

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
Mídia e Conhecimento com Ênfase em
Informática Aplicada à Educação

Délia da Silveira Santos

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE:
O CASO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA AS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado

Florianópolis

2002

Délia da Silveira Santos

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE:
O CASO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA AS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Área: Mídia e Conhecimento

Ênfase: Informática aplicada à Educação

Orientador: Eduardo Lobo, Dr.

Florianópolis

2002



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
COORDENADORIA DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476
CEP 88.040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA
TEL: (048) 331-7000 - FAX: (048) 331-7075

Candidato: DÉLIA DA SILVEIRA SANTOS

Por decisão unânime, a dissertação foi aprovada em sua forma final.

Terá o mestrando, a contar desta data, o prazo de 90 (noventa) dias, para entregar os exemplares da dissertação devidamente encadernados e assinados pela banca e uma cópia em disquete, requisito final para obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Florianópolis, 09 de setembro de 2002

Candidato: *Délia da Silveira Santos*

Banca:

S. J. M.

Passaglia

[Assinatura]

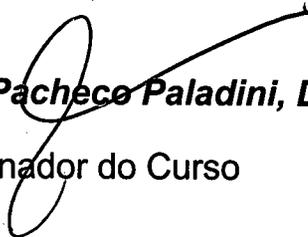
OBSERVAÇÕES:

Délia da Silveira Santos

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE:
O CASO DO CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA AS QUATRO PRIMEIRAS SÉRIES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada para obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção** no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 09 de Setembro de 2002.


Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.

Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA:


Prof. Eduardo Lobo, Dr. – **Orientador**


Profª Eunice Passaglia, Drª


Profª Silvana Bernardes Rosa, Drª

Ao meu esposo, Edivaldo, pelo apoio incondicional
Aos meus filhos Érika, Emílio e Elise.

Agradecimentos

Ao orientador Professor Eduardo Lobo, Dr, pelo acompanhamento pontual e competente.

Aos professores do Mestrado em Engenharia de Produção: Mídia e Conhecimento – Ênfase Informática Aplicada à Educação

Aos Doutores da Banca Examinadora

À Universidade Federal de Santa Catarina

À Diretoria e à Coordenação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG

Ao Corpo Docente do Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental

Aos colegas do Mestrado

Aos profissionais do Izabela Hendrix e do PPGEF

Ao Sidnei Huebert dos Santos

À minha família, em especial minha mãe, Maria Resende e, minha irmã Marília

Ao Cláudio, meu genro,

Ao meu pai, Manoel Dorotéa da Silveira (*in memoriam*)

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa.

“Só vale a pena ser educador dentro de um contexto comunicacional participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro deste contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo – os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos – mas não aprendem a ser cidadãos”.

José Manuel Moran

Sumário

Lista de figuras

Lista de quadros

Lista de tabelas

Resumo

Abstract

1. INTRODUÇÃO	p. 01
1.1 Contextualização	p. 01
1.2 Justificativa	p. 06
1.3 Objetivos	p. 08
1.3.1 Objetivo geral	p. 08
1.3.2 Objetivo Específico	p. 08
1.4 Metodologia	p. 09
1.5 Estrutura da dissertação	p. 11
2. INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA ESCOLA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	p. 13
2.1 Introdução	p. 13
2.2 As inovações tecnológicas e sua incorporação pela Escola	p. 16
2.3 Novas tecnologias educacionais	p. 24
2.4 A Internet e seu papel na sala de aula	p. 28
2.5 Educação a Distância: possibilidades de aprendizagem	p. 33
2.6 A Formação de Professores na contemporaneidade	p. 41
2.6.1 A formação de professores na concepção de autores nacionais e estrangeiros.....	p. 41
2.6.2 A formação do professor na legislação vigente.....	p. 55
3. ESTUDO DE CASO	p. 62
3.1 O contexto da Pesquisa	p. 62
3.2 A análise documental	p. 65

3.2.1	Análise da Proposta encaminhada ao CNE – Proposta Inicial do CSFP ...	p. 67
3.2.2	Análise da Proposta do Corpo Docente da FAE/CBH/UEMG para a operacionalização do CSFP	p. 71
3.2.3	A Avaliação Externa	p. 72
3.2.4	Relatório Final Avaliativo do Corpo Docente	p. 78
3.3	Questionário às Docentes do CSFP	p. 95
4	RESULTADOS	p. 98
5	CONCLUSÕES	p. 107
5.1	Considerações Finais	p. 107
5.2	Recomendações para futuros trabalhos	p. 112
6	Referências Bibliográficas	p. 113
7	Anexos	

Lista de Figuras

Figura 1. Gráfico 1.: Necessidades detectadas pelas cursistas no questionário.....	p. 77
Figura 2: CSFP. Coordenação, Corpo Docente.....	p. 79
Figura 3: Expectativas das alunas em relação ao Curso.	p. 80/81
Figura 4: Corpo Docente e Cursistas na atividade de abertura do eixo temático: “O Trabalho”	p. 82
Figura 5: Corpo Docente nas reuniões semanais.....	p. 85
Figura 6: Escola de origem de uma das alunas.	p. 86
Figura 7: Corpo Docente e Cursistas em visita monitorada à Usina de Peti.p.	87
Figura 8: Docentes e Cursistas. Trilha Ecologia, Parque Municipal de Belo Horizonte.	p. 88
Figura 9: Exposição final na FAE/CBH/UEMG. Trabalhos, textos e monografias.	p. 89
Figura 10. Exposição de fotos no Centro de Referência do Professor/Belo Horizonte	p. 90
Figura 11. Aluna do CSFP em atividade de encerramento do semestre.....	p. 90
Figura 12. Corpo Docente e Cursistas. Atividades de avaliação.	p. 91
Figura 13. Gráfico 2. Influência do CSFP (1997/1999) na vida profissional das cursistas.	p. 93.
Figura 14. Gráfico 3. Atendimento aos princípios do CSFP.	p. 101.
Figura 15: Gráfico 4. Intensidade de utilização das tecnologias da Informação e da comunicação.....	p. 104

Lista de Quadros

Quadro 1: Proposta Curricular do CSFP	p. 68
Quadro 2: Aspectos abordados no Seminário com as docentes e no Seminário com as cursistas	p. 74

Lista de Tabelas

Tabela 1: Necessidades detectadas pelas cursistas no questionário.....	p. 77
Tabela 2: Influência do CSFP (1997/1999) na vida profissional das cursistas.....	p. 93
Tabela 3: Atendimento aos princípios do CSFP.....	p. 101
Tabela 4: Intensidade de utilização das tecnologias da Informação e da comunicação.....	p. 104

RESUMO

A educação, num contexto de transformações rápidas, vem sendo apontada não só como passaporte de inserção cultural e de realização do indivíduo, mas também como a mais avançada tarefa de emancipação social, dada a sua possibilidade de promover o desenvolvimento e a melhoria das condições de vida das pessoas, como um todo. Diante de demandas emergentes, torna-se necessária a formação de um indivíduo capaz de posicionar-se frente às transformações e incorporar-se à vida produtiva e sócio/política. (Objetiva-se, portanto, nesta pesquisa, repensar a formação do professor como o articulador do processo de construção do conhecimento do aluno, dinamizado pelas inovações tecnológicas.) À luz da revisão de literatura atual, pertinente ao tema, da legislação vigente e da experiência do Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (CSFP), pretende-se refletir, enfocar e discutir essa formação. Este trabalho insere-se no quadro das investigações qualitativas e orienta-se pelo procedimento técnico denominado estudo de caso, utilizando-se como instrumentos, para a coleta de dados, a análise documental e um questionário, aplicado a dez (10) docentes responsáveis pela execução do projeto experimental do CSFP. Conclui-se pela necessidade de se formar os formadores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, oportunizando-lhes a vivência da mesma dinâmica que se pretende no trabalho com os alunos: construir conhecimentos pela reflexão, análise, discussão, crítica e síntese das informações, veiculadas pelos diversos canais da comunicação. Os resultados revelam, também, que uma formação de professor passa, necessariamente, pela articulação teoria e prática e pela ação reflexiva, quando são englobados os saberes teóricos, didáticos/ metodológicos, éticos/políticos e os saberes tecnológicos.

Palavras-chave: inovações tecnológicas, formação do professor, ensino fundamental, saberes docentes.

Abstract

At the present context of fast changes education is being considered as a passport for people to fulfill themselves as individuals and to become cultured minds. It's also the most advanced task to promote social emancipation, because it enables people to develop themselves as human beings and have better life conditions. People are required to be able to position themselves when transformations occur and they need to be part of the socio-political productive life. Therefore this work aims to think out the teacher formation taking into consideration his role in leading the students in the process of knowledge construction. This role is much more dynamic due to technological innovation. This formation will be analysed based on the present legislation, literature related do this field and personal experience in this process at the college course for teachers who are going to work in the first four grades in primary school. This work is a qualitative investigation and the results are based on a Study Case. Data has been collected through docummented information and the results of a questionnaire applied to ten (10) professors who were responsible for the accomplishment of the experimental project in the college course for teachers in primary school. The conclusion is that it's necessary to graduate primary teachers giving them opportunities to experience the same dynamics they will use to work with their students. They have to build knowledge through critical reflection, analysis, debates and the synthesis of everyday information. The results also show that there must be the connection between practice and theory, as well as reflection concerning all the kinds of knowledge considered here, which are the theoretical, didactical, methodological, political, ethical and tecnological ones.

Key words: technological innovation, teacher formation, primary education, academical knowledge.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

O mundo, hoje, é o resultado de um conjunto de transformações que aconteceram no desenrolar da história da humanidade, com intervenções na vida cotidiana, que tem se modificado em muitos aspectos, num ritmo cada vez mais acelerado, alterando o modo de viver e de se comportar das pessoas e da sociedade.

Pode-se atribuir parte dessas mudanças ao desenvolvimento rápido e incontido da ciência e da tecnologia, à rapidez de penetração das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no meio econômico, social, político, cultural, educacional.

Em consequência, tem-se um volume de inovações, porque informações de todos os tipos são veiculadas pelos mais variados recursos da comunicação, influenciando, assim, uma reorganização do tempo e do espaço e um aumento da complexidade em todos os setores da vida pessoal e profissional, de modo significativo, nas formas de convivência social e de organização do trabalho.

É nesse contexto que a educação vem sendo apontada, não só como passaporte de inserção cultural e de realização do indivíduo, mas também como a mais avançada tarefa de emancipação social, dada a possibilidade interferir na vida das pessoas, melhorar suas condições de vida e reorientar a sociedade para a solidariedade.

Segundo Assmann (1998, p.26), reorientar a humanidade para a “sensibilidade solidária” seria “construir consensos sobre como incentivar conjuntamente nosso potencial de iniciativas e nossas frágeis predisposições à solidariedade”.

A comunidade educativa pode encontrar bons motivos para acreditar no poder de transformação que a educação exercerá sobre o curso da evolução, se comungar com as idéias de Assmann (1998, p.27), abaixo expressas:

Está surgindo uma hipótese desafiadora: a humanidade entrou numa fase na qual nenhum poder econômico ou político é capaz de controlar e colonizar inteiramente a explosão dos espaços do conhecimento. A Internet é um exemplo para entender o que se pretende dizer com essa hipótese. Por isso a dinamização do conhecimento se tornou a tarefa emancipatória politicamente mais significativa.

Nas suas considerações, apesar dos inegáveis esforços do grande capital para manter um hipercontrole da cultura, das linguagens e dos comportamentos, surgem “múltiplos descontroles, vazamentos e insurgências alternativas”, especialmente no plano dos valores.

Assim continua esse autor “parece que surgiu uma brecha entre a acumulação do capital e explosão e difusão dos conhecimentos. Se isso for verdade, cabe à educação entrar fundo nessa brecha e ocupar de forma criativa os acessos ao conhecimento disponíveis” e assumir o seu direcionamento para metas sociais (ibid).

Hoje em dia, tem-se no Brasil um número de jovens profissionais a serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, cujas definições são imprecisas, em função de uma conjuntura mundial, que vive acelerado processo de mudanças e que gera novos paradigmas para a sociedade.

A educação encontra-se, pois, face a face com desafios como: a abordagem global da realidade, o diálogo com o mundo do trabalho, o acompanhamento dos avanços científicos e tecnológicos, a formação do sujeito autônomo, crítico, criativo e solidário.

Diante de demandas emergentes, como as citadas, as agências educacionais, e entre elas a escola, *locus* privilegiado do processo educativo, precisam refletir

melhor o seu papel nesse contexto e reagir, positivamente no sentido de promover uma “educação de qualidade para todos”, como sugere a nova LDB, Lei nº 9394/96, com vistas a uma participação responsável do indivíduo no mercado profissional, na sociedade local e internacional, tão tumultuada, agora, pelos conflitos ideológicos, religiosos, culturais e sociais.

Já não se tem mais dúvida de que o fator humano é verdadeiramente gerador e promotor específico de desenvolvimento e nada mais promissor e necessário que investir no ser humano e proporcionar-lhe o desabrochar de suas potencialidades, em favor do bem comum e da Paz, que deve ser o objeto de desejo de todos os povos.

Na contemporaneidade, estará a escola, como uma agência formadora, capacitada para tal compromisso e investimento?

O tradicional paradigma da educação – modelo reprodutivista ou taylorista/fordista – tem como idéia orientadora moldar o aluno para o mundo fabril, usando de procedimentos similares à linha de montagem de décadas anteriores: salas de aula isoladas umas das outras e limitadas em recursos; informação atrelada ao livro texto, quase sempre de forma linear e seqüencial e cobrada através da memorização; currículo escolar dividido em classificações estanques, disciplinas isoladas e organizadas por pacotes de informação, sem a preocupação com as possíveis inter-relações.

A escola é vista, assim, como a principal e segura fonte de saber, e o professor como o transmissor infalível do conhecimento; na sua figura, fica centrado o poder de decisão sobre os rumos da aprendizagem e a difusão do saber acumulado.

Entretanto, esse modelo baseado na transmissão de conhecimentos factuais, em descompasso com as necessidades individuais e sociais, ainda persistente,

tornou-se insuficiente para lidar com as constantes mudanças porque hábitos, crenças e valores estão sendo freqüentemente questionados e postos à prova.

Não se aceita mais a escola desarticulada com a realidade contemporânea, ignorando a revolução tecnológica nas organizações e instituições.

Um novo paradigma para a educação – o modelo construtivista – emerge , assim, do emaranhado de mudanças contínuas e leva em conta a qualidade da formação a ser oferecida aos estudantes, considerando seus interesses e motivações e garantindo as aprendizagens essenciais para o enfrentamento das novas necessidades.

A ênfase dessa nova proposta está na formação de um aluno capaz de pensar e se expressar com clareza, solucionar problemas, tomar decisões adequadamente, lidar com o imprevisto e construir conhecimentos.

Professor e aluno se tornam co-responsáveis e parceiros no processo de construção do conhecimento, e a organização curricular se abre à interdisciplinaridade, à aprendizagem colaborativa e às inovações tecnológicas.

Segundo Santomé (1998, p.62):

o termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e à esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar. [...] a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações.

Entende-se assim, que a escola não pode prescindir de um trabalho interdisciplinar, cooperativo, que envolva a articulação dos saberes de todos os seus atores – alunos, professores, coordenadores pedagógicos, especialistas,

diretores, funcionários, pais, – em função de uma visão globalizadora, condição esta que permite ver os fenômenos e admiti-los em sua interligação e interdependência com os demais campos do conhecimento.

Como se sabe, desde o início de sua história, o homem viveu e evoluiu, principalmente, por aprender em colaboração uns com os outros.

Concordando com Harasim, (apud LESLIE, 1999) “a aprendizagem colaborativa é definida como qualquer atividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópico ou melhorar habilidades”.

Embora esse termo não seja novo, propõe uma reflexão atual e expressa uma idéia tão antiga como o homem, talvez relegada a um segundo plano, em função da individualidade enfatizada desde o início da sociedade capitalista; agora, busca-se o seu resgate nos meios empresariais e educacionais, principalmente.

Os tempos atuais exigem, pois, dos educadores, contínuas revisões de sua prática, tendo em vista uma sintonia com o mundo em constante evolução, o que só acontecerá, satisfatoriamente, se contar com a colaboração de todos os envolvidos no processo e com a prática interdisciplinar.

O educando deverá sair da condição de ser passivo e espectador para a autonomia, cabendo à escola proporcionar-lhe condições de interação prazerosa e contínua com o ambiente físico e social.

Ele precisa vivenciar, na escola, momentos de liberdade no pensar e no agir, o que só será possível se seu professor valorizar esse exercício e souber também fazê-lo, a partir de um convívio ilimitado e dinâmico com o conhecimento já existente. Conforme Moran (1998, p.81):

Só vale a pena ser educador dentro de um contexto educacional participativo, interativo, vivencial. Só aprendemos profundamente dentro desse contexto. Não vale a pena ensinar dentro de estruturas

autoritárias e ensinar de forma autoritária. Pode até ser mais eficiente a curto prazo – os alunos aprendem rapidamente determinados conteúdos programáticos – mas não aprendem a ser pessoas, a ser cidadãos.

Essa vivência democrática, mencionada pelo autor, é que assegura a desejada formação crítica, criativa, colaborativa e o desenvolvimento do indivíduo.

E o professor está sabendo lidar com essa nova exigência?

Como tem sido proposta a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, na era das inovações tecnológicas?

Este é o desafio que se impõe ao presente trabalho: repensar a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, na contemporaneidade, a partir das discussões atuais, das prescrições legais sobre o tema e do estudo de caso do *Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (CSFP)*.

Admite-se que a experiência do CSFP é inovadora pela sua proposta dialética, pela metodologia de implementação curricular do projeto, que foi se construindo no decorrer do Curso, e no trato de questões afetas ao trabalho cotidiano do professor dos anos iniciais do ensino fundamental.

1.2 Justificativa

O presente trabalho justifica-se pela necessidade de repensar-se a formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que se espera deste profissional um trabalho dinâmico, inovador, sedimentado numa base de conhecimentos oriundos da ciência e de uma prática contextualizada.

Para fazer jus ao momento contemporâneo e às atuais demandas educacionais dos indivíduos, supõe-se que o professor seja um profissional ético – que respeita o outro na sua identidade pessoal, social/cultural –; autônomo para se auto-gerir nos processos e ações; responsável no tocante à cumplicidade pedagógica; competente, entendendo aqui competência como capacidade de articular o processo ensino/aprendizagem e de possibilitar ao aluno a condição de construtor do próprio conhecimento e autor do seu projeto de vida.

O recorte que se faz no âmbito educacional, no presente trabalho, explica-se pela noção da importância maior de a educação recair, no ensino fundamental, quando são impressos os princípios que sedimentam uma educação permanente, onde tudo começa: o gosto pelo estudo, a formação de hábitos, o cultivo de valores universais como a ética e a solidariedade, o exercício da cidadania.

Esse requerimento que se faz ao professor tem a ver com as condições de trabalho que lhe são impostas numa dada situação, mas, especificamente, com a sua formação profissional.

O interesse em discutir essa formação e repensá-la para o novo tempo tem também um significado particular, pois a formação profissional desta autora foi delineada em cursos de magistério, pedagogia e especializações em educação, estando ela em exercício profissional na Faculdade de Educação – Curso de Pedagogia – e, no triênio 1997 a 1999, atuou como docente, no CSFP.

Associa-se a esse fato, o crescimento profissional, o conhecimento e a visão ampliada, conquistados no Mestrado – Engenharia de Produção: Mídia e Conhecimento – ênfase: Informática Aplicada à Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

A contribuição que se pretende aqui é, pois, incitar uma reflexão sobre questões que perpassam a educação, propor uma formação de professor para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, afinado com uma linguagem comunicacional inovadora, tendo em vista o desempenho, de suas funções.

Espera-se que o estudo de caso contribua para essa reflexão e que permita uma visão concreta de formação a partir de uma experiência desafiadora e dialética, vivenciada por um CSFP, experimental, que teve a intencionalidade de ser referência para outros cursos.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo geral

Repensar a formação do professor como articulador da construção do conhecimento do aluno, dinamizada pelas inovações tecnológicas, à luz da literatura atual, pertinente ao tema, e da experiência do Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (CSFP).

1.3.2 Objetivos específicos

Refletir sobre a formação do professor na contemporaneidade, identificando os saberes inerentes ao professor profissional.

Enfocar, a partir de uma leitura atenta e cuidadosa, os princípios inovadores do CSFP, com a perspectiva de ampliação desta proposta de formação, tendo em vista a inclusão de recursos tecnológicos atuais.

Discutir a utilização de inovações tecnológicas na operacionalização do CSFP e suas conseqüências.

1.4 Metodologia

O "Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental" (CSFP) é objeto deste estudo de caso, tendo em vista uma percepção consistente das possibilidades de uma formação de professores para os anos iniciais da educação básica.

Um estudo de caso insere-se no quadro das investigações qualitativas e é uma abordagem, que segundo Minayo (1994, p.22):

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Essa penetração no mundo dos significados das ações e relações humanas conduz o pensamento e a análise indutiva do fenômeno, uma vez que os dados são colhidos em seu ambiente natural e a abordagem se volta para o seu processo.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o estudo de caso, de acordo com Gil (1987, p. 78), "é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira a permitir o conhecimento amplo e detalhado do mesmo".

O estudo de caso é, assim, um meio para coletar dados, preservando-se o caráter unitário do objeto, ou seja, o caráter particular da formação de professores no CSFP.

São características fundamentais do estudo de caso, segundo Lüdke e André, (1986, p.18):

1. Os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo...

2. Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto; [...] as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada à que estão ligadas.
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; [...] o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de informantes.
5. Os estudos de caso revelam uma experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas 'generalizações naturalísticas'. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação. A generalização naturalística (Stake, 1983) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que se tenta associar dados encontrados que são frutos das suas experiências pessoais.
6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão.
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Os dados do estudo de caso podem ser apresentados numa variedade de formas, tais como dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, etc.

Nas considerações de Pádua (1991, p.161):

o estudo de caso não pode ser considerado um recurso metodológico que realiza a análise do objeto da pesquisa em toda sua unicidade, mas é uma tentativa de abranger as características mais importantes do tema que se está pesquisando.

O estudo de caso representa, assim, a possibilidade de se fazer uma leitura da realidade e de se reunir informações concretas sobre algo que necessita ser melhor apreendido.

Também Lüdke e André (1986, p.17) aconselham: “quando queremos estudar algo singular que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” e isso significa que o objeto de estudo é tratado como uma representação singular da realidade, que é multidimensional e historicamente situada.

Pretendeu-se, pois, no estudo de caso do CSFP, resgatar sua trajetória de formação de professores, através da análise de registros e de material expressivo que documentaram sua organização curricular, o seu funcionamento e a avaliação para detectar as inovações e as lacunas, propiciar reflexões e subsidiar outras propostas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Duas técnicas/instrumentos foram utilizados :

- análise documental
- questionário

1.5 Estrutura da Dissertação

Este trabalho está estruturado em cinco Capítulos, a saber:

O Capítulo I trata da Introdução que apresenta a contextualização do tema, a justificativa, os objetivos geral e específicos, a metodologia e a forma como foi estruturado o trabalho.

O Capítulo II apresenta a Revisão de Literatura onde se pretende fundamentar, teoricamente, uma formação de professores desejável para a era das inovações tecnológicas e privilegiará os temas:

- as inovações tecnológicas na escola, as novas tecnologias para o ensinar e o aprender, a Internet e seu papel na sala de aula atual;
- a formação de professores na contemporaneidade: os saberes docentes e a aprendizagem para a autonomia.

O Capítulo III refere-se ao estudo de caso: “Curso Superior de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental” (CSFP) quando serão enfocadas, através da Análise Documental e de Questionário:

- a proposta de formação do CSFP
- a implementação na Faculdade de Educação, Campus Belo Horizonte – Universidade do Estado de Minas Gerais (FAE/CBH/UEMG);
- a avaliação do Curso na concepção das cursistas, dos professores/formadores e das avaliadoras externas.

