação da EaD, em termos legais, já que a LDB a institucionalizou em alguns níveis de ensino”. Ainda de acordo com a autora, até a promulgação da LDB, esta era uma modalidade adotada como alternativa em situações específicas de aprendizagem.

A autora destaca também que o ordenamento legal e as consequentes políticas públicas que delas decorreram têm alguns pontos que merecem destaque, entre eles a autora destaca o Decreto 5.622, em 2005, que regulamenta o Art. 80 da LDB e altera a forma de caracterização da educação a distância como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (GOUVEA, 2006, p. 55).

Ao abordar a questão da formação inicial de professores, Belloni (2006) coloca em evidência a necessidade de prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas, chamando a atenção para a formação continuada, ao longo da vida. Ainda de acordo com a autora,

embora se possa observar uma certa melhoria no nível geral de formação dos professores (pelo menos nos países industrializados e mesmo no Brasil). Tanto em termos de conteúdos e metodologias, isto não parece refletir-se na

melhoria dos indicadores de qualidade do ensino em geral. Por outro lado, uma variável importante como a integração de novas tecnologias na formação inicial de professores permanece uma grande dificuldade, já que exige grandes investimentos e profundas mudanças nos sistemas de ensino superior responsáveis por esta transformação (BELLONI, 2006, p. 85).

É importante ressaltar que a formação de professores, tanto para a EaD como para o ensino presencial, que dê conta de adequar-se ao “presente e ao futuro, deve organizar-se de forma a atender a necessidades de atualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didática” (BELLONI, 2006, p. 89).

É preciso considerar também que as melhorias ou inovações em educação estão intimamente ligadas à formação de professores.

Novas perspectivas e novas competências têm de ser desenvolvidas, a proposta de uma formação “reflexiva” do professor que pesquisa e reflete sobre sua prática tem de ultrapassar o mero discurso retórico e alcançar um grau maior de sistematização e gerar conhecimento científico novo no campo da pedagogia” (NÓVOA, 1995 *apud* BELLONI, 2006, p. 87).

Para Neder (2005, p. 49), o novo paradigma que está em construção, precisa dar suporte às reflexões, dar ênfase à totalidade indivisa, ao pensamento sistêmico e se apoiar na compreensão de que o todo só pode ser entendido se relacionado às suas partes, às suas conexões.

Nesse sentido, é papel das instituições educacionais “contribuir para a formação integral do indivíduo, para o desenvolvimento de sua inteligência, de seu pensamento, de sua consciência e de seu espírito, qualificando-o para viver numa sociedade pluralista, em permanente processo de transformação” (NEDER, 2005, p. 55).

Para tanto, faz-se necessário reconhecer a importância da interconectividade dos problemas, o que leva a perceber que não podem ser compreendidos isoladamente, mas sim a partir de uma visão sistêmica da realidade, substituindo a compartimentagem pela integração, a desarticulação pela articulação, a descontinuidade pela continuidade. Ainda de acordo com a autora:

a formação docente, sustentada em princípios de compreensão crítica da educação, pressupõe a construção de um discurso que [...] oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas e estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contra-esferas públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas de democracia radical e se comprometam com elas. (NEDER, 2005, p. 69).

Para Belloni (2006, p. 87 - 88),

uma das competências provavelmente mais difíceis de desenvolver no contexto atual do ensino superior diz respeito à cultura técnica e à capacidade de integrar matérias pedagógicas em suportes tecnológicos mais sofisticados, especialmente a multimídia.

Já para Neder, com relação ao “processo de formação de professores é necessário que as pesquisas nas áreas específicas de conhecimento, que darão suporte à ação docente, sejam influência e princípio de sustentação curricular” (NEDER, 2005, p. 71). É preciso que se estabeleça relação entre a produção e a socialização do conhecimento, considerando-se que pesquisa e ensino devem caminhar juntos, facilitando assim a reflexão, condição necessária para que o aluno possa relacionar teoria e prática.

Para atender a tais expectativas, a estrutura curricular dos projetos de formação de professores deve considerar tanto os conteúdos das áreas de conhecimento, quanto a compreensão do processo de aprendizagem que se refere à prática da escola nas suas relações internas e externas, para desenvolver a capacidade de centrar-se nos problemas que poderão ocorrer com os alunos em suas práticas pedagógicas.

[...] a formação de professor deve se constituir, ela própria, uma prática reflexiva que possibilite a compreensão de um conjunto de ideias, princípios e valores que estruturam, mas não determinam, a busca de compreensão do processo pedagógico (NEDER, 2005, p. 75).

Assim, os cursos de formação de professores, independente da modalidade de ensino a que pertencem, têm uma longa caminhada na busca de superação de problemas que dizem respeito tanto às políticas públicas quanto à dimensão curricular. É preciso que se estabeleça cada vez mais o exercício da reflexão como processo de mediação e articulação entre a teoria e a prática, dimensões de fundamental importância na formação do professor, inclusive em cursos organizados através da EaD.

2.2. Contextualização histórica de surgimento do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental

O estudo e a produção do projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância,

desenvolvido pela UFMT, foi resultado de dois anos de estudo (1993 a 1995), antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O estudo da produção do referido projeto envolveu a participação de professores da UFMT e da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, além de representantes da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC.

Em 1995, o curso foi oferecido, em caráter experimental, a 350 professores de sete municípios, ao norte de Estado de Mato Grosso, com a instalação do polo³ de Colíder, a 650 km da capital. Após a avaliação da experiência, em 1999, o projeto foi revisado, reorganizado e se expandiu para 75 municípios, organizados em sete pólos (Colíder, Diamantino, Juara, Juína e Terra Nova), sob a responsabilidade da UFMT. Dois deles (Jauru e Nova Xavantina) sob a responsabilidade da UNEMAT, atendendo à formação de 3.040 professores da rede pública de ensino.

A terceira versão do projeto, incorporando as reflexões e experiências da equipe pedagógica e dos orientadores acadêmicos, teve início, em 2003, atendendo a aproximadamente 1.209 professores da rede pública de ensino de Mato Grosso, contemplando 38 municípios organizados em três pólos (Colíder, Diamantino e Juína).

Esse curso faz parte do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente - PIQD, que envolve a Secretaria de Estado de Educação, a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, com a participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação pública de Mato Grosso – SINTEP.

O Programa Interinstitucional de Qualificação Docente para o Estado de Mato Grosso foi pensado a partir das práticas de formação em desenvolvimento pelas Instituições Públicas de Ensino Superior na região – a Federal e a Estadual e a partir da política educacional do Governo do Estado que destaca a Profissionalização do Magistério, com revisão do Estatuto do Magistério, Plano de Carreira e Política de Remuneração, como um de seus objetivos estratégicos para o desenvolvimento da Educação. (MATO GROSSO, 1998b, p. 5).

O contexto de surgimento do PIQD apontava para a concretização de ações políticas que atendessem às demandas do que foi proposto pelo processo de redemocratização do país, através da Constituição Federal de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de

³ Os polos eram os núcleos regionais que correspondiam à divisão territorial para agrupamento dos municípios. O polo de Diamantino, que pertencia a Tangará da Serra, centralizava os municípios de Diamantino, Barra do Bugres, Nova Olímpia, Nortelândia, Arenópolis, Denise, Alto Paraguai, São José do Rio Claro, Nova Maringá, Santo Afonso, Nobres, Rosário Oeste, Tangará da Serra, Campo Novo do Parecis e Sapezal.

1996 (MATO GROSSO, 1998b, p. 5). A mudança, no cenário político nacional, colocou em evidência a necessidade de se repensar as políticas públicas estaduais para fazer as adequações necessárias ao atendimento das determinações das políticas educacionais vigentes no país.

Entre as ações políticas desenvolvidas nesse contexto, em nível federal, destacam-se: as discussões promovidas a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases / 96; a mudança no financiamento da educação com a descentralização de verbas e poderes; a implantação de gestão democrática como princípio educacional e aprovação do Plano Decenal de Educação. Essas ações vão alterar o quadro nacional de percepção da necessidade de novas bases para uma escola de qualidade, destacando-se a questão da valorização do professor e o fortalecimento da escola.

Com a organização da sociedade civil, através dos movimentos sindicais e de luta pelos direitos sociais, incluindo uma educação pública e democrática para todos, colocava-se cada vez mais em evidência a necessidade de uma escola pública e de qualidade.

Nesse período, final dos anos de 1990, a política educacional do governo do Estado do Mato Grosso cria seu sistema de ensino e reorganiza a legislação que regulamenta a carreira do magistério no estado. Essa reorganização, no aspecto legal de engajamento às determinações da política nacional, destaca a necessidade de profissionalização do magistério, a revisão do Estatuto do Magistério e a criação do Plano de Carreira e Política de Remuneração como objetivos estratégicos para o desenvolvimento da educação.

Assim,

a Secretaria de Estado de Educação reorganiza seu sistema de ensino, colocando, como foco referencial, o fortalecimento da escola, através da busca de sua própria autonomia, da gestão democrática, e da Profissionalização do Magistério, a partir de um Programa de Qualificação Global, com revisão do Estatuto do Magistério, Plano de Carreira e uma Política de Remuneração, que aponte para o resgate da profissão docente e a proposição de um Programa de Avaliação Institucional, interna e externa, capaz de agilizar as propostas formativas tanto dos educandos (na instância curricular), quanto dos educadores (na instância da formação continuada). (MATO GROSSO, 1998b, p. 8-9).

O Estado de Mato Grosso, cujo processo de colonização⁴ havia avançado significativamente a partir dos anos de 1970, necessitava se organizar para atender as

⁴ A colonização de Mato Grosso está relacionada com a ocupação do território mato-grossense, que se efetivou em diferentes tempos históricos, e foi motivado por questões políticas e econômicas. Esse processo se deu em três grandes fases: com o ciclo da mineração, no século XVI; com o incentivo do

demandas necessárias aos processos formativos dos professores e à melhoria na qualidade do ensino como meta política imposta pelo contexto histórico. De acordo com o PIQD(1998),

[...] as tendências nacionais, manifestas nos diferentes níveis de discussão e decisão, começam a fazer indicação da indissociabilidade entre formação e profissionalização (que inclui carreira e remuneração), bem como da articulação entre os processos de formação inicial e continuada e da integração entre formação e demanda dos sistemas de ensino, estabelecendo-se redes de formação com a participação das Instituições Públicas de Ensino Superior, das agências de formação de nível médio e as Secretarias de Educação de Estado e Municípios (MATO GROSSO, 1998b, p. 10-11).

As posições nacionais contextualizam teoricamente o programa de qualificação e mostram a necessidade de articulação entre os diferentes programas e modalidades de formação, tanto das instituições públicas de ensino superior quanto do Estado, na organização do sistema de ensino e do fortalecimento das unidades escolares e todos, em conjunto com o Programa de Avaliação Institucional.

Nesse contexto, o papel da UFMT foi fundamental, pois o Instituto de Educação – IE atuou decisivamente tanto no processo de formação de professores das séries iniciais, por meio de um programa específico de formação docente para esse nível de ensino, quanto na melhoria das condições de pesquisa pela via da pós-graduação.

Assim, a UFMT mantém três modalidades de curso de graduação que são objeto de programação específica para professores em exercício de magistério nas séries iniciais: a Licenciatura plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, na modalidade da educação a distância; a Licenciatura plena regular em Pedagogia: magistério das séries iniciais; e os cursos parcelados em Pedagogia, desenvolvidos no interior do Estado, para habilitar professores para as séries iniciais. Essas três modalidades integram, em conjunto, o programa de formação do educador das séries iniciais do IE–UFMT.

As condições para o desenvolvimento do projeto do curso de Pedagogia – Licenciaturas para as séries iniciais do ensino fundamental, foram estabelecidas a partir da criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD, constituído por professores de diferentes áreas de conhecimento, representando os diferentes cursos de licenciatura da UFMT (Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química e Educação Física); por técnicos da Secretaria de Educação; professores

governo Getúlio Vargas, através do projeto “A Marcha para o Oeste”; a partir de 1960, com parcerias firmadas entre o governo e a iniciativa privada para garantir a ocupação territorial; e, finalmente, nos anos de 1980, com a grande expansão da lavoura para monoculturas como soja e outros.

da UNEMAT; e pelas parcerias firmadas entre a UFMT, a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC e as Prefeituras Municipais, por meio de convênios.

O projeto do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental foi pensado, organizado, sistematizado e desenvolvido nesse contexto efervescente de mudanças e de necessidade de formação de quadros profissionais que atendessem à demanda da educação básica, especialmente no ensino fundamental.

“Os alunos do curso são professores em exercício nas séries iniciais, em escolas públicas de Mato Grosso, residentes nos municípios das regiões polos participantes do projeto” (NEDER; PRETI, 2002, p.13).

O currículo do curso de Pedagogia, na modalidade Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental, é compreendido, na acepção de Silva (1996), como produção que se estabelece por meio da relação entre pessoas, contrapondo-se às acepções que o percebem como coisa ou como ideia, como algo pronto, um “pacote”, uma fetichização ou reificação. Sobretudo porque o currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas, é também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz (NEDER; PRETI, 2002, p. 19).

A proposta curricular do curso foi organizada com base em concepções que permitem percebê-la num processo de construção que se constitui num conjunto de significados que podem ser trabalhados na perspectiva de desafio às relações de dominação e exploração da sociedade. Isto é, fundamentada numa base teórica interacionista que tenha a reflexão como possibilidade de avaliar e transformar as ações com criticidade.

Alguns aspectos revelam que a proposta curricular do curso apresenta elementos alternativos que se contrapõem a um currículo tradicional, com destaque para os seguintes pontos: o currículo, como produção social, adquire significado nas conexões estabelecidas com as complexas configurações de dominação e de subordinação, na nação como um todo e, em cada região ou escola, individualmente; a construção de um processo de formação de professores voltado para determinada formação política; e o currículo aberto, pensado em espiral, cuja construção se dá num “constante ir e vir, num vir a ser em que todos os sujeitos e componentes envolvidos participam de sua configuração e em sua materialização, relacionando-se e determinando-se mutuamente” (NEDER; PRETI, 2002, p. 21).

Os princípios metodológicos não só destacam conceitos que fundamentam o projeto do curso como também estão centrados na ideia de que o aluno-professor

consiga perceber que o processo educativo se alicerça em quatro pilares de sustentação: **Diversidade:** o aluno-professor além de perceber a diferença da natureza dos conhecimentos do currículo das séries iniciais, deve também compreender que a diversidade na abordagem teórico-metodológica “determina posicionamentos políticos na ação educativa e que o conhecimento trabalhado na escola não é neutro” (NEDER; PRETI, 2002, p. 26); **Historicidade:** é importante que o professor-aluno perceba que o conhecimento é resultado de um processo de construção determinado pelo contexto histórico-social-cultural; **Construção:** propõe que o professor-aluno reforce sua compreensão de que os conhecimentos são históricos e resultam do processo de construção que se estabelece a partir das relações humanas do homem com o próprio homem, do homem com a natureza e do homem com a cultura, cujo propósito seja transformar-se num profissional que não só reproduza, mas que também seja capaz de mediar a produção de conhecimentos; **Interação:** o conceito de interação deve permitir ao professor-aluno a percepção de que o conhecimento é construído a partir da interação que se estabelece entre sujeito-objeto. “O sujeito é ser ativo na construção do conhecimento, pois na interação transforma e é transformado; e ao se transformar, transforma também o conhecimento e sua ação, que é individual e coletiva, ao mesmo tempo” (NEDER; PRETI, 2002, p. 27).

Os princípios dinamizadores do currículo do curso podem ser resumidos da seguinte forma: a formação profissional do professor deve estar relacionada com o projeto político-pedagógico da escola, sendo a prática profissional do professor-aluno tomada como dimensão curricular; o princípio educativo do trabalho é concebido na indissociável relação teoria-prática da construção histórica e interdisciplinar do conhecimento; e da atitude investigativa e reflexiva da prática educacional.

A estrutura curricular do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância foi organizada em dois núcleos de estudos que são complementares e interdependentes: Fundamentos da Educação (Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia) e Fundamentos teórico-metodológicos das Ciências (Linguagem, História, Geografia, Ciências Naturais e Matemática).

A título de curiosidade, os seminários temáticos⁵ já fizeram parte da estrutura curricular desse curso como um dos elementos centrais do processo de

⁵ Os seminários temáticos faziam parte dos créditos necessários para a formação dos professores – alunos e se constituíam em momentos de pesquisa, sistematização, desenvolvimento e apresentação das

acompanhamento e avaliação do aluno, servindo de elemento motivador para o desenvolvimento do processo de pesquisa no cotidiano das práticas pedagógicas dos alunos. Eles se consolidavam, ao final das diferentes áreas do conhecimento, como possibilidades de proporcionar condições iniciais de inserção do professor-aluno na prática da pesquisa e a partir dela, refletir sobre a realidade do cotidiano escolar, exercendo sua capacidade de estabelecer relação entre a teoria e a prática pedagógica.

2.3. A experiência da Universidade Federal de Mato Grosso: um modelo alternativo em EaD

Para a equipe da UFMT,

a educação a distância é compreendida, como possibilidade na luta pela democracia social [...] a educação, sem dúvida, é uma das possibilidades para a formação de cidadãos críticos e de profissionais competentes que o País, no contexto da mundialização está a exigir [...] (NEDER; PRETI, 2002, p. 47).

Assim, a educação a distância não pode ser reduzida a questões metodológicas como possibilidade apenas de emprego de novas tecnologias na prática educativa. Como diz Rodriguez (1999; p. 211)

[...] no nos enganemos, para que los nuevos avances tecnológicos empiecen a tener un peso apreciable en la metodología didáctica es necesario que se arbitren las políticas institucionales que faciliten dicho empeño, que los docentes se comprometan a su utilización como uno de los elementos de la renovación metodológica que la enseñanza universitaria ha de acometer, y que los alumnos las perciban y acepten como herramientas valiosas para su trabajo intelectual.

Pensar a EaD para instaurar novas relações paradigmáticas nas instituições educacionais, considerando a questão de espaço-tempo, leva a compreensão de que o tempo e o espaço passam a ser vistos de forma diferente, opostos à lógica do tempo da modernidade.

A modalidade da educação a distância permite, no entender de Neder (1999), maior respeito aos ritmos pessoais à medida que, suplantando um modelo de fluxo linear, possibilita uma dimensão cíclica com um ir e vir, um retomar, um rever, um refazer, abertos aos acontecimentos produzidos por sujeitos culturais, na circunstancialidade de seus tempos - espaços próprios e, portanto, diversos (NEDER; PRETI, 2002, p. 48-49).

A organização do sistema de EaD empreendido pela UFMT se desenvolveu num período histórico de revisão e busca de transformação de

modelos e paradigmas tradicionais em que a compreensão e a explicação das teorias clássicas no campo da educação não dão mais conta da complexidade do fenômeno educativo e da prática educativa (NEDER; PRETI, 2002, p. 49).

2.4. Transitando entre o sonhado e o realizado

Na concepção dos idealizadores do projeto do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, pela UFMT, a EaD deve ser pensada e implementada como “instituição aprendente”, numa perspectiva sistêmica em que o trabalho pedagógico esteja organizado em rede da seguinte forma:

o aprendente: que é um professor da rede pública que atua nas séries iniciais que irá aprender “a distância”; **Professores (autores, especialistas):** responsáveis pela “formatação” do curso e/ou de determinada área de conhecimento e à disposição de aprendentes e orientadores acadêmicos; **Orientadores Acadêmicos:** professores da rede pública de ensino, licenciados numa das áreas do curso, com a função de acompanhar e apoiar os aprendentes em sua caminhada, sendo muito mais “especialista da aprendizagem” do que de “conteúdos”; **O material didático:** o elo de diálogo do estudante com o autor, com o especialista, com o orientador acadêmico, com suas experiências, com sua vida, com a função de mediar seu processo de aprendizagem; **O Núcleo de Educação aberta e a Distância (NEAD):** que funciona no Instituto de Educação da UFMT, em que atua a equipe pedagógica do curso, composta por professores e técnicos de diferentes áreas do conhecimento, responsável pela gestão do projeto pedagógico do curso e/ou modalidade; **Centros de Apoio (CA) e Núcleos Municipais de Educação a Distância (Nead),** onde dão o atendimento e o acompanhamento (presencial e a distância) do aprendente em sua caminhada. (NEDER; PRETI, 2002, p. 52).

Teoricamente, o projeto do Curso de Pedagogia a distância da UFMT foi organizado de forma a permitir o encadeamento de ações que envolvessem a estrutura criada para o desenvolvimento do curso e os diversos autores que dele fizeram parte.

Para além do sonhado, durante a construção do projeto do curso, está o realizado, o que se consolidou como possível na teia de relações e das ações que configuraram o desenvolvimento do projeto, em que muitos caminhos foram retomados e ideias repensadas. Mesmo compreendendo que a organização do projeto se deu sob base teórica sólida e atual, há que se refletir sobre a consolidação do projeto do curso como possibilidade de formação de professores.

Apesar de a discussão de Cardoso (2006) não abordar práticas pedagógicas, esta pesquisa apropriou-se de sua tese para conseguir o distanciamento necessário para repensar o projeto do curso de Pedagogia a distância da UFMT, não como um projeto a ser executado, mas sim com as ações concretas que dele emergiram.

Seguindo a lógica da organização do trabalho pedagógico do curso em rede, e os caminhos de análises construídos por Cardoso (2006), será lançado um olhar atento e crítico em relação ao que foi consolidado como projeto de curso para formação de professores.

De acordo com a pesquisa realizada por Cardoso (2006), os aprendentes (professores-alunos) que frequentaram o curso de Pedagogia a distância eram, em sua maioria, mulheres com vários papéis sociais a cumprir: mães, donas de casa, professoras, estudantes), tendo que enfrentar uma tripla carga horária de trabalho, muitas vezes superior a quarenta horas semanais, em condição de interinidade⁶. Essa sujeição tem motivações diversas: estar fora da carreira por falta de estabilidade ou falta de formação; baixa remuneração devido ao subemprego; não ter a formação acadêmica exigida; e viver em lugares distantes dos centros de formação, com diversos tipos de dificuldades impostas pela vida.

Considerando-se as teorias, como o resgate da vida do professor, sugerido por Nóvoa; a necessidade da reflexão-ação, proposta por Schön; a importância de se respeitar os saberes dos professores, defendida por Tardif; e a necessidade de profissionalização, não só como conquista de *status* social, mas também como necessária para sobrevivência; é indiscutível que o professor-aluno é um ser social numa realidade concreta. Tudo o que foi idealizado para o seu processo de formação: diálogo, reflexão, troca de experiência, relação teoria-prática; não pode ser pensado como algo que se resolva com a formação inicial de professor. É algo muito mais complexo e que envolve relações sociais profundas.

As condições de vida de estudante, o tempo necessário para sua formação, o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo são condições necessárias para que se espere uma formação de bases sólidas.

Mediante a constatação de tais necessidades, é possível levantar alguns questionamentos. Apesar de desde o início, o curso na modalidade de EaD esperar do

⁶ No Mato Grosso, o professor interino é aquele que não tem estabilidade profissional, ou seja, ainda não está ingresso na carreira porque não é concursado. É um professor contratado, temporariamente, para prestar serviços, encerrando-se o contrato de trabalho no final do ano letivo.

estudante iniciativa própria e autonomia para se organizar e se disciplinar, teria o curso dado conta de tal formação? Além do cumprimento das exigências das políticas educacionais de formação de professores e a necessidade de democratização de acessos ao ensino superior, o curso teria garantido uma formação crítica e inovadora capaz de transformar as práticas pedagógicas dos professores-alunos? Cardoso (2006, p. 150-151) evidencia que depoimentos de professores-alunos sobre as mudanças percebidas em suas práticas pedagógicas, “[...] ficaram circunscritos a generalidades: apresentavam dificuldades em dizer como, e em quê, o curso de Pedagogia a distância reflete ou refletiu na prática pedagógica, nas situações do cotidiano da escola” (CARDOSO, 2006, p. 150).

A autora continua afirmando que o fato de o professor-aluno apresentar tal dificuldade pode ser evidência de que eles “apresentem dificuldade ou não construíram em sua formação profissional, procedimentos que os levassem a refletir sistematicamente sobre suas próprias práticas pedagógicas, conhecimentos e teorias veiculadas no curso” (CARDOSO, 2006, p. 151). Durante o processo de coleta de dados da pesquisa, em alguns casos, conforme o abordado no capítulo IV, também fica evidente esse fato.

Os professores, autores-especialistas, formavam o grupo que dava suporte, tanto para o processo de formação quanto ao serviço de orientação acadêmica, porém, se instauraram barreiras nesse processo. Após a capacitação em cada disciplina, que fazia a composição das diferentes áreas do conhecimento, os especialistas retornavam a universidade e o canal de comunicação, telefone ou *e-mail*, muitas vezes, por falta de estrutura nos centros de atendimento dos municípios, ficava comprometido, dificultando assim, a consolidação de uma característica importante para uma proposta alternativa de formação.

Durante o processo de formação em rede, especialistas, orientadores acadêmicos, professores-alunos, todos estavam em situação de aprendizes. Da mesma forma que a história de vida pessoal e profissional dos professores-alunos pode ter influenciado em seu processo formativo, com os orientadores acadêmicos não foi diferente. Eram histórias de vida pessoal e profissional que se integravam a um projeto pensado e estruturado por uma equipe multidisciplinar, também influenciada por suas próprias histórias.

No processo formativo de curso de Pedagogia a distância, os orientadores acadêmicos eram “os intermediários que exercem o papel de fazer compatível o ensino

com as expectativas do estudante, adaptá-lo às suas necessidades e ajudar a resolver problemas que possam surgir” (HENRI, 1993, p. 29 *apud* CARDOSO, 2006, p. 110). Para Preti (2002), o orientador é o sujeito mediador e humanizador de todo o processo, é ele que orienta, aponta caminhos ao aprendente.

Conforme Cardoso (2006), as exigências para o exercício da função de orientador acadêmico consistia de licenciatura em qualquer área de conhecimento acrescida de curso de especialização, em orientação acadêmica para EaD, oferecida pela UFMT.