Este Capítulo faz uma leitura do CSFP e uma análise a partir de dados coletados dos instrumentos de pesquisa, quando serão detectadas suas inovações e incongruências.

No Capítulo IV estão os resultados quando são analisados, discutidos e apresentados em tabelas e gráficos.

As Conclusões e Recomendações, para futuros trabalhos constam do Capítulo V, em que se propõe uma formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na experiência atípica do Curso em estudo, valorizando suas ações assertivas, repensando suas lacunas e aprimorando a experiência com a inclusão de recursos tecnológicos inovadores.

As Referências Bibliográficas e os Anexos estão no final da dissertação.

2. INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NA ESCOLA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

2.1. Introdução

Desde os mais remotos encontros entre professor e aluno, a atenção ficou centrada no ensino-aprendizagem: um deve ensinar e o outro aprender, utilizando-se, para isso, formas diversificadas e cada vez mais sofisticadas de comunicação.

A preocupação com o resultado eficaz dessas relações vem impulsionando a busca de novos métodos, técnicas, recursos e materiais com vistas ao avanço requerido pelas inovações no processo ensino-aprendizagem.

Para Hernández (2000, p. 21) “inovação não é apenas algo novo, mas algo que se melhora e que permite mostrar os resultados de tal melhora”.

A partir dessa assertiva, entende-se que inovação é algo dinâmico que se desenvolve, podendo gerar benefícios e alavancar progressos, mas resultante de uma multiplicidade de olhares e opiniões que procedem das pessoas que têm algum tipo de relação com ela; na instituição escolar, por exemplo, seriam todos os integrantes do processo: os alunos, professores, coordenadores pedagógicos, especialistas, administradores, funcionários, pais.

O autor citado faz observações e apresenta críticas de outros estudiosos ao modelo de inovação, que comumente ocorre, vindo de “cima para baixo”, e destaca o papel fundamental dos professores nas mudanças acontecidas na escola.

A história tem registrado, também, compromissos e papéis diferentes exercidos pelos profissionais, planejadores e executores, mostrando um distanciamento

entre os que pensam e propõem as mudanças e aqueles que terão que operacionalizá-las.

Alerta, ainda, Hernández (2000, p. 32):

As inovações que tiveram maior incidência foram as que deram uma resposta alternativa às necessidades da escola ou da sociedade e que, por essa razão, permaneceram na cultura escolar e, de forma pontual, favoreceram algumas melhorias na qualidade de ensino e nos diferentes sistemas educativos.

Os executores, no caso os professores, a quem cabe a principal responsabilidade de implementar as propostas de inovação na escola, representam a pedra angular, que fornece sustentação à mudança. Essa afirmativa mostra a importância do envolvimento dos docentes, a partir da compreensão e do interesse pela inovação no momento de realização das atividades, dada a maneira individual, específica e até mesmo cultural de assimilar e pôr em prática algo inovador.

Continua Hernández (2000, p.37): “A mudança é um processo que ocorre no tempo dentro do qual diferentes indivíduos, em uma escola, ou em outro sistema, respondem de maneiras diferentes e ajustam-se a ele conforme o ritmo de cada um.”

O conhecimento e a compreensão, pelas pessoas, dos diferentes aspectos do que se quer inovar, como: fundamentação, valores, objetivos e estratégias são essenciais para que a inovação gere uma mudança que se incorpore à cultura escolar e que seja internalizada por todos. Para essa incorporação, o autor menciona ainda “negociação”, e “adaptação mútua” o que implica um acordo, entre os impulsionadores e os operacionalizadores, apontando ser este o caminho a ser seguido para se introduzir uma inovação favorecedora de mudanças, em um determinado contexto educativo.

A ênfase na participação dos professores está também explícita nas argumentações de Fullan (apud HERNÁNDEZ, 2000, p.25): “a mudança em

educação depende do que os professores fazem e pensam. É tão simples e complexo como isto”.

Ao abordar simplicidade, refere-se à proximidade física das pessoas numa escola, atuando num mesmo ambiente, buscando os mesmos objetivos e integrando uma mesma realidade curricular. Já a complexidade, a que o autor se refere diz respeito à perspectiva cultural: “desse ponto de vista, a inovação é concebida como a interação de culturas diferenciadas, sendo preciso estudar a forma como as pessoas interpretam os fatos”, (ibid).

MacDonald (apud HERNÁNDEZ, 2000, p.34), mencionando o processo a seguir no momento da inovação, destaca o envolvimento dos professores:

É difícil para os que estão fora da escola melhorar a qualidade dos recursos dentro dela. Apesar de que, há 25 anos, pensava-se que a combinação de fundos e de boas idéias, investidos por parte de agentes externos, podia transformar as escolas de forma rápida e fácil na mesma linha que se transformava a economia e a vida social depois da guerra. Não basta , como se pensou nos anos 50 e 60, dotar os professores de livros e novos materiais pedagógicos ou de uma assessoria. É a qualidade dos próprios professores que determina a qualidade do ensino e, em geral, a experiência demonstra que os docentes são maus executores das idéias dos outros. O desenvolvimento dos professores é uma pré-condição para o desenvolvimento do currículo, e eles devem desempenhar um papel ativo no desenvolvimento, e na melhoria do currículo...

Assim, pode-se inferir que a mudança não está garantida pela qualidade e pelas boas intenções da inovação em si, mas, principalmente, pelo entendimento e interesse daqueles que a propõem e a executam, porque pressupõe-se que a opção por uma inovação requer uma mudança de postura, ou seja, um repensar e uma recondução da ação.

2.2 As inovações tecnológicas e sua incorporação pela Escola

No mundo contemporâneo, as inovações tecnológicas vão se incorporando ao modo de viver das pessoas, influenciando as suas relações com o mundo físico, social e cultural, trazendo não só a automação de muitos serviços, como novos padrões de complexidade e competitividade, propiciando muitas soluções e gerando outras necessidades.

E na escola, o que seria inovar, hoje?

Como se daria a incorporação das novas tecnologias educacionais na educação?

São coincidentes as afirmações de muitos estudiosos e educadores contemporâneos, quando se referem ao que vem ocorrendo na escola, quanto ao uso das novas tecnologias, corroborando, assim, as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCNEM (1999, p.171):

No momento em que se verifica uma revolução na vida e no trabalho, através do processo de automação, a escola precisa mudar, não só de conteúdos, mas aceitando novos elementos que possibilitem a integração do estudante ao mundo que o circunda. Nos grandes centros urbanos, é o ambulante que nos aborda nas ruas, oferecendo aparelhos programáveis, cujo funcionamento ele se esmera em explicar. Nas cidades menores, o comércio e a indústria se automatizam, o crédito rural é depositado em questão de minutos na conta do lavrador. Automação bancária, supermercados com códigos de barras em seus produtos, escritórios e escolas virtuais são apenas alguns dos exemplos de uma realidade que, se não existe para todos, em muito breve existirá.

[...] Em síntese, a informática encontra-se presente na nova vida cotidiana e incluí-la como componente curricular da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado."

Entre os autores, que alertam a escola para a era das inovações tecnológicas, estão: Assmann (1998, p. 33):

No mundo de hoje, o aspecto instrucional da educação já não consegue dar conta da profusão de conhecimentos disponíveis e emergentes mesmo em áreas específicas. Por isso não deveria preocupar-se tanto com a memorização dos saberes instrumentais, privilegiando a capacidade de acessá-los, decodificá-los e manejá-los.

Cruz e Barcia (1999): “Estamos agora imersos numa nova forma de construir/transmitir conhecimentos, basicamente não linear, não seqüencial”.

Fialho (2001, p. 80): “É preciso que o processo educativo não transmita certezas, seja agradável e significativo, privilegie a expressão e comunicação de todos os participantes, promova o controle, a convivência e a cooperação”.

Moran (1998, p. 81):

Muitas formas de dar aulas hoje não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco, nos desmotivamos continuamente.

[...] Com a Internet estamos começando a ter de modificar a forma de ensinar e aprender, tanto nos cursos presenciais quanto nos de Educação continuada a distância. Só vale a pena estarmos juntos fisicamente quando acontece algo significativo, quando aprendemos mais estando juntos do que pesquisando isoladamente nas nossas casas.

Libâneo (1998, p. 20):

O mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, bioenergética [...] é notório que nos encontramos diante de novas realidades em relação ao conhecimento e à formação.

Litto (1996)¹:

A sociedade mudou muito nas últimas décadas, mas a educação formal continua essencialmente inalterada: continuamos a confundir

um amontoado de fatos com o conhecimento (veja o vestibular brasileiro); a ignorar os estilos individuais de aprendizagem de cada aluno; a exigir uso apenas de memorização e não de capacitações cognitivas de alta ordem como interpretação, julgamento e decisão; a exigir 'respostas corretas', quando o que é realmente importante é saber achar a informação necessária, na hora certa para tomar uma decisão e saber fazer as perguntas certas.

Silva (2000, p.163):

Estou enfocando a interatividade como perspectiva de modificação da comunicação em cada sala de aula e, acreditando poder enfrentar o descompasso evidente entre o modelo de comunicação emergente e o modelo hegemônico que subjaz à instituição escolar que é a transmissão.

Refletindo sobre essas ponderações, pode-se observar que a inovação na escola passa necessariamente, pelos processos de comunicação efetiva.

Thompson (1998, p. 20) comenta: "Tornou-se lugar comum dizer que comunicação é uma forma de ação; falar uma linguagem é uma atividade através da qual os indivíduos estabelecem e renovam as relações uns com os outros".

Para esse autor, se a comunicação é uma forma de ação, a análise da comunicação deve se basear, pelo menos em parte, na análise da ação e na consideração de seu caráter socialmente contextualizado, pois a vida social é feita por indivíduos que perseguem fins e objetivos os mais variáveis, agindo dentro de um conjunto de circunstâncias previamente dadas.

A comunicação é caracterizada, assim, como um tipo distinto de atividade social que envolve a produção, a transmissão e a recepção de formas simbólicas. O "poder simbólico" da comunicação é esta capacidade de intervir no curso dos acontecimentos, de influenciar as ações dos outros e produzir

¹ <http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribe/cong>

eventos por meio da produção e da transmissão de formas simbólicas, assim definidas por Thompson:

...materiais que são significativos para os indivíduos que os produzem e os recebem [...] e em sentido fundamental uma reelaboração do caráter simbólico da vida social, uma reorganização dos meios pelos quais a informação e o conteúdo simbólico são produzidos e intercambiados no mundo social e uma reestruturação dos meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si (ibid).

Um processo de comunicação unidirecional baseia-se, principalmente, na transmissão que impõe seu conteúdo simbólico; esse modelo sempre esteve presente nas salas de aula, onde o professor se coloca no centro e decide sozinho o quê e o como comunicar.

Assim, as instituições, e entre elas a escola, para atender as exigências que vão surgindo, procuram inovar seus processos, seus recursos, a forma de se comunicar, em busca de melhores resultados nas práticas vigentes.

Atualmente, na “sociedade da informação” – assim chamada por Daniel Bell e Alvin Toffler, citados por Silva (2000, p.28) como “os primeiros a perceber e a enunciar enfaticamente essa emergência da informação” – a matéria prima em todos os empreendimentos é a informação e o objetivo a ser perseguido, sobretudo na escola, é o trabalho com esta informação: entender, discutir, criticar, comparar para assimilar.

Na atualidade, a informação circula rapidamente e em abundância graças aos muitos meios de comunicação oral, escrita, visual, imagética, sonora, pictórica... Historicamente, desde as mais antigas formas de comunicação gestual e de uso da linguagem até os mais desenvolvidos recursos computacionais, a comunicação é a forma de aproximar pessoas, de possibilitar o acesso e a troca de informações e de compreender o mundo em que se vive.

Herbert Marshall McLuhan “o visionário das comunicações dos anos 60” (Heide & Stilborne, 2000 p. 21), uma referência em teoria da comunicação, apresenta idéias que giram em torno da complexa rede de comunicações em que está imerso o homem da era eletrônica, da cibernética e automação.

McLuhan estudou a cultura manuscrita da Antiguidade e da Idade Média; estudou a cultura da era eletrônica e o renascimento das formas orais da civilização. Para ele, a humanidade passou por três estágios de desenvolvimento: o mundo tribal, o mundo destribalizado e o mundo retribalizado.

No mundo tribal, o ser humano viveu basicamente no espaço acústico; no mundo destribalizado, viveu sob a influência do alfabeto e do livro, como extensão dos olhos, portanto do espaço visual; no mundo retribalizado, vive-se sob a influência dos meios de comunicação eletrônicos, em que predomina o espaço acústico.

Em seu artigo *Mutations – O Futuro da educação*, escrito em 1969, traduzido por Gadotti e Lenzin (1989), McLuhan tece algumas reflexões sobre o futuro da educação. Nesse artigo, foi feito, ao mesmo tempo, um diagnóstico do modelo educacional americano e seu contraponto com os avanços tecnológicos do próprio país.

Escreve McLuhan (apud GADOTTI e LENZIN, 1989, p. 23):

Os inovadores em matéria de escolaridade se comprazem em contar que as crianças da escola maternal passam suas recreações discutindo velocidade, raio de ação e características de vôos do último avião supersônico, depois das quais elas voltam para classe alinhar ainda os velhos padrões...

Ao fazer essa citação, o autor alerta os educadores para o distanciamento entre a escola e a vida das pessoas, prevendo um momento em que o indivíduo aprenderá muito mais, e com maior rapidez, em contato com o mundo

externo do que com a escola. Esse é, entre muitos, um sinal de alarme que repercute nos sistemas de educação do mundo inteiro, pois essas advertências anunciam que algo não está funcionando, que a maioria das escolas, apesar dos progressos obtidos, gasta cada vez mais tempo e despende cada vez mais energias diversas em preparar os alunos para um mundo que não existe.

Segundo Gadotti e Lenzin (1989), McLuhan constata uma “resistência às mudanças” por parte dos sistemas educacionais. Ele atribui esta resistência ao caráter complexo da educação, por envolver seres humanos, mas sinaliza: “esta situação não poderá perdurar por muito tempo devido às exigências avassaladoras da nova era de tecnologias eletrônicas, modelando desde já o futuro da educação”.

Quando se aborda a educação, como um processo de formação do indivíduo, considera-se ao mesmo tempo um processo de comunicação; isso se se concordar com Libâneo (1998, p. 22), segundo o qual educação “é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”.

Ao se expressar assim, o autor está se referindo à educação como uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal e que depende das relações comunicacionais estabelecidas.

Sobre a relação entre educação e comunicação, expressa Moran, (2000)²:

Educar é colaborar para que professores e alunos – nas escolas e nas organizações – transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e de trabalho e tornar-se cidadãos realizados e produtivos.

Esse autor continua, em seu texto, discursando sobre a aprendizagem, mostrando que esta não se prende a um local físico nem a um momento específico e que “podemos ensinar e aprender com programas que incluam o melhor da educação presencial com as novas formas de comunicação virtual” (ibid).

Segundo ele, na maioria das escolas, o modelo de relação professor x aluno ainda é, predominantemente, o modelo da distribuição de conhecimentos: a tradicional sala de aula ainda é aquele único local físico onde ocorre a aprendizagem, pela intervenção do professor ao decidir sobre o quê, o como, o quando aprender. O conhecimento a ser assimilado já vem pronto, definido, e os recursos de comunicação empregados ou são escassos e descontextualizados ou mal utilizados.

Aliado a isso, tem-se professores mal remunerados, acumulando compromissos de trabalho, mal formados e indispostos para se relacionarem, para criar vínculos e, como consequência, um baixo nível de participação dos alunos, traduzido numa aprendizagem mecânica e solitária.

Mas, a partir das ponderações de Moran (Ibid), seria precipitado acreditar que, melhorando o processo comunicacional entre professor e aluno, todos os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem estarão resolvidos.

Segundo esse autor, as tecnologias de comunicação não mudam, necessariamente, a relação pedagógica; as tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros; por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará, nas tecnologias, ferramentas maravilhosas para ampliar a interação (MORAN, 2000).

² <http://www.eca.usp.br/prof/moran/uber.htm>

Sobre a interatividade, termo usado hoje para designar o poder comunicacional da “infotecnologia” - novas tecnologias da informação -, encontra-se em Silva (2000), subsídios para definir a sala de aula interativa a partir da promoção efetiva das bases da comunicação livre e plural: a participação, a bidirecionalidade e a multiplicidade de conexões.

Silva (2000, p.164) explica os fundamentos da interatividade que modificam a práxis comunicacional da sala de aula, assim:

- O emissor pressupõe a participação-intervenção do receptor: participar é muito mais que responder “sim” ou “não”, é muito mais que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem.
- Comunicar pressupõe recursão da emissão e recepção: a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois pólos codificam e decodificam.
- O emissor disponibiliza a possibilidade de múltiplas redes articulatórias: não propõe uma mensagem fechada, ao contrário oferece informações em redes de conexões permitindo ao receptor ampla liberdade de associações e de significações.

Como se percebe, interatividade e educação são inseparáveis, porque a socialização e a aprendizagem quando alicerçadas nesses fundamentos, podem garantir a verdadeira ação pedagógica do professor, na nova sala de aula - presencial e a distância.

Segundo Silva (2000), não se trata meramente de uma nova tecnificação da sala de aula, mas, particularmente, da socialização e da aprendizagem baseada na troca, na cooperação e no enriquecimento mútuo, na construção de conhecimentos. Romper com a prevalência da transmissão e investir no “modelo interativo” deve ser a preocupação da escola, hoje, porque a vida que se descortina para o indivíduo está a exigir dele, capacidade para solucionar problemas, intervenção/participação. Isso implica saber pensar, analisar,

discernir, discutir, o que só será possível se exercitado antes, em ambiente interativo.

2.3 Novas tecnologias educacionais

O termo tecnologia, segundo Lion (1997p. 25), surgiu para mostrar uma visão mais ampla e global que técnica, mas ambos têm a mesma raiz: o verbo grego *tictēin* que significa criar, conceber, dar à luz.:

Para os gregos a técnica – *techné*- tinha um significado amplo. Não era um instrumento ou meio, senão que existia num contexto social e ético no qual se indagava como e por que se produzia um valor de uso. Isto é, desde o processo ao produto, desde que a idéia se originava na mente do produtor, em contexto social determinado até que o produto fosse pronto, a *techné* sustentava um juízo metafísico sobre o como e o porquê da produção.

Analisando outros autores, Lion comenta que a *techné* não compreende apenas as matérias-primas, as ferramentas, as máquinas e os produtos, como também o produtor, mas, para a mentalidade atual, na produção industrial moderna, a técnica é simplesmente o produto, não importando o seu produtor e seus padrões éticos.

Essa concepção vem, entretanto, impregnando o termo tecnologia, mantendo-o distante do seu significado etmológico, conferindo-lhe uma visão também determinista, em que é ignorado o papel do homem e o das relações de poder implicadas no processo de produção.

Não se pode desconhecer, outrossim, que: “as decisões sobre áreas prioritárias de interesse, apropriação de recursos, transferência tecnológica, etc. são realizadas por homens e mulheres que formam os grupos de pressão econômicos, políticos e sociais” (ibid).

No campo da educação, as Tecnologias Educacionais (TE) podem ser vistas como recursos a serviço de uma prática de ensino e/ou aprendizagem, com o propósito de torná-los mais eficientes e eficazes. O termo Tecnologia Educacional já é utilizado com frequência nos âmbitos da educação, mas a sua conceitualização ainda carece de alguns cuidados.

O livro de Litwin (1997) apresenta vários capítulos em que educadores diversos escrevem sobre TE e evidenciam aspectos relevantes de sua história, mencionam a especificidade de seu campo, dos mitos e das realidades que a envolvem.

Nas considerações de uma das autoras, Maggio (1997, p. 14):

Diferentes autores coincidem em situar a origem da Tecnologia Educacional na década de 50. [...] Esta origem que se situa nos Estados Unidos, se caracteriza por um claro predomínio do desenvolvimento dos aparelhos e uma vontade declarada de contar com outros campos científicos de apoio, especialmente o da psicologia.

Para Maggio, a pesquisa da época aparecia centrada nos materiais, nos aparelhos e nos meios de instrução, apontando a comparação entre meios, a partir da elaboração de instrumentos para a sua avaliação e seleção.

Segundo Pérez Gómez (apud MAGGIO, 1997, p.14) : “O meio era a variável que, aplicada a todo ensino, a todo aluno a qualquer grau, para qualquer objetivo daria os resultados desejados”. A partir dessa concepção, determinava-se o meio mais eficaz para a aprendizagem, mas não se levava em conta as diferenças individuais, culturais ou sociais.

Os avanços da psicologia cognitiva nos anos 60 foram se incorporando à TE, pois buscava-se comprovar, através de testes padronizados e outros instrumentos eficazes, a incidência de diferentes métodos ou meios no processo de aprendizagem do aluno.

Já na década de 70, a TE era caracterizada a partir de dois pontos de vista: um restrito, que se limitava aos instrumentos e outro amplo, que a considerava como um conjunto de procedimentos, princípios e lógicas para atender os problemas da educação. De acordo com essa visão ampla, o controle é operado não só nos instrumentos, mas também nos processos, nos métodos, nos procedimentos, porque a TE se põe a serviço de atividades como administrar, dirigir, controlar, regular e melhorar os sistemas educacionais e os processos de aprendizagem.

Críticas à TE surgiram a partir de então, como: “visão empresarial, atomização do processo de ensino e do sujeito de aprendizagem, mecanicismo, instrumentalismo, eficientismo e ignorância do contexto histórico-político-social do processo educativo” (ibid).

Toda essa discussão se arrasta até os dias de hoje, pois, só a partir de meados da década de 90, é que se procura atribuir à TE um significado mais condizente com sua especificidade.

Assim a define, Litwin (1997 p. 16):

Entendemos a Tecnologia Educacional como o corpo de conhecimentos que, baseando-se em disciplinas científicas encaminhas para as práticas do ensino, incorpora todos os meios ao seu alcance e responde à realização de fins nos contextos sócio-históricos que lhe conferem significação.

Pelo que se apreende dessa conceitualização, ciência e tecnologia são interdependentes e a TE reúne em si todos os meios possíveis – técnicas, instrumentos, procedimentos –, levando-se em conta o contexto de sua utilização e assumindo como essencial o sentido transformador da prática geradora de aprendizagens essenciais e significativas.

Acrescenta Maggio (1997, p. 20):

Assumimos a Tecnologia Educacional em sua vinculação com as dimensões éticas e políticas das finalidades educativas e

recuperamos como central a preocupação com aquilo que se ensina; estamos expectantes frente ao impacto das novas tecnologias por suas implicações para os novos modos de se comunicar e pensar.

As novas tecnologias educacionais surgem, assim, ampliando e englobando meios de informação e comunicação anteriores e têm o computador como parte culminante desse processo evolutivo. Por serem recursos que combinam som, imagem, movimento e cor, disponibilizam informações de modo dinâmico e podem se tornar recursos geradores de aprendizagem.

2.4. A Internet e seu papel na sala de aula

Entre as novas tecnologias da comunicação, a Internet, por exemplo, pode ser vista como um recurso de poder incalculável no processo de aprendizagem, dada a sua riqueza de possibilidades.

Para Heide & Stilborne,(2000, p.22):

“A Internet é uma extensa rede de redes de computadores interligados. Em menos de duas décadas, transformou-se de uma rede altamente especializada de comunicações, utilizada principalmente para fins militares e acadêmicos, em uma bazar eletrônico de massa. Hoje a rede inclui: computadores governamentais e educacionais; computadores de instituições de pesquisa, catálogos computadorizados de biblioteca; negócios; lares; computadores baseados em comunidades (denominados freenets); uma grande variedade de BBSs³ de computador local”.

A Internet possibilita: realizar pesquisas, receber e enviar mensagens, encontrar amigos, fazer cursos, assinar revistas, obter informações médicas ou de jardinagem, movimentar contas bancárias, encontrar bibliotecas, visitar museus, fazer compras, ler notícias...

O crescimento da Internet é um indicador dessa abertura, do seu poder e do lugar que vem ocupando em quase todos os empreendimentos e instituições. Entre 1993 e 1998, a Internet dobrou seu número de usuários todos os anos, e isso significa que, a cada ano, há o mesmo número de pessoas novas conectando-se, sendo que, atualmente, a Internet atinge a casa dos trezentos milhões de usuários em todo o mundo (ibid).

Há escolas, entretanto, que não podem ser incluídas dentre essas instituições, porque permanecem alienadas ao que vem ocorrendo no mundo do trabalho e insistem em manter seus métodos obsoletos, descontraídos com as demandas atuais dos estudantes.

³ BBSs – *Bulletin Board System*: Centro de Mensagem Eletrônica

Para explicar esse descompasso, uma série de fatores pode ser “supostamente” elencada, como por exemplo:

- a desqualificação dos profissionais da educação para o “novo tempo”: os professores foram educados num modelo de escola tradicional em que a informação limitava-se ao livro texto e são chamados hoje a desempenhar um novo papel, o de orientar o aluno para a autonomia diante de uma infinidade de informações;
- a resistência de alguns educadores que, preocupados com a intervenção das novas tecnologias nos meios econômicos e sociais, fazem o discurso da exclusão social gerada por elas;
- carências econômicas dos alunos, dos professores e das instituições escolares, dificultando a aquisição dos equipamentos necessários e cerceando o acesso e a possibilidade de utilização dos mesmos;
- o mal uso da Internet, devido ao desconhecimento das possibilidades que esta oferece para o trabalho na escola: interatividade, interdisciplinaridade e enriquecimento do processo de ensino – aprendizagem;
- a insegurança de lidar com informações que não passaram por um crivo de análise e de avaliação.

Diante de entraves como esses, faz-se necessária uma mobilização conjunta, um esforço de toda a comunidade escolar no sentido de rever posições, métodos, currículos e descobrir os novos interesses e necessidades do aluno de hoje – receptor e usuário de tecnologias que se encontram presentes desde os brinquedos e jogos eletrônicos, até os serviços computadorizados.

Ao escrever sobre o perfil do novo educador frente à informatização do processo de ensino aprendizagem, Chaves (2000)⁴ alerta:

4-www.led.ufsc.br

Se insistimos na tese de que já há muita exclusão social e econômica para se ficar gastando verbas em tecnologias que possibilitem novas formas de aprender e ensinar, estaremos ratificando essa exclusão, pois aqueles de uma visão educacional mais ampla (e que teriam acesso a estas tecnologias) privarão uma geração de educandos de entrar em contato com esses novos recursos, e assim não teremos multiplicadores em número suficiente para a formação de uma massa crítica de educadores e aprendizes capacitados; continuaremos a ter uma massa de 'desassistidos tecnológicos', incapazes de interagir com essas tecnologias, fazer uso delas dentro de um contexto.

Se as linguagens audiovisuais, já tão usadas para fins diversos, possibilitam uma comunicação mais intensa, rápida e eficaz, cativam a atenção do espectador, seduzem-no pelos sentidos, pela emoção, porque não usá-las no cotidiano da sala de aula para trabalhar informações e construir o conhecimento ?

O texto de Chaves (2000) continua alertando:

A possibilidade de recursos audiovisuais, sejam eles vídeos, CDROMS, Internet, na educação exige um repensar pedagógico. Estes recursos por serem não lineares não modificam a fruição do conhecimento, tornando-o totalmente individual, desenvolvido no ritmo particular do estado cognitivo do sujeito que interage com essas tecnologias. Isto é interessante e inovador, pois tira da mão da escola e do educador formal a exclusividade e a total responsabilidade da forma que sempre se ensinou e aprendeu, dá mais autonomia, flexibilidade ao aprendiz, possibilita que a nova informação mature melhor, que o educando faça relações mais ricas e aprofundadas entre o novo conhecimento e o que já faz parte de seu *background* teórico e vivencial.

Essa possibilidade estará, entretanto, condicionada à capacidade do indivíduo de ler, interpretar, selecionar, estabelecer relações e sintetizar, habilidades essas que dizem respeito aos novos paradigmas da educação e que a escola deve cuidar de atender.

Para Heide & Stilborne (2000 p.31- 38), a melhor maneira de assegurar que a Internet seja relevante e significativa para a escola, é “unindo-se a outros aprendizes, familiarizar-se com seus múltiplos recursos”. Essas autoras destacam, em seu livro, o “aprender a aprender”, viabilizado pela Internet, afirmando que os alunos desenvolvem habilidades de aprendizagem por toda a vida e assumem a responsabilidade do seu próprio aprendizado. Enfatizam, também, o aprender por meio da conectividade, por meio de recursos *on-line*, e através do envolvimento, afirmando que os alunos encantam-se em ser capazes de conectar-se com as pessoas ao redor do mundo. “[...] essa é uma maneira para aprenderem sobre a vida em outros países, desenvolverem e melhorarem suas habilidades linguísticas e compartilharem seus pensamentos sobre questões e problemas contemporâneos”. (ibid)

Uma observação interessante é feita também a respeito do “aprendendo por envolvimento”, pois, segundo Heide & Stilborne (2000), algumas evidências mostram que, quando os alunos escrevem para colegas a distância, são mais cuidadosos em suas comunicações: são mais fluentes, mais organizados, explicam e sustentam suas idéias claramente, apreciam mais a escrita e cuidam mais da correção do texto. Para essas autoras, o aluno sairá do seu isolamento ao procurar “parceiros” para discutir, fazer perguntas, manifestar opiniões e idéias, confrontar pensamentos, enriquecer seu conhecimento; um estudo em grupo poderá ser realizado entre estudantes, por exemplo, geograficamente separados, permitindo-lhes a discussão de temas do mesmo interesse.

Nas considerações de Litto (1996)⁵, uma pesquisa será ricamente alimentada, se a busca de dados, via Internet, for orientada por *sítes* indicados pelo professor; as informações colhidas poderão ser levadas a debate em sala de aula.

⁵ www.led.ufsc.br

Silva (2000, p. 194) argumenta que, num ensino, em que as novas tecnologias da comunicação estão presentes e bem utilizadas, a interatividade será possível:

O professor faz a sala de aula perder o tradicional formato de auditório, dotando-a de condições estruturais para uma prática educativa baseada na bidirecionalidade, na participação e expressão livre e plural das subjetividades. Aqui ele se depara muito intimamente com o faça você mesmo e tem que garantir o clima de troca, de experimentação coletiva, de criação coletiva, capaz de articular a subjetividade das escolhas e a confrontação coletiva, capaz de disseminar um outro modo de pensamento.

A interatividade de que fala o autor se estende, também, às relações entre o professor e seus pares, que poderão compartilhar trabalhos, projetos, trocar idéias, angústias, dúvidas, discutindo, aprendendo mais... e a Internet, sendo usada, também, como uma fonte de livros eletrônicos e periódicos na pesquisa educacional, oferece oportunidades de desenvolvimento profissional, atualizado.

As autoras, Heide & Stilborne, (2000, p. 39) alertam:

Para ter alunos exploradores, precisamos de professores que estimulem a exploração. Para lidar com a era da informação dentro e fora da sala de aula, precisamos de professores que possam ensinar os alunos a gerenciar as informações por meio de tecnologias e que possam ajudá-los a transformar informações em conhecimento.

O professor "explorador" representa, assim, esse elo entre as inúmeras informações disponíveis e a construção do conhecimento, podendo desvincular-se da necessidade de estar fisicamente presente, em muitos momentos, na sala de aula.

O professor Moran (2000, p. 10) propõe uma reflexão para professores e alunos:

Podemos ensinar e aprender com programas que incluam o melhor da educação presencial com as novas formas de comunicação virtual.

Há momentos em que vale a pena encontrarmos fisicamente, no começo e no final de um assunto ou de curso. Há outros em que aprendemos mais estando cada um no seu espaço habitual, mas conectados com os demais colegas e professores, para intercâmbio constante, tornando real o conceito de educação permanente.

Infere-se, pois, a possibilidade dinâmica de uma aprendizagem a distância, a partir da conexão constante entre os estudantes, para comunicarem seus trabalhos individuais, suas pesquisas e ampliarem seus estudos.

2.5 Educação a Distância: possibilidades de aprendizagem

A educação a distância, para aqueles que a desconhecem, pode significar, ainda, estudo com falta de sistematização, minimização da construção de conhecimentos científicos e qualificação sem credibilidade.

Acompanhando a evolução da EAD, ao longo de décadas, constata-se que esses programas foram se ampliando em termos de conteúdos, objetivos, e suportes tecnológicos.

Segundo Litwin (2001), a educação a distância define-se, atualmente, como uma modalidade de ensino-aprendizagem que utiliza, além de recursos anteriormente existentes (como o material impresso), aqueles fornecidos pelas tecnologias atuais da informação e da comunicação.

Esses suportes permitem que professor e aluno, não se encontrando na mesma sala de aula, não compartilhando o mesmo espaço-tempo, possam se comunicar com mais rapidez, facilidade e frequência necessárias.

Entre os recursos mais utilizados, atualmente, estão: correspondência postal, eletrônica, telefone, fax, rádio, televisão, computador, CD-ROM, chats, fóruns, videoconferência, conferência eletrônica, que foram se modificando em termos de objetivos e ganhando cunho acadêmico.

Para Nunes (1994), a EAD exige não somente mão dupla de comunicação, mas um processo educativo, sistemático e continuado, em que os multimeios comunicacionais devem estar presentes, levando-se em consideração o tipo de público, custos operacionais, eficácia na transmissão e na recepção, em vista de uma aprendizagem eficiente.

Lobo, Valente e Dalmau (2000), em seu artigo, alertam:

a obtenção de informações referentes à forma de aprendizado dos estudantes é essencial para aqueles que ensinam a distância. O ensino a distância deve proporcionar ao estudante diferentes estratégias de aprendizagem levando em conta principalmente as próprias necessidades do mesmo. A necessidade de se conseguir informações referentes ao perfil social, cultural e econômico do candidato além de seu real interesse em relação ao curso, seus objetivos, proporciona uma facilidade na escolha nas melhores técnicas metodológicas e ferramentais para propagação do meio.

Segundo esses autores, a caracterização do público alvo, conhecimento de suas necessidades são fatores determinantes na programação de cursos e de atividades de educação a distância.

Percebe-se, também, que a EAD, ao empregar multimeios, pode assegurar, como instância educativa, a mediação do processo ensino/aprendizagem, o atendimento às individualidades no tocante a ritmos pessoais e processos de aquisição do conhecimento e a democratização do saber, tornando-o acessível a inúmeras pessoas que, de outra forma, não o teriam.

A literatura atual tem cuidado de destacar a Educação a Distância, dentre suas prioridades, e de apontá-la como um recurso para enriquecer o processo de construção do conhecimento. A Revista Pátio, por exemplo, dedica seu nº 18 (2001) a artigos e entrevistas sobre esse tema, propondo questões e pontos de vista de vários autores, entre eles: Ramal, Lévy, Litwin, Valente, Corrêa.

Segundo Ramal (2001), a EAD, em especial pela Internet, possibilita a personalização do ensino, opondo-se à escola tradicional como espaço de homogeneização – “tudo para todos ao mesmo tempo”.

Nas considerações dessa autora, nos programas de EAD, o currículo é marcado pelo descentramento, pela hipertextualidade: saberes invadem de forma transgressora a cabeça do estudante, convidando-o a abrir janelas, paralelas ou superpostas, que movimentam e fecham através de elos (*links*), que, se clicadas, apontam para outras referências no mesmo documento, para arquivos ou mesmo outros *sites*, numa navegação em que o percurso é pessoal.

Para alguns autores, as tecnologias intelectuais de que a humanidade não poderá dispensar para aprender, interpretar a realidade e transformá-la são os suportes digitais e os hipertextos – que segundo Lévy (1993, p.33) “são um conjunto de nós ligados por conexões. [...] os itens de informação não são ligados linearmente como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela de modo reticular”.

O estudante passa, então, a integrar uma comunidade virtual em que a parceria e a colaboração são requisitos necessários ao internauta que busca a aprendizagem.

Pierre Lévy (2001, p. 29) ao ser entrevistado, enfoca o tema comunidade virtual e “inteligência coletiva”, que tem sido o principal foco de interesse de seu trabalho:

[...] cada pessoa, cada saber, cada idéia encontra-se virtualmente no centro de uma rede infinita de cooperação competitiva no espírito da inteligência coletiva, comunicar-se significa integrar em seu próprio universo mental a produção de sentido original dos outros. Se cada um se comunicar nesse espírito, as inteligências irão refletir-se, traduzir-se e multiplicar-se umas com as outras; quanto mais diferente for o outro mais ele terá a me ensinar; aprender a navegar é uma

condição fundamental da autonomia; a aprendizagem é uma navegação sem fim.

Esse autor reafirma, assim, o que já escrevera anteriormente em outros trabalhos, como por exemplo “Cibercultura” e “As Árvores de Conhecimento”.

Em Cibercultura (1999, p. 167) alerta:

O ciberespaço, interconexão de computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infra-estrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. [...] Qualquer política de educação terá que levar isso em conta.

Essas palavras conduzem o pensamento para algo poderoso, inevitável e irreversível, que fará parte do cotidiano das pessoas: “o acesso intotalizável do saber, incontável, infinitamente diverso”.

Em “As Árvores de Conhecimentos” Lévy (2000, p. 102) afirma:

Todo saber está na humanidade. [...] esse saber se organiza e se diferencia em mundos, nichos, subgrupos, muda de lugar, levanta, ondula e se reconecta em si mesmo de um horizonte do saber ao outro, conforme os movimentos imprevisíveis da vida.

Esse autor vai mostrando que, na nova era – era do conhecimento – os, conhecimentos não apenas evoluem rapidamente, mas comandam a transformação das outras esferas da vida coletiva; como consequência, o que antes ficava invisível porque era imóvel, ou lento, hoje circula pelo “ciberespaço” e está fácil e rapidamente à disposição dos internautas de toda a humanidade.

Corroborando essas idéias, Valente (2001) apresenta uma alternativa de EAD para a formação de educadores ao longo da vida: criar uma rede de cooperação, um ciclo de aprendizagem – a rede telemática –, que propiciará ao especialista “estar junto virtual” do educador, vivenciando a experiência,

auxiliando-o na resolução de seus problemas e contribuindo para o processo de construção do conhecimento.

Para tanto, os professores devem estar engajados em um projeto de informática em sua sala de aula, quando descreve as dúvidas ou dificuldades que surgem e as encaminha ao especialista “distante” que envia sugestões ou mesmo algum material de apoio.

Segundo Valente (2001, p. 20):

A implantação dessa abordagem de EAD tem sido possível graças à utilização do ambiente TelEduc, um software de suporte a atividades de ensino e de aprendizagem via Internet, o qual integra diversos recursos que facilitam a interação especialista – professor. [...] esse ambiente já está sendo colocado em prática na formação de professores de diversos projetos...

Esse autor, além de sugerir tal recurso para a formação continuada de educadores, indica-o também para promover a interação de educadores e alunos, “viabilizando na escola a implantação da aprendizagem continuada”, via rede telemática.

Todavia alguns questionamentos surgem acerca da utilização desse recurso ser ou não interativo pelos usuários do sistema.

Paralelamente a isso, segundo Ramal (2001, p.13 – 14), estão também os desafios: pode voltar, via rede, a massificação – “o mesmo para todos” –; acentuar dificuldades na relação interpessoal para mediar a aprendizagem; a perda ou enfraquecimento do sentimento de pertencimento, porque os novos grupos que se formam não são duradouros e a desorientação em meio a muitas informações, devido ao currículo aberto e o isolamento, porque caem as fronteiras geográficas mas, paradoxalmente, afastam-se as pessoas. O currículo hipertextual apresenta *links* imprevisíveis, muitas vezes carregados de conteúdos desaconselháveis para a faixa etária dos estudantes ou eticamente

questionáveis. O conforto da navegação com diversas janelas abertas e a nova relação com o tempo trazem os riscos da dispersão (ibid).

Não se pode ignorar, outrossim, que o mecanismo não presencial exige uma orientação segura, por isso, na organização de programas de EAD, surge a necessidade de equipes multidisciplinares para desenvolver processos educacionais: profissionais que assumirão a coordenação e o acompanhamento do Curso. Com a presença de profissionais qualificados, na equipe multidisciplinar, a EAD terá mais oportunidade de se constituir um processo educativo realmente eficaz e proveitoso para o estudante, superando problemas e barreiras que possam surgir.

Programas de educação a distância, assim estruturados, ao contrário do que parte expressiva da população pensa, têm a preocupação e o compromisso de oferecer possibilidades de estudo aprofundado, aprendizagem e crescimento no contexto da sociedade atual, priorizando, além da interatividade, a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, como o pensamento crítico e reflexivo, e a autonomia do “aprender a aprender”.

Quanto ao professor, é comum pensar que as novas tecnologias para o ensinar e aprender, bem como a EAD representam uma ameaça para ele que, no atual contexto tecnológico, perderia sua função.

Sobre o professor e a EAD, afirma Lévy (2001, p.28):

Difícilmente o professor será substituído, assim como a educação totalmente a distância não tem futuro. Estou convencido de que o ser humano precisa de contato físico com seus semelhantes. [...] o risco de substituição do professor é muito pequeno, porque a aprendizagem é um processo social e não um registro de informações. Parece-me evidente que a escola como um lugar 'fechado' e exclusivo de aprendizagem tem seus dias contados.

Entende-se, assim, que sua função nunca será perdida, porém será certamente modificada, pois, com a chegada da internet e de programas educativos informatizados, o professor e a escola deixaram de ser a única fonte de conhecimento sistematizado, porque os alunos encontram hoje, com facilidade e abundância, informações das mais diversas, disponibilizadas na rede.

Nesse sentido, Moran (1997) afirma que:

precisamos de mediadores, de pessoas que saibam escolher o que é mais importante para cada um de nós em todas as áreas da nossa vida, que garimpem o essencial, que nos orientem sobre as suas conseqüências, que traduzam os dados técnicos em linguagem acessível e contextualizada.

Impossível pensar-se em aprendizagem sem mediador, sem professor; entretanto, agora, certamente, com acentuadas características de curiosidade, disposição, flexibilidade, agilidade, criatividade, interatividade.

E quanto ao aluno? O que dele é esperado na EAD?

A EAD pressupõe para o aluno algumas habilidades que, normalmente, não são desenvolvidas e utilizadas no ensino presencial, embora o discurso acadêmico sempre as coloque como objetivos do ensino.

Nunes (1994), quando fala da eficácia da EAD, salienta que os alunos, geralmente, têm forte influência dos métodos presenciais e, principalmente, são pouco educados a estudar a partir de seu próprio esforço individual; por conseguinte é fundamental que o aluno seja estimulado a ter iniciativa, ser independente e seja orientado durante todo o período em que estiver realizando atividades a distância.

De acordo com esse autor, o aluno precisa, inicialmente, ter o equipamento necessário para participar de um curso de EAD mediado pelas novas tecnologias e ainda precisa:

- dominar a utilização de aplicativos básicos (editor de textos, apresentação, internet) e se sentir à vontade com eles;
- ter renda suficiente para arcar com os custos de sua manutenção;
- contar com muito esforço pessoal para leituras, pesquisas e produção de trabalhos;
- ter disposição interna para não se perder em meio a tantos dados disponíveis;
- ter persistência para não desanimar diante do volume de informações, que nunca poderão ser apropriadas em sua totalidade;
- ter paciência para quando a tecnologia falhar.

Do ponto de vista cognitivo, o aluno precisa desenvolver o pensar crítico, criativo e não repetitivo; desenvolver recursos de “radar” (Moran,1997) para saber se conduzir pelo que é mais próximo ao que busca; ter bom senso, para saber selecionar o que é mais importante e relevante; ter flexibilidade para lidar com a não-linearidade.

A validade das propostas de EAD é, assim, facilmente admitida: elas representam evolução, ou melhor dizendo, revolução nas condições e oportunidades de acesso ao conhecimento. Atendidas as exigências e observados os cuidados, inerentes a esta modalidade de ensino, não se pode admitir, mais, a visão de EAD como ensino que minimiza a construção de conhecimentos sistematizados.

2.6 A Formação de Professores na contemporaneidade

2.6.1 A formação de professores na concepção de autores nacionais e estrangeiros

Entre os muitos desafios para a educação básica no Brasil, na contemporaneidade, está a formação de professores. A necessidade de melhorar a escola como agência formadora da cidadania – “pólo norteador do processo educativo, à luz das demandas do mundo contemporâneo” segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – 1996, p.4) – e qualificação para o trabalho, coloca a profissionalização dos professores na ordem do dia.

Pereira (2000) traz uma contribuição significativa para se entender as raízes históricas, sociais, institucionais que se alojam na base do problema que se tornou a Formação de Professores para a educação básica. Afirma ainda que esse tema é objeto de interesse e atenção desde o final da década de 70 e princípio de 80, quando estava em discussão, em âmbito nacional, a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura.

O foco dos debates, nos anos 70, fixa-se, segundo esse autor, no treinamento do técnico em educação, que privilegiava a dimensão tecnicista do processo de formação de professores e especialistas de educação.

Nessa perspectiva, o professor era considerado um organizador dos componentes do processo ensino-aprendizagem, rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais eficazes e eficientes.

Na época referida, a educação, segundo Candau (apud PEREIRA, 2000, p 23), passava a ser vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político e econômico vigente.

No final da década de 70 e começo de 80, inicia-se, coerentemente com a distensão política no país, um movimento de oposição e rejeição aos enfoques técnico e funcionalista da formação de professores desvinculada, até então, dos aspectos históricos e político/sociais.

Essa mudança de enfoque na formação de professores expressou, segundo Candau (apud PEREIRA, 2000, p. 18): “o próprio movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e a busca de caminhos de redemocratização do país”.

Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a formação de professores e entre os principais temas discutidos estão: o “quadro negro” da educação brasileira, que denuncia as precárias condições de trabalho dos professores e registra a desvalorização do profissional do magistério, revelada na progressiva queda dos salários e, conseqüentemente, no desinteresse, de grande parte dos profissionais, e queda da qualidade de ensino.

Segundo PEREIRA (2000, p. 18-39), na década de 80 – que privilegia a formação do educador –, muitos autores se posicionaram de forma crítica e contundente contra a situação precária da educação e dos seus profissionais no Brasil, citando como exemplo: Cury (1982), que denuncia a “organização social do trabalho dentro da escola fragmentando o conteúdo e parcelarizando o processo de ensino”; Saviani (1983), que discute a “competência política e compromisso técnico”, na tentativa de romper a vinculação entre a técnica e competência, de um lado, e política e compromisso, de outro; Teixeira (1985), que evidencia “escola autoritária onde professores e especialistas são alienados e descompromissados”; Gadotti (1987), que aponta a “deteriorização da educação, a educação mercadoria”; Candau (1987) a “desvalorização e descaracterização do magistério como profissão”; Balzan & Paoli (1988), que destacam a “valorização da educação no discurso governamental e redução de recursos públicos para uma população escolar crescente”. Evidentemente, todos esses autores, e seus trabalhos, exerceram influências significativas nos novos rumos da educação, a partir de então.

Nos anos 90, diante de mudanças significativas no cenário mundial e em meio à “crise de paradigmas” com a globalização – internacionalização da economia

–, o pensamento educacional brasileiro prioriza, mais uma vez, a discussão sobre a formação do professor e do educador.