Havia uma acentuada rotatividade de orientadores ao longo do desenvolvimento do curso e foram feitas muitas substituições por diferentes motivos e, como falado anteriormente, o processo de comunicação orientador especialista não foi tão fluente quanto o que se esperava, há que se pensar que no decorrer do curso poderia o serviço de orientação acadêmica ter ficado com algum tipo de comprometimento afetando assim o desenvolvimento do projeto do curso e, conseqüentemente, da formação do professor - aluno.

Para o desenvolvimento do projeto do curso de pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental através do núcleo de educação aberta e a distância, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, além do material impresso, outros materiais multimídia como hipertextos, *CD-ROM* e textos audiovisuais também foram recomendados, porém, a utilização do material impresso foi determinante para o desenvolvimento do curso.

De todo o material didático organizado para o curso de Pedagogia a distância, o impresso ganhou relevância. Entre os textos escritos estavam os fascículos, textos-base cujos objetivos eram:

garantir o desenvolvimento do conteúdo básico indispensável do curso, [...] franquear o processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos, à medida que, dialogicamente, propõe reflexões sobre sua prática em relação às teorias estudadas. Além disso, há nos fascículos sugestões de tarefas e pesquisas com o objetivo de aprofundamento teórico na área de conhecimento trabalhada. Os textos dos fascículos são compreendidos, também no contexto curricular do curso, como sinalizadores dos recortes de conteúdo feitos nas áreas de conhecimento e das abordagens metodológicas propostas. (NEDER; PRETI, 2003, p. 63)

Os demais materiais impressos eram livros indicados pelos autores dos fascículos como leitura obrigatória e suplementar, à disposição dos acadêmicos na biblioteca dos centros de apoio e dos núcleos municipais. No planejamento dos

seminários temáticos, também eram indicados livros para as pesquisas bibliográficas necessárias ao desenvolvimento dos temas propostos para a pesquisa.

Os coordenadores de área também indicavam artigos de revistas e jornais selecionados, relativos aos temas estudados e disponibilizados para os orientadores acadêmicos e alunos do curso. Além disso, também eram disponibilizados artigos de professores da UFMT, produzidos para o curso, com vista ao aprofundamento de questões abordadas pelos alunos no processo de estudo, facilitando a dinamicidade do currículo. Os alunos também eram incentivados a buscarem outros textos na internet.

A introdução dos conteúdos trabalhados era feita a partir de textos diversificados, como por exemplo, poemas, textos não verbais, questionamentos, entre outros. O texto introdutório, geralmente abordava a questão educacional e a área do conhecimento expressa no fascículo, fazendo breve apresentação do conteúdo abordado e chamando a atenção para o processo de estudo.

Para desenvolver os conceitos que pretendia trabalhar, era feito um chamamento de atenção para a reflexão através de um questionamento ou da apresentação de uma situação que se relacionasse ao seu cotidiano.

Conforme o projeto do curso, o material impresso (fascículos) priorizava a essência do conteúdo, através de textos que contemplavam o diálogo como forma de interlocução entre autor-leitor. As atividades eram propostas com base na reflexão e na construção do conhecimento pessoal.

O material escrito foi adequado às necessidades da educação a distância, tanto em relação aos conteúdos quanto aos aspectos formais relacionados à linguagem e ao formato.

No entanto, críticas podem ser feitas a esse material, segundo sua natureza: política - gestão ineficiente; e econômica - baixo investimento em livros. Quanto à primeira, apesar de o curso ser na modalidade a distância, com indícios de possibilidade de uso de recursos tecnológicos, houve obstáculos técnico-financeiros (diferentes condições sociais econômicas; falta de compreensão da modalidade de ensino em EaD), por parte dos gestores públicos envolvidos no sistema de parceria para oferta do curso. Além disso, a falta de investimento em recursos tecnológicos; a falta de organização dos centros de apoio; e descumprimento do que estava previsto nos convênios firmados entre os municípios, a SEDUC e a UFMT – , fizeram com que, tanto acadêmicos quanto orientadores acadêmicos, se acomodassem para evitar confrontos com prefeitos e

secretários municipais de educação, sendo coniventes com a falta de apoio e de investimento de alguns município.

A segunda diz respeito à falta de investimento dos acadêmicos e do poder público na aquisição de livros e de outros materiais; as dificuldades em relação ao empréstimo no centro de apoio dos polos se agravavam pelo número de exemplares insuficiente para o número de alunos dos municípios atendidos pelo pólo, além da multiplicação dos materiais reproduzidos para os acadêmicos, havia muito empréstimo entre eles e a socialização do material escrito, acabava contribuindo para um estudo fragmentado.

A utilização de materiais de multimídia, do computador e da internet, recursos básicos para a EaD, foi comprometida por vários motivos: falta de conhecimento do orientador e do professor-aluno, falta de estrutura dos centros de apoio porque dispunham de poucos computadores e falta de acesso à rede. Na verdade, a consolidação do curso se deu com a utilização do material escrito.

Apesar de a organização do curso exigir uma relação dialógica efetiva entre alunos, professores e orientadores acadêmicos, para possibilitar o processo de interlocução permanente entre os sujeitos da ação pedagógica, muito há que analisar do ponto de vista prático de sua concretização efetiva.

Nessa perspectiva e considerando o exposto acima, é que se propõe fazer uma análise do projeto de curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental como documento norteador. Tendo como base o que Gutiérrez considera modelo alternativo para programas de EaD, a proposta do referido curso, implementado a partir de meados dos anos de 1990, apresentou características que evidenciaram um modelo alternativo. Não se trata de estabelecer uma comparação entre a proposta alternativa de Gutiérrez e a que foi desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, mas sim pontuar situações em que se destaca algum tipo de proximidade com a discussão em torno da questão dos modelos alternativos em EaD.

Desde o desenvolvimento do projeto até sua expansão, já no final dos anos de 1990 e início de 2000, pode-se observar uma característica importante que é a descentralização. A universidade através de sua participação no “Programa Interinstitucional de Qualificação docente” envolveu a SEDUC, a UNEMAT e a UFMT, contando também com a participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso - SINTEP, além do desenvolvimento de outros projetos que promoveram a interiorização da universidade.

A proposta curricular do curso apresenta concepção e princípios como produções que se estabelecem por meio da relação entre pessoas, se contrapondo a ideia de currículo como “pacote” fechado, o que é próprio de modelos industriais de educação. O currículo do curso é visto como uma produção social e “delineado na perspectiva da construção de um processo de formação de professores, cuja preocupação se move em direção à determinada formação política” (NEDER; PRETI, 2002, p. 21).

A dinâmica do curso propõe um currículo alicerçado nos princípios de historicidade, construção e diversidade e, nesse sentido, engloba discussões a respeito do contexto social, da prática docente e discente mediadas pela reflexão.

Como um dos objetivos do curso era a formação de professores que já atuavam na rede pública de ensino nas séries iniciais do ensino fundamental, durante o processo de formação, as discussões a respeito dos conteúdos, das metodologias e do desenvolvimento cognitivo dos alunos estavam sempre presentes, visto que a formação se dava em serviço, e o acadêmico era chamado ao exercício da reflexão a partir de sua própria prática pedagógica, mediada pelo processo formativo, na perspectiva da consolidação de uma ação pedagógica transformadora.

A discussão a respeito do desenvolvimento do curso, tanto em relação à abordagem dos fundamentos epistemológicos dos conteúdos quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico em si, tem como base de sustentação o interacionismo, como opção alternativa de superação de concepções tradicionais fundamentadas no racionalismo ou no empirismo, afirmando uma posição dialética através da reflexão-ação. Nessa perspectiva, o conhecimento é significativo para o sujeito, compartilhado com outros na sociedade e é resultado de interações e diálogos.

Numa perspectiva interacionista, a preocupação está centrada nos processos de aprendizagem e não nos produtos e resultados. Para tanto, os objetivos do curso se alicerçavam na ideia da formação teórica e metodológica mediada pela relação teoria-prática; na compreensão do processo educativo; na apropriação dos conhecimentos teóricos das ciências que integram o currículo das séries iniciais; no desenvolvimento da autonomia pessoal e intelectual que permita ao acadêmico se relacionar com o mundo do conhecimento e com os demais atores que integram o contexto educacional.

A estrutura curricular do curso além de dois núcleos, fundamentos da educação e fundamentos teórico-metodológicos das ciências, também contemplam os seminários temáticos e práticas de ensino que são realizados pelos acadêmicos. Isso possibilita

uma aproximação com a pesquisa, impulsionando-os a refletirem sobre as questões ligadas às políticas educacionais do país e do estado, ao projeto político-pedagógico de sua escola e às ações político-pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de suas práticas docentes para estimular a reflexão sobre seu entorno pedagógico e social.

Sobre essa questão, Gutiérrez (1991, p. 41) ressalta que “só por meio de um currículo e materiais educativos fundamentados na realidade e na prática dos educandos, é possível o desenvolvimento de um projeto de educação alternativa”. Ainda segundo o autor, todo bom currículo deve assentar-se numa teoria científica nascida da prática, além de propiciar condições para que os mesmos reflitam sobre sua realidade, reconstruindo caminhos para a transformação de suas próprias práticas.

Cardoso (2006) discute a estrutura curricular do curso e questiona a retirada das disciplinas pedagógicas: Didática, Planejamento, Práticas de Ensino e Legislação do currículo, sugerindo que fossem trabalhadas transversalmente nas disciplinas do curso, especialmente nos seminários temáticos.

Ainda segundo a autora, as decisões em torno da organização curricular relativas à metodologia, aos processos avaliativos e aos objetivos, ficaram centradas no NEAD, motivando a aceitação e a passividade frente à proposta de formação evidenciada no projeto. Dessa forma, pode-se adotar a ideia de que tal atitude negue que o currículo do curso apresentava-se aberto e em espiral, que se transforme e se reconstrua numa atitude dialógica como é evidenciado no projeto do curso.

A proposta do projeto considerava que a formação do profissional da educação é um processo de amadurecimento e compromisso. Assim, os seminários temáticos tinham a função de permitir que o acadêmico tivesse uma primeira aproximação com a pesquisa, permitindo o contato com seus pares e a socialização dos diferentes olhares sobre a realidade do cotidiano escolar.

Teoricamente, a organização do sistema de EaD, proposto pela Universidade Federal de Mato Grosso, entende a ação pedagógica como complexa e coletiva, envolvendo os sujeitos no processo ensino-aprendizagem. O material didático elaborado pelo conjunto de especialistas foi pensado para um contexto formativo em que a mediação pedagógica se efetivasse através da reflexão e do estabelecimento da relação entre a teoria e a prática pedagógica, oportunizando condições ao estudante de exercitar sua capacidade dialógica. As atividades propostas partiam do princípio de que o conhecimento é processual e que os estudantes têm ritmos e tempos diferenciados.

Segundo Rodríguez e Quintillán (1999, p.15), a experiência demonstra a importância de que existem espaços de socialização para que os alunos estabeleçam contatos entre si e possam adquirir confiança. Os materiais didáticos e os sistemas de ensino devem facilitar o desenvolvimento de uma aprendizagem ativa.

O projeto de curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal - UFMT, apresentava elementos de um modelo alternativo de educação, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da proposta pedagógica que colocava como objetivos o respeito aos ritmos de aprendizagem dos alunos, a ênfase nos processos interativos e no chamamento de atenção para a reflexão como possibilidade de relacionar teoria e prática.

As características expressas no projeto do curso e no seu desenvolvimento propriamente dito demonstram a real possibilidade do desenvolvimento de cursos em EaD através de propostas alternativas.

O conhecimento das características socioculturais, experiências e expectativas dos alunos são fundamentais para o desenvolvimento de propostas pedagógicas alternativas cuja concepção de conhecimento e aprendizagem seja pautada no diálogo e na troca de experiências.

A proposta curricular do curso foi organizada com base em concepções que permitem percebê-la num processo de construção que se constitui num “conjunto de significados que pode ser trabalhado na perspectiva de desafio às relações de dominação e exploração da sociedade” (NEDER; PRETI, 2003, p. 21).

Seu currículo foi idealizado com base em princípios epistemológicos que pressupõem que a formação do professor deve contemplar aspectos teóricos capazes de fornecer subsídios para que os mesmos percebam a complexidade do fenômeno educativo, compreendendo a educação como prática social, destacando-se os princípios metodológicos “orientados numa perspectiva crítica onde ação-reflexão-ação se coloquem como atitude que possibilite ultrapassar o conhecimento do senso comum [...]” (NEDER; PRETI, 2003, p. 26).

Como o foco de análise desta pesquisa foi a prática pedagógica das professoras formadas, através do curso de Pedagogia na modalidade a distância na área de linguagem, é pertinente o aprofundamento da discussão em torno do que o projeto do curso abordava nessa área do conhecimento.

2.5. As Diferentes concepções de linguagem

O conhecimento que fundamenta a compreensão a respeito da linguagem foi construído segundo diferentes concepções, entre elas destacam-se: linguagem como expressão do pensamento; linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como processo de interação. Essas três diferentes formas de conceber a linguagem conduzem o fazer pedagógico do professor à determinada direção. Assim, o entendimento a respeito das respectivas concepções proporciona condições para que o professor reflita suas ações e se conscientize sobre sua prática pedagógica.

Não se trata de fazer uma abordagem profunda a respeito das diferentes concepções de linguagem, mas sim trazer informações que possam situá-las no contexto das práticas pedagógicas na área de linguagem, especificamente nas séries iniciais do ensino fundamental, aprofundando a discussão, ao tratar da linguagem como processo de interação, concepção de linguagem que fundamenta a proposta pedagógica do curso.

2.5.1. A Linguagem como expressão do pensamento

A concepção de linguagem como expressão do pensamento, é explicitada “a partir das condições da vida psíquica e individual do sujeito falante, isto é, ela é vista como um ato puramente individual” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 21). “Seu objeto de análise é a língua no seu processo histórico, tendo a palavra como suporte. A concepção de gramática é que esta é um conjunto de regras a ser seguido por aqueles que querem falar e escrever corretamente” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 54).

Essa teoria de base inatista defende que as qualidades e capacidades do ser humano já estão definidas ao nascer e que, ao longo da vida, vão amadurecer, por isso, acredita-se que o sujeito já nasce com a capacidade da linguagem dada. Assim, a herança genética determina o sucesso ou insucesso do aluno.

A concepção de linguagem, como expressão do pensamento, nega a influência e a intervenção das relações sociais no desenvolvimento do aluno e o ensino é disposto de forma correspondente à maturação do mesmo e organizado por série, com progressão através da idade. Na explicação de que a linguagem é um ato individual, Bakhtin (2002, p. 72), enfatiza que:

[...] a tarefa do linguista não tem senão um caráter preliminar, constitutivo, descritivo, classificatório, e limita-se simplesmente a preparar a explicação

exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou então a servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada. A língua é, deste ponto de vista, análoga às outras manifestações ideológicas, em particular às do domínio da arte e da estética.

Ainda segundo Bakhtin (2002), essa tendência possui quatro posições fundamentais:

a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais da fala. As leis de criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística. A língua enquanto produto acabado (“Ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação artística, abstratamente construída pelos artistas com vista à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (BAKHTIN, 2002, p. 72).

De acordo com Possari e Neder (2003), da concepção de linguagem, como expressão do pensamento, deriva o ensino tradicional ou prescritivo. O ensino de linguagem que privilegia a gramática tradicional.

[...] o professor guiará sua prática para ensinar os alunos a substituir seus padrões de atividades linguísticas, considerados errados, por outros, considerados certos, uma vez que há a determinação de um padrão linguístico considerado o certo e a não consideração do fenômeno das variedades linguísticas (POSSARI; NEDER, 2003, p. 58).

Nessa perspectiva, Neder (2003) aponta algumas características que, do ponto de vista pedagógico, influenciam as práticas pedagógicas dos professores na área de linguagem, contribuindo para uma aprendizagem mecânica da língua. O ensino prescritivo utiliza práticas padronizadas de ensino para forçar o aluno a se conformar e a adotar o padrão apontado por membros da comunidade linguística, induzindo-os a substituir sua linguagem por outra “mais bem” elaborada, a forma gramaticalmente correta. As experiências lógicas dos alunos não são consideradas e a língua escrita tem predomínio sobre a língua falada, exigindo-se a correção dos aspectos formais da linguagem escrita que é um dos objetivos básicos desse tipo de ensino.

Possari e Neder (2003) apontam como características desse tipo de ensino:

o apego aos cânones gramaticais, estruturados segundo os moldes de tradição clássica; a repetição, anos a fio, dos mesmos enunciados, regras e exemplos dos modelos selecionados como “corretos” e “bons”; e a ausência quase total das atividades de leitura e produção de textos (BRITO, 1972, p. 20 *apud* POSSARI; NEDER, 2003, p. 59).

Sendo assim, um professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que tenha como base de sustentação de sua prática pedagógica a concepção de linguagem, como expressão do pensamento, durante o período de alfabetização, tomará como unidade básica de significação, a palavra e trabalhará a metalinguagem através de exercícios de descrição gramatical, preocupando-se com regras e definições (substantivo, adjetivo, verbo) e importando-se apenas com as conceituações e classificações morfológicas.

As aulas de linguagem apresentam, [...] um conjunto de atividades desvinculadas umas das outras e que se acumulam. [...], é dada uma repetição dos mesmos tópicos gramaticais, considerados essenciais para o bem falar e bem escrever (POSSARI; NEDER, 2003, p. 59).

Ao fazer opção por esse tipo de ensino, o professor desconsidera a reflexão e a visão de mundo que os alunos trazem, para se ater às atividades que privilegiam a “decoreba” e a exercícios mecânicos que dificultam o emprego da linguagem, no dia a dia do aluno. Por conseguinte, há a desmotivação do aluno durante as aulas de língua portuguesa.

Do ponto de vista ideológico, a gramática perpetua a linguagem de uma classe dominante, desconsiderando outras variações linguísticas que para ela não têm valor, nem prestígio, portanto, consideradas erradas.

Para os teóricos que defendem essa linha de pensamento, a linguagem é inata. Para se comunicar, o sujeito falante precisa dominar as regras da língua e organizá-las para expressar-se coerentemente. Nessa perspectiva, quanto mais o sujeito assimilar e dominar as regras gramaticais, melhor. “A gramática normativa existe e persiste por privilegiar uma cultura letrada, ou seja, ela prescreve regras para uma comunidade que use a escrita e faça dela mais uma forma de comunicação social ao lado da oral e da não verbal” (POSSARI; NEDER, 2001, p. 28).

2.5.2. Linguagem como meio objetivo para comunicação

A concepção de linguagem, como comunicação, compreende que a linguagem é um meio objetivo para a comunicação e tem na variação linguística um dos seus princípios de sustentação.

Possari e Neder (2003, p. 30) ressaltam que esta concepção de linguagem é determinada pela variação linguística, seja ela social ou regional. Nessa concepção, “a língua é um conjunto de variedades. Essas variedades se devem à relação entre linguagem e sociedade”. As variedades linguísticas podem ser de caráter histórico, geográfico ou regional e social.

Ainda conforme Possari e Neder (2003, p. 37), essa concepção de linguagem “se baseia em suportes teóricos da Linguística, uma ciência de importância recente no Brasil. [...] sua introdução nos currículos dos cursos de Letras, como disciplina obrigatória data de 1960”. A Linguística surge com o objetivo de investigar a linguagem verbal através do estruturalismo.

No estruturalismo, a linguagem é definida como estrutura (“entidade autônoma de dependências internas”, diz L. Hjelmslev, 1968); o método é o estrutural (o centro é a noção de diferença) e as técnicas de análise (oposição de pares mínimos, prova de comutação, etc.) atestam essa perspectiva na consideração do objeto (ORLANDI, 2000, p. 16).

Possari e Neder (2003, p. 37) ressaltam que o estruturalismo é a primeira concepção que vê a linguagem como meio objetivo para a comunicação. Tem como estudiosos linguistas renomados: Saussure, Martinet, Jakobson. Esses teóricos defendem a ideia de que “o centro organizador de todos os fatos da língua está no próprio sistema linguístico, [...] sistema de formas fonético-fonológico, morfossintáticos e semântico-lexical da língua”.

Para a linguística estrutural, o objeto de análise é o sistema linguístico, no que se referem aos elementos significativos, recorrentes na fala dos indivíduos, denominados de fonemas (relativos ao som), morfemas e lexemas (relativos à palavra).

[...] o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se [...] no sistema linguístico, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. [...] Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras comunicações no seio de um determinado grupo de locutores. Saussure introduz a Linguística como ciência, buscando saber: como as línguas se estruturam; quais ligações há entre elas; como se desenvolvem; como se realizam de fato. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e

lexicais -, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade. (BAKHTIN, 2002, p. 77)

Para as correntes estruturalistas, o objetivo das gramáticas é o de descrever fatos linguísticos tendo como base o “conceito de estrutura: uma construção mental que serve como hipótese de trabalho [...]” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 38).

Bakhtin (2002) sintetiza as proposições essenciais para essa tendência da seguinte forma:

A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas, submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros), não se encontram na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico. Os atos individuais de fala constituem os pontos de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas, ou mesmo, deformação das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua, enquanto tal a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo, nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si (BAKHTIN, 2002, p. 82-83).

No estruturalismo, o conhecimento linguístico apresenta algumas divergências, uma vertente desta corrente tem como base de análise, as unidades mínimas de significação (fonemas e morfemas). Já a corrente da linguística denominada gerativo transformacional, tem como base de análise a frase. “[...] a diferença entre ambas as tendências está no *corpus* de análise. O estruturalismo busca conhecer as unidades significativas que são recorrentes em cada enunciação em determinado grupo de falantes” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 52).

O conceito de gramática que deriva “tanto dos estruturalistas, quanto dos gerativistas, é concebido como um conjunto de regras utilizadas pelos falantes de determinada língua na construção real de enunciados” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 52).

Para a concepção de linguagem como um meio objetivo para a comunicação, o objeto de análise é o sistema linguístico com suas unidades mínimas de significação: fonemas, morfemas, sintagmas e frases; e a concepção de gramática, que dela deriva é que estas são regras utilizadas pelos falantes de determinada língua na construção real de enunciados.

O ensino é descritivo e tem como “objetivo ensinar o aluno a natureza da linguagem para que a use sem lhe ser necessário compreender o porquê e como as funções que dela se espera, ou, na verdade, quais são essas funções” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 60).

Assim, o ensino consiste em mostrar ao aluno a funcionalidade da língua a partir da ordenação e dos acréscimos relativos ao seu uso na língua materna. Os exercícios predominantes são estruturais com o objetivo de treinar as próprias estruturas linguísticas. Muitos livros didáticos apresentam atividades de base estruturalista. Alguns exemplos evidentes são exercícios famosos “siga o modelo”; “faça como eu faço”; conjugação de verbos destacando a mudança do tempo verbal no final da palavra. Tais atividades levam o aluno a observar de forma enfática as recorrências. Dessa forma o ensino não conduz o aluno a uma reflexão de seu aprendizado, mas ao esforço mecânico das situações para serem usadas na comunicação.

Os exercícios estruturais são pontos recorrentes e ponto forte da metodologia de trabalho do professor, visando a “automatização de estruturas da língua para sua utilização, quando necessária, na situação de comunicação. [...] Esse tipo de ensino preconiza a repetição como forma de o aluno ir absorvendo “modelos” que comporão seu universo linguístico” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 62).

Na perspectiva estruturalista, o texto é visto como produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor, bastando a este conhecer o código utilizado na leitura. Ao leitor cabe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto, detendo o papel de reproduzidor.

2.5.3. Linguagem como processo de interação: A base epistemológica que dá sustentação ao projeto do curso na área de linguagem

A proposta curricular das diversas áreas do conhecimento, inclusive a área de linguagem, “respondem à preocupação curricular da compreensão dos princípios epistemológicos, metodológicos e pedagógicos específicos da docência nas séries iniciais” (NEDER; PRETI, 2003, p. 37).

A proposta do material didático do curso pressupõe que o estudo da área de linguagem tenha como objetivo a construção do conceito de linguagem numa perspectiva histórico-crítica para que o professor-aluno possa definir sua postura frente

à orientação do objeto em discussão, permitindo assim melhorar sua reflexão sobre as bases de sustentação dos seus conceitos básicos.

A aplicação desse conceito ficou evidente no material de estudo (fascículos) no que concerne à forma de apresentação do conteúdo e às atividades que sugeriam reflexão, chamando a atenção do professor-aluno para relacionar as discussões feitas com a sua prática pedagógica. Por exemplo, no primeiro fascículo, as autoras deram ênfase ao trabalho com a linguagem não verbal, no segundo apresentaram as três principais concepções de linguagem e os tipos de ensino que delas derivam, para que o professor-aluno pudesse conhecê-las e assim se posicionar pedagogicamente.

O terceiro fascículo discutiu a aquisição da linguagem verbal, trazendo informações sintática, semântica e fonológica; abordou os conceitos de alfabetização e letramento, aprofundando essa discussão no seminário temático da área; apresentou os elementos de fonética e fonologia; levantou as principais ocorrências das dificuldades ortográficas no processo de alfabetização; chamou a atenção dos professores-alunos sobre a avaliação dos alfabetizandos; e comentou os procedimentos e materiais didáticos, proporcionando importante discussão sobre os textos apresentados em cartilhas.

O quarto fascículo aprofundou a discussão sobre textos de material didático, concepções de leitura, texto e leitura não verbal e os processos de leitura.

O fascículo cinco tratou a discussão a respeito do texto verbal, concebendo-o como qualquer trecho falado ou escrito que o torna um todo unificado, ou seja, uma unidade de sentido que possibilita a interlocução. Esse fascículo aprofunda a discussão em torno das dimensões que garantem a textualidade: a sociocomunicativa que envolve as intenções do produtor; o jogo de imagem mental entre os interlocutores e a semântico-conceitual-formal, destacando os aspectos da coerência e da coesão textual.

O fascículo seis discutiu as diferentes tipologias textuais: descritivos, narrativos e dissertativos, enfatizando a importância de os professores dos anos iniciais do ensino fundamental trabalhar os diferentes tipos de textos.