A compreensão dos aspectos sócio/político/culturais da educação e o valor dado à ação na reflexão passa a ser o novo discurso que se instala nos âmbitos educacionais, pois o professor que se quer é o “professor reflexivo”, capaz de situar-se no contexto, de dialogar com a prática e orientar-se a partir dela.

Nas afirmações de Pereira (2000, p. 41): “ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa”.

Considerando, também, outras leituras, pode-se afirmar que pesquisa e prática reflexiva apresentam pontos diferentes: o olhar do “pesquisador” se estende por todos os fatos, processos, sistemas educativos e por todas as práticas pedagógicas; já o professor reflexivo tem como campo de investigação o seu contexto imediato e o seu próprio trabalho sem, contudo, deixar de questionar e de articular com outras práticas.

Alves (1996, p. 77), ao propor um currículo para cursos de formação de professores, sinaliza: “A teoria será permanentemente confrontada com o concreto social/escolar, e este será olhado a partir da teoria, recuperando-se a unidade dialética teoria-prática”.

A autora estabelece a prática social como direcionadora da prática pedagógica, o que daria sentido aos conhecimentos teóricos presentes no currículo, exigindo, assim, a articulação das diferentes áreas do conhecimento. Sugere, por isso, num curso de formação, “momentos interdisciplinares – totalização – e momentos de aprofundamento de cada área de conhecimento – especificadores”(ibid).

Pereira (2000) faz referência, ainda, a diversos trabalhos de autores nacionais e estrangeiros que se preocupam em apontar a reflexão na prática profissional cotidiana como o eixo dinamizador da formação do professor

Entre os autores nacionais citados, o texto de Soares (1993 p.114) traz uma contribuição:

...na formação do professor ensinam-se (socializam-se) os produtos que serão por ele, por sua vez, ensinados (socializados), na área específica em que vai atuar; não se socializam os processos que conduziram a esses produtos, pontuando, assim, a necessária articulação entre pesquisa e ensino e a interação entre a produção e a socialização do conhecimento.

Segundo essa autora, ao aprender esses processos, mais que aprender os produtos do conhecimento, em sua área específica, o professor habilitar-se-á melhor à vivência da pesquisa em seu trabalho.

Também Santos, nos dizeres de Pereira (2000), destaca, na década de 90, o “saber docente” e afirma que alguns trabalhos têm se voltado para o estudo dos processos, buscando captar, no dia-a-dia, como o professor vai adquirindo um saber sobre sua profissão.

Concordando com Pereira (2000, p. 45):

Esses estudos, ao distinguirem as especificidades dos saberes científicos dos saberes escolares, parecem contribuir para a desmistificação da idéia de que compete ao pesquisador produzir o conhecimento, resultados de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos.

A essas discussões devem ser acrescentadas, também, as contribuições de Demo (1993, p. 64), quando aponta a pesquisa como princípio educativo, afirmando que “ o centro da pesquisa é a arte de questionar de modo crítico e criativo, para assim intervir na realidade”.

Outro autor brasileiro, conhecido internacionalmente, é Paulo Freire, pela vinculação expressiva da educação às questões sócio/políticas/culturais em seus trabalhos e pela valorização da criticidade e da criatividade na conquista da autonomia pelo educando.

Freire, em uma de suas últimas obras, “Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática docente”, apresenta como temática central a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos.

Nessa obra, o autor resgata o cotidiano do professor na sala de aula e fora dela, com suas questões conflituosas, incitando também o exercício de uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

No âmbito dos saberes pedagógicos, sugere questões como a ampliação e a diversificação das fontes legítimas dos saberes e a necessária coerência entre o “saber fazer o saber-ser-pedagógicos”.

Adverte também, o educador, para a prática mais humana na escola pontuando-a, no seu último livro, em três capítulos: “Não há docência sem discência”, “Ensinar não é transferir conhecimento” e “Ensinar é uma especificidade humana”.

Freire (1996, p. 165) afirma:

É a percepção do homem e da mulher como seres ‘programados’, mas para aprender e, portanto, para ensinar, para conhecer e para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.

Com essas palavras, percebe-se que o educador se constrói a cada dia, ao examinar o seu fazer de forma crítica e reflexiva, em busca de uma prática cada vez melhor.

Entre os autores estrangeiros, são pertinentes as contribuições de Donald Schön (1992), Nóvoa (1992), Tardif (2000), Perrenoud (2001), na discussão dos saberes e do fazer profissional.

Schön (1992) ressalta o papel da reflexão na prática profissional, afirmando que aquele que reflete na ação, torna-se um pesquisador no contexto prático.

Nóvoa (1992) se refere a Donald Schön como um dos autores mais conhecidos no nível internacional, indicando os trabalhos deste autor, como “referência obrigatória” e incluindo, em sua obra, o texto “Formar professores como profissionais reflexivos”, em que Schön produz uma síntese, aplicando suas teorias à formação de professores.

Segundo Schön (1992), o que acontece em todas as áreas profissionais é uma “crise de confiança no conhecimento profissional que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional” e, na educação, essa crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos, crise esta que se arrasta e se agrava com o passar dos anos.

A crise que, segundo esse autor, “despoleta” ou seja, provoca ou impulsiona o surgimento de uma nova epistemologia da prática profissional, refere-se ao confronto entre o saber escolar sistematizado – saber instituído – e o saber que emana do conhecimento intuitivo, espontâneo, cotidiano – o saber do professor reflexivo.

Para Schön (1992, p. 81):

o saber escolar, é um tipo de conhecimento que os professores são supostos possuir; é uma visão dos saberes, como factos e teorias

aceites, como proposições estabelecidas na seqüência de pesquisas. O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas.

Para que um professor possa familiarizar-se com o conhecimento que o aluno traz para a escola, aconselha Shön, “tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se e atuar como uma espécie de detetive, procurando descobrir-lhe as razões” (ibid), ou seja, individualizar a forma de conhecer o aluno, para ajudá-lo na articulação do seu processo de conhecimento com o saber escolar.

O processo de reflexão-na-ação, pode ser desenvolvido numa série de momentos combinados numa habilidosa prática de ensino, como explica Shön (1992, p.83):

Existe primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois reformula o problema suscitado pela situação; [...] num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova tarefa para testar a hipótese que o aluno formulou sobre o modo de pensar do aluno.

Essa seqüência do pensamento revela um envolvimento cuidadoso e ético do professor para com o aluno, respeitando-lhe seu ritmo, seu modo particular de ser e de aprender, desvendando-lhe a “compreensão figurativa” que traz para a escola, “compreensão que está muitas vezes subjacente às suas confusões e mal entendidos em relação ao saber escolar” (ibid).

Pelo que se percebe, esse processo exige tempo e dedicação e é nesse sentido que o autor argumenta que a prática reflexiva, muitas vezes, se confronta com a burocracia escolar, pois o tempo é dividido em unidades

didáticas, prescritas num cronograma, que cumprem um ritual, pois o sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar.

Alerta (Schön, 1992, p. 87):

Uma iniciativa que ameace esta visão do conhecimento também ameaça a escola. [...] o professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. Os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-na-ação seja possível.

Essas ponderações do autor evidenciam a importância do trabalho integrado, em que as ações são delineadas por objetivos comuns e articuladas entre si, tornando ambiente propício para “o *practicum* reflexivo – mundo virtual que representa o mundo da prática”.

Outro autor que contribui na formação de professores é Antônio Nóvoa, português, referência internacional e recomendado nos meios acadêmicos. Ao abordar a profissionalização de professores, esse autor atribui à sua formação um valor importante na configuração de “uma nova profissionalidade docente”, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional nas escolas.

A formação deve ter como eixo de referência o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional que trabalha num coletivo, alertando para a indissociabilidade destas abordagens, pois para Nóvoa (1992, 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 auto-formação 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.

É necessário encontrar, assim, espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, que permitam aos professores a apropriação dos seus processos de formação para dar-lhes um sentido, nas suas histórias de vida, ficando em destaque, aqui, o valor atribuído à experiência profissional do professor, o que evidentemente é também um valor dado à sua pessoa.

“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” (ibid).

Sobre o “desenvolvimento profissional para produzir a profissão docente”, afirma Nóvoa (1992, p. 27): “Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma posição que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

Uma profissão tem sido vista como o resultado de uma construção coletiva e contextualizada, pois, na socialização da experiência, na troca de saberes é que se organiza e se fortalece um saber profissional que passa a ser referência para toda uma categoria profissional. Simultaneamente, ao desenvolvimento profissional, deve ocorrer também um desenvolvimento dos contextos de atuação do professor, ou seja, das organizações escolares, no sentido de abraçarem o processo permanente de formação: trabalhar e formar não podem ser atividades distintas e devem fazer parte dos projetos organizacionais. A formação resultaria, assim, dessa articulação de saberes em tempos e espaços diversos, ou seja, no cotidiano da sala de aula, nas instituições formadoras, nos espaços coletivos de trabalho.

Maurice Tardif, pesquisador e diretor de um centro de formação canadense, (CRIPE)⁶, autor recomendado na reunião da ANPED (1999), afirma que, em grande número de países ocidentais, a área educacional está mergulhada em

uma vasta corrente de profissionalização dos agentes de educação e dos professores de modo particular.

A profissionalização do ensino e da formação para o ensino constitui um movimento quase internacional e ao mesmo tempo, um horizonte comum para o qual convergem os dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino.

Para esse autor, no cerne desse movimento de profissionalização está a questão da epistemologia da prática profissional, ou seja: em sua prática, os profissionais devem apoiar-se em conhecimentos especializados, formalizados e construídos continuamente. À noção de “saber” é dado um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de “saber, saber-fazer e saber-ser”.

Assim conceitua Tardif (2000, p. 10): “Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas”.

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, a sua natureza, como são integrados e como são incorporados pelos profissionais; são saberes do trabalho, “saberes no trabalho”, ou seja, saberes trabalhados e incorporados ao fazer docente.

Entre as várias possibilidades profissionais que vêm sendo exploradas, em diferentes países, no intuito de reconstituir os fundamentos epistemológicos da profissão docente, segundo Tardif (2000, p. 20) estão:

1- elaboração de um repertório de conhecimentos baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores, tais como estes os utilizam e mobilizam nos diversos contextos do seu trabalho cotidiano.

⁶ *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante, Université Laval, Quebec, Canadá.*

Essa tarefa supõe que os pesquisadores universitários trabalhem nas escolas e nas salas de aula, em colaboração com os professores, que são vistos não como objetos de pesquisa, mas como “co-pesquisadores, como co-laboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais”.

2- A segunda tarefa consiste em introduzir dispositivos de formação, de ação e de pesquisa [...] esses dispositivos devem ser pertinentes para os professores e úteis para sua prática profissional.

A participação dos professores nas comissões de elaboração e avaliação de programas da formação e nas equipes de pesquisa é uma forma que lhes permitem participar da formação de seus futuros pares.

3- quebrar a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional. [...] é preciso fazer com que as disciplinas contribuam de outra maneira e tirar delas, onde ainda existe, o controle total na organização dos cursos.

Essa atitude de quebrar a lógica disciplinar como “fundamento da formação” é, nos dizeres do autor, ainda utópica, apesar de diversas tentativas já serem registradas, particularmente na Inglaterra, mas uma atitude vista como promissora na relação teoria e prática e como facilitadora da interdisciplinaridade.

4. [...] acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizarem pesquisas e reflexões críticas sobre suas práticas de ensino.

Segundo as observações do autor, na universidade tem-se ilusão de que a sua prática de ensino não é objeto de pesquisa; essa ilusão “coloca um véu que turva nossa visão” e restringe a capacidade de reflexão, criando uma distância enorme entre as teorias professadas e as teorias praticadas.

Essas ponderações feitas parecem convergir para a necessidade de se transformar a formação de professores, num empreendimento de porte abrangente, envolvendo, articuladamente, escola e instituição formadora, numa proposta significativa, aliando, em todos os momentos, teoria e prática.

Assim, no centro da problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores estão questões amplamente abordadas, como: quais são os seus saberes profissionais, onde e como são formados e quais são efetivamente, os utilizados por eles em seu trabalho diário.

Outro autor discutido nos âmbitos educacionais e já bem conhecido é Philip Perrenoud (1999, 2000, 2001) que propõe e descreve as competências e atributos inerentes à profissão de docente.

Perrenoud, sociólogo e antropólogo, é professor em Genebra (Suíça) “na área de currículo, práticas pedagógicas e instituições de formação”, segundo Catani (1999, p. 18). Em seus trabalhos, revela um interesse pelos estudos sobre a aquisição de competências na formação de professores, pelos processos de inovação e pelas políticas educacionais.

Para Perrenoud (2001), o papel do professor deve, necessariamente, evoluir do *status* de executante para o de profissional, realizando, com autonomia e responsabilidade, os atos inerentes à sua profissão.

Seus textos revelam uma crença na necessidade de o professor ter uma prática reflexiva e uma participação crítica, acreditando serem essas as orientações prioritárias na formação de professores em contextos sociais em mudança.

A escola é impulsionada a mudar e a buscar profissionais com um nível melhor e constante de formação, pois para Perrenoud (1999, p. 08):

“As evoluções demográficas, econômicas, políticas e culturais transformam os públicos escolares e as condições de escolarização. [...] Para os idealistas, como eu, o progresso da escola é indissociável de uma profissionalização crescente dos professores”.

Percebe-se aqui a valorização da formação continuada movida por uma prática reflexiva e por uma participação crítica que, segundo ele, devem ancorar-se sobre uma base de competências profissionais. Quais?

Esse autor descreve dez tipos de “competências novas” ligadas às transformações do ofício de professor (ibid):

- 1 – organizar e amenizar as situações de aprendizagem;
- 2 – gerir o progresso das aprendizagens;
- 3 – conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4 – envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
- 5 – trabalhar em equipe;
- 6 – participar da gestão da escola;
- 7 – informar e envolver os pais;
- 8 – servir-se das novas tecnologias;
- 9 – enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10 – gerir sua própria formação contínua.

Essas competências estão fundamentadas em sua obra (1999, 2000, 2001) e, segundo ele, uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia.

Ao descrever “gerir sua própria formação contínua”, Perrenoud (2000, p. 158) admite ser essa a competência prioritária, “porque ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras” e indica os componentes principais dessa competência:

- saber explicitar as próprias práticas;
- estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua;
- negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede);
- envolver-se em tarefas de ensino ou do sistema educativo;
- acolher a formação dos colegas e participar dela.

Pelo exposto, percebe-se a importância dada à prática e à formação continuada, a intenção de crescer profissionalmente e de compartilhar

experiências, o que é reforçado nas ponderações do autor: “O exercício da lucidez profissional não é necessariamente um prazer solitário” (2000, p. 161).

O progresso de uma equipe pedagógica deve-se, pois, ao clima de confiança criado para que cada um colabore com fragmentos de sua prática, sem temer um julgamento imediato e uma condenação por parte dos colegas.

“Formadores reflexivos para formar professores reflexivos e críticos...” é uma outra abordagem de Perrenoud que deve perpassar a Universidade, pois, para ele, este deveria ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Para isso, Perrenoud (1999, p. 18) aconselha parcerias com os poderes organizadores dos sistemas educativos e “um engajamento coletivo em favor da profissionalização do ofício”.

Todos esses trabalhos, além de trazerem contribuição para as discussões mais recentes sobre formação de professores, levantam questões que ajudam a repensar a realidade presente.

A necessidade de se investir na formação do professor, justificada pela necessidade de formar o educando – para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho – ganha, também, uma atenção especial na legislação.

2.6.2 A formação do professor na legislação vigente

A necessidade de formação do professor para os anos iniciais do ensino fundamental está ancorada na Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nova LDBEN), que estabelece a melhoria dos padrões de qualidade do ensino e a urgência da qualificação do professor como estratégias para inserir o país no contexto das discussões atuais presentes em muitas nações e para fazer cumprir o Plano Decenal da Educação, que foi concebido “como um conjunto de diretrizes políticas, em contínuo processo de

negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental”. (PCN, 1996, p. 19).

Segundo a LDBEN,

Art. 87- É instituída a Década da Educação a iniciar-se um ano a partir da publicação dessa Lei.

Parágrafo 1º- A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para todos.

§ 3º - Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União deverá:

[...] II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos.

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício utilizando também para isto, os recursos da educação a distância;

Art.4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Os princípios prescritos pela nova LDBEN impulsionam os governos, estaduais e municipais, a investirem na qualificação de professores e a proporem uma formação coerente com as necessidades detectadas para uma “educação de qualidade para todos” entendida aqui como um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e a ajuda da escola.

A LDBEN (1996), representando, pois, um marco político institucional da década da educação, sinalizou o futuro, delineou o perfil profissional do professor, propôs mudanças, traçou diretrizes inovadoras para a organização e gestão dos sistemas de educação.

O Artigo 13 dispõe, por exemplo, sobre as incumbências que traçam o perfil profissional do professor, pontuando suas responsabilidades e competências para dar conta dos ideais implícitos na legislação em vigor.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

As inovações que a LBDEN introduz, neste Artigo, constituem indicativos legais para os cursos de formação de professores como: “participar efetivamente da proposta pedagógica da escola e zelar pela aprendizagem do aluno”, significando que o trabalho do professor deve estar integrado a uma realidade pedagógica e que não é mais suficiente que um professor só ensine: terá que ter competência para produzir resultados na aprendizagem do aluno.

A partir das modificações pontuadas, pareceres, estudos, e orientações foram providenciados por comissões de especialistas e grupos de trabalho: no âmbito das diferentes Secretarias do Ministério da Educação – MEC, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, pelos Conselhos e Secretarias Estaduais de Educação, estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, além de textos de colaboradores individuais, com o propósito de orientar a profissionalização do professor e o atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira.

O documento que hoje constitui a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, aprovada em Maio de 2001, é um trabalho do CNE, após apreciar proposta inicial

encaminhada pelo MEC e após submeter o referido documento à apreciação da comunidade educacional, em audiências públicas.

Segundo essas “Diretrizes Curriculares”, entre as inúmeras dificuldades encontradas para a melhoria da educação básica destaca-se (CNE, 2001, p. 04):

O preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, inerentes à atividade docente como:

- orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos;
- assumir e saber lidar com a diversidade existente entre eles;
- incentivar atividades de enriquecimento cultural;
- desenvolver práticas investigativas;
- elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
- utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Esse documento, incorporando elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, apresenta a base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitam a revisão criativa dos modelos hoje em vigor, a fim de fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;

Por conseguinte, conceber e organizar um curso de formação de professores implica: “a) definir o conjunto de competências necessárias à atuação profissional; b) tomá-las como norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (CNE, 2001, p.35).

Sobre as competências profissionais do professor, o documento nomeia os conhecimentos e as competências previstas para a conclusão da escolaridade básica, argumentando que “ninguém promove a aprendizagem de conteúdos

que não domina, nem a constituição de significados que não possui ou a autonomia que não teve oportunidade de construir” (ibid).

Essas competências pontuam demandas oriundas da análise de atuação profissional, que devem ser complementadas e contextualizadas, se necessário, segundo esse documento.

São competências (CNE, 2001, p.40 – 43) referentes:

- ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- à compreensão do papel social da escola;
- ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- ao domínio do conhecimento pedagógico; operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas.
- ao conhecimento do próprio desenvolvimento profissional.

Ainda segundo essas diretrizes, o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple os diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor: “cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças; jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento advindo da experiência”. (CNE, 2001 p. 43 – 48).

Esses âmbitos estão intimamente relacionados entre si e não, exclusivamente vinculados a uma ou outra área/disciplina, o que equivale dizer que a formação deve incluir conteúdos que ampliem e aprofundem o conhecimento que tenha sentido para o trabalho do professor e que representem condição mínima indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio .

Simultaneamente, no Brasil, há uma efervescente circulação de produções (leis, decretos, resoluções) de órgãos oficiais do governo e de educadores que propõem uma discussão sobre a formação dos profissionais da educação, seus saberes e sobre as lacunas nas atuais propostas de formação.

Machado (2002), por exemplo, escreve, em seu artigo (ainda no prelo), sobre a institucionalização, no Brasil, da noção de competências e sobre uma determinada lógica social de seu uso, fazendo uma análise dos documentos emanados do Governo Federal que conformam este processo, via sistema educacional.

Segundo Machado (2002, p. 02) :

A noção de competência, independentemente das diversas formas que assume, deriva do postulado de que existe uma grande diferença entre dispor de estoques de recursos cognitivos, técnicos e relacionais e conseguir mobilizá-los, articulá-los e utilizá-los de modo operativo e eficaz na realidade prática do trabalho ou mesmo da vida social. O termo competência tem sido utilizado para identificar, classificar e nomear capacidades pessoais de operacionalização e de efetivação eficiente desses recursos diante de situações concretas.

Entende-se, assim, que essa noção vem compondo uma orientação discursiva e proposições que têm sido utilizadas como eixo normativo na elaboração e implementação de políticas voltadas para o trabalho, o emprego e a educação.

A institucionalização da noção de competências, nas argumentações da autora, não é realidade exclusivamente brasileira: trata-se de um processo de crescente homogeneização ideológica mundial, que, na literatura crítica francesa, recebe a denominação de "pensamento único", dada a pretensão de dar respostas universais para problemas que são específicos à realidade social de cada país.

Assim, o desenvolvimento de competências tem sido proposto para a realidade social do trabalho e da educação de forma determinista, produtivista e

economicista, uma vez que são consideradas “armas de enfrentamento da competitividade no mercado de trabalho” (ibid).

Segundo Machado (2002, p.07):

[...] espera-se que o sistema educacional atenda as necessidades de manutenção e reprodução da força de trabalho em níveis e qualidades desejados, correspondentes aos novos critérios de seleção e hierarquização dos trabalhadores estabelecidos pelos setores dinâmicos da economia.

Esse fato responsabiliza a Escola pelo atendimento às demandas dos mercados, submetendo-a a imposições externas, sem levar em conta as aptidões, os interesses e as necessidades imediatas dos indivíduos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, já aprovadas, têm sido também objeto de questionamento, em espaços nacionais de estudo e discussão, como: a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Fórum Nacional de Diretores (FORUNDIR).

As reflexões propostas por essas instâncias contribuem para uma conscientização do papel dos formadores e das instituições formadoras no que se refere à ideologia subjacente aos ditames oficiais e que deve ser objeto de análise por parte de todos.

Sobre formação, nas observações de Ramos (2001, p. 26):

Enquanto persistir a visão de professores como uma mera peça da engrenagem do sistema educativo, suscetível de ser modificado em função de planos realizados centralizadamente, as instituições dedicadas à sua formação manterão um modelo de formação como adequação. Nem todas as pessoas dão o mesmo significado a um termo tão simples. Para alguns pode significar crescimento profissional e humano, mas para muitos outros reciclagem e, explicitamente, um meio para adequar os professores às necessidades do sistema.

Tem-se, assim, concepções que correspondem a visões essencialmente opostas: no primeiro caso, há uma preocupação com a profissionalização, com a atividade profissional com valor intrínseco, respondendo mais às necessidades de renovação pedagógica, inovação e pesquisa educativa, considerando o professor como alguém capaz de reelaborar e implementar, criativamente, a sua prática profissional; no segundo caso, o professor passa a ser visto como alguém que deve aplicar, em seu cotidiano, diretrizes criadas em outras instâncias.

São conhecidos os Cursos de Formação, inicial e continuada, que se originaram dentro do modelo em que a formação se deu bem ao gosto do tecnicismo pedagógico e que se tornaram um treinamento superficial e estereotipado.

As atuais discussões, entretanto, sinalizam para opções mais voltadas para a realidade particular das organizações: trata-se de decidir que atividades de formação, com que recursos e em que contexto desenvolvê-las para fazer emergir, nos professores, as qualidades – capacidades e competências – necessárias a uma prática profissional significativa, porque a formação não é concebida como “algo mais” que se acrescenta ao trabalho diário, mas como parte dele.

Experiências recentes de formação de professores, na modalidade de “formação plena”, para os anos iniciais do ensino fundamental, têm acontecido em vários Estados do Brasil e podem trazer a este estudo uma melhor concepção de “formação” e ampliar a experiência dos formadores, como o caso estudado.

3. O ESTUDO DE CASO

3.1 O contexto da Pesquisa

O CSFP foi um projeto experimental de formação de professores, uma experiência atípica, em nível superior, para os anos iniciais do ensino fundamental, no Estado de Minas Gerais, no triênio 1997/1998/1999 e pretendeu ser referência para outros cursos.

As primeiras iniciativas para a criação do referido Curso registram-se no início de 1994, com os estudos de um grupo formado por técnicos da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e professores do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, Campus de Belo Horizonte da Universidade do Estado de Minas Gerais (CP/FAE/CBH/UEMG), sob a coordenação da Sub-Secretaria de Desenvolvimento Educacional da SEE/MG, tendo como consultor o Adido Lingüístico do Bureau de Cooperation Linguistic Educative da Embaixada da França, em Minas Gerais.

Em fevereiro de 1996, foi constituída uma Comissão com representantes do grupo acima referido, que elaborou a proposta do CSFP e a encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação. O funcionamento desse Curso foi autorizado nos documentos publicados: Parecer 105/96 – Relatório SESU/MEC, Documenta 421 – e Portaria 1122 de 01/11/96 do MEC – Documenta 422.

A proposta elaborada, projeto inicial, antecipava as normas estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9394/96 de 23/12/96), Art. 61, no que tange à formação de profissionais da educação:

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

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

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A FAE/CBH/UEMG foi eleita a instituição em condições de atender, de forma integrada, à nova modalidade de curso de graduação de professor, considerando:

- a tradição do seu Curso de Pedagogia no “ensino – pesquisa – extensão”, voltada para a melhoria da qualidade do ensino: centro de pioneiras pesquisas e experiências no campo educacional e, de modo especial, nas metodologias do ensino dos anos iniciais da educação básica;
- a história desse Curso, que antecedeu à criação da UEMG (94), considerado celeiro de formação de muitos educadores, que participaram e participam na formulação e condução da Política Educacional de Minas e do Brasil;
- a especificidade da FAE/UEMG: única agência formadora de Pedagogos; criada e mantida pelo poder público mineiro.

Esse projeto de formação de professores se realizou, também, concomitantemente, em mais duas unidades de ensino da UEMG, no interior do Estado:

- Instituto de Ensino Superior e Pesquisa – Divinópolis
- Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – Varginha

Essas três Unidades de Ensino participaram, juntas, de seminários integradores, nos dois primeiros anos, com o objetivo de conhecer, discutir,

socializar experiências de implementação e avaliação, em processo, do Projeto.

No presente estudo, só será reportada a experiência do CSFP desenvolvido na FAE/CBH/UEMG.

3.2 A análise documental

Nas considerações de Caulley (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38): “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Entre as vantagens indicadas por essas autoras, está o fato de a análise documental se constituir uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, para completar informações ou para desvelar aspectos novos de um tema ou problema, além de representar uma fonte estável, rica e natural de informações.

A primeira decisão, nesse processo, foi a caracterização do tipo de documento a ser selecionado: optou-se pelo tipo técnico ou seja: por registros oficiais do CSFP.

Foram selecionados os documentos para essa análise:

- Proposta encaminhada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) - proposta inicial do CSFP .
- Proposta do Corpo Docente FAE/ CBH/ UEMG de Belo Horizonte para a operacionalização do CSFP.
- Relatório de Avaliação Externa
- Relatório final avaliativo do Corpo Docente

Selecionados os documentos, procedeu-se à análise propriamente dita – a análise de conteúdo que, segundo Krippendorff (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.41), “é uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis

dos dados para o seu contexto podendo caracterizar-se como um método de investigação de conteúdo simbólico das mensagens”. Segundo esse autor, essas mensagens podem ser abordadas de diferentes formas e sob inúmeros ângulos, podendo ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo, as variações na unidade de análise.

Optou-se, então, por abordar as mensagens através do texto documental como um todo, ou seja, fazendo-se a análise temática que, operacionalmente, passou pelas fases: pré-análise – leituras e releituras – exploração do material, tratamento dos dados e interpretação.

No processo de decodificação das mensagens, utilizou-se não só o conhecimento formal, mas, também, um conhecimento experiencial em que são envolvidas sensações, percepções, impressões e intuições, revelando assim o lado subjetivo da análise para o qual o autor citado chama a atenção e cujo controle recomenda, com a utilização de outros instrumentos.

Na exploração do material, foram estabelecidas as categorias de análise segundo Guba e Lincoln (apud LUDKE e ANDRÉ, 1996, p. 43): “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa”.

Assim, a análise temática versou sobre a categoria: formação do professor para a autonomia, entendida aqui como a capacidade de realizar, com independência, segurança e competência, as atividades profissionais.

Depois de identificada a categoria de interesse, fez-se um exame do material, com o intuito de ampliar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão, estabelecendo-se ligações entre os vários itens, em busca de relações e associações.

Alguns procedimentos sugeridos por LUDKE e ANDRÉ (1996) foram adotados nessa análise:

- a) análise progressiva do foco de estudo, que consistiu num esforço de aprofundar o conhecimento sobre a conquista da autonomia, sendo investigados os seus principais pilares no Curso – articulação teoria e prática, a formação do professor reflexivo e a interdisciplinaridade;
- b) testagem de idéias, de percepções ou conjeturas, tomando alguns sujeitos – os docentes do Curso – como informantes, com o propósito de ratificar dados e esclarecer pontos, utilizando-se, para isso, de um questionário.

O tratamento dos dados constou, assim, de exame cuidadoso dos registros nos documentos e no questionário e da elaboração de quadros, tabelas e gráficos como forma de condensar informações e permitir uma melhor identificação das mesmas.

3.2.1 Análise da Proposta encaminhada ao CNE – Proposta Inicial do CSFP

No projeto inicial, foram explicitados os pressupostos de fundamentação do Curso, os objetivos, o perfil do professor a ser formado, o regime escolar, a necessidade social do Curso, a organização curricular e o ementário das disciplinas.

Segundo a proposta encaminhada ao CNE (1996, p. 06):

Dentro do espírito de análise efetuada por Nóvoa (1992), pretende-se que a formação dos professores “passe” pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos métodos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. Tal formação deve atender às exigências dos processos de investigação, articuladas com um aprofundamento teórico-conceitual que contribua para a superação do senso comum.

As modalidades de ação pedagógica para o desenvolvimento de atividades do Curso foram assim sugeridas:

- o encontro individual do cursista com o conhecimento, buscando-se um nível de excelência de autonomia e competência técnico-científica, visando à superação gradativa da tutela do professor;
- trabalho coletivo – espaço de produção, socialização e avaliação de temáticas problematizadas individualmente ou em grupos, priorizando-se o envolvimento de todos para a troca, a articulação de experiências, realização de estudos e projetos;
- aulas, encontro pedagógico destinado à assimilação e reelaboração de conhecimentos, possibilitando desencadear, articular e aglutinar estudos teóricos, pesquisas e outros (Proposta do CSFP, 1996, p. 07).

Os objetivos definidos apontaram a necessidade de se formar e capacitar professores da rede pública, em nível superior, para serem profissionais competentes, capazes de assegurar um ensino de qualidade e de forjar alternativas de ação pedagógica, face aos desafios postos pela realidade cotidiana, como a “utilização das novas tecnologias na construção, reorganização e transmissão de conhecimentos” (Ibid).

A proposta curricular foi estruturada em dois grandes blocos:

- a formação básica voltada para a reconstrução de competências e para a sistematização de conhecimentos atualizados que seriam o suporte para o trabalho com os diversos aspectos dos conteúdos do ensino fundamental. As disciplinas: Filosofia, Matemática, Língua Portuguesa e Introdução à Pesquisa deveriam fomentar as atitudes de questionamento e investigação, bem como possibilitar o domínio sólido das linguagens presentes no mundo moderno.
- a formação profissional constituída das disciplinas de fundamentação da prática pedagógica – Sociologia, Psicologia, Mediação Didática, Gestão Escolar, Atividades de Expressão – das metodologias de ensino e aprofundamento de conteúdos – Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Projetos Interdisciplinares – e do Estágio considerado atividade nuclear da formação profissional, desenvolvida ao longo do Curso (Proposta do CSFP, 1996, p. 16).

O regime escolar foi assim definido: carga horária, de acordo com os requisitos legais vigentes para graduação em nível pleno, de 2768 horas aulas, integralizáveis em três anos letivos, conciliando teoria e prática pedagógica.

Quadro 1: Proposta Curricular do CSFP

Disciplinas por áreas de formação	Carga Horária	Carga Horária	Carga Horária	Carga Horária
	1º ano	2º ano	3º ano	Total
1. Formação Básica				
1.1. Português	72	54	36	162
1.2. Matemática	72	54	36	162
1.3. Filosofia	72	54	36	162
1.4. Introdução à Pesquisa	72	54	36	162
Subtotal	288	216	144	648
2. Formação Profissional				
2.1. Fundamentos da prática pedagógica				
2.1.1. Sociologia	72	54	36	162
2.1.2. Psicologia	72	54	36	162
2.1.3. Mediação Didática	36	54	36	126
2.1.4. Gestão Escolar	36	36	36	108
2.1.5. Atividades de Expressão	36	54	36	126
Subtotal	252	252	180	684
2.2. Metodologia de Ensino e Aprofundamento de Conteúdos				
2.2.1. Português	36	54	72	162
2.2.2. Matemática	36	54	72	162
2.2.3. História	36	54	72	162
2.2.4. Geografia	36	54	72	162
2.2.5. Ciências	36	54	72	162
2.2.6. Projetos interdisciplinares	36	18	72	126
Subtotal	216	288	432	
2.3. Estágio	120	190	190	500
Total Geral				2.768

Fonte: Proposta inicial do CSFP (1996, p.17)

A inclusão de Projetos Interdisciplinares no Ementário das Disciplinas reforçou a necessidade de um perfil inovador de profissional, capaz de fazer uma articulação do conhecimento, que fosse abordado em todas as suas áreas, para analisar o mesmo problema, “evitando-se as dicotomias entre teoria e prática, subjetivo- objetivo, espiritual- corporal” (ibid).

Segundo a Proposta inicial do CSFP, (1996, p. 15):

A interdisciplinaridade, pressuposto fundamental de organização e da operacionalização do Curso, deverá permear a definição de temáticas de ensino, o processo avaliativo e o desenvolvimento das diferentes modalidades de ação pedagógica constantes desta proposta (aulas, trabalhos coletivos e elaboração pessoal).

A interdisciplinaridade, nesse contexto, afina-se com o que já está preconizado pelos teóricos desta questão, ou seja, a articulação de saberes em função de uma visão globalizadora.

O estágio compreenderia o acompanhamento da prática do cursista pelos docentes e situações cotidianas inerentes à regência de classe, espaço este considerado propício às inovações e à testagem de suas próprias metodologias.

As vagas, em número de 80 para cada uma das três unidades, foram destinadas a um público específico: professores da rede pública estadual, em efetivo exercício nas quatro primeiras séries e que ainda não possuíam outro curso superior.

A necessidade social do Curso foi justificada por indicadores sócio-educacionais, relativos ao sistema público estadual de ensino fundamental em MG, que expressam a necessidade de um grande número de professores devidamente habilitados, para o exercício profissional nos quatro anos iniciais.

Na seleção do corpo docente para trabalhar no CSFP, considerou-se além da habilitação e disponibilidade necessárias à docência no ensino superior, a experiência do mesmos no ensino fundamental. E foi este grupo que, a partir da Proposta aprovada pelo MEC (1996), elaborou em 1997 – início do ano –, a Proposta para a operacionalização do CSFP – Projeto do Corpo Docente.

3.2.2 Análise da Proposta do Corpo Docente da FAE/CBH/UEMG para a operacionalização do CSFP

O corpo docente, ao construir a sua proposta de operacionalização, considerou as orientações contidas no Projeto Inicial, reelaborando-as e explicitando-as como forma de compromissar-se com elas.

Foram pressupostos básicos nesta Proposta:

- articulação teoria e prática, sustentada pela leitura do cotidiano escolar;
- formação do professor pesquisador;
- trabalho interdisciplinar e transdisciplinar. (CSFP, 1997).

Esses três pressupostos basilares foram o norte do trabalho das professoras e das cursistas, o que exigiu de todos, a todo o tempo, uma revisão de conhecimentos, de posturas e a construção de caminhos metodológicos.

Os objetivos foram assim definidos na Proposta do Corpo Docente (1997, p. 07):

- Atender à necessidade do Sistema de Ensino Mineiro de formar profissionais competentes, nos aspectos político e formal do ato educativo, mediante uma sólida formação e eficiente capacitação profissional, sem perder de vista uma nova concepção de currículo dos estudos sobre a base comum nacional;
- Contribuir para a concretização de propostas alternativas de formação docente que configurem fundamentação teórico-conceitual e reflexões sobre a prática pedagógica nas escolas de ensino fundamental;

- Formar um novo profissional para atuar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental com uma nova mentalidade, de modo a permiti-lhe desenvolver a capacidade de criar alternativas de ação docente para superar os desafios postos pela realidade onde se concretizará a sua práxis.

O plano curricular seria desenvolvido passo a passo por eixos temáticos, aglutinando as disciplinas de formação básica, de formação profissional e metodologias de ensino.

A partir de então, sucederiam as ênfases no desenvolvimento curricular:

- indução do contato pessoal das cursistas com as teorias, através de leituras para manuseio de produção científica, levando-os à interpretação própria;
 - preocupação metodológica que coloca o desafio do professor-aluno com os ritos formais do trabalho científico, insinuando uma disciplina de trabalho;
 - desenvolvimento de atitudes e habilidades evidenciadas pelo olhar crítico, analítico, arguto, perspicaz e autônomo que favorecem a elaboração pessoal como forma de retorno à prática pedagógica.
- (Proposta do Corpo Docente, 1997, p.08).

Com referência às cursistas se propôs:

- elaboração de um memorial considerando-se alguns indicadores para o registro: época do curso de 2º Grau (Magistério), trajetória como professor de ensino fundamental, momentos de ruptura e avanços, tomadas de consciência, desafios da prática, expectativas e perspectivas em relação ao CSFP;
- relatório descritivo e explicativo da prática: exercício de reflexão sobre a ação, com registro sistemático e periódico dos fatos e situações ocorridas na sala de aula;
- elaboração de um projeto próprio sobre tema de interesse pessoal.

Com referência à atuação do corpo docente se propôs:

- transformar a sala de aula em local de trabalho conjunto onde ocorreria um equilíbrio entre o trabalho individual e o coletivo, para estudos específicos e aprofundados, que subsidiassem os projetos emergentes dos eixos temáticos;
- vivenciar a Pedagogia de Projetos, como procedimento didático-metodológico, significando uma nova maneira de organização do trabalho escolar capaz de articular teoria e prática e possibilitar a inter e a transdisciplinaridade.

A avaliação, numa concepção dialética, deveria ser enfocada, em todo o processo, na tridimensionalidade: auto-avaliação, para o auto-conhecimento; avaliação coletiva privilegiando a conscientização do grupo como seres situados historicamente; e avaliação formal, considerando a aquisição de conhecimentos específicos, estabelecimento de relações entre elementos cognitivos e experienciais, aplicação e generalização de conhecimentos.

3.2.3 A Avaliação Externa

O CSFP foi objeto de avaliação externa proposta pela UEMG/SEE/MG, enfocando as atividades e o desempenho das professoras e das cursistas, no primeiro ano de funcionamento.

As avaliadoras foram duas doutoras em educação, da UFMG, ambas com reconhecida experiência, nesta área profissional, sendo que uma delas participou da elaboração do Projeto Inicial do CSFP (1996).

Os objetivos propostos e constantes do Relatório de Avaliação Externa (1997, p. 01 e 02) foram:

- a) avaliar o Curso de Formação de Professores para as Quatro Primeiras Séries do Ensino Fundamental no que se refere aos seus fundamentos, à concepção de curso adotada, ao plano curricular, aos recursos humanos, à organização do processo de trabalho desenvolvido pelo curso, à inserção do curso na Instituição que o

sedia; aos recursos técnicos e científicos (biblioteca, laboratórios, informática, recursos didáticos).

b) verificar os limites e possibilidades deste tipo de curso.

c) avaliar até que ponto o Projeto Experimental conseguiu atingir os objetivos propostos e que outros objetivos atingiu.

d) oferecer dados úteis à tomada de decisões no tocante a mudanças no processo de implementação do curso, à manutenção ou à extinção do curso.

Para tal, foram desenvolvidas as seguintes estratégias:

- visita formal às instituições quando foram observados: aspectos físicos, funcionamento do curso, relacionamento entre os envolvidos no processo educativo; realização de 1 Seminário envolvendo coordenadores (administrativos e pedagógicos) e docentes;
- realização de 2 seminários com os alunos (1 em cada turma);
- entrevistas: uma com o Coordenador Administrativo – uma envolvendo dois coordenadores pedagógicos (o atual e o antecessor);
- duas entrevistas com alunos (1 de cada turma); questionários entregues aos alunos para avaliação do curso e dos professores;
- participação em atividades não previstas e em desenvolvimento por ocasião da visita: - em Belo Horizonte, um seminário de encerramento do semestre; análise documental (material produzido por professores e alunos). (ibid).

O quadro apresentado a seguir é uma síntese dos aspectos abordados nos seminários coordenados pelas avaliadoras externas, apresentando percepções das docentes e cursistas.

Quadro 2: Aspectos abordados no Seminário com as docentes e no Seminário com as cursistas.

	Na percepção das docentes	Na percepção das cursistas
Diferença do Curso em relação a outros cursos	O formato do Curso é o grande diferenciador: projetos de pesquisa elaborados a partir das discussões sobre as práticas pedagógicas e a organização de "mini-cursos" para aprofundamento teórico dos temas emergentes.	No início, o Curso em geral causou grande ansiedade: esperavam "aulas conteudistas", mas, aos poucos, foram reconhecendo que o curso era inovador na organização e em sua proposta.
Atendimento à expectativa das alunas em relação às possibilidades de modificação de sua prática docente.	Percepção da aceitação das cursistas com relação ao enfoque da prática como ponto de partida.	Expectativas atendidas "em parte". Encontravam dificuldades de transposição de barreiras para operar mudanças significativas.
Relevância dos conteúdos do Curso, adequação metodológica e material bibliográfico.	A inovação metodológica exigia estudo, disciplina e aprendizado por parte das docentes. O acervo bibliográfico era ainda restrito.	O novo Curso despertou muito interesse pela leitura e pela busca do conhecimento, requerendo para isso estudos autônomos e material bibliográfico atualizado e suficiente. Neste aspecto a queixa se fixou na "ausência de volumes e/ou obras importantes na biblioteca".
Desempenho dos docentes	A construção do trabalho em equipe permitiu troca e partilha, o que favoreceu o trabalho no Curso.	Os professores foram vistos como: competentes, dedicados, éticos, responsáveis, abertos ao diálogo e com "garra". Postura do professor como mediador da construção do conhecimento foi destacada como a "maior referência" do Curso.
Relações estabelecidas na turma	As alunas construíram, aos poucos, as novas relações, em função dos trabalhos em equipe. As relações docente/cursista se estreitaram com a visita às escolas.	Cursistas: A natureza do trabalho no Curso impulsionou a convivência grupal e a superação da individualidade.

Fonte: Dados coletados do Relatório de Avaliação Externa (1997)

Segundo Relatório de Avaliação Externa (1997, p. 08):

As alunas salientaram, ainda, que, em apenas um semestre de curso, elas conseguiram obter "nova visão de mundo", ultrapassando a estreiteza da visão que possuíam no início do ano. Ficou claro que as docentes têm tentado realizar trabalho interdisciplinar como condução metodológica das atividades escolares.

Pelos relatos, percebe-se que a inovação propriamente dita estava no caminho metodológico que foi se construindo e que exigiu de todas – docentes e cursistas – uma conscientização e um envolvimento permanente.

Outro recurso usado pelas “avaliadoras externas” foi a Entrevista feita a duas alunas, a duas professoras e à Coordenação do Curso, nos aspectos: organização do Curso, prática da sala de aula, construção do trabalho coletivo, pontos positivos e negativos do formato do Curso, condições de trabalho e a questão teoria/prática. Nessas entrevistas, docentes e alunas, reafirmaram pontos positivos e dificuldades, já detectados nos seminários.

As professoras entrevistadas evidenciaram uma questão de ordem administrativa, que perturbava a operacionalização do Curso naquele momento (1997): contratos de trabalho diferentes; quatro professoras eram contratadas por 20 h de trabalho semanal (Mediação Didática, Introdução à Pesquisa, Gestão Escolar e Atividades de Expressão), enquanto as outras 08 eram contratadas por 40 h semanais, resultando, assim, em ausência daquelas em momentos importantes da construção coletiva.

Outras barreiras foram mencionadas desde o início, pelas docentes: impedimento para participarem de cursos, palestras, congressos e similares em horários que coincidissem com o horário de trabalho no Curso; recursos didáticos insuficientes; dificuldades financeiras das alunas para transporte, alimentação e gastos com material de estudo.

A Coordenação do Curso revelou, nas entrevistas, conhecimento sobre as questões do Curso, esclareceu pontos obscuros e explicitou seu empenho em buscar resolver os problemas que se apresentavam.

A terceira estratégia usada pelas avaliadoras externas foi a aplicação de questionário às alunas. O número de questionários respondidos foi 68, do total de 80 alunas. Três blocos de questões foram propostas: no bloco A, questões

concernentes ao Curso como um todo (planejamento, relevância de objetivos e conteúdos, metodologias, recursos didáticos, formas de avaliação, bibliografia trabalhada, apreciação global do Curso). O segundo bloco avalia o desempenho das professoras das disciplinas trabalhadas até então, em relação a: assiduidade, pontualidade, manejo de classe, domínio do conteúdo, motivação na busca de novos conhecimentos e capacidade de relacionar teoria e prática. O terceiro bloco, composto de perguntas abertas e solicitações das alunas.