A discussão apresentada pelo material didático do curso vinha ao encontro do que está em evidência na proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso⁷¹ (2001), quando enfatiza que:

⁷ A proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso é uma proposta pedagógica adotada para o sistema estadual de ensino pela Secretaria do Estado de Educação, com base nos ciclos de formação humana, cujo

a linguagem é produzida no cotidiano, fruto da cultura compartilhada entre sujeitos históricos e reconhece ainda que é através dela que o ser humano produz saberes e conhecimentos. Assim a linguagem é “mediadora” da apropriação e valorização das culturas diversas, permitindo às pessoas o olhar para si mesmo, para o outro e para o mundo (MATO GROSSO, 2001, p. 114).

Na perspectiva da Escola Ciclada de Mato Grosso, é preciso que :

Se considere os usos reais e efetivos da língua em nossa sociedade, entendendo que o uso “melhor” ou “mais culto dessa língua” são relativizados em função das situações comunicativas desses mesmos usos (MATO GROSSO, 2001, p. 115).

A linguagem pensada numa perspectiva interacionista compreende que o texto é uma unidade de sentido e que o leitor pode atribuir significado a ele. O trabalho proposto pela área de Linguagem deixa isso evidente, pois sua proposta pedagógica determinava que os professores-alunos precisavam buscar, em sua realidade cotidiana, os textos que trabalhavam com seus alunos, submetendo-os à análise para evidenciar sua capacidade discursiva e de comunicação. Nesse sentido a linguagem possibilita a interação com o outro independente do símbolo utilizado, desde que promova a comunicação num processo de troca que permita a interlocução entre o autor e o leitor. “A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2001, p. 23-24).

Orlandi (2007) enfatiza que a definição de linguagem se caracteriza como transformadora. Segundo ela,

[...] para os objetivos da análise do discurso é preciso que esse compromisso pragmático da linguagem seja mais especificamente marcado pelo conceito de social e histórico. [...] que coloque a capacidade de linguagem na constituição da própria condição de espécie, já que o homem não é isolável nem de seus produtos (cultural), nem da natureza (ORLANDI, 2000, p. 17).

Sendo assim, Orlandi (2000) concebe a linguagem como trabalho, como produto, e procura determinar o modo de produção da linguagem como parte da produção social. Ela considera a mediação como relação constitutiva, como ação

objetivo é colocar em prática uma pedagogia da inclusão, visando empreender um novo modelo pedagógico, capaz de romper com a cultura da evasão e da reprovação escolar.

transformadora. Dessa forma, o estudo da linguagem não pode estar separado da sociedade que a produz. Assim, “os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais” (ORLANDI, 2000, p. 17).

A linguagem é uma prática cultural que se dá na interação entre os indivíduos. Toda linguagem é simbólica, conceitual e se constrói num contexto cultural, social e político. De acordo com Possari e Neder (2002, p. 19),

o homem é um ser sógnico, pois possui a capacidade da representação simbólica, que é fonte comum do pensamento e da linguagem, e como o símbolo nem sempre tem relação direta com aquilo que simboliza, o homem precisa apreender o sentido do símbolo para interpretá-lo na sua função significativa.

Pensar a linguagem numa perspectiva interacionista tendo como objeto de análise o ato da fala-discurso é considerá-la numa dimensão social que não a separa do seu processo histórico. “A linguagem deve ser entendida como produto da interação entre os homens e concebida como um processo de construção social, fundada em determinações materiais que a influenciarão, mas também serão influenciadas por ela”. (POSSARI; NEDER, 2002).

Na perspectiva da análise do discurso, [...] tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição e identidade, etc. [...] É preciso explicitar-se em relação a essa definição, que os interlocutores, a situação, o contexto histórico social, ideológico, ou seja, as condições de produção constituem o sentido da sequência verbal produzida (POSSARI; NEDER, 2002, p. 17).

Segundo Bakhtin (1986), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência. Na realidade toda palavra é absorvida por sua função de signo. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1986, p. 36).

Nesse sentido é dado enfoque ao signo, levando em conta a sua natureza semiótica que resulta, como diz Baktin (1986), “de um consenso de indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação [...]”. A compreensão deriva de um processo em que se estabelece o diálogo “através do qual os interlocutores buscam situar-se num contexto correspondente para a recriação da realidade simbolizada, considerando-se as referências históricas dos leitores individualmente” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 18).

Levando em consideração as questões acima evidenciadas, considerar-se-á que uma concepção de linguagem sustentada teoricamente sobre essa perspectiva gerará um sentido diferente de conceber a linguagem, tanto em relação à sua função social quanto às formas com as quais se entende e se trabalha pedagogicamente a construção dos conceitos linguísticos, necessários ao desenvolvimento e aprimoramento da linguagem. Assim, a linguagem será considerada em sua amplitude como produção social e cultural onde se estabelecem os processos de interação e interlocução nos contextos sociais para promover as diferentes possibilidades de comunicação e troca simbólica.

Os teóricos que defendem a concepção de linguagem como interação verbal consideram importantes todas as variedades linguísticas, porém orientam que cada uma delas deve ser adequada à cada situação de produção. Não há uma norma específica e única, mas sim proposições de sistematização da linguagem por falantes reais, privilegiando os contextos social, histórico e cultural.

Conforme Possari e Neder (2003, p. 10), o estabelecimento do diálogo promove a troca que é um exercício próprio da linguagem. O diálogo “confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor (escritor) representa a realidade, para o ouvinte (leitor) recria a realidade. Isso faz de Linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva” (BAKHTIN, 1986).

O diálogo possibilita a interlocução entre os indivíduos, em que a linguagem verbal é utilizada como meio para esse diálogo e a língua é o suporte material indispensável para sua realização.

[...] a língua, sistema de normas, isto é, conjunto de regras, não tem importância como sinal estável, sempre igual a si mesmo. Ela só tem importância quando esses sinais lhe servem para suas necessidades enunciativas, de fala. O que importa não é o aspecto da forma linguística, mas aquilo que permite que a forma linguística figure em dado contexto, aquilo que a torna um signo, portanto significativa, adequada às condições de uma situação concreta dada (POSSARI; NEDER, 2003, p. 11).

A concepção de linguagem, como processo de interação, evidencia que a interação social é o principal fator para a aquisição da linguagem e a possibilidade de interlocução se estabelece quando as regras conversacionais estiverem presentes.

A utilização da linguagem permite que o sujeito não apenas transmita informação a outro, mas que aja sobre o outro. Dessa forma, a linguagem promove um processo de interação que produz sentido entre os falantes e ouvintes.

Na concepção de linguagem como processo de “inter-ação” verbal o objeto de análise é “o discurso – o ato da fala – no contexto linguístico e extralinguístico” e não se fala em “gramática”, mas sim “gramáticas que possuem, em comum, o pressuposto de que as regras, que o falante de fato aprende e lança mão ao falar, constitui sua gramática” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 54).

O ensino que deriva da concepção de linguagem como interação é produtivo, isto é, busca colocar o aluno em situações efetivas de uso da linguagem. Nesse sentido, o papel da escola em relação à linguagem é redimensionado. A escola deve oportunizar ao aluno a aprendizagem de diferentes variedades da língua, de acordo com as situações em que se apresenta, auxiliando o mesmo para que não só conheça outros padrões, mas que também os utilize quando a situação exigir.

A prática pedagógica do professor também é redimensionada. Exercícios repetitivos e mecânicos são substituídos por atividades de linguagem em que o aluno perceba o aspecto sociocomunicativo da linguagem. O trabalho é mediado pelo texto e está sempre presente a preocupação com o interlocutor, para quem se produz o discurso, a definição do objetivo a ser alcançado pelo texto, o conhecimento do interlocutor (suas condições linguísticas e extralinguísticas).

Atividades de leitura e produção de textos diversificados (verbais e não verbais) e apropriados aos mais diferentes contextos sociais de utilização, deverão fazer parte do cotidiano das práticas escolares. “Ao aluno deve ser dada a oportunidade de [...] refletir sobre o uso de determinadas estruturas linguísticas (em que se adicionam também regras de gramática normativa) em situações concretas de uso da linguagem” (POSSARI; NEDER, 2003, p. 64).

As propostas pedagógicas com base no interacionismo respeitam as variedades linguísticas trazidas pelos alunos e buscam ampliar os recursos que possuem, colocando à disposição dos mesmos um amplo potencial de uso da língua através de outras vivências e dos mais diversificados textos escritos e orais.

O conteúdo apresentado no material de estudo do curso encaminhava a discussão para que o trabalho com linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental partisse do texto, que o trabalho com leitura considerasse a linguagem verbal e não verbal e a linguagem do aluno fosse respeitada em situações diferentes de uso. No entanto, as observações, as falas dos professores e o material escrito, recolhido para análise nesta pesquisa, vão demonstrar que a incorporação de práticas pedagógicas fundamentadas na

concepção de linguagem, como processo de interação verbal, ainda está em construção na prática dos professores pesquisados.

A formação inicial não garantiu que tal tendência se efetivasse na totalidade das práticas dos professores. Nem o material, nem o trabalho realizado pelos especialistas, pelos orientadores acadêmicos e professores-alunos foram suficientes para superar barreiras postas pela herança do ensino de base tradicional.

3. OPÇÃO METODOLÓGICA: ESTUDO DE CASO

A metodologia se constitui na forma pela qual o pesquisador procura apreender as qualidades do seu objeto de estudo e o aspecto metodológico pressupõe perspectiva conceitual que expresse o entendimento do investigador a respeito do processo de conhecimento. Sendo assim, “se organiza para ser capaz de apreender e explicar seu objeto de estudo e de responder às questões que o movem à investigação” (GUIMARÃES, 2006, p. 149).

É fundamental que o pesquisador compreenda que os procedimentos metodológicos são fios condutores de qualquer trabalho de pesquisa. Na verdade destes depende o direcionamento do caminhar e, conseqüentemente, da busca de resposta ao problema investigado. [...] “a pesquisa se constitui em última instância, na busca de respostas para problemas que nos inquietam” (GUIMARÃES, 2006, p. 149).

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca suspender ou afastar suas próprias crenças, perspectivas e predisposições, com vistas às coisas como se estivessem ocorrendo pela primeira vez.

Geralmente a pesquisa qualitativa é indutiva, a investigação é flexível e busca apreender cenários e pessoas a partir da perspectiva holística, permitindo assim que o pesquisador estude o contexto das situações para compreendê-las no marco de referência delas próprias. “Para a pesquisa fenomenológica, e, portanto na perspectiva qualitativa, é essencial experimentar a realidade tal como outros a experimentam” (GONZAGA, 2006, p. 71).

O objetivo do trabalho de pesquisa com base numa investigação qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas, pois esta visa à compreensão de determinado processo em que as pessoas constroem significados. “[...] não há receita para a eficácia de uma boa produção em pesquisa científica, mas sim determinação, diálogos constantes com teóricos, relacionando-os a uma prática contínua e reflexiva” (GONZAGA, 2006, p. 66).

A abordagem qualitativa, aplicada pedagogicamente, não constitui nem uma técnica terapêutica nem uma técnica de relações humanas. É, sim, um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. Partilha semelhanças com os métodos de relações humanas na medida em que, como parte do processo de recolha dos dados, devemos escutar corretamente, colocar questões pertinentes e observar detalhes. (GONZAGA, 2006, p. 66).

As pesquisas de caráter qualitativo são muito amplas, podemos mencionar várias opções metodológicas, porém, no caso particular desta pesquisa, optou-se pelo estudo

de caso, que é “um estudo intensivo, em profundidade, de descrição detalhada sobre um aspecto muito delimitado. Examina, pois, um pequeno número de unidades, através de um grande número de variáveis de condições” (PRETI, 2002, p. 11).

3.1. Características do estudo de caso

O estudo de caso apresenta particularidades que lhe são próprias. BOGDAN; BIKLEN, (1994) afirmam que este pode ser representado como um funil. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: o pesquisador define o objeto de estudo e os sujeitos da pesquisa a partir da problemática estabelecida e na sequência, organiza e avalia as fontes de dados para a busca de seus objetivos.

Nessa perspectiva, o pesquisador procura indícios de como vai proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar. Geralmente se começa pelo recolhimento dos dados, revendo-os e explorando-os, para tomar decisões acerca do objetivo do trabalho. É comum o pesquisador organizar e distribuir o seu tempo, escolhendo as pessoas que irá entrevistar e quais os aspectos a aprofundar.

A flexibilização também é outra característica do estudo de caso, fato que leva a crer que é impossível um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa.

Por conta da definição aqui posta, o delineamento da proposta de pesquisa deve ser condizente com as necessidades que impõe o plano de pesquisa. “O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou de um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN E BIKLEN; 1994, p. 89).

Com base nas ideias de Stake (1998), pode-se afirmar que um estudo de caso abarca a complexidade de um caso particular. O estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, para chegar a compreender sua atividade em circunstâncias importantes.

A partir do momento que se estabelecem os objetivos, o tempo de que dispomos para o trabalho de campo e a possibilidade de acesso ao mesmo, são quase sempre limitados. De acordo com Stake (1998),

si es posible, debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos em los que se pueda identificar um posible informador y que cuentem com actores (las personas

estudiadas) dispuestos a dar su opinión sobre determinados materiales em sucio. Naturalmente, hay que considerar con atención la unicidad y los contextos de las selecciones alternativas, pues pueden ayudar o limitar lo que aprendamos (STAKE, 1998, p. 17)..

O estudo de caso, numa pesquisa de abordagem qualitativa, tem como característica mais distintiva a ênfase na interpretação. O estudo de caso é paciente, reflexivo, disposto a considerar outras versões do caso. A ética da precaução não está oposta à ética da interpretação. O estudo de caso é empático e não intervencionista.

[...] el buen estudio de casos depende de la disciplina. Hay que prever algunas de las cosas que pueden pasar. Pues algunas ocurrían demasiado deprisa o con demasiada sutileza para que se pueden observar. Quizá la tarea más difícil del investigador es la de diseñar buenas preguntas, las preguntas de la investigación, que dirijan a atención y el pensamiento lo suficiente pero no em exceso (STAKE, 1998, p. 25).

Paraphrasing the ideas of Stake (1998, p. 44), it can be said that he affirms that, for qualitative researchers, the uniqueness of cases and individual contexts is important for understanding; particularization is an important characteristic for understanding the particularity of the case.

Being so, it is essential that the interpretative capacity of the researcher attends to the development of events and, with what is being revealed, in part to reorient observations and pursue with the topics that arise, since the principal characteristic of qualitative research is the central place that occupies interpretation.

When one intends to work with case study, some qualities are required. Among the main ones, stand out the experience of the habit of observation and reflection, to lead the search for a significant understanding, to recognize good sources of data and to prove, in a consistent way, the veracity of what is seen and the solidity of its interpretations.

Case study presents many advantages, among them we can highlight the stimulus to new discoveries. In virtue of the flexibility of the planning of the case study, the researcher, throughout his process, remains attentive.

It is frequent for the researcher to have an initial plan and, throughout the research, to have his interest awakened by other aspects that he had not foreseen, leading him to opt many times for the study of these aspects that little by little become more relevant for the solution of the problem than those considered initially.

[...] a pesquisa do tipo qualitativa apresenta como característica peculiar a diversidade metodológica, de tal maneira que permite extrair dados da realidade com o fim de ser contrastados a partir do prisma do método. Possibilita também realizar exames cruzados dos dados obtidos, angariar informação por meio do processo de triangulação, chegar a validar as informações obtidas por meio de fontes diversas sem perder a flexibilidade (GÓMEZ, 1999 *apud* Gonzaga, 2006, p. 70).

Como o objeto de estudo caracteriza-se pelas práticas pedagógicas dos professores, a pesquisa qualitativa, através da metodologia do estudo de caso, se apresenta como possibilidade de interpretação indicada para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

3.1.1. Fases do Estudo de Caso

O desenvolvimento de um estudo de caso se caracteriza em “três fases, sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, P. 21).

O estudo de caso exige uma sistematização rigorosa para a realização do trabalho de campo. Stake (1998) destaca

a antecipação: momento em que o pesquisador se organiza para iniciar o trabalho de observação para coletar os dados, considerando as perguntas, revisando outros trabalhos sobre estudo de caso, definindo problemas chaves, acontecimentos, características, espaços, pessoas, signos fundamentais e elaborando um plano de ação inicial que inclua a definição da função do observador de campo (STAKE, 1998, p. 53-54).

A primeira visita é o momento em que o pesquisador organiza o primeiro contato com o campo de estudo; negocia o plano de ação e decide os contatos habituais; redige os acordos formais sobre as obrigações do observador e do anfitrião; aprimora as normas de acesso com as pessoas implicadas; analisa os critérios para manter a confiabilidade dos dados, fontes e informes; expõe a necessidade das pessoas revisarem os rascunhos para validar as observações descritas; revisa o plano de ação, a função do observador, os limites do caso e os temas. Todas estas práticas, conforme seja necessário.

Para a observação é necessário, preliminarmente, organizar atividades; distribuir recursos aos diferentes espaços, pessoas, métodos, temas, etapas; identificar os

informadores e as fontes de dados concretos; selecionar e desenvolver instrumentos ou procedimentos modelos; se for o caso, projetar um sistema de registro de dados, arquivos, faixas, sistema de classificação, armazenamento protegido; e estudar novamente as características, os problemas, acontecimentos, o público que se considera prioritário.

A observação permite ao investigador qualitativo do estudo de caso registrar os acontecimentos que oferecem a possibilidade de uma descrição inquestionável para posteriores análise e informe final. A observação qualitativa trabalha com episódios de relação única para formar uma história ou uma descrição exclusiva do caso.

Outras atividades e conceitualizações: reconsiderar os temas ou outra estrutura teórica que oriente a recolhida de dados; averiguar o que sabe; a formação do público, o que querem alcançar, saber; delinear planos para o informe final e a propagação do que se averigua.

Para recolher dados e validá-los é preciso realizar observações e entrevistas; prestar conta aos informantes; tomar notas; utilizar enquête e ou outros; registrar as disposições e as atividades de investigação; selecionar rascunhos, testemunhos especiais, exemplos; ordenar os dados e iniciar as interpretações; redefinir os temas, os limites do caso; renegociar as disposições com os anfitriões, conforme seja necessário; recolher dados adicionais, mediante a réplica e a triangulação, para validar as observações chave.

As análises dos dados requerem do pesquisador a revisão dos mesmos em rascunho, com as mais diversas interpretações possíveis; a busca por modelos de dados indicados pelos temas; a observação de possíveis relações entre as disposições do programa, as atividades e os resultados, sacando conclusões provisórias; a organização de acordo com os temas, a estruturação com o informe final; e a revisão dos dados, recolhendo dados novos, rebatendo os descobrimentos a propósito.

Para facilitar a compreensão do público é preciso descobrir com detalhe o espaço em que se desenvolve a atividade; considerar o informe como uma história; buscar aquilo que a faz incompleta; elaborar informes e fazer cópias de materiais para o uso do público; contrastá-los com membros representativos dos diversos setores do público; auxiliar o leitor a distinguir a tipicidade e a relevância da situação como base para a generalização; revisar e propagar as informações e os materiais; e falar com as pessoas.

Os estudos de casos permitem generalizações, isto é, a partir dos relatos do pesquisador, o leitor faz suas generalizações naturalísticas. De acordo com Stake (1983) *apud* Ludke (1986, p. 19): “A generalização naturalística [...] ocorre em função do conhecimento experimental do sujeito, no momento em que tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências pessoais”.

No caso desta pesquisa a generalização será feita pelos leitores que ao analisar o que foi encontrado nos resultados da pesquisa pode associar aspectos que consideram relevantes e dizem respeito aos processos formativos, a área de Linguagem e às práticas pedagógicas que ocorrem na escola onde atua. Por mais que se particularize o objeto a ser estudado, é possível estabelecer generalizações, o resultado do trabalho desta pesquisa trás em si aspectos de generalização, com relação ao curso ou às práticas pedagógicas dos professores.

Stake (2000, p. 439) afirma que a generalização não deveria ser uma exigência feita a todo e qualquer estudo, pois essa preocupação, caso seja excessiva, pode desviar a atenção do pesquisador de características importantes para a compreensão do caso em si. Admite, porém, que "mesmo um estudo de caso intrínseco pode ser visto como um pequeno passo em direção a uma grande generalização". O que Stake (1978) introduz, ao propor sua "generalização naturalística", é uma mudança de perspectiva: sugere que ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser generalizados, o pesquisador deixe essa decisão para o leitor. Este, ao se deparar com a descrição detalhada dos sujeitos, das relações que mantêm entre si, de seus comportamentos e das situações em que ocorrem, enfim, com uma "descrição densa" do caso, decidirá se as interpretações, hipóteses, *insights* apresentados naquele estudo podem ser aplicados ao caso de seu interesse (MAZZOTTI, 2006).

3.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa envolve duas Escolas Públicas Estaduais: A Escola Patriarca da Independência, localizada no Distrito de Progresso, distante 14 km do centro da cidade e considerada escola rural; e a Escola Pedro Alberto Tayano, localizada no perímetro urbano, Bairro Vila Esmeralda, afastada 7 km do centro da cidade de Tangará da Serra. Ambas trabalham com base na proposta pedagógica da Escola Ciclada, orientada pelas políticas educacionais do Estado de Mato Grosso.

O critério de escolha dessas duas escolas foi baseado num levantamento prévio feito junto à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e à Assessoria Pedagógica do município, para verificar onde os ex-acadêmicos do curso de Pedagogia – Licenciatura

para as séries iniciais do ensino fundamental estavam atuando. O levantamento detectou que eles atuam em várias escolas públicas do município, porém, a maior concentração deles se dá nas duas escolas acima citadas.

A Escola Patriarca de Independência atende 440 alunos, sendo 396 do ensino fundamental e 44 do ensino médio. Como o foco da análise são professores dos anos iniciais, a atenção maior concentra-se neste nível de ensino. O número de alunos do 1º ao 2º ciclo é de aproximadamente 246, o que corresponde a 62,1% dos alunos matriculados no ensino fundamental. Isso faz da escola um espaço de atendimento escolar de maior número de crianças da primeira e segunda infância. Do total de 32 professores, 12 são dos anos iniciais, o que corresponde a 37,7% dos professores que atuam na referida escola e destes, seis são formados pelo curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental.

A Escola Estadual Pedro Alberto Tayano é considerada uma escola grande e atende 1.719 alunos, sendo 1.086 alunos do ensino fundamental; 394 alunos do ensino médio; e 239 alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Como o foco da análise são os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, o número de alunos do 1º e do 2º ciclo, é de 713, o que corresponde a 41% dos alunos matriculados no ensino fundamental.

Do total de 64 professores, vinte são professores dos anos iniciais, o que corresponde a 31,2% dos que atuam na referida escola. Destes, onze, ou seja, 50% dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental são formados pelo curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental.

A escola tem uma boa estrutura e dispõe de quatro professores articuladores, dois bibliotecários, um professor que orienta o desenvolvimento do projeto “Rádio Escola” e um técnico em informática que é responsável pelo laboratório de informática. O IDEB das duas escolas está dentro das médias nacional e estadual.

3.3. Dos Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são professores da rede pública de ensino cuja formação profissional se deu através do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância oferecido pela UFMT - turmas 2000 e 2003. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais já citadas, envolvendo seis professores, sendo três de cada escola.

Considerando a flexibilidade de uma pesquisa qualitativa, acredita-se que, entre o planejamento das atividades e o desenvolvimento das ações investigativas propriamente ditas, possam acontecer algumas mudanças que dependem de adequação para o desenvolvimento da pesquisa. É necessário ressaltar que a Escola Estadual Pedro Alberto Tayano, passou por reforma no início do ano letivo de 2009, o que atrasou o prazo estipulado para a coleta de dados para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo sido concluída no mês de agosto deste mesmo ano.

Sendo a pesquisa um estudo de caso, compreendemos que envolver mais que seis professores poderia comprometer a qualidade da pesquisa e o acompanhamento realizado. Os professores foram escolhidos no início do ano letivo de 2009, logo após o processo de atribuição de aulas. Os critérios para escolha foram os seguintes: terem formação através do curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental através do NEAD–IE–UFMT; estar atuando nos anos iniciais ou ciclos iniciais; e que seja, preferencialmente, um professor de cada ano ou fase, porém não sendo possível, poderão ser observados dois professores do mesmo ano ou fase do ciclo.

Os sujeitos da pesquisa foram acompanhados durante 30 dias letivos do primeiro semestre de 2009 em atividades pedagógicas de planejamento e desenvolvimento das aulas na área de linguagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram eleitos quatro aspectos que balizarão esta investigação: leitura, produção de textos, desenvolvimento das práticas de letramento e a forma de abordagem do trabalho com a gramática. A observação, a análise dos documentos escolares e a entrevista com as professoras, consideram o trabalho que realizavam em relação às práticas de leitura e escrita e de abordagem aos aspectos gramaticais da língua portuguesa.

3.4 Procedimentos e instrumentos para coleta de dados

É importante que no estudo de caso o pesquisador se organize e crie instrumentos que lhe permitam coletar os dados. Para tanto foram organizados formulários que possibilitaram sistematizar as observações realizadas. Nesse caso, foram utilizadas aproximadamente dez horas de observação em cada sala em dias alternados.

Para Stake (1998, p. 52), as perguntas da investigação no estudo de caso, devem guiar o que o pesquisador faz no campo de trabalho, desde o momento da obtenção da permissão de acesso ao mesmo até a interpretação dos dados coletados.

Las partes absolutamente esenciales de un plan de recogida de datos son las siguientes: la definición del caso, la lista de las preguntas de la investigación, la identificación de los ayudantes, las fuentes de datos, la distribución del tiempo, los gastos, el informe previsto. (STAKE, 1998, p. 53).

Coletar dados a partir de um estudo de caso requer um conjunto dos mais diversos procedimentos. Entre os mais usuais pode-se destacar: a observação, a análise de documentos, a entrevista e a história de vida. Geralmente é comum a utilização de mais de um procedimento.

Os dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos acima, deverão ser cruzados entre si para responder à problemática da pesquisa, que consiste em saber se as práticas pedagógicas dos professores investigados contemplam os pressupostos teóricos previstos na área de linguagem do seu curso de formação e como estes se evidenciam nas suas ações no cotidiano da escola, especialmente no trabalho com a linguagem.