Tabela 1: Necessidades detectadas pelas cursistas
no questionário:

Solicitações	Frequência	%
Bolsa de estudos	44	65%
Vale transporte	40	59%
Vale refeição	39	57%
Curso de Informática	40	59%
Custeio de xerox	08	12%
Filmadora	27	40%
Máquina Fotográfica	24	35%
Computador	18	26%
Retro-projetor	10	15%
Gravador	08	12%
Outros: videoteca, projetor de slides, tela para retro		
Total de questionários respondidos	68	100

Fonte: Relatório de Avaliação Externa (1997)

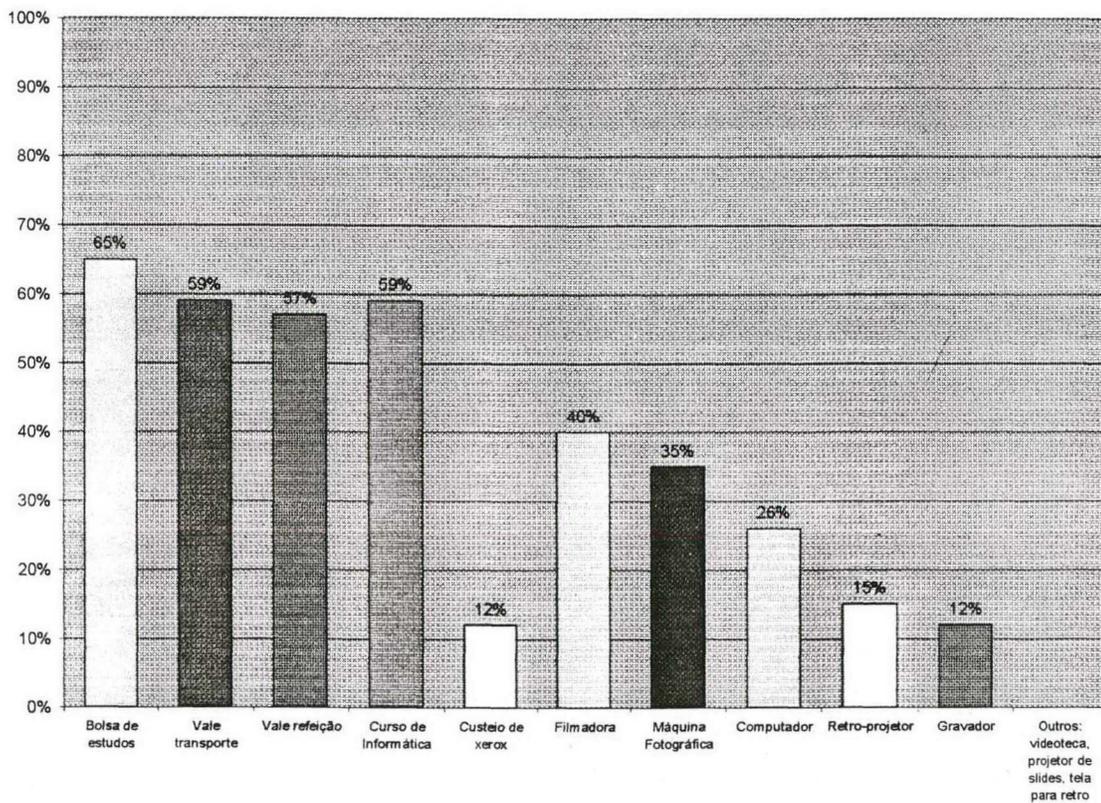


Figura 1. Gráfico 1. Necessidades detectadas pelas cursistas no questionário.

Fonte: Tabela 1

Esses dados revelam dificuldades econômicas das cursistas e condições materiais precárias de funcionamento. É interessante destacar que, entre as necessidades detectadas, as três mais evidentes são: bolsa de estudos (69%), vale transporte (59%) e curso de informática (59%).

Esses questionários registraram, de um modo geral, os mesmos pontos positivos e negativos já computados nos seminários e nas entrevistas.

As avaliadoras externas assim concluíram o relatório: “Num cômputo geral, os dados quantitativos pesam muito favoravelmente no conceito do Curso desenvolvido no Campus de Belo Horizonte”. (Relatório de Avaliação Externa, 1997, p. 27).

3.2.4 Relatório Final Avaliativo do Corpo Docente

O Relatório Avaliativo do Corpo Docente é mais um documento resultante da construção coletiva destes professores para legar a outros formadores a vivência de um Curso que registrou uma história de conquistas, lutas, acertos e desacertos.

Esse Relatório apresenta os tópicos: Histórico e Desenvolvimento do Curso, Avaliação do Processo de Desenvolvimento, Pesquisa Avaliativa, Resultados da Pesquisa, Considerações Finais.

O Histórico retomou o Projeto Inicial ressaltando a criação do CSFP; o tópico que se refere ao Desenvolvimento do Curso documenta a sua operacionalização, revelando as atividades que dinamizaram a Proposta do Corpo Docente; a Avaliação foi referendada nos portfólios, nos dados da Avaliação Externa e nos resultados da Pesquisa Avaliativa do Curso; nas Considerações Finais, foram ressaltados aspectos a serem repensados e recomendações para outros Cursos.

Alguns tópicos serão mais comentados, dado o foco de análise que se elegeu para este estudo de caso.

- Sobre a implementação do CSFP na FAE/CBH/UEMG

O corpo docente, a partir de discussões acontecidas em uma seqüência de reuniões periódicas, assumiu um compromisso ousado na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental: formar um profissional para tematizar a própria prática, refletir criticamente a respeito dela e dominar os instrumentos necessários ao desempenho de suas funções.



Figura 2. CSFP. Coordenação, Corpo Docente, 1997/1999. Fonte: Portifólio do CSFP.

Para isso, se propôs: a superação de uma prática docente fragmentada; uma proposta curricular não linear, integrando disciplinas em espiral, com eixos temáticos aglutinadores e emergentes da análise da prática cotidiana das alunas; um caminho metodológico que fosse se construindo ao longo do curso;

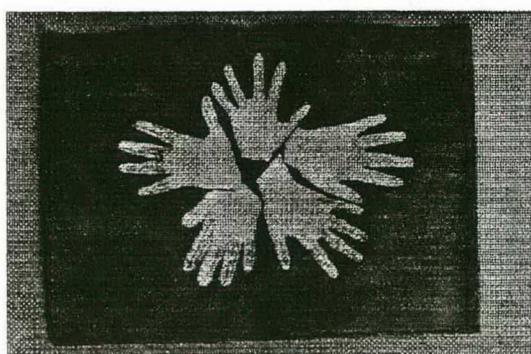
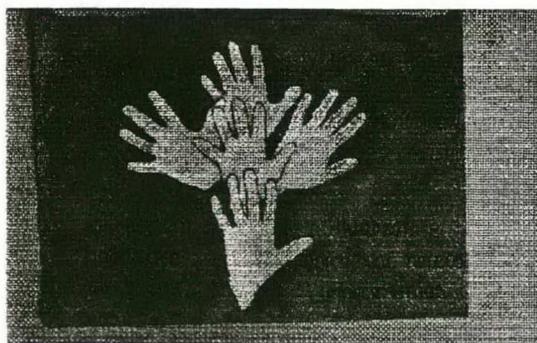
um processo dialético de avaliação nas três dimensões: auto-avaliação, avaliação coletiva e avaliação formal.

Para facilitar a compreensão do projeto em estudo, serão abordados, separadamente, as atividades curriculares das cursistas e o cotidiano das docentes.

- As atividades curriculares

O primeiro ano de funcionamento teve início com as atividades de abertura, dinâmicas desenvolvidas com as alunas para auto-conhecimento e conhecimento do outro e levantamento de expectativas e dificuldades das alunas em relação ao Curso, tendo em vista torná-lo um empreendimento coletivo, suscitar questões e identificar os eixos temáticos que foram os norteadores curriculares.

Essas atividades possibilitaram uma primeira leitura da realidade das cursistas: visão sincrética do conhecimento sistematizado, percepção linear da prática vivenciada, significativa receptividade à proposta do Curso, expressiva ansiedade em relação a possíveis benefícios para suas vidas profissionais e a busca de uma auto-estima elevada.



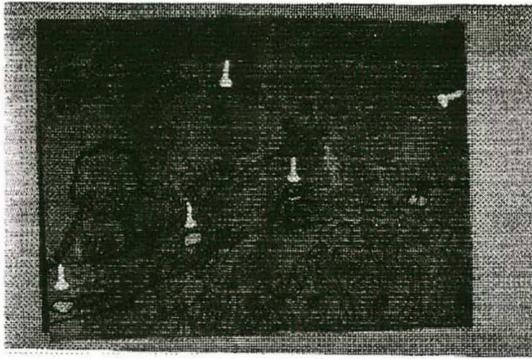


Figura 3. Expectativas das alunas em relação ao Curso. 1997. Fonte: Portifólio do CSFP

Entre os primeiros trabalhos das cursistas estão: a escrita de um memorial, um estudo de caso, as atividades com o eixo temático emergente - “O conhecimento” -, os projetos de trabalho e a produção do Caderno de Textos.

O memorial, considerado um exercício de reflexão sobre a identidade de professor e um resgate dos pontos positivos e negativos da história de vida profissional foi a primeira proposta do Curso.

Dinâmicas de sensibilização foram feitas, provocando a evocação de experiências significativas para subsidiarem a escrita do memorial, que foi objeto de análise por todos os docentes e celeiro de questões que colaboraram para o delineamento dos eixos temáticos.

Na seqüência, as cursistas fizeram, em duplas, a análise de um “Estudo de Caso”, de um caso já elaborado, para iniciar-se uma prática de observação, de reflexão e de síntese, que foi objeto de análise, por todos, de socialização coletiva em sala de aula e de identificação de questões.

O primeiro eixo temático – O conhecimento – emergiu da análise de todas essas atividades e teve como intenção a articulação das áreas do conhecimento, através do trabalho específico de cada docente e das articulações possíveis, em atividades conjuntas.

As discussões foram se encaminhando para um tema central: “A Sala de Aula”, que estimulou o surgimento de questões específicas – que se tornaram os “Projetos de Investigação” – e que geraram, em grupos, a produção dos textos: Dificuldades da Aprendizagem, Interdisciplinaridade; Função Social da Escola; Avaliação, Disciplina/Grupos; Leitura; Pré-Escola; Educação de Adultos; Indisciplina; Livro Didático; Família e Escola; Desinteresse dos Alunos, Níveis de Aprendizagem; Moral e Ética.

O subsídio teórico e a orientação para essas atividades – procedimentos científicos e bibliografia – objetivaram a organização de “Módulos de Aprendizagem”, envolvendo todas as disciplinas.

Estes trabalhos, após chegarem ao formato final, foram condensados numa apresentação gráfica – O Caderno de Textos –, o que representou uma conquista para as cursistas e docentes, marcando, significativamente, o coroamento das atividades do primeiro ano do Curso.

O segundo eixo temático, “O trabalho”, surgiu numa decorrência natural do desenvolvimento do eixo Conhecimento e teve como intenção considerar “o trabalho como princípio educativo e capacitar as alunas para sua inserção efetiva na sociedade e no exercício pleno da cidadania”. (Relatório Avaliativo CSFP, 1999, p. 12).



Figura 4. Corpo Docente e Cursistas na atividade de abertura do eixo temático: “O Trabalho”. 1997. Fonte: Portifólio do CSFP.

Para garantir a visão globalizante do tema, as cursistas realizaram estudos autônomos, participaram de módulos de aprendizagem e de atividades interdisciplinares, envolvendo docentes de conteúdos específicos em seminários e debates.

No ano de 1998, intensificaram-se as atividades com “Projetos de Trabalho”, e as professoras das Metodologias de Ciências, História e Geografia assumiram a liderança dessa proposta, por acreditarem, também que as “ciências naturais e sociais representam um campo de conhecimento que melhor permite um ensino relacional, globalizante”. (Hernandez, 1997, in: Relatório Avaliativo, CSFP, 1999, p. 13).

O desenvolvimento dos Projetos de Trabalho – Pedagogia de Projetos – envolveu, intensamente, a participação de todo o corpo docente em atividades específicas e interdisciplinares, para atender aos grupos na definição do tema, na delimitação da questão-problema, na negociação do índice dos conteúdos, na busca de fontes de informação, na fundamentação escrita e na avaliação.

Os temas dos Projetos foram assim nomeados: Alfabetização e Letramento; Relação Cidade/Campo; Saúde, Artes na Escola; Ética e Cidadania; Meio Ambiente: lixo; Formação de Professores; História da população de Belo Horizonte: Alfabetização e Cultura. Esses projetos foram objeto de muitos estudos, pesquisa bibliográfica e trabalho de campo e, ao final, socializados oralmente nas turmas, apresentados em forma escrita e avaliados por todos, cursistas e docentes.

No último ano do Curso, 1999, o eixo temático desenvolvido foi “Prática Docente das Alunas”, que se originou das visitas às escolas onde as cursistas trabalhavam e das demandas das mesmas.

Criou-se, por isso, um espaço de discussão coletiva APD (Análise da Prática Docente), previsto, semanalmente, no horário de aulas, com a presença de

todos os professores e alunos, momento em que eram apresentadas, para análise e reflexão, situações do cotidiano escolar.

Segundo Relatório Avaliativo do CSFP (1999, p. 14): “Os relatos socializados na APD se tornaram um das fontes significativas para o planejamento dos conteúdos a serem ministrados pelos docentes, tendo em vista uma análise dos entraves, avanços pedagógicos e administrativos”.

Entre os principais entraves identificados na APD, relatados pelas cursistas, estão: a falta de um projeto político-pedagógico, desvalorização do professor como profissional, baixos salários, sobrecarga de trabalho, resistência à mudança, por parte de seus pares, nos momentos em que as cursistas se propunham ser multiplicadoras de novos conhecimentos em suas escolas.

Com relação aos avanços na prática pedagógica, registrados no Relatório Avaliativo, ficou constatado que, após o ingresso no CSFP, as cursistas foram unânimes na citação do que conquistaram: a mudança de postura diante do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a aquisição da autonomia e a atitude de pesquisa na busca de soluções para os problemas do cotidiano escolar e maior senso crítico.

- O Cotidiano das Docentes

A Coordenação do Curso, durante os três anos, esteve a cargo de uma pedagoga, ex-diretora e professora da FAE/CBH/UEMG que com, reconhecido dinamismo, apoiou toda a sua operacionalização.

A Coordenação Pedagógica, em rodízio, esteve a cargo de todas as docentes – em número de doze (12) – que, mensalmente, elegiam uma das integrantes deste grupo para as atividades do cargo.

Foram objetivos da Coordenação Pedagógica:

- Mediar as relações entre Reitoria, Direção da Faculdade (FAE), Coordenação Administrativa e alunas-cursistas;

- coordenar o desenvolvimento da proposta pedagógica;
- operacionalizar o desenvolvimento curricular através da definição dos horários de aula, módulos;
- encaminhar, para duplicação, o material didático (digitação/xerox);
- encaminhar à Coordenação Administrativa bibliografia para revisão;
- subsidiar a montagem do Portifólio, fazendo a coletânea do material utilizado no mês;
- responsabilizar-se pelo registro das reuniões (atas) e dos relatórios mensais. (Arquivos do Curso, 1999).

Assim, o corpo docente reuniu-se, ordinariamente, uma vez por semana e, extraordinariamente, quando se fazia necessário, pois essas reuniões criaram um espaço coletivo e democrático de reflexão, discussão e tomada de decisão, com dia, hora e pauta pré-definidos. (Relatório Avaliativo, CSFP, 1999).

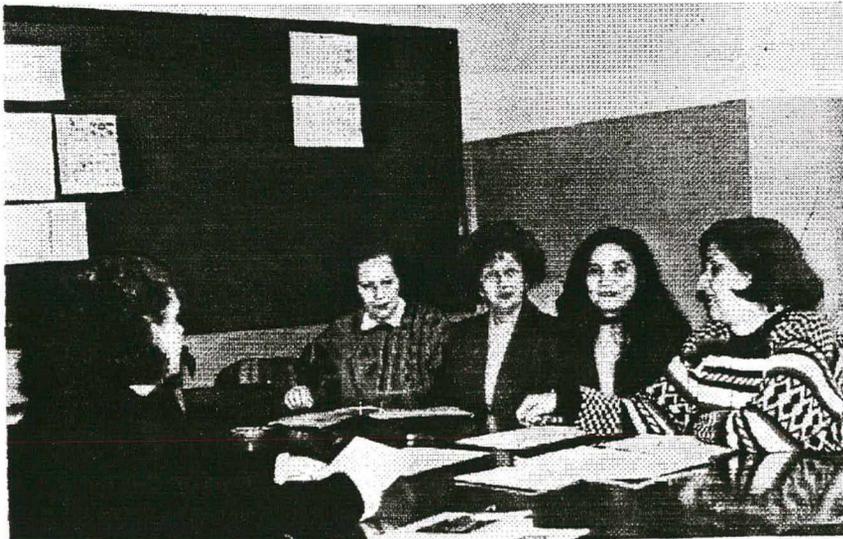


Figura 5. Corpo Docente nas reuniões semanais. Fonte: Portifólio do CSFP.

Os portfólios mensais registraram a história do Curso e contêm documentos, relatórios mensais, textos, fotos e relatos de momentos significativos.

As aulas foram ministradas em módulos de aprendizagem, em que os docentes trabalhavam seus conteúdos disciplinares necessários ao embasamento dos

temas em foco, atentando-se para a conciliação com o currículo previsto e para a “não-fragmentação”, favorecendo a inter e a transdisciplinaridade.

A direção dada ao trabalho docente foi a sistematização das teorias, a partir da abordagem da prática das alunas, que, paralelamente, construíam o seu conhecimento e travavam os primeiros contatos com a produção científica e acadêmica.

Um fator de melhoria, também registrado, foi a mudança de postura pedagógica a partir do desenvolvimento de projetos, o que permitiu nova visão dos conteúdos programáticos e, em seu desenvolvimento, estimulou a maior participação das alunas.

A observação densa da prática docente fez parte da rotina do Curso e se deu em vários momentos: nos relatos das alunas na APD, nos momentos de discussão, nos seminários, nos trabalhos escritos, nos contatos esporádicos com as alunas, e nas visitas às escolas, especialmente.



Figura 6. Escola de origem de uma das alunas. 1997. Fonte: Portifólio do CSFP.

As visitas às escolas onde as alunas atuavam, consideradas mecanismos da articulação teoria e prática, foram atividades programadas que tiveram em vista: identificar e caracterizar essas escolas, acompanhar o desempenho da aluna, realimentar o trabalho docente, constatar a efetividade do curso na prática pedagógica e coletar dados.

Muitas atividades foram realizadas com o propósito de ampliar e intercambiar experiências como: convite a especialistas em várias áreas para palestras sobre temas de interesse do Curso.

A vivência de outros espaços para além da sala de aula foi também uma preocupação das docentes durante o Curso, tendo em vista a inserção cultural das alunas, a ampliação do seu universo de conhecimento.

Entre essas atividades podem ser incluídas: as oficinas de trabalho, os seminários na UEMG, as exposições de arte, as visitas monitoradas. E, entre estas, as visitas ao Parque Municipal (trilha ecológica), à Usina Hidrelétrica de Peti (área de preservação ambiental), ao Museu Histórico Abílio Barreto (início da história de Belo Horizonte) e ao Museu de Arte da Pampulha (MAP) nas exposições de arte "Camille Claudel" e "Salvador Dali".



Figura 7. Corpo Docente e Cursistas em visita monitorada à Usina de Peti. 1998. Fonte: Portifólio do CSFP.

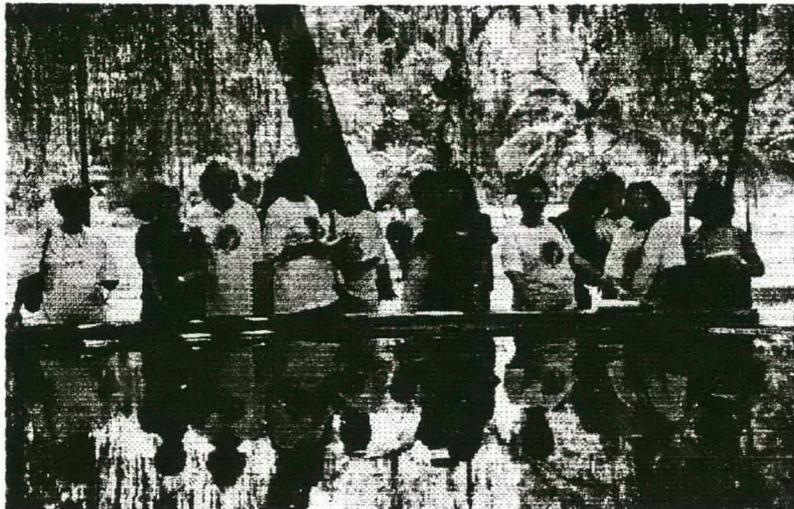


Figura 8. Docentes e Cursistas. Trilha Ecologia, Parque Municipal de Belo Horizonte. 1998. Fonte: Portifólio do CSFP.

Os Grupos de Estudo, uma iniciativa do corpo docente, eram momentos de troca de experiência, de leituras compartilhadas, de estudos pontuais, com horário definido, semanalmente, no cronograma de atividades.

Os temas de estudo, nesses fóruns de discussão, tinham a função de atender às necessidades e interesses das professoras do CSFP e foram assim eleitos: Parâmetros Curriculares Nacionais, Pedagogia de Projetos, Interdisciplinaridade (1997); Currículo Integrado e Formação de Professores, Psicologia e Currículo, Projetos de Trabalho e Currículo (1998); Monografia e Pesquisa Etnográfica (1999).

Entre outros, vale destacar o encontro programado com o Professor Dr. Fernando Hernandez, um dos precursores da Pedagogia de Projetos, que, a convite do Curso, discutiu com o corpo docente “Projetos de Trabalho e Currículo Integrado”.

Como atividade de coroamento do Curso, as professoras orientaram monografias elaboradas em pequenos grupos, ao longo do terceiro ano, sobre

um tema de escolha dos mesmos, com base em estudos interdisciplinares e demandas emanadas do cotidiano da prática profissional. Para tal, as alunas tiveram embasamento teórico, orientação e acompanhamento das professoras durante toda a elaboração do trabalho monográfico, com vistas à produção científica e à inserção em projetos de pesquisa.

Houve também, por parte dos integrantes do Curso, a intenção de divulgá-lo em eventos, a saber:

- Reunião anual com os diretores e coordenadores pedagógicos das escolas de origem das alunas, visando a explicitar a dinâmica do Curso e a criar espaço para discussão e avaliação.
- Exposição de fotos recompondo a história do CSFP, no Centro de Referência do Professor BH/MG.
- Exposição de fotos no 30º Encontro Nacional de Educação, promovido pela Fundação AMAE, em Diamantina/MG.
- Exposição final na FAE/UEMG, apresentando fotos, trabalhos, exemplares do Caderno de Textos e Monografias (1999).
-

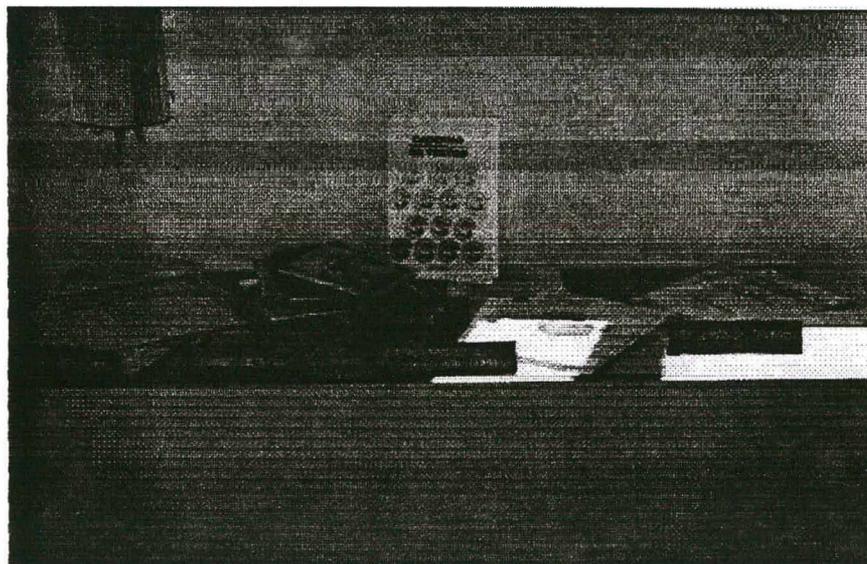


Figura 9. Exposição final na FAE/CBH/UEMG. Trabalhos, textos e monografias. Dez/1999. Fonte: Portifólio do CSFP.