Talvez a motivação para a escolha do estudo de caso, como procedimento metodológico, esteja no contato direto com a realidade do professor da escola pública em processo de formação em serviço que despertou a curiosidade e a vontade de investigar a vida desses docentes, bem como os processos do ensinar e do aprender na formação e no cotidiano escolar.

Ainda com base nas ideias acima citadas, entende-se que tais estudos e experiências consideram que os docentes em formação já são possuidores de experiências em sua área de atuação e que os saberes docentes precisam ser considerados e ressignificados.

Averiguar até que ponto o processo de formação contribuiu para tal tarefa é pertinente para a reflexão dos fazeres pedagógicos que permearam o desenvolvimento do respectivo processo formativo. Logo, entende-se que a pesquisa possibilitou a discussão educacional, no sentido de fazer uma reflexão sobre as experiências vivenciadas na prática docente em situações de ensino e de aprendizagem.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados quatro procedimentos básicos: a aplicação do questionário, a observação, a entrevista semiestruturada e a análise documental.

A coleta de dados, na Escola Patriarca da Independência, teve início a partir do mês de março de 2009 e, na Escola Pedro Alberto Tayano, no começo do mês de maio, devido ao atraso do ano letivo em função da reforma realizada na escola.

Após as apresentações de praxe aos professores das escolas, a pesquisa iniciou com a aplicação de um questionário para a coleta de dados. Esse instrumento fazia referência ao conhecimento da realidade do professor, sua trajetória de vida e profissional e tinha o intuito de definir o perfil socioeconômico e cultural dos professores; sondar o que o curso de graduação acrescentou à vida pessoal e profissional; investigar se tais professores revisaram os conteúdos abordados no material utilizado no curso de formação, especificamente os fascículos de linguagem e o conteúdo que estudaram na área de linguagem; e averiguar o que eles mais utilizam, em relação aos conhecimentos obtidos, para preparar as suas aulas de linguagem.

O trabalho de observação foi feito sistematicamente durante as aulas de linguagem ministradas pelos respectivos professores. As anotações pertinentes foram registradas em um caderno de campo, contendo a data, o horário, a descrição da atividade realizada e as impressões possíveis de serem percebidas no desenvolvimento das aulas. O ponto de observação escolhido foi o fundo da sala de aula. Desse local, foi possível acompanhar o desenvolvimento das aulas, a postura do professor e a forma de abordagem do conteúdo, especificamente o trabalho pedagógico envolvendo as práticas de letramento, de leitura e escrita e as atividades gramaticais.

Num segundo momento foram feitas entrevistas semiestruturadas, propostas individualmente e com base num roteiro prévio. Procurou-se captar, através das falas dos professores, os elementos essenciais que o material didático do curso oferecia-lhes na área de linguagem, sob uma análise teórica que sustentava a discussão do material e das práticas pedagógicas de professores das séries iniciais. Também foram questionados acerca do modo como eles percebem o desenvolvimento do processo de conhecimento dos seus alunos na área de linguagem; como o projeto político-pedagógico – PPP da escola concebe essa área do conhecimento; e se a forma como o trabalho pedagógico é desenvolvido contempla o que está proposto no PPP da escola.

Durante as entrevistas, foi solicitado aos professores que contassem, com detalhes, a forma como trabalham a leitura, a produção de texto, a gramática e como

desenvolvem as práticas de letramento com os seus alunos. Ainda foram questionados se houve alguma dificuldade no trabalho com a linguagem e, em caso afirmativo, o que fizeram para superar as dificuldades dos alunos e como os avaliaram.

As entrevistas foram agendadas, segundo a conveniência dos professores, sendo posteriormente gravadas, transcritas e entregues aos entrevistados para que eles e as coordenadoras pedagógicas lessem com vistas à autorização da publicação de suas falas.

O quarto procedimento caracteriza-se por uma análise documental, tendo como ponto de referência o PPP da escola, os planejamentos anual e diário dos professores, algumas atividades desenvolvidas na área de linguagem e o livro didático utilizado pelos mesmos.

Para o trabalho de análise documental foram recolhidos os cadernos de plano e, o planejamento anual dos professores, o projeto político-pedagógico da escola, as atividades trabalhadas, os cadernos dos alunos e algumas imagens fotográficas feitas na escola. O trabalho de análise só teve início quando os dados das duas escolas terminaram de ser recolhidos.

Os dados coletados, a partir dos procedimentos metodológicos acima, foram cruzados entre si e submetidos à análise para saber se as práticas pedagógicas dos professores investigados contemplam os pressupostos teóricos previstos na área de linguagem do seu curso de formação e como eles são aplicados em suas ações no cotidiano da escola, especialmente no trabalho com a linguagem.

A partir da observação das práticas pedagógicas dos professores, foi empreendido esforço para detectar se as ações dos educadores de crianças das séries iniciais do ensino fundamental contemplam os pressupostos teóricos metodológicos do curso de formação e se suas práticas pedagógicas demonstram compreensão acerca da influência das diferentes concepções de linguagem que embasam as práticas pedagógicas. A pesquisa também se interessou em saber se o posicionamento dos docentes está baseado em práticas ligadas a uma concepção interacionista, a fim de identificar se ocorreram ou não mudanças no processo de construção das habilidades da área de linguagem em alunos cujos professores passaram pelo processo de formação do curso de Pedagogia a distância.

O acompanhamento dos professores escolhidos foi feito mediante visitas às escolas, observação sistemática durante suas atividades pedagógicas em sala de aula, participação em momentos de planejamento das atividades, aplicação de questionário, realização de entrevista individual, além da análise documental de materiais como o

projeto político-pedagógico das escolas, os planejamentos, os cadernos dos alunos e os livros didáticos utilizados pelos professores.

Os professores de ambas as escolas foram identificados por letras da sequência alfabética (A, B, C, D, E e F). Para tranquilidade, segurança e confiança dos sujeitos da pesquisa, suas identidades serão mantidas em sigilo e todos terão acesso ao trabalho de pesquisa realizado que, ao final, se constituirá em objeto de estudo e debate pelo grupo, no sentido de possibilitar trocas de experiências e quem sabe até, a revisão de conceitos trabalhados no curso de formação na área de linguagem.

4. DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo é apresentada a análise dos dados, voltadas para a problemática apresentada na pesquisa, subsidiada pelo aporte teórico estudado. A relação entre os dados levantados e a teoria estudada ficou estabelecida nos diálogos com os sujeitos da pesquisa.

4.1. As escolas investigadas e o perfil dos sujeitos da pesquisa

Faz-se necessário retomar a contextualização das escolas, porque elas são o *locus* onde se desenvolvem as práticas pedagógicas dos professores investigados, e os processos interativos de tais práticas não podem ser analisados fora do contexto social ao qual estão submetidos.

A aproximação com as respectivas escolas, para o trabalho de coleta de dados, e os diálogos empreendidos, no interior das mesmas, permitiram a observação sob dois aspectos distintos: o estrutural e o pedagógico.

Do ponto de vista estrutural, ambas as escolas apresentam-se com uma boa condição de espaço físico: pátio grande, salas de aula, dependências administrativas, biblioteca, sanitários, cozinha, refeitório, quadra de esportes, laboratório de informática e mobiliário velho, porém ainda em condições de uso. O número de alunos não ultrapassa trinta por sala de aula e o quadro de funcionários é suficiente para o atendimento em relação à limpeza, à ordem do pátio e às atividades de acompanhamento aos alunos.

Do ponto de vista pedagógico, as duas escolas têm projeto político-pedagógico organizado em forma de texto, que será melhor discutido a partir da análise documental. Como as escolas pertencem à rede pública estadual de ensino, a organização curricular se dá através da Escola Ciclada, proposta pedagógica empreendida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC, a partir do final dos anos de 1990.

De acordo com a proposta da Escola Ciclada (2001, p. 6), a SEDUC pretende “instigar os educadores para uma nova forma de trabalho pedagógico na educação do Estado de Mato Grosso”.

A proposta pedagógica da Escola Ciclada imprime uma forma diferente de organização escolar e propõe mudanças significativas no ensino fundamental na busca de superação de alguns desafios: “falta de condições para atender aos alunos com dificuldades na aprendizagem, a avaliação usada como mecanismo de classificação [...],

falta de espaço e tempo para a construção efetiva do conhecimento” (MATO GROSSO, 2001, p. 6). Tal proposta se constitui numa diretriz orientadora da política educacional para o ensino fundamental com o propósito de melhorar a qualidade da educação no Estado.

As escolas pesquisadas, como parte do contexto das políticas educacionais emanadas do poder público estadual, procuram se organizar pedagogicamente a partir das orientações da respectiva proposta, no entanto, percebe-se certo distanciamento entre o ideal e o real que se estabelece no interior da escola.

Observando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas pesquisadas, ambas estão um pouco acima na média geral do Estado. Vide o demonstrativo a seguir:

Figura 01. IDEB 2007 e Metas para o Estado de Mato Grosso.

Resultados e Metas Dados atualizados em 16/09/2008

- [Nota Informativa](#)
- [Relatório sobre alterações](#)

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual - MATO GROSSO

Fases de Ensino	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,6	4,4	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,9	3,6	2,9	3,1	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9
Ensino Médio	2,6	3,0	2,6	2,7	2,9	3,1	3,5	3,9	4,2	4,4

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: [MEC](#), 2008

Figura 02. IDEB 2007 e Metas para a E. E. Patriarca da Independência – Distrito de Progresso – Tangará da Serra MT.

Dados atualizados em
16/09/2008

- [Nota Informativa](#)
- [Relatório sobre alterações](#)

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola - ESCOLA ESTADUAL PATRIARCA DA INDEPENDENCIA

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	-	4,6	-	5,0	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6
Anos Finais	-	3,8	-	3,9	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	5,7

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Fonte: MEC, 2008

Figura 03. IDEB 2007 e Metas para a E. E. Pedro Alberto Tayano – Tangará da Serra MT.

Dados atualizados em
16/09/2008

- [Nota Informativa](#)
- [Relatório sobre alterações](#)

IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para Escola - ESCOLA ESTADUAL PEDRO ALBERTO TAYANO

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,7	4,2	3,7	4,1	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
Anos Finais	3,0	2,9	3,0	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,0

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar.

Fonte: MEC, 2008

É deste contexto que emergem os sujeitos da pesquisa: seis professores formados pelo curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação a distância através da UFMT, que trabalham na educação pública estadual e residem em Tangará da Serra – MT.

O levantamento do perfil socioeconômico dos professores das escolas investigadas foi feito a partir da leitura dos questionários respondidos por seis professores, sujeitos da pesquisa, sendo cinco do sexo feminino e um masculino. Essa investigação apresentou questões abertas e fechadas e constatou que, dos seis docentes, cinco são naturais de estados da região sul e sudeste e um da região centro-oeste, razão da influência destas regiões do país no processo de colonização do Estado de Mato Grosso e, conseqüentemente, de Tangará da Serra.

A idade dos professores varia entre 28 e 57 anos; dois são efetivos da rede pública estadual de ensino e quatro são professores interinos. Isso revela que apesar da idade e do tempo de magistério, quatro deles ainda não têm estabilidade profissional, ou seja, ainda não ingressaram na carreira do magistério, contrariando o disposto no art.9º da Lei Complementar Nº. 050 /98, que Cria a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, onde diz que: “para o ingresso na carreira dos Profissionais da Educação Básica, exigir-se-á concurso público de provas ou de provas e títulos” (MATO GROSSO, 1998a). Assim, esses professores interinos deixam de ter acesso a direitos que só os professores efetivos têm, como por exemplo, a hora atividade⁸, a ininterrupção dos subsídios mensais, a contagem contínua do tempo de serviço e outros benefícios previstos em lei.

Em relação à situação familiar dos professores investigados, três são casados, um é divorciado, um é viúvo e um é solteiro, cinco se denominaram de cor branca e o outro de cor negra. Dois dos professores informaram que moram com os filhos, três moram com seus cônjuges e filhos e um mora com os pais. As famílias são constituídas com no máximo cinco membros. O número de filhos também varia. Três professores têm dois filhos, um tem três, um tem quatro e um não tem filhos. Cinco dos entrevistados informaram que são responsáveis pelo próprio sustento e contribuem parcialmente para o sustento da família e outro afirmou ser o principal responsável pelo sustento da família. A renda mensal total do grupo familiar de dois dos professores fica na faixa entre R\$ 500,00 a R\$ 1.000,00; três deles informaram que varia entre R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00; e um deles afirma que varia entre R\$ 2.001, 00 a R\$ 3.000,00. Três professores admitiram que a renda mensal familiar é suficiente para as suas despesas pessoais, dois afirmaram ser insuficiente e um não respondeu.

⁸ Hora Atividade é parte do tempo de trabalho dos professores da rede pública estadual de ensino do Estado de Mato Grosso, destinado ao trabalho de planejamento, estudo e atendimento individualizado ao aluno que apresenta algum tipo de dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Analisando as respostas dos professores ao questionário, foi possível perceber que o histórico do processo de formação dos mesmos foi marcado por interrupções temporárias. Um dos professores afirmou que interrompeu os estudos ao se casar; outro informou que lhe faltou oportunidade quando concluiu a 4ª série; um terceiro explicou que interrompeu o processo de formação por falta de condições financeiras e pela distância; e os outros três interromperam o processo de estudo e a formação entre a conclusão do segundo grau e o ensino superior, o que demonstra a falta de democratização do ensino e de oportunidades, especialmente aos filhos da classe trabalhadora.

As experiências profissionais que antecederam a iniciação ao magistério também são diversas. Um dos professores afirmou que era inexperiente; outro que trabalhava na roça; um deles era trabalhador doméstico; outras dois trabalhavam exercendo várias funções: babá, balconista, secretária. Apenas um dos professores investigados iniciou a vida profissional no magistério.

O ensino fundamental de quatro dos professores se deu em escolas de zona urbana, enquanto que os outros dois em zona rural. Todos concluíram o ensino fundamental em cursos presenciais. Quanto ao 2º Grau (hoje ensino médio), quatro professores fizeram o curso do magistério, dois deles em escola de zona urbana e dois na zona rural; um dos professores fez o segundo grau regular e um através de curso a distância (Logos II). Todos eles fizeram o curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância através da UFMT e também já concluíram cursos de especialização em educação.

Quando foram questionados sobre o motivo pela opção pela carreira do magistério, as respostas variaram muito. Dois afirmaram ser por sonho e ideal; um por necessidade de se profissionalizar; dois porque precisavam trabalhar e a ideia de ser professor lhes agradava; e outra por falta de oportunidade. Quando foram indagadas sobre a graduação que cursaram, cinco avaliaram como “ótima” e um deles como “boa”. Isso revela satisfação dos professores pelo curso de graduação que fizeram.

As questões abertas serviram para captar a opinião pessoal dos professores sobre o curso de graduação que fizeram. Para tanto, foi-lhes solicitado que respondessem qual a contribuição trazida para a vida pessoal e profissional. A seguir as respostas obtidas:

Deu-me oportunidade de ampliar conhecimentos e repensar a minha prática pedagógica (Profª. A).

Em minha vida pessoal, o curso de graduação acrescentou autoestima e, na vida profissional, melhorou meu conhecimento teórico. (Prof^a. B).

O curso me acrescentou conhecimentos que deram suporte para eu enfrentar as dificuldades em sala de aula e na sociedade. Também achei muito válido o acréscimo no salário (Prof^a. C).

Fiz um curso voltado para formação de profissionais que já atuavam na área. Esse foi o principal diferencial (Prof^a. E).

O curso fez a diferença em vários fatores, principalmente na área do conhecimento, na aquisição de experiência, além de ter proporcionado aprendizagem de qualidade (Prof^a. F).

Analisando as argumentações dos professores, é possível perceber que o curso de graduação teve significativa importância, pois, segundo eles, possibilitou a ampliação do conhecimento, a valorização tanto da vida pessoal quanto da profissional, além de oportunizar a apropriação de conhecimentos teóricos. Durante as entrevistas, apesar da evidente relevância atribuída ao curso; os professores pouco falaram do aporte teórico que fundamentava o projeto do curso de Pedagogia a distância

Ao investigar se o material de estudo foi utilizado após a conclusão do curso, conseguiu-se os seguintes posicionamentos:

Por estar fora da minha área de atuação nos anos anteriores, só utilizei os fascículos de Sociologia e Geografia. Não utilizei os fascículos de Linguagem, mas lembro-me de algumas concepções referentes à sala de aula. (Prof^a. A)

Revisei os fascículos de Linguagem quando elaborei atividades do curso de pós-graduação e para construção do trabalho monográfico de encerramento do curso. (Prof^a B).

Sim, fiz revisão do material de Linguagem quando fiz o trabalho da pós-graduação em Psicopedagogia (Prof^a. C)

Não revisei, faz apenas cinco meses que terminei o curso e ainda estou de férias... mas considero o material muito bom, revisarei quando as oportunidades aparecerem. Prof^a. E

Sim. Reviso constantemente, utilizo os materiais utilizados no curso, visando oferecer um ensino voltado para o dia a dia do aluno e que tenha qualidade (Prof^a. F).

Pelas respostas obtidas, compreende-se que a revisão do material de estudo se deu mais em função da necessidade de busca de conhecimentos relacionados com a continuidade do próprio processo de formação do que pela necessidade de continuar estabelecendo relação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica que realizam

nas escolas onde atuam. Apenas um dos professores diz que revisa o material constantemente, no entanto, tanto o trabalho de observação quanto a entrevista revelaram outra situação. Aparentemente, o conteúdo de embasamento ao estudo da área de linguagem não figura como essencial para a reflexão daquilo que os professores trabalham em suas salas de aula.

Isso leva à discussão empreendida por Schön (1995), quando evidencia a importância do professor como sujeito de sua própria prática, em refletir sobre suas ações. Essa discussão apesar de pertinente e atual ainda encontra resistência no interior das escolas. A ação de refletir sobre a própria ação e a busca de relação entre a teoria e a prática é um exercício que requer envolvimento e um trabalho de construção de bases sólidas sobre o trabalho pedagógico.

É preciso considerar também o que Nóvoa (1995) aponta ao enfatizar que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios para um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de autoformação. Por outro lado, não se pode esquecer das ideias de Tardif (2002), que coloca em evidência a importância da consideração sobre a história de vida dos professores e sua construção pessoal em relação aos saberes.

Considerando-se que o curso a distância, com base em processos históricos de políticas educacionais, tem por objetivo a formação de professores para atender a necessidade de democratização das oportunidades aos processos formativos, é pertinente argumentar que, tanto as histórias de vida dos professores-alunos quanto a formação anterior, e ainda, as condições em que o curso se desenvolveu, influenciaram os resultados dos processos formativos, revelados na argumentação, na postura e nas práticas pedagógicas dos mesmos.

Antes de qualquer julgamento, é preciso considerar as variáveis do processo formativo e as condições de produção, acompanhamento e desenvolvimento do projeto de formação.

Para finalizar o questionário, os professores foram indagados sobre o que mais lhes atraiu a atenção, em relação ao conteúdo que estudaram na área de linguagem, e o que mais utilizam desse conteúdo no preparo das aulas de linguagem. Obteve-se então as seguintes respostas:

O que mais me chamou a atenção foi a forma como se deve utilizar os textos em sala de aula, porque eram informações que eu não tinha conhecimento (Profª. A).

O que mais me chamou a atenção foi quanto à importância das atividades lúdicas que posso aproveitar no meu dia a dia em sala (Prof^a. B).

O que mais me chamou atenção foi a importância do trabalho com textos diversificados. Porque ao apresentar músicas, parlendas, poemas, listas de palavras, receitas etc., a criança demonstra mais prazer e se envolve mais (Prof^a. C).

Acredito que todos os conteúdos de uma forma ou de outra contribuíram de maneira satisfatória para o meu crescimento enquanto educador, mas também o conhecimento do educando. Cada conteúdo e cada etapa contribuíram e contribuem para a preparação das aulas de linguagem e tornam o aluno cada vez mais participativo e crítico no dia a dia (Prof^a. F).

O que mais me chamou a atenção foi sobre a importância de trabalhar textos, histórias e produção de textos desenhados e escritos (Prof^a.E).

Observando as respostas dos professores, é possível confirmar que existe um distanciamento em relação à compreensão dos mesmos a respeito do conteúdo teórico abordado pelos fascículos de linguagem no processo formativo. As respostas se centraram mais naquilo que está relacionado com as atividades práticas que realizam em sala de aula. Em nenhum momento destacaram os aspectos de maior relevância no processo formativo, tais como: as diferentes formas de manifestação da linguagem verbal e não verbal; o trabalho com a leitura e a escrita; a alfabetização a partir de um trabalho pedagógico que parta do texto; as formas de abordar as dificuldades ortográficas e gramaticais; a abordagem das diferentes tipologias textuais; e as práticas de letramento como forma de maximizar as atividades de alfabetização.

Ganhou evidência nas falas, o que, segundo eles, é importante para a prática pedagógica: o trabalho com textos, as atividades lúdicas, entre outros; apresentando dificuldade em não ultrapassar o limite da prática em si. Dessa forma, pode-se dizer que abarcar a complexidade do processo formativo, cuja meta é o desenvolvimento da relação teoria-prática, é uma construção que precisa continuar sendo estimulada por outras formas de envolvimento e formação. Tardif (2002) ressalta que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, são as relações mediadas pelo trabalho que vão lhes fornecer princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas.

Assim ficou notório que os entrevistados tendem a valorizar o que está mais próximo deles, ou seja, o que vivenciam no cotidiano.

A expectativa de que a formação de professores se dá a partir de experiências práticas, que é a proposta do curso de Pedagogia a distância, permite levantar a discussão que se estabelece entre teoria e prática. Para Nóvoa (1995), a troca de experiências e a partilha de saberes são fundamentais para uma formação mútua em que os professores podem desempenhar o papel de formador e formado.

No entanto, a pesquisa demonstrou que o exercício da reflexão e da troca de experiências, como base de formação, não pode ser encerrado no curso de formação inicial. As políticas de formação continuada precisam pensar a escola, não como espaço de reprodução de saberes, mas sim, como espaço de produção e troca, no dia a dia do trabalho que a escola realiza.

Todos os instrumentos adotados para a coleta de dados, principalmente, as entrevistas e o trabalho de observação, serviram como possibilidades para análise da prática pedagógica dos professores na área de linguagem, que é o foco central da pesquisa.

A leitura dos dados coletados permitiu um olhar criterioso sobre as práticas pedagógicas dos professores. A título de contextualização, o principal objetivo da pesquisa é analisar se os pressupostos teóricos metodológicos da área de linguagem do curso de Pedagogia na modalidade a distância estão presentes na prática pedagógica dos professores e o secundário é identificar como esses pressupostos se manifestam no cotidiano escolar.

Sendo assim, a análise dos dados coletados, relativas às práticas pedagógicas dos professores, ultrapassa o limite da sala de aula e da ação realizada, por três motivos: primeiro dá conta de que o curso de formação foi direcionado para professores que já atuavam como professores leigos, assim a cultura escolar já fazia parte de sua prática pedagógica antes de sua formação inicial; segundo porque a escola, na perspectiva do curso, era considerada espaço de pesquisa e análise a começar pela própria prática dos professores em processo de formação; e por último, a constatação de que estavam presentes no cotidiano do professor-aluno a proposta pedagógica da escola e o trabalho organizador da dinâmica da escola, da aplicabilidade das orientações oriundas da gestão escolar, em âmbito administrativo e pedagógico.

Sendo assim, para analisar a prática pedagógica dos professores, há que se estabelecer relação com o contexto escolar, uma vez que o processo formativo oferecido no curso de graduação estava atrelado às políticas educacionais emergentes e ao contexto de trabalho dos entrevistados.

4.2. À procura de respostas: muitas interrogações me perseguem

Embora a determinação em atingir os objetivos da pesquisa, o trabalho de coleta e análise dos dados acabou por descortinar um contexto amplo e de relações complexas, dificultando seguir a trilha previamente traçada. Delinear a forma de exposição das análises feitas se constituiu num labirinto a ser percorrido, evitado a todo custo para que o propósito inicial do trabalho não se desvirtuasse.

Para cumprir com tal propósito, o trabalho de pesquisa de campo envolveu quatro procedimentos: questionário, entrevistas, observações e análise documental. Optou-se por apresentar, em primeiro lugar, os dados coletados no questionário, pois a partir dele foram traçados os perfis dos seis professores investigados, dando ensejo a exposição de algumas considerações levantadas. A análise e discussão dos dados sobre as práticas pedagógicas dos professores foram feitas de forma aleatória, ou seja, a escolha da fonte do dado (questionário, entrevista etc.) foi determinada pela necessidade do pesquisador.

Para leitura e análise dos dados, buscou-se em Bardin (2009) a compreensão sobre como proceder à “análise do conteúdo” dos dados coletados. De acordo com essa autora, entrevistas e conversas de qualquer espécie podem estar sob os domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo.

Assim, as entrevistas se constituíram num instrumento para a sistematização de uma forma de comunicação em que o pesquisador procura, nas linhas e entrelinhas das falas dos sujeitos da pesquisa, um espaço para ir além, procurando evidências de aspectos a serem interpretados que se manifestam em diferentes formas de se expressar.

As entrevistas individuais foram semiestruturadas e transcritas logo após a realização. Para sistematizar os dados levantados a partir das entrevistas, fez-se a opção de separar os professores por escola. Foi organizada uma tabela contendo a transcrição das falas para leitura das mesmas, seguindo a ordem dos elementos propostos para análise: compreensão da base teórica do projeto do curso de Pedagogia a distância da UFMT; e compreensão da concepção de linguagem que sustenta a discussão dessa área do conhecimento. Para tanto, colocou-se em evidência o trabalho que os professores realizam com a leitura, a escrita e a produção de textos; as práticas de letramento; e a avaliação.

A análise das entrevistas revelou muitas surpresas e também gerou muitas dúvidas. As perguntas que investigavam a compreensão dos elementos teóricos que

fundamentavam a proposta do projeto de formação e respaldavam a prática pedagógica dos professores na área de linguagem, foram marcadas por muitos momentos de silêncio e por tentativas de respostas que mais pareciam justificativas sobre o que o curso proporcionou.

As falas dos professores revelaram nervosismo, dificultando a exposição do aporte teórico. Em alguns casos, ficou evidente a surpresa com a pergunta, seguida de pausas e silêncios bruscos para a formulação da resposta, demonstrando o desconforto do entrevistado, quando da tentativa de adequar a linguagem. Assim, veja a seguir, as respostas dos professores da E. E. Patriarca da Independência, quando questionados sobre quais foram os elementos teóricos que o material do curso ofereceu para que eles trabalhassem com a área de linguagem nas séries iniciais do ensino fundamental:

[...] olha, é difícil falar porque eu não lembro mais, eu precisava voltar no material e dar uma olhada... (Prof^a. A).

Na verdade me deu mais segurança, muitas coisas eu já trabalhava, mas consegui ampliar depois do estudo da teoria que embasa área de linguagem. Percebi que eu posso trabalhar com pesquisa e fazer um trabalho voltado para a realidade do aluno (Prof^a B).

[...] o que eu mais trabalho são textos verbais, não verbais, a produção e reestruturação de textos, [...] a ortografia, a pontuação... (Prof^a. C).

Com os professores da E. E. Pedro Alberto Tayano não foi diferente. Veja na sequência o que disseram após período de silêncio:

Eu gostei muito do curso, o material foi preparado para quem estava em sala e para melhorar o nosso trabalho em sala (Prof^a. E).

Eu relacionava as teorias estudadas como o meu cotidiano. Achei interessante o que discutiu sobre textos verbais e não verbais, mas na realidade o que mais me ajudou não foi o material em si, mas sim o que nós discutíamos sobre o material e a prática pedagógica. Por exemplo, a questão do trabalho com textos narrativos (Prof^a. D).

Os materiais foram bons, apresentaram a importância de trabalhos lúdicos e materiais diversificados como: cartazes, figuras, interpretação. Também fizemos experiências nessa área do conhecimento com trabalhos em grupo e todos foram importantes para desenvolver e aperfeiçoar melhor nosso trabalho em sala de aula (Prof^a. F).

As falas dos professores revelam tentativas de argumentação sobre a questão levantada, mas não demonstram compreensão do aporte teórico que fundamentou a área

de linguagem, mas sim daquilo que eles conseguiram perceber a partir do que fazem em seu trabalho cotidiano.

Na proposta do curso de Pedagogia a distância, assim como na área de linguagem, a discussão teórica fundamental era de base interacionista. As evidências: (ênfase na reflexão e na construção do conhecimento, relação teoria prática pedagógica, e respeito aos processos de aprendizagem) se colocavam em todas as reflexões propostas e, além disso, os professores-alunos já atuavam profissionalmente. Também as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e da Proposta de Escola Ciclada de Mato Grosso são de base interacionista.

Mediante os fatos expostos, surge a questão: “Por que os professores não revelam, em seus discursos, domínio sobre a base teórica proposta pelo curso e pelas orientações do trabalho com a área de linguagem? Como, apesar da formação num curso projetado para desenvolver a capacidade reflexiva e a relação entre a teoria e a prática pedagógica, o professor mantém um discurso ainda tão fragmentado?”

Isso sugere que nem o desenvolvimento do curso, nem as orientações de documentos que orientam as políticas educacionais ensinaram a superação dos discursos e das práticas tradicionais de ensino na área de linguagem, uma vez que não consideraram as condições de formação anterior dos alunos e das barreiras que o curso de graduação não conseguiu superar.

Talvez, a própria história de escolarização e as experiências profissionais dos professores-alunos tenham contribuído para a resistência as mudanças e a incorporação de novas posturas e desafios. Possivelmente, a forma como a escola conduz o processo pedagógico em seu interior: falta de trabalho coletivo, de discussão e troca de experiências; tenha impedido um avanço maior na superação das práticas tradicionais de ensino.

Durante o período de formação, era frequente a manifestação de críticas em relação ao trabalho da escola e ao de outros colegas. Existia o discurso da necessidade de mudança, os apontamentos dos professores-alunos sobre as novas formas de planejar e executar o trabalho com linguagem em sala de aula, o desenvolvimento de pesquisa que exigia do professor-aluno direcionar seu olhar para dentro da escola e suas práticas cotidianas. No entanto, o que se observou, depois do processo de formação concluído, foi uma prática ainda muito tímida em relação à mudança de postura pedagógica do professor.

Nos PCNs de Língua Portuguesa, as evidências de uma tendência pedagógica de base interacionista são frequentes e aparecem em várias discussões propostas demonstrando que:

[...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 2001, p. 24).

As orientações dos PCNs de Língua Portuguesa, apesar de darem mais ênfase à linguagem verbal, ressaltam que esta “possibilita ao homem representar a realidade física e social e [...], conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita [...] a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, [...]” (BRASIL, 2001, p. 24).

A proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso (2001, p. 112) concebe “a linguagem como parte fundante e constituinte da realidade histórica”.

[...] essa proposta assume como objeto de ensino das linguagens a interação, ou seja, a competência para a relação entre seres humanos, para o alcance das relações dialógicas, nas mais diferentes formas de linguagem. Interagimos através do corpo, de gestos, de imagens, de esculturas, de dança; das mais diversas expressões verbais e não-verbais, orais e escritas” (MATO GROSSO, 2001, p. 112).

Nessa perspectiva, “o mais importante não é o conhecimento dado, pronto e já sistematizado. É o que os aprendizes são capazes de produzir e significar a partir desse conhecimento” (MATO GROSSO, 2001, p. 113-114). A preocupação central não é o conteúdo, isso implica numa nova compreensão a respeito do que se ensina. “Altera as concepções de ensino, colocando o foco na importância da formação de sujeitos como condições de pensar e ver o mundo que os rodeia [...]”. (MATO GROSSO, 2001, p. 113-114).

A proposta acima citada “reconhece que a linguagem é produzida no cotidiano, fruto da cultura compartilhada entre sujeitos históricos e reconhece ainda que é através dela que o ser humano produz seus saberes e conhecimentos” (MATO GROSSO, 2001, p. 114).

Fica evidente também a consideração à variedade linguística, como manifestação de cultura constitutiva das línguas humanas e aos diferentes modos e formas de linguagem que coexistem nos espaços sociais “[...] essas variedades

encontram-se dependentes de muitos fatores, tais como os geográficos, os sociais e econômicos e os relacionados à faixa etária e ao gênero dos indivíduos” (MATO GROSSO, 2001, p. 115).

Essa proposta considera, pois, que é preciso que a escola substitua uma concepção de língua como conjunto de regras homogêneas e invariáveis, vista a partir de um viés normativo tradicional e considere os usos reais e efetivos da língua em nossa sociedade, entendendo que o uso “melhor” “ou mais culto dessa língua” são relativizados em função das situações comunicativas desses mesmos usos. Ou seja, não existe língua certa ou errada. Existem sujeitos que, em momentos e contextos diferentes, também interagem com linguagens diferentes, todas elas válidas para o estabelecimento das relações interlocutivas entre os homens (MATO GROSSO, 2001, p. 115).

Se, do ponto de vista das políticas educacionais vigentes, as orientações para o trabalho pedagógico sugerem a escola pública democrática e de qualidade, em que a participação, o diálogo e a troca se evidenciem; e se o curso de formação inicial prega a mesma proposta, (no período de formação, o professor-aluno era convidado a “olhar” para a instituição escolar, analisar seu cotidiano, tomar sua própria prática pedagógica e a prática de seus colegas como objeto de pesquisa para ser analisada à luz de uma teoria estudada), por que a dificuldade dos professores em se posicionar?

Talvez isso seja a comprovação de que a superação do discurso-prática é um problema muito mais complexo do que se supõe. Do ponto de vista das políticas educacionais brasileiras, historicamente, é raro que as propostas de mudança partam e se constituam nas bases, geralmente, elas ocorrem, a partir de decisões políticas, manifestadas por meio de propostas e documentos oficiais que são impostos pelos gestores do sistema educacional para organizar ou reorganizar os sistemas de ensino, adequando-os às situações vigentes. Exemplo disso, são os PCNs em nível nacional e a proposta de Escola Ciclada de Mato Grosso.

Do ponto de vista pedagógico, a falta de clareza na compreensão dos fundamentos teóricos reduz a reflexão, o debate e a construção do trabalho pedagógico. Os discursos incorporados nos documentos e propostas oficiais, apesar de teoricamente direcionarem a orientação curricular no interior das escolas, não são postos em prática pelos professores. Essa dificuldade de aplicação das orientações pedagógicas é patente nas propostas de trabalho dos professores observados.

Outra hipótese a ser levantada diz respeito à forma como a escola se organiza e se estrutura. A reorganização curricular, necessária à consolidação de práticas

diferenciadas que estabeleçam a relação teoria-prática pedagógica, não estaria sendo feita.

4.3 Análise documental: As revelações das entrelinhas dos documentos escolares

Durante a pesquisa, o acesso aos documentos, como o projeto político - pedagógico das escolas, os planejamentos anuais dos professores e as entrevistas, tanto com professores quanto com as coordenadoras, levou à reflexão de algumas questões que, embora determinantes para qualquer possibilidade de mudança de discursos e práticas no interior das escolas, não haviam sido pensadas.

É possível perceber certo distanciamento entre o que se propõe nas políticas educacionais e nos cursos de formação de professores e o que as escolas públicas, neste caso as estaduais, colocam em prática, em termos de organização do trabalho pedagógico.

Por exemplo, as análises dos planejamentos anuais revelaram que estes se constituem numa listagem de conteúdos determinados para o ano letivo. Na escola Pedro Alberto Tayano, o planejamento anual era dividido por unidade mensal e na Patriarca da Independência, se constituía numa listagem corrida, sem nenhuma subdivisão. As conversas informais revelaram que os professores planejam suas aulas, na maioria das vezes, isoladamente. Assim, onde fica a proposta das políticas educacionais vigentes? Por que numa escola que se diz democrática o professor ainda é uma ilha?

Quando Tardif (2002) enfatiza que o saber dos professores está relacionado à história de vida e às relações com os alunos em sala de aula e outros autores escolares, não seria o momento de se perguntar por que estes saberes não se constituem em possibilidades de troca entre os professores?

Nas observações, conversas informais e nas próprias falas dos professores-alunos, durante as entrevistas, percebe-se que há um descompasso entre o que a escola se propõe a fazer e o que nela se realiza. Por exemplo, o PPP da E.E. Patriarca da Independência define que a Tendência Pedagógica Crítico-Social dos Conteúdos e o Ideário da Pedagogia Libertadora são tendências adotadas pela escola.

Conforme Libâneo (1990, p. 71), “essas tendências partem de um ideário que se opõe às tendências tradicionais”.

No início da década de 60, surgem os “Movimentos de Educação Popular”, oriundos de setores influenciados pelo pensamento social cristão, com a finalidade de atuar pedagogicamente na promoção da participação da população adulta na vida política do país. Os pressupostos desses movimentos giravam em torno do entendimento da educação como processo de conscientização das massas, através do diálogo educadores - educandos, visando à transformação das mentalidades e da estrutura social [...] (LIBANEO, 1990, p. 157).

Tal tendência é fundamentada nas ideias do educador Paulo Freire, a partir da primeira experiência desenvolvida através do Movimento de Cultura Popular e do Projeto de Educação de Adultos. Os pressupostos teóricos que fundamentam a Pedagogia Libertadora enfatizam uma concepção dialética de educação em que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria num processo de constante aperfeiçoamento.

Para a Pedagogia Libertadora, a educação é um ato político, assim, a educação deve ser problematizadora e conscientizadora. O que garante a efetivação do ato educativo é o reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos, críticos e capazes de transformar a realidade. O trabalho pedagógico é centrado na conscientização e a preocupação central é formar um sujeito autônomo intelectualmente para intervir na realidade social.

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ganha espaço nas discussões educacionais brasileiras, a partir do início dos anos de 1980.

A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado (LIBANEO, 1990, p. 39)

Na abordagem da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a prática pedagógica é proposta a partir da interação entre o conteúdo e a realidade concreta, visando a transformação da sociedade. O enfoque ao conteúdo é dado sob a perspectiva da produção histórico-social dos homens, zelando pela superação das visões não críticas e crítico-reprodutivistas da educação. Para Libâneo, (1990, p. 71),

trabalhar com conteúdos culturais historicamente situados, portanto vivos e dinâmicos, implica partir da prática social concreta dos alunos, reinterpretá-la

e ordená-la junto com o aluno, e assim, chegar às noções claras e sistematizadas propiciadas pelo conhecimento científico.

Um trabalho pedagógico, com base em tais tendências, provavelmente, seria organizado a partir de projetos ou temas interdisciplinares. Isso implicaria um trabalho coletivo, pois, nessa perspectiva, a organização do trabalho é fundamental para o seu sucesso. Do ponto de vista prático, os conteúdos são trabalhados, partindo sempre de uma análise crítica e da relação entre o conhecimento escolar e sua relação com a vivência no cotidiano.

A E. E. Pedro Alberto Tayano não especificou claramente, no seu PPP, a tendência pedagógica adotada pela escola, mas deixou claro, na sua introdução, que “o Projeto é um instrumento de orientação que contém doutrinas e definições de estratégias de ações, [...] e se construiu a partir de dois eixos: o tipo de pessoa que se pretende formar e o tipo de conhecimento que se deseja que ele possua [...]” (E. E. PEDRO ALBERTO TAYANO, 2008 p. 03).

Sobre a proposta curricular da escola, enfatiza que esta tem se pautado em dois aspectos:

[...] na ideia de que os conteúdos formais devem ser significativos para o aluno e para a sociedade como um todo, portanto, contextualizados; e acrescidos de conteúdos relacionais, de vivência, de atitudes e de valores, inclusive, da “prática de pensar a prática” como diz Paulo Freire” (E. E. PEDRO ALBERTO TAYANO, 2008 p. 03).

A análise documental identificou que o PPP é visto como uma formalidade, um texto escrito para documentar o funcionamento da escola, pois, no cotidiano das escolas, não há evidências de que as ações propostas são seguidas. Visto dessa forma, o PPP é algo estático. Se ele fosse concebido, como ação e movimento, a relação entre os envolvidos no processo seria de diálogo, troca e partilha.

Sobre essa questão, Nóvoa (1995) enfatiza que as práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas, contribuem para a emancipação profissional e para a busca de autonomia da profissão.

Para esse autor, a formação implica mudanças dos professores e das escolas, o que não é possível sem investimentos positivos das experiências inovadoras. Toda formação encerra um projeto de ação e transformação e não há projeto sem opções.

Assim, qualquer mudança no interior da escola só acontecerá por uma opção coletiva de ações que se consolidem na tomada de decisão e no compromisso do

coletivo da escola e, nesse sentido, o professor é a peça chave para o avanço na busca de soluções para as adequações das práticas pedagógicas.

4.4 As práticas pedagógicas adotadas: entre o que se fala e o que se faz

A apresentação dos resultados, a partir das observações feitas em sala de aula, durante as atividades de leitura e escrita, realizadas com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitaram algumas reflexões a respeito das práticas pedagógicas dos professores observados na área de linguagem.

Considerando-se que a concepção de linguagem, sustentada teoricamente na perspectiva interacionista, gerará um sentido diferente de conceber a linguagem, tanto em relação à sua função social quanto às formas com as quais se entende e trabalha pedagogicamente, a construção dos conceitos linguísticos necessários para o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem deverão partir da utilização cotidiana de seu uso. Assim, a linguagem será considerada em sua amplitude como produção social e cultural onde se estabelecem os processos de interação e interlocução nos contextos sociais para promover as diferentes possibilidades de comunicação e troca simbólica. De acordo com a proposta da Escola Ciclada de Mato Grosso (2001):

a concepção de linguagem como interação permite entender as primeiras aprendizagens como processos de construção, em que a criança redescobre a escrita, fazendo hipóteses, podendo compreender não apenas como a escrita é representada graficamente, mas também sobre o que ela representa. Dessa forma a alfabetização não será reduzida ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização ou treino de habilidades sensório-motoras. É muito mais: é permitir a criança entender que a linguagem é a manifestação de sua existência no mundo, que com a linguagem ela (a criança) constrói sua identidade e realiza suas interlocuções (MATO GROSSO, 2001, p. 116).

As observações feitas nas salas de aula, durante o período da pesquisa, possibilitaram um olhar sistematizado sobre as práticas pedagógicas dos professores em relação ao trabalho realizado com a linguagem, porém, deverá ser dedicada uma atenção especial ao trabalho com a leitura, a escrita e a produção de textos.

Em relação à questão textual, a entrevista revelou diferentes formas de compreensão. Em algumas falas foi possível perceber um conteúdo mais elaborado sobre o assunto, em outras um pouco menos. Outra questão que ficou evidente é que

dentro da mesma escola, professores formados no mesmo curso revelaram posicionamentos diferentes.

Em algumas falas se revelam diferentes formas de compreensão em relação à prática em sala de aula; outras vezes a expressão da fala é simples, e o assunto abordado torna-se discutido em nível de abstração mais relacionado ao que é comum no cotidiano; mas também foi possível perceber, em algumas situações práticas, atitudes que contemplam um trabalho pedagógico que utiliza pressupostos interacionistas; e falas que condizem com as ações práticas, sejam elas inovadoras ou não.

Nóvoa (1995), ao abordar que a formação se dá através da reflexividade crítica sobre as práticas e a (re) construção permanente de uma identidade pessoal, coloca em evidência a possibilidade de troca de experiências, da partilha de saberes e do diálogo, que são fundamentais para consolidar os saberes que emergem da própria prática profissional dos professores. Assim, entende-se que, se o trabalho pedagógico no interior da escola se der numa perspectiva dialógica, haverá maiores chances de avanço em relação à compreensão das práticas pedagógicas em sala de aula.

Nas entrevistas, como diz Bardin (2009, p. 216), “o locutor exprime com toda a sua ambivalência os seus conflitos de base, a incoerência do seu inconsciente [...]”. Nas falas também ficaram evidentes “os indicadores estilísticos ou semânticos: confusão, redundância, (sinais de perda do domínio do discurso ou de inibição na progressão), digressões, ilogismos, temas recorrentes, denegações, lapsos, etc [...]” (BARDIN, 2009, p. 222).

A diversidade de situações levantadas na análise do conteúdo das entrevistas, envolveu, não só o discurso em si, mas também os momentos de silêncio e insegurança, assinalados pelo nervosismo e risos dos entrevistados, para explicar o que entenderam a respeito do questionamento feito.

Por exemplo, em alguns trechos da entrevista, houve o questionamento sobre a abordagem adotada no trabalho com textos no processo de formação e na prática pedagógica dos professores. Apesar dos momentos de silêncio, nervosismo e insegurança, houve unanimidade quanto à importância do trabalho em linguagem a partir de textos. Também está muito presente, nas falas, a consideração sobre a realidade do aluno e a necessidade de se trabalhar com textos diversificados: poesia, literatura infantil, jornais, trava-língua, parlendas, músicas, o que é o que é, panfletos, revistas, entre outros.

Costa (1999, p. 3) define texto “como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Para essa autora, “o texto é uma unidade de linguagem em uso” .

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, o discurso se manifesta linguisticamente por meio do texto. Desta forma, o “texto é produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão” (BRASIL, 2001, p. 25).

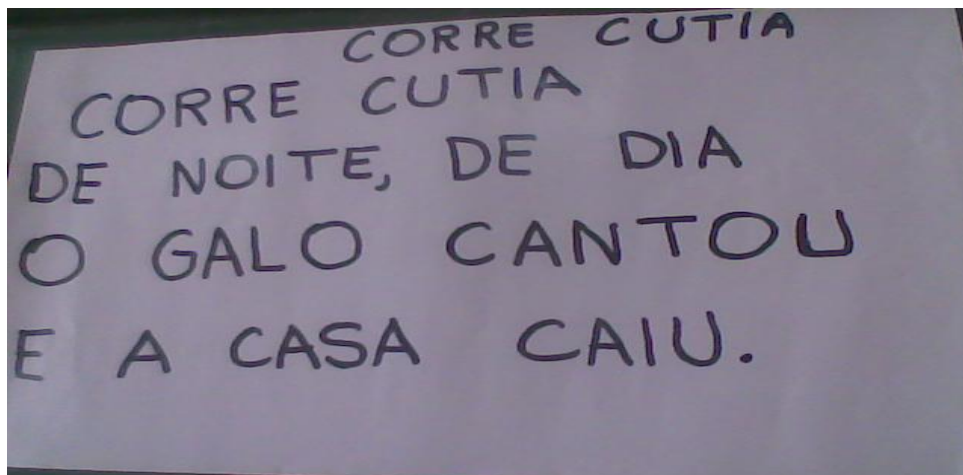
A observação direta identificou diferentes posicionamentos, quanto à prática docente, entre professores de uma mesma escola; e, no que tange à fala, notou-se que a compreensão do conceito de texto se apura, à medida que reconhecem a importância do trabalho com textos e da utilização da variedade textual. Tal compreensão é fundamental para que o professor incorpore à sua prática pedagógica, atividades que ampliem a visão do aluno, quanto às suas possibilidades de leitura. Porém, as observações, no cotidiano das práticas pedagógicas dos professores, revelaram que, mesmo tendo essa consciência, nem todos os professores observados dão a devida importância ao trabalho com a diversidade de textos apresentada acima.

Durante as observações, foi possível perceber aspectos significativos das práticas pedagógicas. Num primeiro momento, reparou-se que se faz presente, nas práticas dos professores, uma grande proximidade com a utilização da silabação como metodologia de ensino para a aquisição da leitura e da escrita.

Em outros momentos, observou-se o desenvolvimento de atividades diferenciadas; como a utilização de livros de literatura infantil, roda de leitura, atividade em que as crianças eram incentivadas a ler e a contar a história lida para os colegas; e dramatizações. Nas duas escolas investigadas, há professores que incentivam esse trabalho, mas são atividades isoladas, que não acontecem sempre.

Por exemplo, na E. E. Patriarca da Independência, durante as observações feitas sobre a aula do professor A, que trabalha com classe de alfabetização, percebeu-se um indício de atividades diferenciadas com o uso da letra do nome das crianças, de coisas presentes na sala, do recorte das letras em revistas e na variação dos textos lidos diariamente para as crianças: fábulas, contos, poesias, textos informativos e historinhas infantis.

Figura 04: Imagem capturada do texto de uma parlenda, utilizada pela professora para ler e cantar com as crianças.



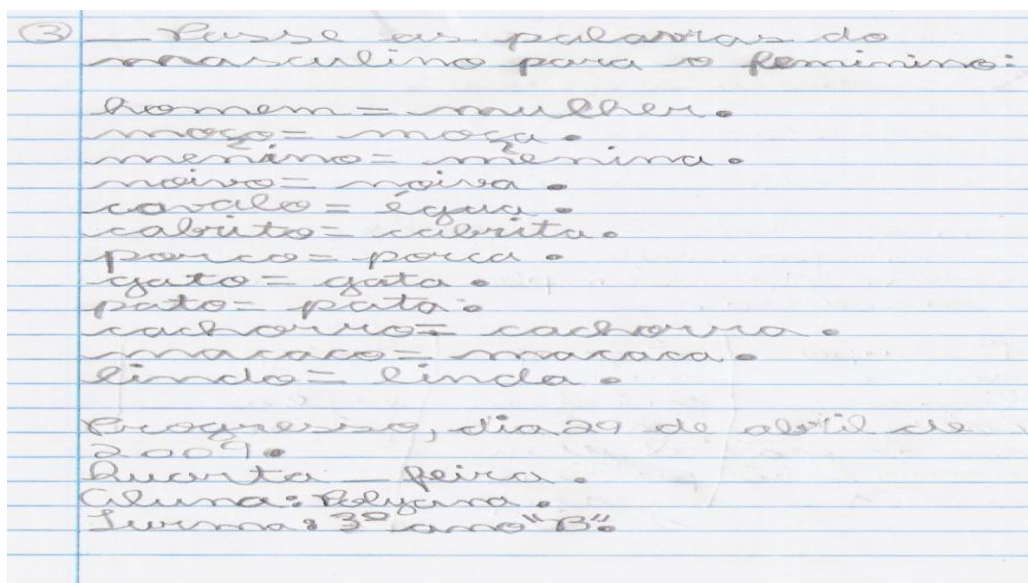
Fonte: Acervo pessoal de fotos feitas durante os momentos de observação.

As musiquinhas, parlendas e trava-línguas trabalhados eram expostos em cartazes na sala de aula para que a professora, junto com os alunos, fizesse leitura coletiva, exploração visual do título e das palavras do texto. A sala de aula era toda etiquetada, havia o cartaz do tempo, o calendário, um relógio de parede e o varalzinho onde as crianças faziam exposição das atividades realizadas. Nesses espaços se percebia a intervenção do professor, chamando a atenção para a leitura. Também havia o cantinho da leitura, no entanto, a exploração desse ambiente era pouca. Funcionava com empréstimo de livrinhos, de literatura infantil, porém o acervo era pequeno, o que limitava o uso do cantinho da leitura. Sobre o trabalho com leitura, na entrevista o professor A diz:

Eu faço a leitura em voz alta dos nomes das crianças, das parlendas, advinhas, poesias, musiquinhas. Quando leio as historinhas mostro os personagens, os desenhos, permito que eles folhem os livros e leiam do jeito deles. Assim eles vão folheando e contando a história de acordo com a compreensão que tiveram do texto, especialmente o texto não verbal.

Os professores B e C trabalhavam respectivamente com as 2ª e 3ª fases do primeiro ciclo e também ressaltavam a importância do trabalho com textos. Todavia, suas práticas, em sala de aula, revelaram a ênfase em trabalhos centrados em exercícios mecânicos e repetitivos.