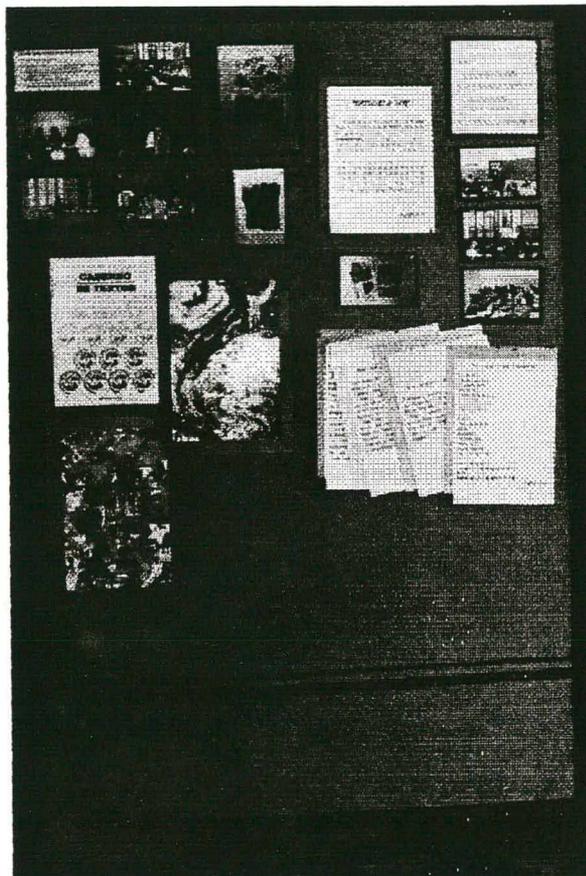


Figura 10. Exposição de fotos no Centro de Referência do Professor/Belo Horizonte, 1998. Fonte: Portifólio do CSFP.

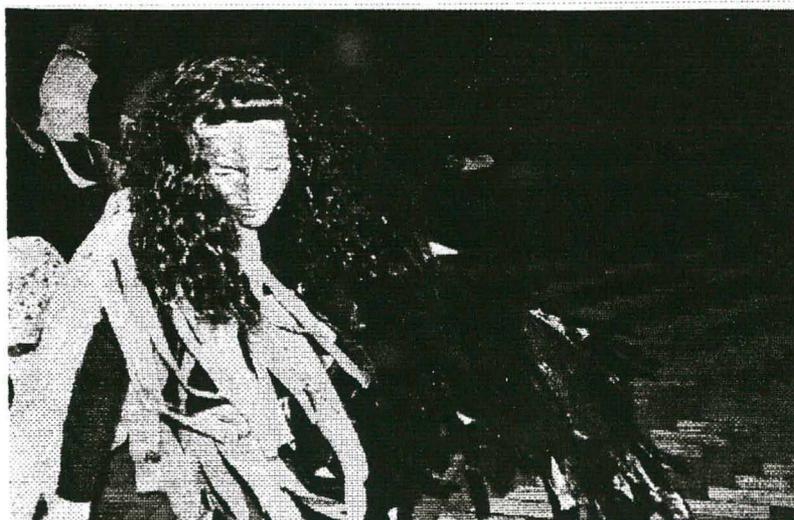


Figura 11. Aluna do CSFP em atividade de encerramento do semestre. Teatro 1998. Fonte: Portifólio do CSFP.

A avaliação do Curso ocorreu de forma processual e nas três dimensões: avaliação do Curso como um todo, auto-avaliação e avaliação formal nas disciplinas, sendo os pressupostos básicos: – relação teoria e prática, formação do professor reflexivo e interdisciplinaridade –, seus princípios orientadores.

Preocupou-se, o tempo todo, com o atendimento aos objetivos, com a coerência entre o que se propunha e o que se fazia e com o esclarecimento dos pontos favorecedores e dificultadores dos trabalhos.

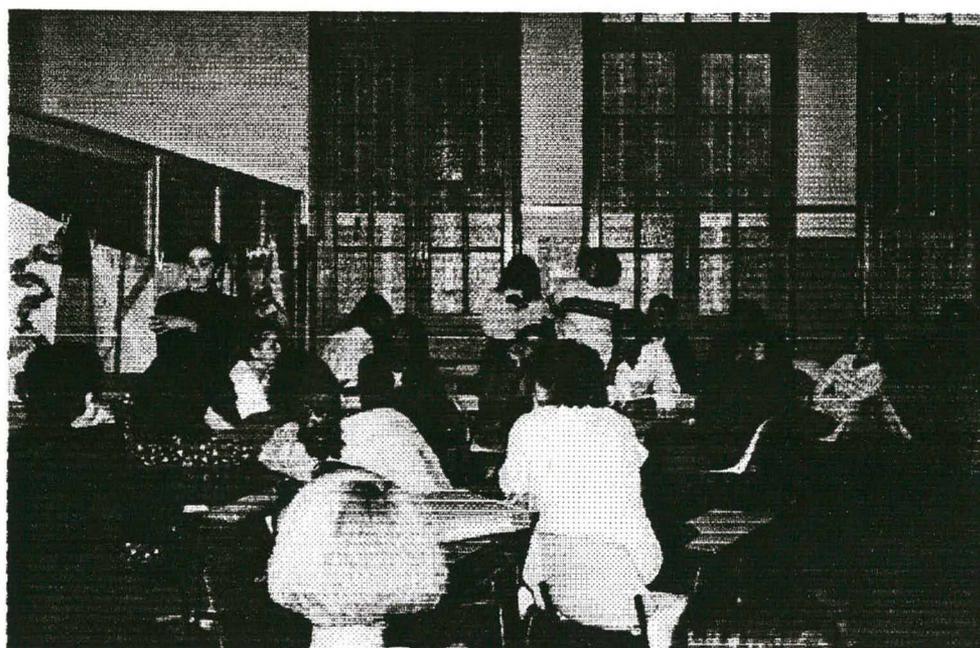


Figura 12. Corpo Docente e Cursistas. Atividades de avaliação. 1999.

Fonte: Portifólio do CSFP.

Essas informações foram colhidas em momento e situações diversificadas: no desenrolar e culminância das atividades – individuais, grupais e coletivas – nos registros em fichas – observação discente, didático-pedagógica – utilizadas no primeiro ano do Curso, na realização de dois Conselhos de Classe, com a presença de todos – coordenação, docentes e cursistas – e num questionário aplicado ao final.

Pode-se afirmar, com base nas respostas do questionário final, aplicado pelas docentes, que as alunas registraram mudança de postura, participação efetiva, segurança, maior embasamento teórico, capacidade de questionar e refletir sobre a própria prática, maior consciência do processo de ensino – planejamento e avaliação.

São considerações desse Relatório Avaliativo (1999, p. 29):

O trabalho de formação do sujeito construindo a identidade e a subjetividade das professoras enquanto sujeitos sócio-culturais foi o ponto alto da experiência permitindo que a maioria entendesse as suas representações, embora nem todas tenham conseguido modificar substancialmente a sua prática. [...] relatam ainda que percebem com mais clareza os alunos como sujeitos, percebem seus próprios erros e a capacidade de percepção está mais aguçada, certamente em função da fundamentação teórica, das vivências dos debates e seminários.

Neste questionário, as alunas referendaram, também, as expectativas: esperança e valorização do magistério, “salário mais digno”, continuidade dos estudos em nível de pós-graduação e mais sucesso na carreira: “Houve 100% de aprovação das inscritas no Concurso de Professores das Prefeituras Municipais de Belo Horizonte e Contagem, sendo que 03 conseguiram os 100 pontos destinados à redação”. (ibid).

Ao final do CFSP, um grupo de oito (8) docentes se propôs retornar às escolas de doze (12) alunas, para avaliar os reflexos do Curso no trabalho das mesmas, realizando uma pesquisa avaliativa.

O critério de seleção dos sujeitos foi estar na regência no momento da pesquisa e o tempo na carreira de magistério, o que determinou a amostra: 02 alunas com pouco tempo de experiência, 05 com médio tempo (de 03 a 12 anos) e 05 com muito tempo (acima de 12 anos).

O material utilizado na coleta de dados se constituiu de quatro (04 instrumentos): guia de observação da escola; levantamento de dados sobre a sala de aula; guia de observação da sala de aula; entrevista estruturada com a equipe técnico-pedagógica, professoras, alunas.

Os dados foram estudados, analisados e sintetizados em pequenos relatórios individuais, pelo grupo de docentes que se dispôs ao trabalho de campo e a tabela abaixo mostra os pontos positivos detectados nesta pesquisa, traduzidos em categorias e sintetizados assim:

Tabela 2: Influência do CSFP (1997/1999) na vida profissional das cursistas

Categorias	Frequência	%
Aperfeiçoamento da prática pedagógica	10	83
Melhoria da auto-estima e da identidade profissional	08	66
Percepção dos problemas da escola	10	83
Auto-confiança, segurança nas ações pedagógicas.	07	58
Crescimento em termos de conteúdos acadêmicos	09	75
Total	12	100

Fonte: Dados do Relatório Avaliativo do CSFP, 1999, p. 30 - 38.

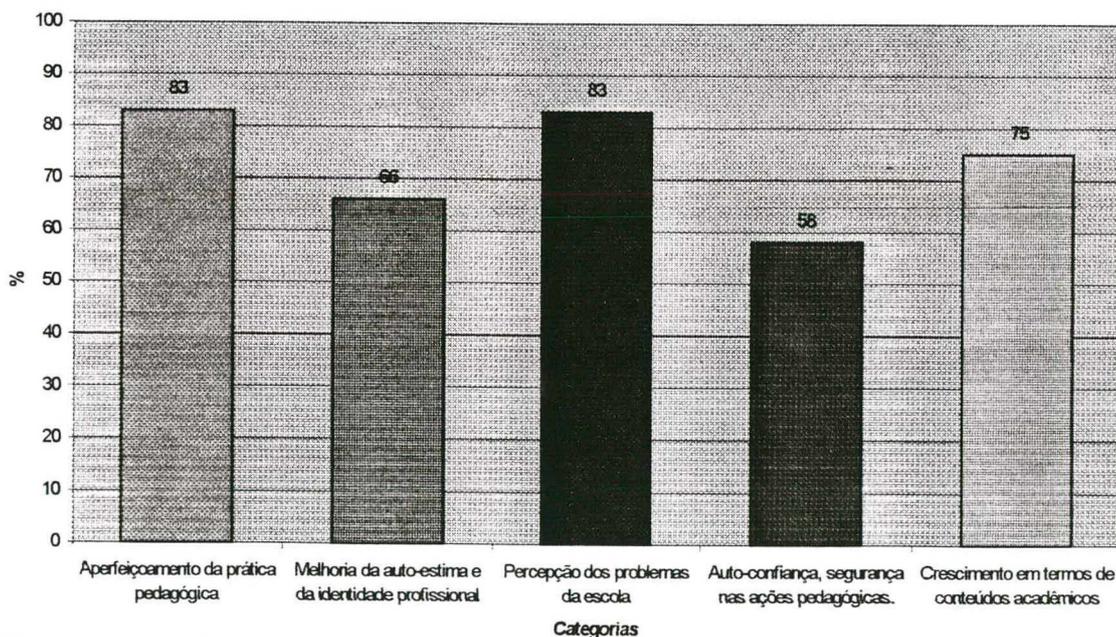


Figura 13. Gráfico 2. Influência do CSFP (1997/1999) na vida profissional das cursistas. Fonte: Tabela 2.

Esses dados ajudaram o corpo docente na elaboração “de considerações finais” do Relatório Avaliativo, permitindo avaliar em que sentido o Curso conseguiu seus objetivos, em que pontos se percebeu falta de consistência no trabalho das alunas.

Com base nas “Considerações Finais do Relatório Avaliativo” (1999), pode-se destacar os pontos positivos, entre outros:

- o eixo fundamental do Curso estava na articulação teoria e prática;
- a transformação da prática das alunas foi melhor percebida dado aos procedimentos adotados: indagação, análise e reflexão feitas no início e ao final do Curso;
- a interdisciplinaridade foi conseqüência de uma prática bem estruturada;
- a colaboração para a construção da identidade profissional ficou evidenciada na mudança de postura das cursistas;
- as transformações nas múltiplas linguagens foram, aos poucos, sendo utilizadas;
- a participação mais efetiva nas suas escolas;
- a elevação de auto-estima revelou-se pelo nível de aspiração crescente: continuar estudando, ocupar cargos de direção e pela aprovação de ‘todas’ em concurso público;
- a presença constante do professor no Curso, ao longo do processo acadêmico e não, apenas para ministrar aulas;
- a regência de uma classe enquanto faziam o Curso, que foi um fato enriquecedor e impulsionador das discussões sobre a prática;
- o trabalho coletivo realizado no Curso, referência para as cursistas no trabalho nas unidades escolares.

Foram pontuados ,também, aspectos a serem repensados:

- As sessões para a análise da prática docente (APD) criadas em 1999 foram poucas em relação ao cronograma previsto e inviabilizadas pelos transtornos decorrentes da redução da jornada de trabalho das professoras.

- A avaliação processual, descritiva e diagnóstica proposta no início não logrou êxito, pois o corpo docente trabalhou, no início, com fichas de observação, fichas de avaliação de desempenho docente e auto-avaliação; esse material não foi bem aceito e não se pensou em outro que o substituísse.
- Na busca de caminhos metodológicos, o corpo docente priorizou a Pedagogia de Projetos – Projetos de Trabalho – sem uma discussão mais aprofundada e sem uma avaliação mais atenta, o que gerou dificuldades quanto ao processo.
- As situações que se configuraram como entraves ao atendimento da Proposta do Corpo Docente podem ser assim resumidas:
 - o desinteresse progressivo da SEE/MG pelo CSFP, revelado na falta de acompanhamento do seu desenvolvimento, a partir de 1997, e a não conformidade com os custos do Curso, refletindo numa redução de carga horária de trabalho das docentes, 40h para 30h semanais em 1998 e de 30% em 1999, o que desmobilizou, em parte, os trabalhos no Curso;
 - o espaçamento entre os seminários integradores;
 - a interrupção da avaliação externa;
 - o esvaziamento da Coordenação do Projeto Experimental na instância da Pró-Reitoria de Ensino/UEMG. (Relatório Avaliativo, 1999).

3.3 Questionário às Docentes do CSFP

Após dois anos e seis meses de concluído o CSFP, em Maio e Junho do ano corrente, optou-se por localizar os docentes do CSFP (em número de 12) e propor-lhes algumas questões que pudessem elucidar o atendimento aos pressupostos básicos do referido Curso e explorar a pouca utilização de recursos tecnológicos inovadores num Curso considerado referência para outros.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário com quatro (04) questões, duas abertas e duas fechadas, (em anexo). A escolha desse instrumento justifica-se pela fidedignidade dos registros e pela propriedade do mesmo, uma vez que os respondentes encontram-se, geograficamente, dispersos.

Os sujeitos da pesquisa, dez (10) professores do total de (doze) 12, correspondem a 83% do universo do Corpo Docente; isto porque uma professora não foi localizada e a outra é a pesquisadora neste trabalho.

Esse grupo vivenciou o Projeto Experimental de Formação de Professores (CSFP) e apresenta o seguinte perfil: todas devidamente habilitadas em educação e com experiência nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo cinco mestres, quatro mestrandas e três especialistas, atualmente 10 trabalhando como docentes em Faculdades de Educação, sendo que 03 destas exercem, concomitantemente, cargos de coordenação de Cursos, e duas exercem a função de supervisor no Ensino Fundamental.

Antes da aplicação do instrumento, foi feito um contato com essas docentes para se obter o entendimento da proposta e criar-se o clima de colaboração.

Pretendeu-se, assim, após um tempo de distanciamento da realização do CSFP, ratificar alguns pontos e esclarecer outros que interessam diretamente a esta pesquisa.

As questões propostas no questionário emergiram da análise dos relatórios: as questões I e II versaram sobre o conteúdo das atividades-chave do Curso, segundo Relatório Avaliativo (1999), e as questões III e IV foram organizadas a partir das necessidades pontuadas pelas alunas no primeiro ano do Curso, no Relatório de Avaliação Externa (1997).

4 RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa expressam dados tanto do conteúdo manifesto quanto do conteúdo latente do material analisado, desvelando mensagens implícitas, que ultrapassam a simples descrição, e as contradições captadas ao longo da análise.

No caso do CSFP, pode-se afirmar que os dados revelaram uma experiência, até então, singular, atípica, em que professoras e alunas aprenderam e ensinaram simultaneamente.

O Corpo Docente se impôs o desafio de atender à proposta curricular aprovada, pelo CNE (1997), a ser cumprida pelo Curso e o rompimento com uma estrutura tradicional, propondo uma inversão do eixo gerador do trabalho: cumpriu-se o currículo, mas à medida que foi surgindo a necessidade de fundamentar teoricamente a prática das alunas.

O exercício da reflexão, da análise, da discussão e da socialização de conhecimentos perpassou a articulação teoria e prática no cotidiano do Curso, o que se percebe, facilmente, pelas informações colhidas na análise documental e no questionário.

A busca da interdisciplinariedade também é uma constatação clara nos documentos consultados, pois as atividades implementadoras contaram com o suporte teórico das disciplinas do ementário, que se articulavam e se complementavam, no lugar de programas com conteúdos estanques.

No dia a dia das aulas, as professoras se apresentavam, ora individualmente, ou em pequenos grupos, ora na sua totalidade, o que concorreu para a dinamização dos projetos interdisciplinares.

Entretanto, contou-se, no primeiro e segundo ano do Curso, com um fator colaborador para isso: a presença das docentes no horário integral de funcionamento.

Já no terceiro ano, essa disponibilidade “física” foi um ponto dificultador na operacionalização das atividades, dada a redução da jornada de trabalho das docentes, já relatada; entretanto, esse fato não impediu, que professoras e alunas se esforçassem por levar a cabo, com dedicação e altivez, o compromisso que se impuseram desde o início do Curso.

Pode-se inferir assim, que o alcance da Proposta chegou bem próximo ao que seria ideal, em termos de formação de professores. Os acertos e desacertos, realizações e contradições, no desenvolvimento do Curso, podem ser identificados também como resultados.

Entre, os acertos e realizações, menciona-se:

- a forma de trabalhar os conteúdos disciplinares, relacionando teoria e prática, priorizando a pesquisa e a interdisciplinaridade, viabilizando, assim, o caminho para a autonomia;
- a construção da metodologia de trabalho durante o Curso, passando, necessariamente, pela prática cotidiana das alunas;
- o aperfeiçoamento da prática pedagógica de cursistas e docentes revelado nos aspectos: mudança de postura, participação efetiva nos trabalhos, embasamento teórico, maior consciência do processo ensino/aprendizagem;
- a produção do trabalho monográfico como atividade de conclusão do Curso;
- melhoria da auto-estima e da identidade profissional, uma vez que as cursistas eram vistas como sujeitos “sócio-culturais”, considerando-se sua história de vida, suas vivências e sua prática cotidiana, para decidir os rumos do Curso;

- a aprovação maciça das alunas em concurso público na Prefeitura Municipal de BH/MG;
- a experiência do CSFP, como referência para a reelaboração do Currículo do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG, em 2001, e para outros projetos de formação de professores, atualmente em execução.

Entre as contradições percebidas, salientam-se as que se referem à pouca utilização dos recursos tecnológicos atuais, para se trabalhar uma proposta arrojada, embora tenha sido preconizado nos documentos oficiais, nos objetivos do CSFP:

[...] a formação de um profissional capaz de forjar alternativas de ação pedagógica, face aos desafios postos pela realidade cotidiana, e de domínio sólido das linguagens no mundo moderno; [...] preparo para a utilização das novas tecnologias, na construção, reorganização e transmissão de conhecimento (Proposta encaminhada ao CNE, 1996, p. 07).

Esse objetivo não recebeu a devida atenção e, para exemplificar esta lacuna, pode-se citar a Internet, que era, praticamente, inacessível e pouco valorizada como um recurso para a aprendizagem, revelando, assim, uma incoerência com os propósitos do Curso em questão e com a época de pleno desenvolvimento de recursos tecnológicos da informação e da comunicação.

Outra contradição diz respeito aos recursos da biblioteca, que eram insuficientes, apesar das aquisições de títulos indicados pelas professoras; estimulou-se a pesquisa, mas faltavam os meios de fomentação para o desenvolvimento delas, ficando o acesso, às informações restrito à bibliografia de alcance imediato.

Os resultados dos questionários aplicados às docentes do CSFP ampliam os dados da análise documental, ratificando percepções e trazendo um elemento novo: uma visão da lacuna deixada pela quase ausência das novas tecnologias da informação e da comunicação.

As tabelas que se seguem mostram os resultados do questionário:

Questão 1 – Tendo a autonomia como pressuposto básico, os princípios inovadores do CSFP foram: a articulação teoria e prática, a formação do professor pesquisador (reflexivo) e a interdisciplinaridade, que, na realidade, são indissociáveis. De acordo com a sua observação, pontue de 01 a 05, atribuindo o maior valor às atividades que maximizaram o atendimento a estes princípios.

Tabela 3: Atendimento aos princípios do CSFP:

Atividades	Média dos valores	%	Conceito
A organização curricular por eixos temáticos	3,9	78%	MB
A elaboração de memorial pelas alunas	3,6	72%	MB
O trabalho com projetos a partir de temas emergentes das discussões	4,3	86%	MB
A realização de reuniões pedagógicas semanais do corpo docente	3,9	78%	MB
A discussão de situações do cotidiano das cursistas, em horário semanal pré-determinado na Análise da Prática Docente (APD)	3,6	72%	MB
A visita periódica às escolas das alunas	3,5	70%	MB
A elaboração de monografia como trabalho de conclusão do Curso	4,5	90%	E
Valor Máximo	06	100	

Fonte: Questão 1 - Questionário

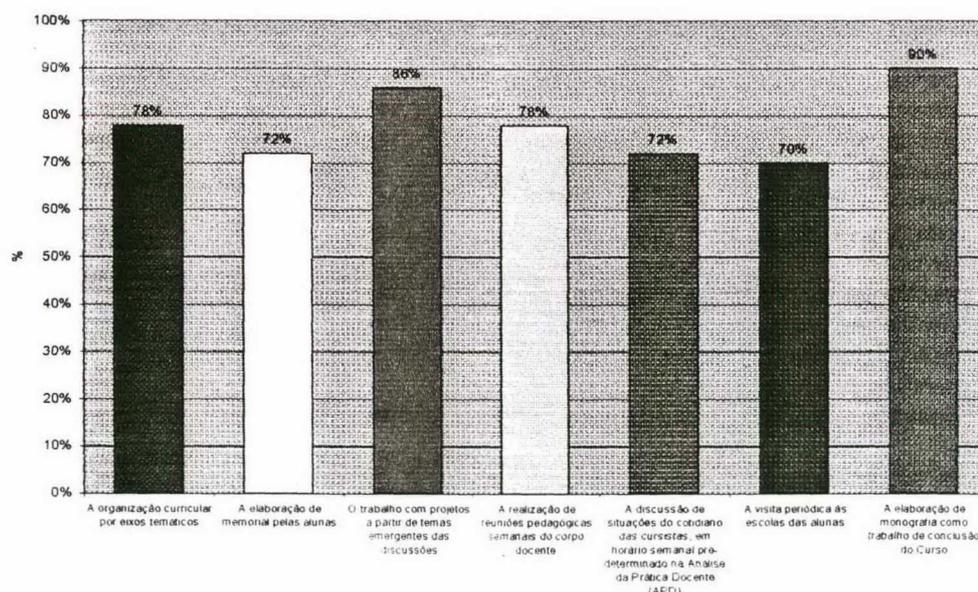


Figura 14. Gráfico 3. Atendimento aos princípios do CSFP. Fonte: Tabela 3.

A primeira atividade obteve as seguintes notas: 5, 3, 5, 4, 5, 3, 4, 4, 1, 5, que, somadas e divididas pelo número de respondentes, atinge-se a média 3,9, em uma escala cujo valor máximo é 05, ou seja, 78%, significando que essa atividade foi considerada **MUITO BOA** para atender aos princípios inovadores citados, conforme a correspondência entre valor e conceito estabelecida abaixo:

Correspondência entre valores e conceitos:

Valores	Conceito
4,5 - 5,0	Excelente
3,5 - 4,4	Muito Bom
2,5 - 3,4	Bom
1,5 - 2,4	Regular
Até 1,4	Insuficiente

Assim, a atividade que melhor atendeu aos pressupostos teóricos foi a elaboração da monografia. As outras todas foram classificadas como Muito Boas, confirmando-se, então, que os pressupostos básicos foram bem atendidos.