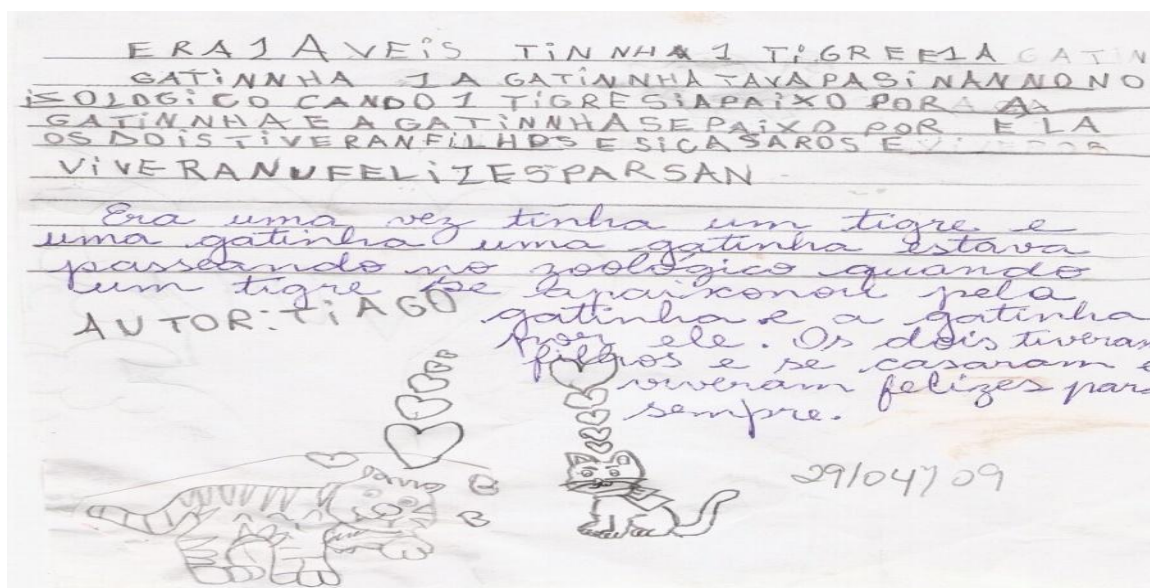
Figura: 05 Atividade que foi desenvolvida pela professora C.



Acervo pessoal: Atividade do caderno de uma das alunas e escaneada pela pesquisadora.

O trabalho de produção de textos é feito a partir da recontagem de histórias ouvidas, de desenhos produzidos pelas crianças ou sequenciação de histórias dadas pelos professores, ou ainda, produções coletivas de textos.

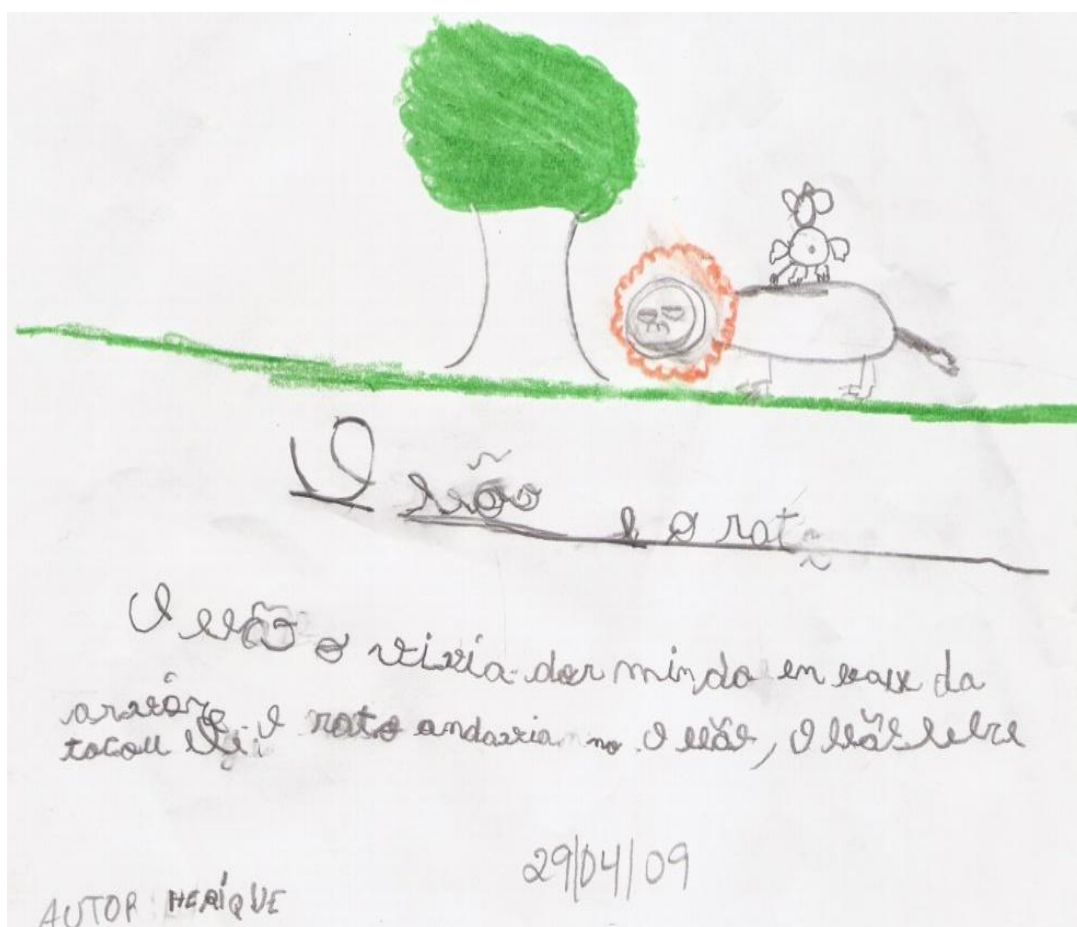
Figura 06: Texto produzido por um dos alunos do professor B após a leitura de uma fábula.



Acervo pessoal: Atividade de produção de texto arquivada pela pesquisadora.

Os textos produzidos pelos alunos apresentaram diferentes níveis de escrita. No exemplo do texto acima, (FIGURA 06), o aluno ainda utiliza números e palavras, no entanto, observa-se que existe uma narrativa com sequenciação lógica, demonstrando que a criança já tem a compreensão da estrutura de um texto narrativo, necessitando apenas de um processo de continuidade e sedimentação do processo de escrita.

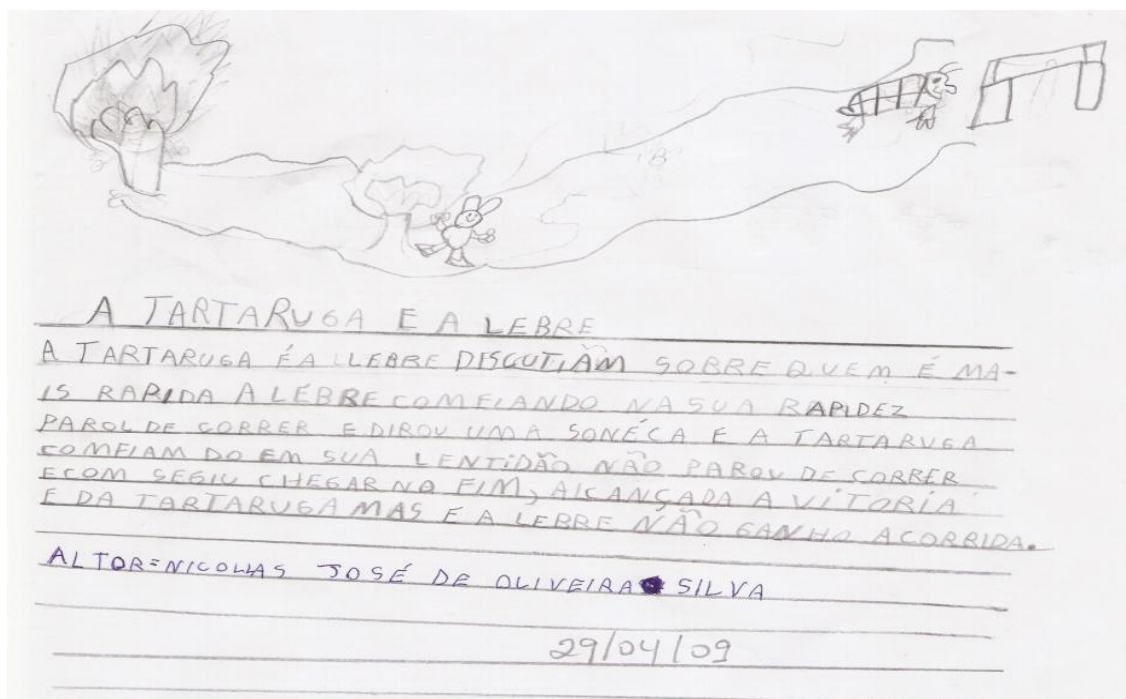
Figura 07: Texto produzido por um dos alunos do professor C após a leitura de uma fábula.



Acervo pessoal: Atividade de produção de texto arquivada pela pesquisadora.

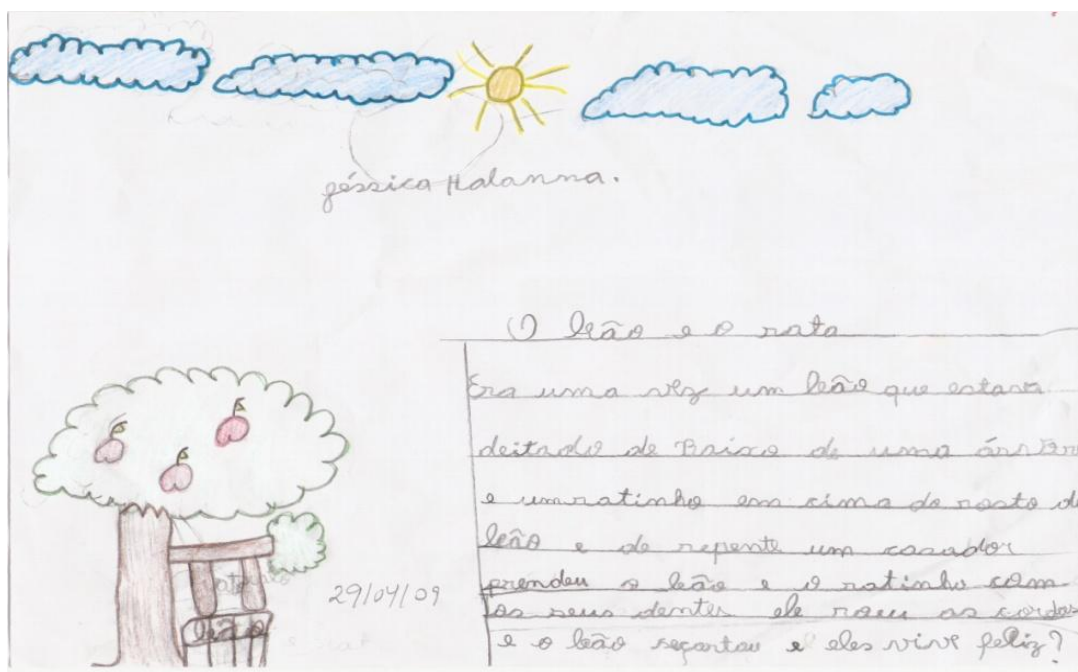
O texto acima, (figura07), se apresenta mais comprometido do ponto de vista narrativo. Apesar da preocupação do aluno quanto ao sentido da leitura, feito a partir do desenho (linguagem não verbal); e à ortografia, o texto não tem sequenciamento lógico, nem encadeamento de idéias. A produção textual ficou restrita.

Figura 08: Texto produzido por um dos alunos do professor C após a leitura de uma fábula.



Acervo pessoal: Atividade de produção de texto arquivada pela pesquisadora

Figura 09: Texto produzido por um dos alunos do professor C após a leitura de uma fábula.



Acervo pessoal: Atividade de produção de texto arquivada pela pesquisadora

Já os textos presentes nas (figuras 08 e 09), apresentam as características de narrativas; os textos têm seqüência e bom encadeamento de idéias; atendem as

expectativas de escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, levando à conclusão de que o trabalho de produção de texto deve ser intensificado com o uso de textos diversificados, ampliando assim o processo de letramento dos alunos.

Ao serem questionados sobre o trabalho de alfabetização a partir de textos, os professores A e C falaram:

Estou com essa turma desde o ano passado, no começo a leitura se dava a partir de poesias, textos escritos liam em grupo e individual. Do texto eu escolhia palavras para trabalhar o alfabeto e a ortografia [...] depois começava o trabalho de tomar leitura individual lendo essas palavras [...] (Prof^a. C).

Qualquer tipo de texto é válido para leitura... a criança não pode ficar presa só num tipo de leitura. [...] leitura de receita, lista de mercado, lista de material escolar, lista de compra, jornal, um texto criativo e muitos outros que podemos trabalhar (Prof^a. A).

Quanto à questão da leitura, foi possível perceber a concepção interacionista na prática pedagógica dos professores A e C. No entanto, as observações revelaram que o professor A demonstra ações mais efetivas dessa concepção de linguagem do que o professor C, cujas ações ficaram apenas em nível de discurso. A prática desta docente demonstrou ênfase em atividades com base em exercícios mecânicos e de estímulo-resposta. Embora o trabalho de leitura desse mais atenção à decodificação das palavras, isso não a impediu de fazer questionamentos sobre o texto e as ilustrações e de estabelecer interação entre eles.

Já o professor B demonstrava uma concepção de linguagem de base tradicional tanto na fala, quando argumentou a respeito da escolha de uma palavra, do trabalho com as letras do alfabeto, da ortografia e da gramática, quanto na prática pedagógica, quando durante o período de observação, a professora priorizou atividades mecânicas e repetitivas em detrimento a atividades que estimulassem os alunos a produzirem. Outro fator observado foi que a professora deixava de trabalhar com um livro didático atualizado, para trabalhar com xérox de cartilhas com textos curtos e palavras soltas como indica a (figura 10).

Figura 09: Modelo de atividade que a professora B trabalhou com seus alunos.



Acervo pessoal: Atividade de produção de texto arquivada pela pesquisadora

A manifestação de práticas pedagógicas de base tradicional ainda presente nas práticas pedagógicas dos professores, não acontecem por acaso. De acordo com Tardif (2002), o saber dos professores está relacionado com a pessoa e a identidade deles, as experiências de vida e a história profissional. Desta forma, é preciso compreender que a postura pedagógica do professor pode estar relacionada com a sua própria experiência de vida de estudante e dos seus processos formativos, agindo de forma a sentir-se com mais confiança e segurança.

A mudança de postura e de prática pedagógica não depende exclusivamente da formação no curso de graduação. É um processo que deve ser internalizado para romper com valores e certezas e, nesse sentido, “a formação deve ser encarada como um processo permanente integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Assim sendo, a busca para a transformação das práticas pedagógicas implica processos formativos “que tomem como referência dimensões coletivas para emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 27). Provavelmente,

um processo formativo para dar conta da superação de práticas precisa colocar em evidência o exercício reflexivo por parte do professor em processo de formação.

É preciso considerar também que a proposta de trabalho dos fascículos de linguagem, apesar de primar pela interlocução autor-leitor e pelo diálogo através do questionamento, trouxe mais elementos teóricos do que práticos, visto que os professores-alunos não tiveram um momento específico para estágio. Chamar a atenção desses docentes-alunos para a relação entre a teoria e a prática pedagógica, evidenciando situações que se manifestam no cotidiano da sala de aula, do ponto de vista da formação, eram ações subentendidas, uma vez que todos já eram professores em serviço nas séries iniciais.

O seminário temático de alfabetização abriu um grande leque de possibilidades de investigação que intensificou as reflexões sobre as práticas em sala de aula, os livros didáticos, os processos de alfabetização e letramento, entre outros. Mas foi uma atividade de fechamento de área em que cada grupo formado para desenvolver a pesquisa fixou atenção para um subtema escolhido.

Cardoso (2006) faz uma crítica à não utilização das disciplinas pedagógicas no curso de Pedagogia a distância. Teria a falta dessas disciplinas, enquanto campo teórico e prático, comprometido os resultados esperados? A falta de estágio supervisionado teria também deixado sequelas no processo formativo?

Cardoso (2006) enfatiza também a questão do não acompanhamento ao trabalho do professor-aluno pelo orientador acadêmico. Teria isso dificultado um processo de formação que tem a relação teoria-prática como base central para o processo formativo?

Tanto na proposta do projeto do curso de Pedagogia a distância quanto nos PCNs de Língua Portuguesa, há uma perspectiva pontual em relação às atividades de leitura e de produção de textos. Trata-se de um trabalho pedagógico que reconhece os processos de interlocução autor-leitor e que, desde os anos iniciais do ensino fundamental, coloca os alunos em situações reais de leitura e produção de diferentes tipos de textos.

Foi possível perceber no desenvolver de algumas aulas, uma grande preocupação dos professores com a leitura e a escrita das crianças, porém com ênfase num trabalho de leitura com característica mecânica de decodificação, a partir de palavras soltas ou em pequenos textos. Isso se evidenciou quando, diante da dificuldade das crianças, o professor, ao “tomar” a leitura das mesmas, insistia na repetição da palavra sílaba por

sílaba, apontando para cartazes que continham as palavras chaves e o agrupamento das famílias silábicas que as compunham.

Essa forma de agir dos professores tem base em uma concepção de linguagem tradicional, centrada em técnicas de ensino, artificializando a língua e, por consequência, o processo de aquisição da leitura e da escrita.

O resultado desse trabalho se torna evidente quando os professores levam para a sala de aula, fichas de leitura e literatura infantil, veículos através dos quais os alunos produzem uma leitura silábica e, como consequência, apresentam uma leitura lenta e de pouca compreensão do contexto da história lida.

Na socialização, durante a atividade de roda de leitura, percebeu-se que, quando o aluno tinha uma leitura mais fluente, conseguia contar a história lida de forma mais tranquila, com sequência lógica, fazendo-se entender e ao mesmo tempo prendendo a atenção dos colegas. No entanto, grande parte das crianças que liam silabando, apresentou dificuldades para contar a história. Na hora de apresentar o conteúdo do livro, não conseguiam fazê-lo, continuavam com uma leitura lenta, palavra por palavra, às vezes, sílaba por sílaba, dificultando a compreensão do contexto da história, tornando a leitura cansativa para os ouvintes, que aos poucos perdiam o interesse. Em alguns momentos, as crianças ouvintes se afastavam da roda de leitura e sentavam-se num canto da sala, distante do grupo, lendo outro livrinho, sem dar a mínima atenção para o colega que recontava a história.

Durante o período de observação, ainda em relação à leitura, percebeu-se também que, depois das atividades de leitura de livros de literatura infantil, o professor solicitava que as crianças retirassem do texto palavras com determinadas “dificuldades”, caracterizando assim, um ensino tradicional. Em outro momento, numa sala de alfabetização, o professor distribuiu revistas velhas deixando as crianças folhearem à vontade, pedindo-lhes, depois de algum tempo, que recortassem palavras que começassem com as vogais. Nesse tipo de atividade, o professor perdeu pelo menos três oportunidades: explorar outros tipos de leitura a partir de textos não verbais, como gravuras e outras imagens; ser a leitora de textos para os alunos de alguma matéria das revistas folheadas pelas crianças; e de trabalhar a tipologia textual e os aspectos discursivos dos textos.

Foi possível observar que, nas práticas de leitura em sala de aula, os professores só se sentem seguros, trabalhando numa vertente tradicional, ainda preso ao método silábico de alfabetização. Isso leva à perda de possibilidades de formação de sujeitos

leitores. O trabalho com leitura, a partir de literatura infantil e outros textos, poderia se constituir em ótimo recurso didático, se os professores explorassem as atividades de leitura sem a preocupação exacerbada com a decodificação das palavras e com a forma de escrita.

É preciso salientar que, na discussão empreendida por Cardoso (2006) em relação às percepções dos professores-alunos sobre o curso de Pedagogia a distância, aspectos foram evidenciados e se constituíram em boas ferramentas para análise e reflexão.

A autora pontua em sua análise uma série de fatores que podem ter influenciado o desenvolvimento do projeto, já que nele estavam incluídos diferentes atores e implícitas diferentes relações. Segundo a autora, as condições existenciais; a realidade socioeconômica e cultural; a história de vida dos professores-alunos que trabalhavam em duplas ou triplas jornadas; nos quais as condições para sobrevivência e formação dependiam de sua capacidade de superação, da necessidade da construção da autonomia, de se organizar e de se disciplinar dentro de um contexto de formação em serviço; tudo isso pode ter resultado em dificuldades na condução do processo de construção do conhecimento dos alunos e no estabelecimento da relação entre a teoria e a prática pedagógica, condição imposta pela formação do curso.

Outros aspectos dizem respeito ao professores especialistas que tendo o conhecimento e o domínio da forma: como o projeto havia sido pensado e como se processava seu desenvolvimento, afastavam orientadores e alunos dos processos de construção das bases do projeto do curso, motivando a aceitação e a passividade. Assim, apesar de se considerar como meta um currículo aberto, uma formação com base na reflexão, no diálogo e na construção do conhecimento, houve centralização.

Em relação ao envolvimento, professores especialistas e orientadores acadêmicos (responsáveis pelo acompanhamento e desenvolvimento dos professores-alunos), Cardoso (2006) enfatiza a falta de comunicação e de troca entre eles. As condições muitas vezes precárias dos centros de apoio em municípios distantes, a falta de cumprimento do que estava previsto no convênio de parceria estabelecido entre as prefeituras municipais, a SEDUC e a UFMT, dificultou o acesso dos professores-alunos às condições pré-estabelecidas para o desenvolvimento do curso, como por exemplo, bibliografias básicas, falta de investimento humano e material em material tecnológico, entre outros.

O serviço de orientação acadêmica também teve seus problemas. Segundo Cardoso (2006), as dificuldades nos processos comunicativos; a rotatividade de orientadores acadêmicos nos centros de apoio, comprometendo a capacitação dos mesmos; o serviço de orientação dos centros de apoio dependentes da compreensão do orientador e dos recursos à sua disposição; e a falta de familiaridade dos orientadores com os recursos tecnológicos, aliadas à falta de compromisso político dos gestores municipais; fez com que o serviço de orientação se acomodasse. A comunicação com os especialistas se dava mais por telefone e era pouca.

Quanto ao material didático, predominou o material escrito; fascículos, livros e outros. A leitura complementar era utilizada para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa e para o seminário temático. Havia muita rotatividade de material didático entre os professores-alunos, decorrente da não distribuição de material para os iniciantes, que recorriam àqueles que já haviam concluído o período para solicitar-lhes empréstimo.

A par de todos esses apontamentos, este trabalho considera que a análise das práticas pedagógicas dos professores na área de linguagem é uma ação muito complexa. Não se pode falar destas de forma isolada. As práticas pedagógicas, que se observam até hoje, são o resultado de um processo de formação em que o professor era um dos atores envolvidos. Suas práticas pedagógicas resultam de um processo amplo que vai além do que estava posto no documento do projeto do curso. Para além do currículo pensado, está o vivido, aquele que de fato aconteceu e as condições existenciais que permitiram sua concretização.

Com os professores da E.E. Pedro Alberto Tayano não foi diferente. Tanto as falas quanto os posicionamentos foram divergentes. Lá se observaram duas situações distintas: as falas de dois professores condizem com a observação feita em relação a uma concepção de linguagem próxima à concepção mais tradicional de ensino; de um outro professor, tanto a fala quanto as ações realizadas, demonstram uma compreensão de linguagem com base em práticas interacionistas. A seguir as respostas ao questionamento sobre como eles trabalham com texto:

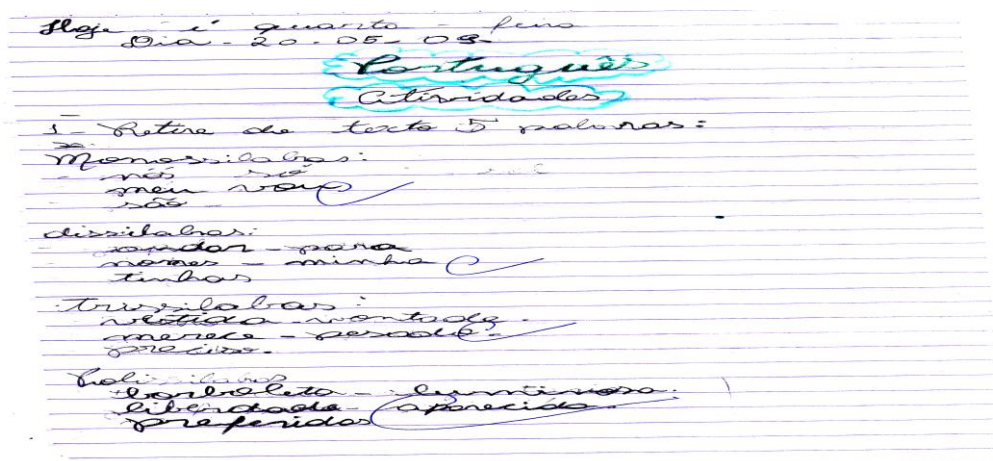
Às vezes eu passo o texto no quadro, os alunos fazem a leitura, depois eu trabalho a ortografia, a gramática: número de sílabas, sílaba tônica, classificação de sílabas, acentuação, pontuação, encontro vocálico, encontro consonantal, tudo a partir do texto (Profª. E).

Eu indico o texto e peço para que os alunos façam a leitura. Geralmente passo a leitura como tarefa de casa. Depois que eles fazem a leitura solicito que eles expliquem para mim o que entenderam [...], depois que eles explicam eu peço para irem na frente para fazer a leitura em voz alta para todos ouvirem. Enquanto um aluno lê oriento os outros para que prestem atenção e anotem onde estão os tópicos mais importantes, onde senti necessidade, de melhorar o entendimento. Também faço leitura coletiva com os alunos. À medida que fazemos a leitura, vamos corrigindo os erros de acentuações, as pontuações explicando cada um desses detalhes. A produção de texto se dá de forma variada. Por exemplo, pode ser a partir de uma paisagem que o aluno vê no pátio ou fora dele, sobre realidade deles dentro de suas casas, dentro do seu meio social, deixo-os livres para escreverem o que pensam, tudo que acham, tudo que gostariam de ter, os lugares onde gostariam de ir. Recomendo que eles viajem no mundo da imaginação. Gosto de tranquilizá-los dizendo para eles que não tenham medo de escrever... se sair alguma coisa errada corrigimos depois [...] (Profª. F).

Normalmente começo o trabalho na área de linguagem com um texto para os alunos façam leitura, interpretem e estabeleçam relação com o cotidiano deles. Desse texto retiro as atividades gramaticais para trabalhar durante a semana, o vocabulário, as questões ortográficas. Normalmente procuro trazer uma gravura que tenha relação com o texto para que eles trabalhem a produção de novos textos [...]. Também trabalho produção de textos a partir de filmes que eles assistem, estória em quadrinho, gibis, literatura infantil, sequência de cenas, às vezes dou um título que tenha relação com o que estou trabalhando para que os alunos produzam textos. Sempre que posso uso recursos como joguinhos, quebra-cabeça, fichas de leitura. (Profª. D)

Os professores investigados (E, F, e D) trabalham com crianças da 2ª e 3ª fases do 2ª ciclo e, apesar de atuarem na mesma escola, demonstraram posturas diferentes durante os momentos de observação. O prof. E e F dão ênfase em atividades gramaticais isoladas. Quando eles dizem que trabalham a gramática no texto, é mais no sentido de retirar palavras para realizar exercícios mecânicos, a partir da listagem de palavras. No entanto foi possível observar que em relação ao trato com os alunos, enquanto a postura do prof. F é de tranqüilidade, o prof. E tem uma relação mais conflituosa.

Figura 10: Atividade retirada do caderno do aluno da E. E. Pedro Alberto Tayano.



Fonte: Material recolhido pela mestranda durante o período de observação.

Durante as observações, foi possível perceber total domínio dos professores sobre os alunos; ausência de trabalhos em grupo e de atividades lúdicas; falta de atividades que indicassem interdisciplinaridade através do conteúdo de linguagem; aulas expositivas; explicações e correções sempre no coletivo. Essa dinâmica de trabalho identificou que, especialmente na sala do prof. E, enquanto uns se interessavam e participavam da aula, outros não o faziam e por isso eram chamados a atenção. Apesar da observação aos aspectos acima descritos, também se manifestaram na sala do prof. F, este, demonstrou bom relacionamento com os alunos. Percebia-se um clima de tranquilidade, respeito e até obediência. Já o professor E tinha uma característica mais fechada e, quando se dirigia aos alunos, demonstrava uma posição mais firme e autoritária.

As observações feitas durante as aulas do professor D revelaram uma postura diferente: textos diversificados eram constantes nas aulas de linguagem; apresentou um trabalho bem planejado, abordando intensamente as diferentes tipologias textuais; trabalhou com poesias, fábulas, histórias em quadrinho; abordou a pontuação a partir do texto de uma piada, permitindo a interação das crianças; desenvolveu trabalhos em grupo; empenhou-se na tentativa de fazer um trabalho interdisciplinar, envolvendo outras disciplinas, especialmente ciências, história e artes; enfatizou a produção das crianças em relação à produção textual; incentivou a leitura de textos diferentes como, por exemplo, os panfletos (dengue) distribuídos pela saúde pública, textos de outros livros e imagens (gravuras e vídeo). Convém ressaltar que houve atividades repetitivas, porém as mesmas foram colocadas em segundo plano.


Figura 11: Atividade recolhida de uma aluna da Profª D da E. E. Pedro Alberto Tayano

05/06/09

Escola Pedro Alberto Tayano, 08 de Junho de 2009.

Nome: Deijana Oliveira da Silva Turma: 2.º ano 2.º Ed

Acróstico ecológico



PrEservando a natureza,
Cuidando dela com muito carinho
O futuro será bem melhor
RecicLar é preciso!
TOdos os dias, nas cidades,
Gente cooperando e ajudando.
Vidas seguras das gerações futuras
A preservação depende de nós!

Amo
Serus

Caracóis
falsa!!

Clélia Márcia

Faça você

Agora e sua vez, crie um acróstico com a palavra NATUREZA..

Nós temos que cuidar da natureza
A natureza é muito importante
Temos que cuidar dela com muito amor
Uma natureza bem bonita é que temos
Resta só a natureza para nós poltaria
Eu gosto muito da natureza ela é linda
Sobretudo as plantas precisam ser cuidadas
A natureza é muito linda temos que
bizarra h..

FORONI

Fonte: Material recolhido pela mestrandia durante o período de observação.

Figura 12: Atividade recolhida de uma aluna da Profª D da E. E. Pedro Alberto Tayano.

15/06/09

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb

ESCOLA ESTADUAL PEDRO ALBERTO TAYANO
Tangará da Serra-MT, 15/06/2009. *Amé*

Nome completo: *Deiziane Oliveira da Silva*

História em quadrinhos: criação de balões

O que vai acontecer com as crianças?
O ilustrador criou as personagens,
mas esqueceu de contar a história!

Veja esta história em quadrinhos. O ilustrador criou as personagens e você vai escrever a história, completando os balões. Não se esqueça de dar um título para sua história e de escrever o seu nome no final. Você é o autor dela.

Os meninos e o fantasma do fantasma

Panel 1: *Ué, achamos uma casa velha!*
Tão assustadora que nem nós!

Panel 2: *Eu não abri a porta!*
Quem que tem alguém aqui?

Panel 3: *Ué! De onde veio esse ruído?*
Ué! De onde veio esse ruído? Não é um fantasma?

Panel 4: *Ué! De onde veio esse ruído? Não é um fantasma?*
Ué! De onde veio esse ruído? Não é um fantasma?

Panel 5: *Ué! De onde veio esse ruído? Não é um fantasma?*
Ué! De onde veio esse ruído? Não é um fantasma?

Panel 6: *Ué! De onde veio esse ruído? Não é um fantasma?*
Ué! De onde veio esse ruído? Não é um fantasma?

Fonte: Material recolhido pela mestrandia durante o período de observação.

Figura 13: Atividade recolhida de uma aluna da Profª D da E. E. Pedro Alberto Tayano.

11 25/06/09

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

Os meninos correndo do fantasma

- Olha achamos uma casa velha - disse Beto.

- Vamos ver o que tem nela - respondeu Renata.

- Eu vou abrir a porta - disse Beto.

- Será que tem alguém aqui?

- Será o que tem dentro desse baú? - pensou Beto.

- Uhh! Vamos abrir para ver o que tem dentro - disse Renata.

- U... que é isso? - perguntou Renata.

- É um pote - respondeu Beto.

- Não é um pote não é um fantasma - disse Renata.

- Eu vim enganei - pensou Beto.

- Ha, ha, parece um fantasma - gritou Renata.

- Dacora, parece um fantasma - gritou Renata.

- Cores meninas mas estas correndo de quem? - disse Renata.

Fonte: Material recolhido pela mestrandia durante o período de observação.

Algo que chamou a atenção foi o fato de que o professor procurava levar textos diferentes para a sala de aula, porém sobre o mesmo assunto. Por exemplo, ao promover uma discussão, através de um texto sobre o meio ambiente, ele trabalhou também uma poesia que abordava o mesmo tema. O professor ainda discutiu, por meio de um outro texto, o destino das sacolinhas plásticas, propondo uma atividade não verbal que continha um planeta deserto, a fim de estabelecer relação com a discussão sobre a questão ambiental.

Figura 13: Atividade recolhida de uma aluna da Profª D da E. E. Pedro Alberto Tayano.

Jangara da Terra, 01 de junho de 2009
 Escola Estadual Pedro Alberto Tayano
 nome = Geiziane Oliveira da Silva
 Serie = 2ª fase 2º ciclo 4ª O

Escola Pedro Alberto Tayano, 01 de Junho de 2009.
 Nome Geiziane Oliveira da Silva Turma 2ª fase 2º ciclo
 Parabéns galinha! 17-0

SACOLINHA DE PLÁSTICO

Estava guardada em uma caixa fechada num depósito de um supermercado. Vivia espremida dentro daquela caixa escura, sem luz do sol. Um dia escutei, um barulho forte de caixa se abrindo e ao mesmo tempo fui apanhada pelo gerente, juntamente com outras dezenas de sacolinhas. Passamos por um lugar muito bem iluminado, cheio de prateleiras bem divididas com várias espécies de mercadorias. Havia um grande movimento de pessoas dentro da loja. Fomos colocadas num balcão ao lado do rapaz que trabalhava com caixa. Ali, era maior o movimento de pessoas e mercadorias que saíam. Só ficava observando o que seria feito de nós. Para minha surpresa, fui apanhada por um garoto de mais o menos dez anos de idade. Ele me abriu de um modo brusco e colocou um par de patins dentro de mim. Fui jogada, no fundo do porta-malas de um Fiat, juntamente com outras sacolas cheias de latarias e pacotes de macarrão, feijão e até detergentes. Como fiquei por baixo de tudo, senti-me novamente espremida por outras sacolinhas cheias. Ouvi o barulho das portas fechando-se, o motor sendo ligado e senti o movimento do carro, que durou uns vinte minutos. Ao chegar em frente a uma prédio, o porta-malas foi aberto e os volumes iam sendo tirados. O garoto sem dó, me apalçou e me puxou com muita força. Subiu as escadas correndo, entrou dentro de casa chegou até o seu quarto, retirou de mim o par de patins me embolou e me jogou num canto, onde tinha tênis, um skate e várias revistas em quadrinhos. Depois ele calçou o par de patins e saiu patinando, e desceu as escadas do prédio. Fiquei ali até o dia seguinte, quando a Juraci me pegou, me encheu de lixo e colocou-me em frente ao prédio. Fiquei ali no sol, dentro de uma armação de ferro, grande; quando pegaram-me e jogaram-me num caminhão com aberturas na traseira. Logo fui prensada por vários outros sacos de todos os tipos, tamanhos e cores. Hoje estou jogada num lugar horrível, visitado por urubus e não sei por quanto tempo ficarei por aqui.

Graça Batituci

COMPREENDENDO O TEXTO

1) O narrador da historia é:
 () uma lata de lixo () uma folha de lixo uma sacola plástica

2) Quantos parágrafos têm o texto?
 12 parágrafos

Fonte: Material recolhido pela mestranda durante o período de observação.

Compreende-se que o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita é marcado pela interferência das propostas e das práticas pedagógicas adotadas. A

mediação da atividade docente torna-se determinante na formação de leitores e produtores de textos.

Figura 14: Atividade recolhida de uma aluna da Profª D da E. E. Pedro Alberto Tayano.



Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Visto

/ /



Mamãe estava se arrumando para ir a uma festa com papai.

Papai estava lá na sala esperando mamãe. Papai falou:

— Querida você já está terminando, eu estou muito ansioso. Mamãe falou:

— Sim querido já estou terminando, só falta passar um batom para dar um toque final.

Meu irmão Diego já estava dormindo, ele gostava muito de chegar de banho. Ele foi tomar banho para dormir.

Vovô estava lendo jornal. E meu cachorro Dogui estava ainda para sua cama. A Conzinheira estava limpando o fogão.

Nós lá em casa vivemos com alegria e sempre nos ajudamos. Gosto muito da minha família e sou feliz lá em casa.

FORONI

Fonte: Material recolhido pela mestrandia durante o período de observação.

Sendo assim, se algumas das atividades dos professores ainda continuam presas a uma postura pedagógica, permeada por métodos tradicionais de ensino, é porque as práticas pedagógicas e o interior da escola, ainda estão marcados pela presença de práticas que historicamente têm composto o cenário da educação. Tais práticas vêm

dominando as ações pedagógicas a partir de uma condição enraizada que se firmou durante um longo período e cuja superação vem encontrando barreiras, tanto com relação às práticas pedagógicas quanto com a formação profissional do professor que possibilite transformação. De acordo com Nogueira (1994),

no contexto do trabalho pedagógico realizado pela escola, são inúmeras as formas de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. Entre elas destacamos a mediação do outro, que ensina e faz junto, permitindo a construção partilhada; a mediação dos signos linguísticos e dos recursos sistematizados pedagogicamente, que permeiam todas as interações, organizando os instrumentos para a atividade intelectual (NOGUEIRA, 1994, p. 17).

A partir da compreensão de que a atividade de leitura não é apenas decodificação, nem apreensão de um único sentido pré-estabelecido, Nogueira (1994, p. 31) enfoca que “a leitura envolve também a atividade do leitor que atribui sentidos ao texto a partir das relações que estabelece segundo suas experiências”. Desta forma, a leitura é produzida e determinada de acordo as condições de sua produção.

Analisando o contexto escolar e as práticas pedagógicas que ainda se interpõem nas ações dos professores observados, é possível perceber que, apesar do esforço empreendido pelas discussões que permeiam o meio acadêmico a respeito das novas concepções pedagógicas de ensino e de aprendizagem que se desenvolveram com os estudos de base interacionista, ainda está muito presente a marca dos traços de uma pedagogia tradicional de ensino, cuja superação tem demorado a acontecer.

As discussões teóricas que fundamentam as diferentes possibilidades do trabalho pedagógico com base em pensadores interacionistas se fazem presentes na atualidade, tanto nos cursos de formação inicial quanto no de formação continuada e nos documentos oficiais que viabilizam o desenvolvimento das políticas públicas nacionais de educação.

A maioria dos temas discutidos nas diferentes instâncias que conduzem as propostas pedagógicas, a partir do final dos anos de 1980, seguindo dos anos de 1990 em diante, nas diversas áreas do conhecimento e, mais especificamente, em linguagem, trazem em seu contexto as possibilidades de se considerar o aluno como um sujeito ativo e interativo, capaz de construir o seu próprio conhecimento.

É evidente que o trabalho pedagógico com a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, foco da observação realizada, ainda prioriza atividades de exercícios

repetitivos, textos organizados com frases curtas e marcados pela presença de palavras que configuram determinadas dificuldades ortográficas.

Estudos recentes criticam a mecanização a que as crianças são submetidas, quando se alfabetizam pelos métodos tradicionais, nos quais é ensinado a “desenhar letras e a formar palavras, sem que entrem em contato com a linguagem escrita propriamente dita” (LACERDA, 1994, p. 67). Os processos de aprendizagens, baseados nesses pressupostos, apresentam uma língua morta em que pedagogicamente os métodos e técnicas de desenvolvimento da leitura e da escrita insistem em atividades mecânicas e repetitivas. Desse modo, detecta-se uma problemática que pode ainda estar longe de dar conta das questões reais que este problema coloca.

Por último, pode-se dizer que a produção de textos se desenvolve pela ampliação de frases, pelos textos produzidos a partir de observações de determinadas gravuras ou desenhos das crianças, ou ainda, pela reprodução de histórias infantis, fábulas lidas ou contadas pela professora ou pelas crianças.

Dessa forma, mudanças significativas precisam acontecer em relação à prática pedagógica dos professores. Mas por que tanta resistência? Do que afinal dependem as mudanças necessárias para se consolidar uma atividade escolar que se baseie na perspectiva da interação e da construção do conhecimento?

Os PCNs de Língua Portuguesa (2001) ressaltam que “se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a palavra, nem a frase, que descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central” (BRASIL, 2001, p. 35).

Assim, as atividades pedagógicas “deverão buscar textos representativos da linguagem verbal e não verbal e chamar a atenção para as formas simbólicas que fazem parte do nosso cotidiano, tais como placas, letreiros, propagandas, rótulos, sinalizações de trânsito etc.” (MATO GROSSO, 2001, p. 116).

De acordo com Orlandi (2000, p. 17), “os processos que entram em jogo na construção da linguagem são processos históricos sociais”. Ainda de acordo com a mesma autora (2000, p. 19), o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual, pelo contrário, essa apropriação é social. Sendo assim, a escola e as práticas que nela se desenvolvem, são determinantes para a formação de sujeitos que consigam utilizar a linguagem com propriedade, pois o “sujeito que produz linguagem também

está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2000, p. 19).

Tendo como base as falas da autora, podemos dizer que a aquisição da linguagem e o uso que se faz dela, estão ligados à construção histórica dos sujeitos, considerando-se os contextos de produção de suas falas e o uso que se faz das diferentes formas de linguagem no contexto social em que os indivíduos estão inseridos. Nesta perspectiva, o processo de alfabetização e, conseqüentemente, a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, deveriam ter como sustentação o fato de que a “noção de texto, enquanto unidade da análise de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, assim como coloca a necessidade de se ir além do nível segmental. O texto não é soma de frases e não é fechado em si mesmo” (ORLANDI, 2000, p. 22).

Pelas observações realizadas, considera-se que os conceitos de texto e leitura sejam ressignificados, para que as atividades escolares consigam estabelecer relações de proximidade com as vivências cotidianas do aluno, e a leitura possa se constituir como possibilidade de construção de significados das mais variadas formas de produção de textos.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 2001, p.53).

Sendo a leitura uma atividade humana, uma ação produtora de sentido, o leitor não pode ser visto como um repetidor passivo, nem que o sentido seja dado no texto à disposição do leitor. “Pelo contrário, trata-se de uma relação a ser estabelecida por um sujeito, como ser psicológico e social, inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura” (MATO GROSSO, 2001, p. 20).

Um trabalho pedagógico que priorize o desenvolvimento de práticas de leituras, não pode se basear apenas em atividades restritas que priorizem palavras soltas ou pequenos textos, muitas vezes, descontextualizados. É preciso que o professor se aproprie de textos dos mais diversos tipos e gêneros, para desenvolver o trabalho com a

leitura e com a escrita, especialmente em escolas públicas que atendam as crianças das famílias menos privilegiadas. É papel social da escola, aproximar as crianças desde muito cedo, às diversas possibilidades de leitura de textos verbais ou não verbais, (pictóricos, fotográficos, imagens, entre outros).

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. É essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno (ORLANDI, 2000, p. 40).

Infelizmente, as observações sobre as práticas pedagógicas levam a conclusão de que é preciso avançar muito em termos de discussões, propostas e acompanhamento pedagógico. O processo histórico que envolve a formação de professores, especialmente a partir dos anos de 1980, vem acentuando fatores de mal-estar profissional. Conforme Nóvoa (1995, p. 24),

mais do que uma profissão desprestigiada aos olhos dos outros, a profissão docente tornou-se difícil de viver do interior. A ausência de um projeto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autônomos.

A profissionalização e a proletarização são dois processos antagônicos que têm influenciado a profissão docente. O primeiro prevê a melhoria do estatuto da profissão, elevação de rendimentos e aumento da autonomia. O segundo provoca perda do estatuto, dos rendimentos e da autonomia. O processo de proletarização vem acompanhado da “separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral” (MARK GINSBURG, 1990, p. 335 *apud* NÓVOA, 1995, p. 24).

O resultado do processo de proletarização tem se revelado de forma mais intensa nos últimos tempos e os elementos acima descritos caracterizam tal fenômeno e revelam a separação entre a concepção e a execução da elaboração dos currículos e programas pedagógicos.

Esse fenômeno social dá legitimidade à intervenção de especialistas científicos, acentuando as características técnicas do trabalho dos professores, provocando assim a

degradação do seu estatuto e a retirada da sua autonomia profissional, além disso, a intensificação do trabalho dos professores com a inflação de tarefas diárias e sobrecarga de atividade.

A intensificação leva os professores a seguir atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos, obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede lugar a quantidade. [...] Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. Finalmente, é a estima profissional que está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado pelos outros atores (APPLE; JUNGCK, 1990, p. 156 *apud* NÓVOA, 1995, p. 24).

Refletindo sobre o que foi exposto por Nóvoa (1995) e estabelecendo relação com o contexto da pesquisa, é possível perceber as características do processo de proletarização sofrido pelos professores. Documentos oficiais citados nesta pesquisa como os PCNs e a Proposta de Escola Ciclada de Mato Grosso, apesar de bem fundamentadas, representam a dicotomia concepção-execução (especialistas-professores). Esses documentos são vistos pelos professores como um elemento técnico do fazer pedagógico.

A discussão em torno da questão da construção, da interação, da dialogicidade ficou apenas no escrito (elaboração do especialista). No cotidiano do professor está o executar da tarefa de ensinar. Isso leva a pensar que o esforço do poder público, em remediar uma situação de atraso historicamente posta em nosso país, tem contribuído mais para a proletarização e a degradação da carreira profissional do professor do que para seu profissionalismo. Conforme Nóvoa (1995, p. 24):

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de cultura organizacional no seio das escolas.

Tomando-se as ideias de Nóvoa (1995) para estabelecer um diálogo com o curso de Pedagogia a distância da UFMT, seu planejamento e desenvolvimento também trouxeram implícitos ranços desta política de formação.

O projeto do curso de Pedagogia foi pensado e organizado por uma equipe de especialistas. Apesar de ser adequado à modalidade em EaD e apresentar-se como uma proposta alternativa de formação, nele estavam implícitos alguns aspectos que lembram

o processo de centralização, pois os professores especialistas detinham o planejamento e a organização curricular, os orientadores acadêmicos e professores-alunos transformavam em ações o que por eles fora idealizado.

A proposta pedagógica do curso colocava em evidência a necessidade da reflexão, da troca de experiência, do diálogo, da reflexão teoria-prática e da autonomia como possibilidade de desenvolvimento do curso, no entanto, teria tudo isso se efetivado na prática? Não teria se repetido no curso de formação o que está posto nas políticas que determinam os processos de proletarização?

Talvez o avanço em direção à melhora desta situação possa ocorrer através de uma formação continuada no interior das escolas que possibilite trocas coletivas, que fortaleça os discursos pedagógicos e que viabilize ações que permitam o avanço na compreensão dos fundamentos teóricos que sustentam as práticas pedagógicas dos professores e, ao mesmo tempo, permita o estabelecimento contínuo da reflexão teoria prática – pedagógica no trabalho com a linguagem.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 2001, p. 30).

Os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão das finalidades de seu uso e como respostas às exigências práticas da vida cotidiana. Objetivam também o favorecimento da reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamentos mais elaborados e abstratos e a plena participação numa sociedade letrada.

Dessa forma, a gestão das atividades pedagógicas precisa considerar que a formação inicial do professor deve ter continuidade, seja através da formação continuada, ou do desenvolvimento de atividades pedagógicas coletivas que permitam o fortalecimento do conjunto de professores no sentido de, através do exercício da reflexão, estabelecer relação entre os pressupostos teóricos e as diferentes concepções de ensino e de aprendizagem com as atividades práticas que se desenvolvem em sala de aula, aproximando-os do diálogo e da troca constante de experiência.

Com base no exposto acima, pode-se afirmar que o curso de Pedagogia a distância veio respaldar propostas de educação já em desenvolvimento pelas políticas educacionais vigentes. Os professores-alunos já estavam inseridos no contexto escolar,

então por que uma discussão teórica que privilegiasse a reflexão, a relação teoria-prática, e enfatizasse a produção do conhecimento ao invés da reprodução, depois do processo formativo, ainda não se faz presente nos discursos dos professores?

Entende-se que não é viável continuar essa discussão sem fazer referência à escola em que esses professores trabalham, à forma como a escola se organiza e como os professores planejam as suas atividades. As duas escolas possuem PPP, no entanto, quando perguntado aos professores investigados, se eles conheciam o PPP da escola onde trabalham se participaram de sua elaboração e como a área de linguagem é contemplada neste documento, os professores manifestaram as suas respostas com os seguintes argumentos:

... risos... Sim agora estou me lembrando... (longo tempo de silêncio)... quem fez? Acho que foi... o pessoal da escola... Eu mesma participei... Eles nos pediram para observar o que estava faltando. Nós estudamos item por item, observando sobre o que estávamos de acordo e o que precisava acrescentar... se tinha alguma coisa que estava faltando o grupo decidiu e colocou ... (Profª. A)

(silêncio)... eu quase não participei. Também ainda não li. Deveria, né? Mas parece que tem um só.... (Profª. B).

Olha... Não li todo o documento. Só participei de uma discussão no ano passado... Depois não tive mais tempo. [...] no início deste ano eu fui ajudar a terminar o que estava iniciado... Depois não participei mais... (Profª. C).

(Silêncio)... É uma vergonha, mas não conheço. Pode ser falha minha porque eu nunca pedi. Mas acredito que os professores também deveriam ter acesso ao documento pronto. A escola está bem estruturada e não custa nada, deixar uma cópia para cada professor... ou disponibilizar para que os professores possam reproduzir [...] se eu tivesse acesso levaria para levar para casa e na hora que tivesse tempo faria a leitura do documento (Profª. E).

Sim conheço. Sobre linguagem traz pouca coisa (Profª. D).

Conheço em partes... Não posso dizer que conheço cem por cento, mas em partes eu conheço (Profª. F).

Sobre a forma como a linguagem se apresenta no PPP das escolas e se a prática pedagógica deles está de acordo como o que está previsto no mesmo, as respostas revelaram incertezas.

Discuti sim. Tudo que o professor deve despertar no aluno para que ele construa o conhecimento em todas as áreas (Profª. A.)

Eu não li, nem participei no último ano. Acredito que minha prática está de acordo sim, não digo completamente por cem por cento ninguém é... mas em partes... eu estou conseguindo sim (Profª. B).

Silêncio... Eu não tenho muito acesso a esse PPP, eu deveria ler para saber. É difícil responder não é? Estou trabalhando, mas tenho que ter acesso para

saber se meu trabalho está de acordo com o que está previsto no PPP da escola (Profª C).

Longo tempo de silêncio... Se você me esclarecer sobre alguns itens, melhor por que eu não vi o PPP da escola (Profª. E)

Silêncio... Na área de Linguagem, o PPP propõe oferecer oportunidades para que os alunos desenvolvam um trabalho voltado para a realidade de cada um.... (Profª F).

Existe um grande distanciamento entre a consolidação das políticas educacionais e a relação disso com a prática pedagógica dos professores. A fala desses professores leva a inferir a ideia de que o PPP da escola é percebido apenas como um documento, que algumas pessoas fizeram. O PPP das duas escolas está sistematizado como resultado de ações das pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem, porém, tanto nas observações feitas como nas entrelinhas das falas dos professores e das coordenadoras pedagógicas, é possível perceber que o encaminhamento do trabalho não se dá a partir de uma orientação em que prevaleça a discussão coletiva e o trabalho em grupo.

Ao entrevistar as coordenadoras pedagógicas das duas escolas, observaram-se posturas diferentes em alguns aspectos, mas uma coisa ficou claro nas duas entrevistas, o acompanhamento se dá mais no aspecto do planejamento. Quando perguntado às coordenadoras da E.E. Patriarca da Independência, como elas fazem o acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores para que atendam às expectativas do PPP da Escola, as coordenadoras pedagógicas disseram:

Bom, no começo nós fazemos o planejamento, depois olhamos semanalmente o caderno de plano dos professores, passamos nas salas de aula observando se está tudo certo, se as professoras precisarem vem até nós para conversarmos e no final de cada bimestre fazemos o conselho de classe com todas as turmas do ensino fundamental e do ensino médio (Coord. A).