O item "outras atividades" foi preenchido por duas professoras que se lembraram das atividades extraclases e das discussões durante as aulas e, na percepção destas professoras, a conquista da autonomia está vinculada a atividades que possibilitam a reflexão, a crítica, a criatividade e a construção do conhecimento.

A segunda questão relaciona-se à 1ª, mas direciona para o trabalho específico em cada disciplina:

Considerando autonomia como "capacidade de se auto-gerir nos projetos e nas ações", pergunta-se: Como a autonomia foi trabalhada em sua disciplina? Em que momentos ela se explicitou?

As respostas foram agrupadas em categorias extraídas do conteúdo das mesmas.

Na primeira categoria, “fundamentação teórica do próprio conteúdo curricular”, se enquadram os registros de sete professoras (70%). Pode-se inferir daí a importância dada à teoria para fundamentar a prática e para a interdisciplinaridade.

Outras respostas registradas: nos compromissos coletivos (01), nas atividades extracurriculares (01), deixou a desejar (01).

Na segunda pergunta 05, (50%) das professoras citaram que a autonomia se explicitou mais nos momentos da prática das alunas e 03 (30%) citaram “os trabalhos interdisciplinares”.

Outras respostas: trabalhos individuais (01) e deixou a desejar (01).

Questão III – Para as atividades acadêmicas, as cursistas contaram com recursos das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Quais?

Responder pontuando de 01 a 05 para identificar a intensidade de utilização da tecnologia (05 significa máximo).

Tecnologia

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Vídeo | <input type="checkbox"/> Telefone |
| <input type="checkbox"/> TV | <input type="checkbox"/> Correio |
| <input type="checkbox"/> Internet | <input type="checkbox"/> Software educacional |
| <input type="checkbox"/> Fax | <input type="checkbox"/> Vídeo-conferência |
| <input type="checkbox"/> Aparelho de som | <input type="checkbox"/> Filmadora |
| <input type="checkbox"/> Outros (citar) | |
-

No caso do uso da Internet, indicar os meios utilizados, pontuando de 01 a 05:

- pesquisa
- chat
- fórum
- lista de discussão
- correio eletrônico
- outras (citar)

Tabela 4: Intensidade de utilização das tecnologias da Informação e da comunicação:

Tecnologia	Média dos valores	%
Vídeo	3,7	37%
TV	3,7	37%
Internet	1,4	14%
Fax	0,6	06%
Telefone	1,7	17%
Correios	1,8	18%
Software Educacional	0,3	03%
Vídeo-conferência	0,1	01%
Filmadora	2,0	20%
Aparelho de som	4,0	40%
Valor Máximo	5,0	100

Fonte: Questão 1 - Questionário

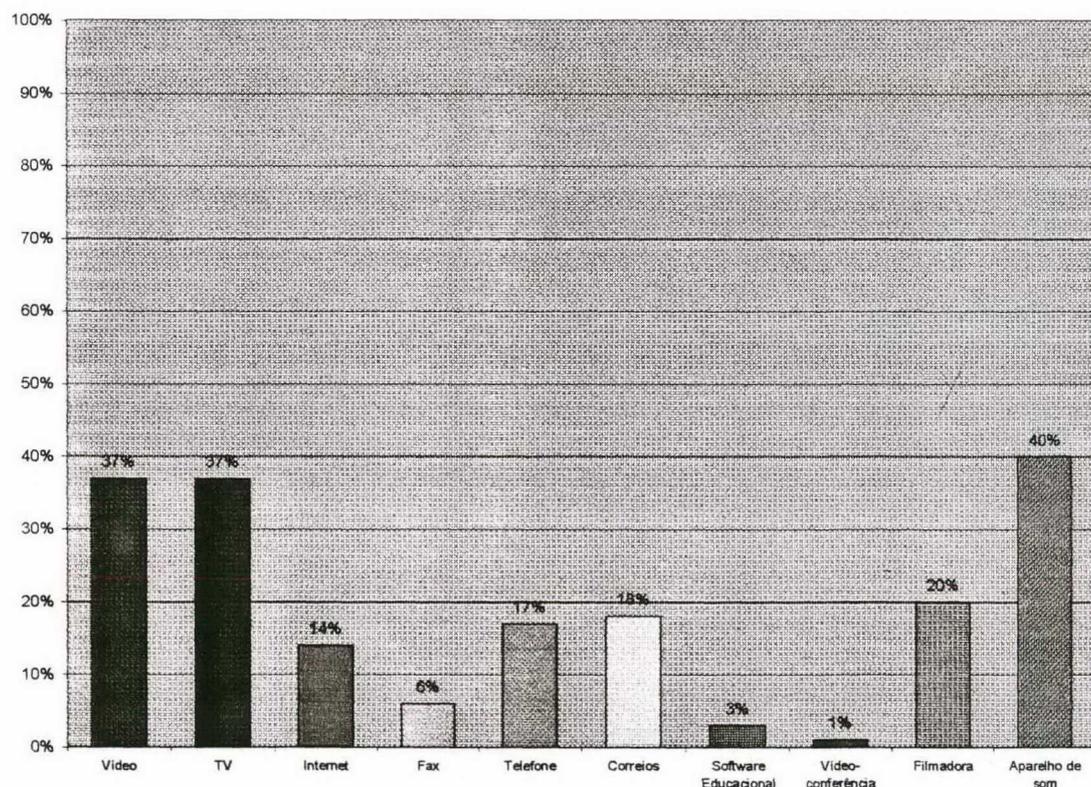


Figura 15. Gráfico 4. Intensidade de utilização das tecnologias da Informação e da comunicação. Fonte: Tabela 4.

Comentário: Percebe-se que a utilização de recursos tecnológicos inovadores foi muito pequena e, em alguns casos, inexpressiva, levando-se em conta a

característica “inovadora” do CSFP e seu propósito de: “formar um profissional com uma nova mentalidade, capaz de criar alternativas de ação docente para superar os desafios postos pela realidade onde se concretizará a sua práxis”. . (Proposta Curricular, 1996).

Esses dados revelam paradoxo se forem considerados:

- a época de realização do Curso – 1997 a 1999 –, quando os novos recursos tecnológicos já faziam parte de situações de vida das pessoas presentes nos bancos, organizações, serviços...
- as necessidades expressas das alunas: (Tabela 1) 59% solicitaram – em 1997, primeiro ano do CSFP –, “cursos de informática” e recursos tecnológicos para as atividades acadêmicas;
- a pretensão de se formar o profissional autônomo, capaz de transformar em conhecimento as informações presentes nas diversas fontes existentes.

Nessa tabela, um dado chama a atenção: o valor 01 dado à utilização de vídeo-conferência no Curso, por uma docente, dando a impressão da existência desse recurso.

Infere-se, entretanto, por esse registro e por conversa paralela com a referida professora, que ainda não está claro para ela, o conceito de vídeo-conferência.

Supõe-se, também, que os valores baixos atribuídos aos outros recursos tecnológicos que estavam disponíveis podem significar, em alguns casos, o pouco conhecimento do potencial das tecnologias.

Sobre a Internet, é interessante explicitar que a sua pequena utilização se restringiu também à “busca” de dados para a pesquisa, acessada com o auxílio de um funcionário do Setor de Recursos Audiovisuais, do Curso de Pedagogia da FAE/CBH/UEMG, porque, à época do CSFP, tinha-se apenas um computador para os serviços.

A quarta questão do questionário relaciona-se à terceira e procura uma explicação para o pouco investimento em recursos tecnológicos inovadores.

Questão IV – Consta da Proposta Inicial encaminhada ao CNE (1996, p. 07) no item 4.3, “Perfil do Professor a ser formado”, entre outros:

Preparo do professor para a utilização de novas tecnologias na construção, reorganização e transmissão de conhecimentos.

Qual a importância dada a este item e quais iniciativas foram tomadas durante o Curso para que esse objetivo fosse atendido? Justificar.

As docentes registraram suas respostas que foram assim categorizadas:

- não atendimento: 08 registros (ou 80%)
- retrocesso: 02

Sobre a importância dada a esse objetivo no Curso: cinco (05) professoras se lembraram das promessas feitas pelos órgãos gestores, por ocasião da instalação do Curso; outras revelaram a “importância” através de queixas como: foi uma lacuna (2), significou um retrocesso (02), ficou à deriva (01).

Pode-se concluir que todas as respondentes tinham a consciência da importância de se atender ao objetivo, admitiram a ajuda que os recursos tecnológicos dariam à pesquisa e todas apontaram questões econômicas, diretamente ligadas à administração central, que inviabilizaram esse atendimento.

5. CONCLUSÕES

5.1 Considerações finais

Refletir, discutir e repensar a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, na contemporaneidade, tornou-se uma experiência instigante e desafiadora.

Instigante pela importância que se atribui ao professor, profissional do ensino que tem nas mãos a possibilidade de cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitando a sua diversidade pessoal, social e cultural, tendo em vista a conquista de sua autonomia como cidadão.

Desafiadora porque se sabe dos encantos e desencantos das propostas legais e das políticas públicas, dos caminhos e descaminhos que presidem o ato educativo.

O exercício da liberdade de pensar, de agir, de conviver em sociedade inicia-se no ensino fundamental, quando se faz necessária a intervenção de professores capazes de imprimir, nos educandos, os princípios de uma educação de qualidade, que se ampliarão ao longo da vida.

Esses princípios orientam-se pelos pilares da educação, já preconizados: *aprender a conhecer*, adquirindo os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio; *aprender a viver juntos*, com vistas a participar e cooperar com o outro e *aprender a ser*, como forma de estar no mundo em sintonia com os preceitos da cidadania.

Esse parece ser um grande desafio, pois, na bagagem escolar, não basta mais uma determinada quantidade de conhecimentos, de que possa abastecer-se, indefinidamente, o estudante.

É imperioso incluir, nessa bagagem, atitudes e habilidades facilitadoras do pensamento reflexivo, investigativo e, dessa forma, atualizar, aprofundar e ampliar os primeiros conhecimentos, condições essas que se traduzem em competências necessárias ao indivíduo para sua inserção no mundo em constante mudança.

A trajetória deste trabalho aponta evidências a respeito da formação do professor, que são captadas nos textos dos autores revisitados, na legislação vigente e no estudo de caso.

O tema “Formação de Professores” tem sido destaque na legislação, nas principais conferências, seminários e publicações sobre educação. Trata-se de um debate já instalado, há algumas décadas, mas não enfrentado suficientemente pelas políticas públicas e pelas instituições formadoras, de um modo geral e, por isso, ainda pendente de muita atenção e esforço por parte de todos, dada à reincidência dos problemas na educação básica como: ensino de má qualidade, repetência, evasão, descrédito na instituição Escola. A integração entre escola e sociedade, aprendizagem e vida, são vínculos que devem presidir o trabalho nas escolas, fato esse comumente relegado a segundo plano.

Os autores consultados, nacionais e estrangeiros coincidem, em muitos pontos, quando prescrevem para a formação de professores:

- uma articulação teoria e prática, como forma de situar-se no contexto e captar as demandas educacionais dos estudantes;
- uma relação dialógica com o conhecimento na tentativa de entendê-lo discuti-lo e ampliá-lo;
- uma ação reflexiva do ato educativo, ou seja, um processo de reflexão da ação na ação;
- uma relação com o processo de ensinar/ aprender, sustentada por uma atitude constante de inquietude, humildade e investigação, diante das múltiplas informações que orientam a construção do conhecimento;

- uma linguagem comunicacional capaz de garantir a interatividade do processo ensino-aprendizagem;
- a utilização de tecnologias como instrumentos de apoio.

Concorrendo com esses requerimentos, a escola precisa converter-se em espaço dinâmico de construção do conhecimento, repensando sua organização estrutural, sua forma de trabalhar o currículo e sua prática cotidiana, para garantir, assim, um ambiente aberto às inovações que se fazem necessárias e propício à formação continuada de seus trabalhadores.

Ela precisa dinamizar seu processo de comunicação, não só com os alunos, mas com toda a comunidade escolar, podendo contar com as novas tecnologias educacionais, recursos que auxiliem o trabalho na escola e para estar em sintonia com o aluno de hoje, já tão envolvido por outros ambientes e situações em que as novas tecnologias estão presentes.

Paradoxalmente, sabe-se da existência de laboratórios de informática, fechados, bibliotecas desatualizadas e limitadas, antenas parabólicas desativadas, recursos tecnológicos confinados a um lugar qualquer da escola, à espera de um profissional que se habilite à sua utilização.

O bom resultado na aplicação de tecnologias educacionais depende, também, do profissional, da sua formação, da capacidade em utilizá-las, eficientemente, e de reconhecer, nelas, recursos de apoio e implementadores do trabalho na escola.

Tem-se clareza de que a sala de aula, sendo um ambiente propiciador de interatividade, favorecendo as boas relações com o conhecimento sistematizado e a troca de experiências, poderá impulsionar uma aprendizagem mais consistente e significativa e contribuir, assim, para amenizar as dificuldades que a escola tem enfrentado.

Não se pode esquecer, entretanto, que as TE, ao serem propostas numa Escola, devem passar pelo crivo de análise de seus usuários, de um modo especial dos professores, para desvendar-lhe a sua utilidade, a sua capacidade em atender às necessidades daquele ambiente.

O conhecimento do potencial da tecnologia que se pretende utilizar torna-se, pois, uma condição imprescindível para o êxito de sua aplicação, resultando numa mudança na relação do professor e/ou do aluno com o conteúdo: o ensino fica melhor e a aprendizagem mais consistente.

É importante, também não absorver uma tecnologia, só pela sua aplicabilidade, mas identificar, nela, possibilidades que estimulem o desenvolvimento e a criação das próprias tecnologias educacionais, como: vídeos, *softwares*, páginas na Internet.

Nesse caso, os benefícios alcançados vão além do barateamento do custo, pois, a autonomia e o prazer em contribuir com questões próximas da sua realidade representam, para seus produtores e para a escola, uma autovalorização, e uma conquista dentro da desejada dimensão ética e política, no que concerne ao atendimento de necessidades específicas da instituição.

Do estudo de caso concluiu-se:

O enfrentamento dos problemas escolares deve passar, necessariamente, pela análise, reflexão, discussão e busca de soluções pelos envolvidos no processo, pois o trabalho na escola é um empreendimento coletivo.

A articulação teoria e prática deve ser o eixo orientador da formação inicial e continuada de professores: partir da prática para a sistematização do conhecimento e voltar à prática para a sua transformação.

As inovações vivenciadas, por cursistas e docentes, no CSFP, com a construção do caminho metodológico, confirmam a possibilidade de uma formação sedimentada no cotidiano da sala de aula, fazendo emergir o professor reflexivo, pesquisador, interdisciplinar, com vistas à autonomia do pensar e do agir.

A autonomia na construção do conhecimento implica acesso às diversas fontes de informação e é conquistada pela liberdade de se ter opções e de agir conscientemente a partir delas; ora, se as fontes de informação são limitadas, o caminho torna-se restrito, inseguro, insipiente.

No estudo de caso em questão, foram escassos os recursos materiais e tecnológicos, apesar das solicitações de cursistas e docentes aos órgãos gestores por investimentos na área de informática, principalmente, repetindo-se a conhecida história: têm-se propostas com potencial fértil, profissionais competentes e disponíveis ao trabalho, mas as condições de implementação são insatisfatórias.

A inclusão de novas tecnologias da informação e da comunicação nos cursos de formação de professores, como recursos mediadores da prática educativa, torna-se, então, um combustível para a dinamização do processo de formação.

Assim, pode-se concluir que inovar na escola, hoje, seria investir, simultaneamente, no tripé: formação de professores, condições tecnológicas e materiais de funcionamento dos cursos e melhores salários para os profissionais da educação, pois a experiência tem mostrado que os investimentos em educação têm cuidado de atender, isoladamente, essas necessidades.

Sugere-se:

- Investir na formação, inicial e continuada de professores podendo tomar, como referência as ações assertivas do CSFP e implementando esta formação com a utilização de recursos tecnológicos inovadores para o ensinar e o aprender.
- Estender essa formação a um número maior de profissionais, com o apoio dos recursos atuais de EAD.
- Criar uma rede de cooperação, via Internet, entre os professores do ensino fundamental, ou mesmo um Portal de Educação Continuada, utilizando-se as Superintendências Regionais de Educação, como núcleos dinamizadores e intermediadores desta formação, com vistas a descentralizar e facilitar o acesso, a essa rede, daqueles profissionais que ainda não possuem seus equipamentos tecnológicos.

A título de inspirar a referida proposta, vale ressaltar o valor da Área de Colaboração do Laboratório de Ensino a Distância (LED) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Mestrado em curso, que representa um espaço do aluno, ambiente colaborativo e dinâmico, onde ficam as informações, orientações e onde são compartilhados trabalhos, artigos, sugestões, pesquisas de alunos e professores.

“A dinamização dos espaços do conhecimento se tornou a tarefa emancipatória mais significativa. Assmann (1998)”.

Negar ou limitar o acesso ao conhecimento pode se tornar, assim, uma perversa forma de exclusão social e, no caso da Escola, reduzir o seu poder transformador.

5.2 Recomendações para futuros trabalhos

Pesquisar a interdisciplinaridade no CSFP: considerando a interdisciplinaridade como pressuposto fundamental de organização e operacionalização do CSFP, e, admitindo a sua importância na construção do conhecimento, seria válido procurar entendê-la melhor e buscar verificar o seu real alcance, em todas as modalidades de ação pedagógica desenvolvidas no Curso.

Essa necessidade justifica-se, também, pelo fato do trabalho interdisciplinar ainda representar uma novidade, pois, este tem sido um processo desafiador que precisa ser vivenciado, no dia a dia, que requerer de todos os envolvidos o rompimento de hábitos e acomodações, implicando buscar a interação curricular que possibilita a superação da fragmentação das experiências escolares, para conquistar a globalização do conhecimento.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite Garcia. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: _____ **Formação de Professores: Pensar e Fazer**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
2. ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1998.
3. CHAVES, Maria Cecília S. O perfil do novo educador frente à informatização no processo de ensino aprendizagem. Disponível em: <<http://www.led.ufsc.br>>. Acesso em Maio/2000.
4. CRUZ, Dulce M., BARCIA, Ricardo M. O Ensino a Distância e o setor produtivo: levando a Universidade ao local de trabalho. In: **Revista de Ciências da Administração**, vol. 1, ago-1999
5. DEMO, Pedro. **Desafios modernos da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 8 ed. 1993.
6. FIALHO, Francisco. **Ciências da Cognição**. Florianópolis. Universo, 2001.
7. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
8. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
9. HEIDE, Ann, STILBORNE, Linda. **Guia do Professor para a Internet**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
10. HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e Mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
11. _____. A fundamentação do estudo: a inovação como campo de estudo e pesquisa na educação escola. In: HERNÁNDEZ, Fernando et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

12. LÉVY, Pierre. Aprender a navegar é uma condição fundamental da autonomia. In: **Pátio, revista pedagógica**. Ano V, n. 18, agosto/outubro 2001.
13. _____. **As árvores do conhecimento**. Trad. Mônica M. Seincman. São Paulo: Editora Escuta. 2 ed. 2000.
14. _____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
15. LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê/São Paulo**, Cortez, 1998.
16. LION, Carina G. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. In: LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
17. LITWIN, Edith (org.). **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
18. _____. A educação em tempos de Internet. In: **Pátio – revista pedagógica**. Ano V n. 18 Agosto/ Outubro. 2001
19. LITTO, Frederic. Repensando a Educação em função de mudanças sociais e tecnológicas e o advento de novas formas de comunicação, 1996. Disponível em: <<http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong>> Acesso em Setembro de 2000.
20. LOBO, Eduardo, VALENTE, Amir Mattar, Dalmau, Marcos Baptista Lopez. O ensino a distância como uma possível alternativa para a problemática educacional no país. In : **XXI Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica**. São Paulo.2000.
20. LÜDKE, Menga, André, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
21. MACHADO, Lucília. **A institucionalização da lógica das competências no Brasil**. Mimeog. (artigo no prelo). 2002.
22. MAGGIO, Mariana. O campo de Tecnologia Educacional: algumas propostas para sua reconceitualização. In: **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

23. McLUHAN, H. Marshall. Mutations – O Futuro da educação. GADOTTI, Moacir e LENZIN (trad). In: **Revista Educação Municipal**, São Paulo, n. 05, 1989.
24. MOITA, M^a da Conceição. Percursos de Formação e Transformação: In: NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora Limitada, 1996.
25. MINAYO, Maria Cecília de Souza. In: ____ **Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade**. Petrópolis, R.J: Vozes, 1994. Cap. I, p. 09-29.
26. MORAN, José Manuel. Educar o Educador. URL: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/educar.htm>. Acesso: 26/08/00.
27. _____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/educar.htm>. Acesso: Set/2000.
28. _____. Mudar a forma de aprender e ensinar com a Internet. In: **Salto para o Futuro – TV e Informática na Educação**. Secretaria de Ensino a Distância. Brasília. MEC, 1998.
29. _____. Como utilizar a Internet na Educação. In: **Revista Ciência da Informação**, vol. 26, n. 2, maio/agosto, 1997.
30. NÓVOA, Antônio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
31. NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora Limitada, 1996.
32. NUNES, Ivônio B. Noções de Educação a Distância, 1994. Disponível em: <http://www.intelecto.net/eadtostos/ivonio1.html>. Acesso em 18/05/2001.
33. PAAS, Leslie C. **A integração da abordagem colaborativa à tecnologia Internet para a aprendizagem individual e organizacional no PPGE**. 1999. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGE), UFSC, Florianópolis. Disponível em <http://www.led.ufsc.br>. Acesso em 15/09/01.

34. PÁDUA, Elizabeth M. M. de. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, M. C. M. de (org). **Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas**. Campinas, SP: Papyrus, 3 ed., 1991.
35. PERRENOUD, Philippe et al. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias?** Porto Alegre: ArtMed Editora Ltda. 2001.
36. _____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 2000.
37. _____. Formar professores em contextos sociais de mudança: prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, set/out/nov/dez, 1999, n. 12.
38. PEREIRA, Júlio E. D. **Formação de Professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
39. RAMAL, Andréa Cecília. Entre mitos e desafios. In: **Pátio, revista pedagógica**. Ano V, n. 18, agosto/outubro 2001.
40. RAMOS, Rafael Yus. Formação ou conformação dos professores? In: **Pátio – revista pedagógica**. Ano V n. 17. Maio/Julho 2001.
41. SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridades: o currículo integrado**. Trad. Cláudio Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
42. SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.
43. SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Problemas e Alternativas no campo de formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. INEP, 72. Dez. 1981.
44. SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
45. SOARES, Magda Becker. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. **Cadernos da ANPED**, 5: 103-118, set. 1993.

46. TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2000, n. 13.
47. THOMPSON, John B. **A Mídia e a Modernidade. Uma teoria Social da Mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. I e V.
48. VALENTE, José Armando. Uma alternativa para a formação de educadores ao longo da vida. In: **Pátio, revista pedagógica**. Ano V, n. 18, agosto/outubro 2001.

Documentos oficiais

1. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
2. BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. 1996.
3. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1999.
4. BRASIL. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena. Aprovado em 08 de Maio de 2001.
5. Minas Gerais. FAE/UEMG. Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Relatório de Avaliação Externa. SEE/UEMG. 1997.
6. Minas Gerais. FAE/UEMG. Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Relatório final avaliativo do Corpo Docente. SEE/MG. 1999.
7. MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Proposta encaminhada ao CNE – Curso Superior de Formação de Professores para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. 09 de Maio de 1996.

8. MINAS GERAIS. UEMG. Proposta do Corpo Docente da Faculdade de Educação de BH, para a operacionalização do Curso Superior de Formação de Professores. 1997.