É a mesma coisa, olhamos o planejamento anual, o planejamento diário, porque entendemos que o professor tem que planejar todo dia, olhamos o caderno do professor, entramos na sala olhamos o caderno dos alunos para verificar se a matéria dada foi a planejada e sempre que é possível estamos por perto olhando para sentir o movimento que o professor está fazendo... (Coord. N).

Na E.E. Pedro Alberto Tayano, a função de coordenação pedagógica é dividida de acordo com os níveis de escolaridade. Uma das coordenadoras trabalha com as séries iniciais do ensino fundamental, outra trabalha com as séries finais e o ensino médio.

Como o foco da pesquisa eram as práticas pedagógicas dos anos iniciais, a pessoa entrevistada foi a coordenadora desse nível de ensino. A pergunta foi a mesma: Como ela faz o acompanhamento do trabalho dos professores? A resposta foi a seguinte:

Nas séries iniciais nós fazemos da seguinte forma: Quando a professora marca uma avaliação para os alunos, os resultados obtidos em sala são transformados em gráficos. Conforme os resultados constantes nestes gráficos, na avaliação do próximo bimestre fazemos a comparação do desenvolvimento dos alunos. A partir daí conversamos e procuramos sanar as dificuldades encontradas (Coord. C).

Na sequência, foi questionado o acompanhamento do trabalho cotidiano dos professores em sala de aula, o planejamento e as atividades que os mesmos desenvolvem. A resposta dada foi:

Esse acompanhamento é realizado através do planejamento anual, de leituras, olhando os planejamentos dos professores e se for possível assistindo a algumas aulas, ficando uns trinta minutos em cada sala se for necessário (Coord. C).

Analisando as falas das coordenadoras, é possível inferir a ideia de que o trabalho da coordenação pedagógica das duas escolas, ainda está centrado numa concepção de trabalho relacionada à fiscalização do trabalho pedagógico, com a preocupação com os resultados e não com o processo.

A função da origem profissional do supervisor-coordenador pedagógico está historicamente ligada ao poder e ao controle autoritário. Essa forma de conceber “a supervisão como especialidade pedagógica à qual incumbe garantir a efetividade – eficiência dos meios e eficácia dos resultados do trabalho didático pedagógico da e na escola” (RANGEL, 2008, p. 70-71), determinou uma forma de compreensão de sua atuação.

Essa forma de conceber o papel do supervisor pedagógico vem influenciando a postura desses profissionais. Apesar de não existir mais cursos para formação deste profissional, os cursos de formação de professores (contexto do qual emerge o profissional que exerce essa função na escola) e as práticas que se estabelecem no contexto escolar, dificultam o rompimento com o fazer técnico e burocratizado do coordenador pedagógico. Conforme Vasconcellos (2009, p. 86):

a introdução da Supervisão Educacional traz para o interior da escola a divisão social de trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam (e se apropriam dos frutos), e os que executam; até então, o professor era, em muita medida, o ator e autor de suas aulas, e a partir disto passa a ser expropriado de seu saber, colocando-se entre ele e o seu trabalho a figura do técnico.

As falas das coordenadoras são reveladoras de posturas impregnadas de concepções pedagógicas tecnicistas e ligadas ao papel de uma supervisão como expressão do desejo de controle. Falas como, por exemplo: “[...] olhar o caderno do professor [...]”; “[...] entrar na sala, olhar os cadernos dos alunos, verificar se está batendo a matéria com o que foi planejado [...]”; “[...] sempre que é possível a gente está por perto olhando para ver o movimento, ver o que o professor está fazendo [...]”.

Tais falas revelam que as concepções presentes nas práticas das coordenadoras ainda trazem, em sua atuação, a origem profissional ligada ao poder e ao controle com base autoritária. Assim, como as práticas pedagógicas dos professores têm apresentado dificuldades na incorporação de práticas que superem a dicotomia teoria-prática, a ação da coordenação pedagógica também apresenta dificuldade em superar a dicotomia pensar-executar. A função da coordenação pedagógica ainda está impregnada de atitudes que refletem o sentido histórico de sua origem.

Nesse sentido, a formação continuada, tanto para professores que exerce a função docente quanto para os que exercem função de coordenadores pedagógicos, aparece com uma possibilidade de superação e construção de novas práticas. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 87).

É importante lembrar que, antes de mais nada, a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate de tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social através da escola.

Por coordenação, deve-se compreender “as ações e os procedimentos destinados a reunir, a articular e a integrar as atividades das pessoas que atuam na escola, para alcançar objetivos comuns” (LIBÂNEO, 2009, p. 293). Nessa perspectiva, o sentido da ação da coordenação pedagógica teria um novo sentido e sua atuação se daria no campo da mediação. Uma ação pautada na perspectiva da mediação teria a preocupação centrada no processo de ensino e de aprendizagem e na forma de encaminhamento de

busca para superação dos problemas que os professores enfrentam no cotidiano da escola.

Isso levou à reflexão da atuação dos professores e a constatar que, se na mesma escola trabalham professores formados por cursos de diferentes modalidades de ensino, que se misturam e se consolidam em práticas pedagógicas também diferenciadas, isso pode ser um indicativo de que a questão das opções metodológicas independe dos processos formativos. Estas estão muito mais ligadas à forma como as escolas conduzem à gestão do trabalho pedagógico. No entanto, se o professor tem autonomia, pode avançar significativamente em suas práticas pedagógicas, a medida que sabe respaldar suas ações com segurança e determinação.

Assim sendo, considera-se que, além dos processos formativos iniciais, estão as perspectivas dos processos de formação continuada, necessárias para alimentar as discussões sobre os aportes teóricos, que devem nutrir as reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores no interior das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD não é uma modalidade de educação recente, pelo contrário, dos anos de 1940 em diante, vem se desenvolvendo programas ou projetos educacionais através dessa modalidade. Tal desenvolvimento tem se dado em consequência do avanço dos processos de produção capitalista e das tecnologias de informação e da comunicação.

Recentemente, a EaD tem se constituído como uma possibilidade de democratização e universalização do ensino, permitindo acesso aos processos formativos em nível superior (especialmente formação de professores) a muitas pessoas que não tiveram oportunidades de concluírem os estudos em cursos regulares.

A consolidação da EaD tem sido marcada por diferentes modelos. Até os anos de 1970, o predomínio era dos modelos industriais, centralizados em materiais didáticos baseados em atividades de estímulo e resposta. A partir dos anos oitenta, as discussões educacionais se intensificaram na busca de modelos alternativos para EaD, modelos estes que considerem a educação como um processo em que os envolvidos são sujeitos ativos capazes de agir e interagir em sua formação.

Mesmo antes da regulamentação da EaD no Brasil, em meados dos anos de 1990, a UFMT empreendeu esforços para o desenvolvimento do projeto do curso de Pedagogia - Licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, para atender a necessidade de formação de professores para o Estado de Mato Grosso.

A parceria firmada, por meio de convênio estabelecido entre a UFMT, a Secretaria de Estado de Educação, a UNEMAT e as prefeituras municipais, possibilitou o desenvolvimento do curso. A fase experimental foi concluída, em 1995, no município de Colíder. De 1999 a 2000, se expandiu através de sete grandes polos regionais, atendendo vários municípios do Estado de Mato Grosso, inclusive Tangará da Serra que pertencia ao Polo de Diamantino.

A curiosidade e a vontade de pesquisar os resultados desse amplo projeto foram despertadas durante a participação como orientador acadêmico do centro de apoio de Tangará da Serra na formação das turmas 2000 e 2003.

Considerando que os alunos do curso já atuavam como professores e que as discussões abordadas, tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto pela Proposta de Escola Ciclada de Mato Grosso de base interacionista, deveriam ser discursos empreendidos no interior das escolas para consolidar as mudanças de

paradigmas exigidos pelo atual contexto educacional, julgou-se pertinente analisar as práticas pedagógicas dos professores após o processo de formação.

Este trabalho pôs-se a investigar se os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentaram o projeto do curso e as discussões por ele empreendidas se manifestam nas práticas pedagógicas dos professores na área de linguagem.

Muitas foram as surpresas no decorrer desta investigação. Uma gratificante, outras nem tanto. Seu desenvolvimento permitiu refletir não só sobre as práticas pedagógicas dos professores, principal motivo da pesquisa, mas também a da escola enquanto instituição formadora. Não é possível discutir práticas pedagógicas sem olhar a instituição escola por dentro e observar as relações que lá se estabelecem.

A pesquisa de campo, através dos instrumentos para coleta de dados (entrevistas, observações e análise documental), permitiu perceber os descompassos dos processos de formação inicial. As análises dos resultados dos dados permitiram perceber que:

O discurso dos professores é reflexo do processo formativo, cujos resultados não dependem exclusivamente de vontade própria. As circunstâncias nas quais se efetivaram a formação dos professores-alunos envolveram relações complexas de organização, sistematização e desenvolvimento da execução do projeto do curso. Diferentes atores (especialistas, coordenadores de polo, orientadores acadêmicos e professores-alunos) compuseram seu cenário de execução. Assim, o fato de o discurso dos professores investigados se apresentarem pouco fundamentado teoricamente, isso fez considerar que, tanto a proposta do projeto do curso quanto as propostas previstas nas políticas educacionais vigentes, não conseguiu romper o problema da falta de relação entre a teoria e a prática pedagógica, indicando possíveis falhas no processo formativo.

Na mesma escola, professores formados pelo mesmo curso (Pedagogia a distância) têm posturas diferentes. Uns demonstram uma postura mais inovadora e comprometida com um aluno mais ativo; outros têm uma postura e uma prática baseadas numa proposta que visa apenas o ensino. Dessa forma, é possível considerar que, além da proposta de formação inicial, outros fatores exerceram influência no resultado do processo formativo, e que um deles pode ser a forma como as escolas se gerenciam pedagogicamente.

Para alguns professores, apesar da não presencialidade de um discurso fundamentado teoricamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula contemplam as expectativas de uma discussão interacionista. Entre elas destaca-se um trabalho na área de Linguagem, que tem como base a diversidade de textos; o incentivo

à produção escrita do aluno e à leitura através das atividades de roda de leitura ou de conta reconta; a ênfase na participação; e a inclusão de algum tipo de atividade lúdica.

Para outros professores, a prática pedagógica acompanha a ausência da fundamentação teórica do discurso. Muita ênfase em atividades mecânicas e repetitivas; o trabalho da leitura centrado na decodificação das palavras através de técnicas de silabação; e o uso de textos didáticos antigos com base na repetição de sílabas e palavras. Aqui não tem como não lembrar do que Tardif enfatiza: a história de vida dos professores; as experiências; a construção conceitual da escola, com os processos que nela se desenvolvem; e as relações que lá se estabelecem são construções mentais associadas às histórias de vida e formação dos professores. Talvez seja essa a forma de agir na qual os docentes se sentem seguros, pois ali está implícito a valorização dos seus processos formativos, a imagem mental da escola que construíram, além da resistência à outras formas de compreender a própria escola e as relações que nela se estabelecem.

Em outros momentos, percebeu-se um bom discurso, no entanto, a prática pedagógica dos professores também tinha base numa concepção tradicional de ensino. Foi possível constatar essa realidade, tanto nas conversas informais quanto nas entrevistas. O professor fala do trabalho em linguagem a partir da leitura e da produção de diferentes tipos de textos, mas as observações revelaram uma prática pedagógica centrada em atividades soltas e descontextualizadas, revelando que as práticas pedagógicas de bases tradicionais ainda estão muito presentes no cotidiano de alguns dos professores investigados.

O fato de numa mesma escola aparecerem posicionamentos tão divergentes, permitiu inferir que as escolas não têm uma proposta pedagógica definida no coletivo da escola, uma vez que cada um age segundo a sua própria vontade e compreensão de educação. Esse é um problema muito mais ligado à forma de gestão escolar e das políticas educacionais que se consolidam do que dos cursos de formação inicial ou continuada. Enquanto os sistemas de ensino de modo geral e as escolas não conseguirem se organizar para promover um trabalho baseado na reflexão e no diálogo coletivo, poucos avanços serão vistos em termos de construção de práticas de bases dialética. Essas práticas só se consolidam em ações que envolvem reflexão, diálogo e troca. Por melhores que sejam os processos formativos, é no interior da escola que se alimenta a vontade de fazer diferente.

A resposta ao problema que motivou a pesquisa não é “sim” – os pressupostos teóricos metodológicos estão presentes nas práticas pedagógicas dos professores, nem

“não” – os pressupostos teóricos metodológicos estão ausentes das práticas pedagógicas dos professores na área de linguagem. A resposta não pode ser categórica, pois que os pressupostos teóricos metodológicos do curso de Pedagogia a distância ora se fazem presentes nas práticas pedagógicas dos professores formados no curso de Pedagogia a distância, ora não. Inexiste uma concepção de linguagem pura definida pelos professores. Percebeu-se professores mais dispostos a planejar e realizar um trabalho mais dinâmico, com base em atividades diferenciadas, envolvendo os alunos em situação de produção verbal (fala e escrita), com ênfase na linguagem não verbal, e práticas de letramento, mas também existe aqueles com a preocupação central em atividades repetitivas e mecânicas.

Sendo assim, constata-se que a formação inicial de professores de qualquer curso de formação deve ter continuidade, especialmente com orientações pontuais. Tais orientações devem fomentar, no interior das escolas, a necessidade da construção de uma proposta pedagógica cuja preocupação central seja a ação e a reflexão sobre a ação mediada pelas discussões teóricas que fundamentam a proposta pedagógica empreendida pelo Estado de Mato Grosso e por consequência pela escola que faz parte do sistema estadual de ensino.

Não tem como pensar em mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, sem uma gestão pedagógica que priorize as ações de todos os agentes escolares e que promova um trabalho com base no diálogo, na troca de experiências e no fortalecimento do coletivo da escola.

Para finalizar, acredita-se que o projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância cumpriu sua função social de formar e qualificar professores para a rede pública de ensino. Muitos desses professores que vivem em lugares distantes, muitas vezes, até isolados, jamais poderiam ter tido essa possibilidade sem a expansão e o desenvolvimento do projeto. No município de Tangará da Serra, entre os anos de 2000 e 2003 foram formados aproximadamente setenta e três professores, na condição de efetivos ou interinos e que estão inseridos nas redes públicas de ensino (estadual ou municipal), atuando como docentes ou em cargos de gestão escolar. O investimento agora deve ter como alvo a formação continuada e a gestão pedagógica das escolas públicas, no sentido de que se consolide em ações práticas que realmente promovam o envolvimento dos professores para o fortalecimento das discussões coletivas e da troca de experiências.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. A educação a distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (org.). *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: 1996.

_____. *Formação de professores em exercício educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT*. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

_____. Novas tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a distância: construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Cadernos de Pesquisa v. 26, n.129. São Paulo, set.-dez, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742006000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 03 mar 2010.

APARICI, Roberto. Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías. In: RODRÍGUEZ, Eustaquio Martín; QUINTILLÁN, Manuel Ahijado. (Coord.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: Nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Lda. 2009.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem – Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Coleção educação contemporânea).

BOGDAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: LDA, 1994. (Coleção Ciências da Educação)

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001, v.2.

CARDOSO, Judith Guimarães. *Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: pactos e impactos* – Tese de Doutorado. Campinas. 2006.

COSTA, Val Maria da Graça. Redação e textualidade. 2. ed. São Paulo: Martis Fontes, 1999. (Texto e Linguagem).

DOURADO, Luiz Fernandes. *Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos reguladores*: Rev. Educ. Soc. v. 29 n. 104. Campinas: out. 2008

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago 2009.

E. E. Patriarca da Independência. *Projeto Político-Pedagógico*. Tangará da Serra, MT, ANO 2008.

E. E. Pedro Alberto Tayano. *Projeto Político-Pedagógico*. Tangará da Serra, MT, ANO

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação* (Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.

GOMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. *Os Professores e a sua Formação* (Coord.) Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 1995.

GONZAGA, Amarildo Menezes. *A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa*, in: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

GOUVEA, Guaracira e OLIVEIRA Carmem Irene de. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. O grupo focal e o conhecimento sobre identidade profissional dos professores. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.

GUTIERREZ, Perez Francisco. *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distância alternativa*. San José, C.R. Rádio Nderland, 1991.

LACERDA, Cristina B. F. É preciso falar bem para escrever bem? , in: *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* / Ana Luísa Smolka, Maria Cecília Rafael de Góes (Orgs.). 3. ed. – Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. FERREIRA João de Oliveira e TOSCHI Mirza Seabra *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Maria Socorro Lucena. Docência em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) *Pesquisa em educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. *Lei Complementar n. 50*, 1 out. 1998a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. 2. ed. Cuiabá: SEDUC, 2001.

_____. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 1998b.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PRETI Oreste (red.). *Projeto do Curso de Pedagogia – Licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental*. 3 ed. Cuiabá: EdUFMT, 2003.

_____. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de mudança paradigmática. In: PRETI Oreste (Org.) *Educação a distância: sobre discursos e práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

_____. O processo de comunicação na educação a distância: o texto como elemento de mediação entre os sujeitos da ação educativa. In: PRETI Oresti (Organizador), Kátia Morosov Alonso [...] et al. *Educação a distância: ressignificando práticas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

NETO, Elydio dos Santos. Aspectos humanos da competência docente: problemas e desafios para a formação de professores. In: *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Antonio Joaquim Severino e Ivani Catarina Arantes Fazenda (Orgs.) – Campinas: Papirus, 2002.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura, in: *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Ana Luísa Smolka, Maria Cecília Rafael de Góes (Orgs.) 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

NÓVOA, Antonio. (Coord.) *Os professores e a sua formação* Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 5. ed. Campinas: Cortez; 2000. (Coleção passando a limpo).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez. 2002.

POSSARI, Lúcia Helena Vandrúsculo; NEDER, Maria Lucia Cavalli. *Fascículos de Linguagem: O ensino, o entorno e o percurso*. Cuiabá: EdUFMT, 2002, v. 1-6.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação* (Coord.) .Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PRETI, Oreste. *A aventura de ser estudante*. Cuiabá: EdUFMT, 2003, v. 3.

_____ *A aventura de ser estudante: um guia metodológico*. Os Caminhos da Pesquisa II. 4 ed. Cuiabá: EdUFMT, 2002. v. 4.

_____ Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI Oreste (Org.) *A educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.

_____ Educação a distância e globalização: desafios e tendências. In: PRETI, Oreste (Org.) *construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____ Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões. In: PRETI, Oreste (Org.) *construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE – UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____ Educação a distância: ressignificando práticas / Oreste Preti (organizador), Kátia Morosov Alonso [...] et al. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

RODRÍGUEZ, Eustaquio Martín; QUINTILLÁN, Manuel Ahijado. (Coord.) *La educación a distancia en tiempos de câmbios: Nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação* (Coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. revis. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

STAKE, Robert E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Piracicaba: 1999, 295 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

_____ *Formação de Professores e TV Escola*. Disponível em: <http://www.anped.org.br>

ANEXOS

ANEXO I

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1.1 Nome:

1.2 Naturalidade: _____ UF

: _____

1.3 Data de Nascimento:

_____ Idade: _____

1.4 Gênero: () Masculino () Feminino.

1.5 Estado Civil: () Solteiro () Casada () Viúva () Divorciada
() Separada () Outro:

Especificar _____

1.6 Naturalidade da Filiação:

Mãe: _____ Cidade: _____ UF:

Pai: _____ Cidade: _____

UF _____

1.7 Raça ou cor / Como você se considera? () Branca () Negra () Mulata
() Amarela (de origem asiática) () Indígena () Outros: Especificar: __

2. SITUAÇÃO FAMILIAR:

2.1 Com _____ quem _____ você _____ mora?

2.2 Quantos membros há na sua família? () 1 () 2 () 3 () 4 () 5 ou mais.

2.3 Quantos filhos você tem? () Nenhum () 1 () 2 () 3 () 4 ou mais.

2.4 Qual é a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar?

() – Apenas para prover as suas necessidades.

- Você é responsável pelo seu sustento e contribui parcialmente para o sustento da família.

– Você é o principal responsável pelo sustento da família.

2.5 Qual é a renda total mensal do seu grupo familiar, em reais? (Se for casada refira-se à sua própria família).

Até R\$ 500,00 De R\$ 500,00 a 1.000,00 de 1001,00 a 2.000,00

De 2.001,00 a 3.000,00 De 3.001,00 a 5.000,00 De 5.000,00 a 8.000,00

Mais de 8.000,00.

2.6 A renda mensal familiar é suficiente para as suas despesas pessoais junto a família? Sim Não Em partes.

3. HISTÓRICO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO:

3.1 – Ensino Fundamental: Escola: _____ Zona urbana Zona rural Cidade: _____ Estado: _____ Ano de conclusão: _____ Curso presencial regular Curso Supletivo Curso a distância Ex: Logos I

3.2 – Ensino Médio: Escola: _____

Zona urbana Zona rural Cidade: _____

Estado: _____ Ano de conclusão: _____

Curso presencial regular Curso Supletivo Curso profissionalizante qual? _____ Curso a distância Ex: Logos II

3.3 – Ensino Superior: Curso: _____

Instituição: _____

Modalidade: Presencial a distância

4 .Sua vida escolar foi interrompida? Quando? E por quê?

5.Conte quais foram suas experiências profissionais antes de você iniciar na carreira do magistério: _____

6. Porque você fez opção pela carreira do magistério?

() Por sonho e ideal () Por falta de opção e oportunidade () Por necessidade de se profissionalizar () Porque precisava trabalhar e a idéia de ser professora lhe agradava.

7. Como você avalia o seu curso de graduação? () Ótimo () Bom () Regular () Ruim

8. Em sua opinião o que o seu curso de graduação acrescentou na sua vida pessoal e profissional? Escreva um pouco sobre isso:

9. Depois que você se formou, você revisou algum material utilizado no seu curso de formação, especificamente os fascículos de linguagem? Quando? Por quê? Em quais circunstâncias?

10. De todo o conteúdo que você estudou na disciplina de linguagem o que mais te chamou a atenção? Por quê? O que você mais utiliza em relação aos conhecimentos obtidos para preparar as suas aulas de linguagem?

OBRIGADA PELA SUA ATENÇÃO E COLABORAÇÃO!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

ANEXO II

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO PARA COLETA DE DADOS.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PPGE - PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Início do ano letivo de 2009: 1ª semana de Março – estabelecer contato com as escolas para iniciar a pesquisa de campo.

Após a finalização do processo de atribuição de aulas, uma semana após o início do ano letivo / 2009, estabelecer contato com as equipes gestoras das Escolas Estaduais Pedro Alberto Tayano e Patriarca da Independência para iniciar o trabalho de pesquisa, selecionando quatro professores de cada escola formados em pedagogia – Licenciatura para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental na modalidade a distância que estejam atuando nas séries iniciais do ensino fundamental de cada uma das escolas.

Recolher os documentos necessários para a análise documental (PPP da escola, Planejamento anual de linguagem das séries iniciais, e o livro didático de linguagem adotado pelas referidas escolas).

O trabalho de análise documental será feito concomitante ao trabalho de observação. O período de observação se dará de Março a Junho de 2009 semanalmente três vezes por semana com registro detalhado em caderno de campo das observações realizadas.

Critérios para análise documental (PPP das Escolas e livro didático adotado).

- 1). O que fundamenta teoricamente a proposta de linguagem no PPP da Escola e como se evidencia essa fundamentação?
- 2). Quais são os objetivos da área de linguagem para as séries iniciais do ensino fundamental no planejamento da escola? E quais são os procedimentos metodológicos sugeridos?
- 3). Qual é o tratamento didático dado ao conteúdo, especialmente à leitura, produção de texto, gramática e as práticas de letramento? .
- 4). Em relação ao planejamento anual e diário analisar: (estrutura, abordagem do conteúdo, seqüência do conteúdo, procedimentos didáticos e formas de avaliação).

Crêterios para o trabalho de observa o:

- 1) . Abordagem temática: Observar o planejamento da aula, como o professor aborda o trabalho de leitura, produ o de texto gramática e práticas de letramento –   flexível ou não, respeita o aluno?
- 2). Tratamento pedagógico em rela o aos conteúdos e procedimentos metodológicos: Observar como o professor faz abordagem do trabalho com a leitura a escrita (produ o de textos), a gramática e como ele inclui as práticas de letramento no cotidiano de suas aulas de linguagem.
- 3). Observar a postura do professor em rela o ao tratamento dado aos alunos durante o desenvolvimento das aulas de linguagem.

ANEXO III

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

PPGE - PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

- 1). Repensando o seu processo de formação acadêmica na área de linguagem, me conta quais foram os elementos que o material do curso deu para você trabalhar com a área de linguagem com os alunos das séries iniciais?

- 2). Qual era a discussão teórica que sustentava a discussão do material de estudo da área de linguagem e das práticas pedagógicas dos professores das séries iniciais?

- 3). Como você percebe o desenvolvimento do processo de conhecimento do seu aluno na área de linguagem?

- 4). Você conhece o PPP da Escola? O que ele propõe para a área de linguagem? Em sua opinião a forma como você desenvolve o seu trabalho nesta área do conhecimento contempla o que está proposto no PPP da Escola? Por quê?

- 5). Conta em detalhes as forma como você trabalha a leitura, produção de texto, a gramática e as práticas de letramento com seus alunos. Você encontra dificuldades? Quais? O que você faz para superar as dificuldades dos alunos e como você os avalia?

- 6). A equipe pedagógica acompanha o trabalho da escola? E como acompanha o seu trabalho?

ANEXOS IV –
ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A EQUIPE PEDAGÓGICA DA
ESCOLA. (Coordenação Pedagógica).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PPGE - PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

- 1). Explique como você acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras?

- 2). Em sua opinião, qual é a concepção de ensino que permeia a prática pedagógica das professoras? E o que te leva a chegar a essa conclusão?

- 3). Você considera que o trabalho das professoras na área de linguagem está atendendo as expectativas do PPP da escola e das políticas públicas do Estado de Mato de Mato Grosso? Por quê?

- 4). O que você considera mais difícil em relação ao acompanhamento do trabalho das professoras na área de linguagem? Por quê?

- 5). Quais são os incentivos da equipe técnica da escola em relação a leitura, a escrita e as práticas de letramento dos alunos da escola?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)