

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção

**PROPOSTA DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA EM UMA VISÃO
SÓCIO-INTERACIONISTA:
UM SONHO POSSÍVEL PARA A
FORMAÇÃO DE EDUCADORES
NO MEIO RURAL**

Dissertação de Mestrado

Eliane Maria Freitas Monken

Florianópolis
2001

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em Engenharia
de Produção

**PROPOSTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM
UMA VISÃO
SÓCIO-INTERACIONISTA:
UM SONHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES
NO MEIO RURAL**

Eliane Maria Freitas Monken

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em
Engenharia de Produção

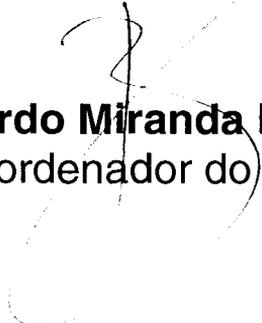
Florianópolis
2001

Eliane Maria Freitas Monken

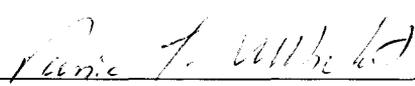
**PROPOSTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM UMA VISÃO
SÓCIO-INTERACIONISTA:
UM SONHO POSSÍVEL PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES
NO MEIO RURAL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-graduação em Informática na Educação** da Universidade Federal de Santa Catarina

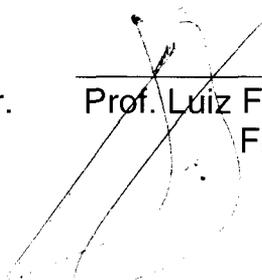
Florianópolis, 18 de dezembro de 2001.


Prof. Ricardo Miranda Barcia, Ph. D
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA


Profª Dra Vânia Ribas Ulbricht
Orientadora


Prof. Eugênio Andrés Díaz Merino, Dr.


Prof. Luiz Fernando Gonçalves de Figueiredo, Dr.

A minha querida e amada mãe-madrinha, **Iraci Alves da Silva e toda sua equipe**, pelo amor, carinho, orientação e paciência dedicados a mim durante esses 39 anos de jornada; muito obrigada!

A meu Marido **Bernardo José Monken** pelo seu amor, carinho, compreensão, cumplicidade, por acreditar nos meus sonhos e fazer de mim uma pessoa feliz!

A minha amada e querida Filha **Bárbara de Freitas Monken** pelas conquistas que pleiteamos juntas, pela nossa amizade, respeito e por todo seu amor. Minhas desculpas pelas ausências.

A minha amiga e companheira **Edina Torres Perdigão Gil Nunes**, por todos os momentos de nossas vidas, que me incentivou a trilhar caminhos mais ousados e seguros, acreditando sempre na minha capacidade! Obrigada pela revisão cuidadosa do texto.

Às minhas afilhadas: **Ayeska Rúbia de Freitas Lacerda, Elisângela Rosa de Moraes; Isabela Cordeiro Silva; Mariana Rosa Ferreira; Natasha Torres Gil Nunes; Fernanda Fabiane Dumont Silva**, os meus votos de sucessos na vida profissional e espero estar contribuindo com o meu exemplo para essa caminhada! Obrigada pelo carinho e atenção!

A **Thiago Torres Gil Nunes**, meu aluno em 1985, o início de tudo; o nascimento dessa minha caminhada.

A meus sobrinhos **Carolina Elis de Freitas Santos, Núbia Mara de Freitas Simões, Matheus Phillipe de Freitas Lacerda e Érick Vinícius de Freitas Simões**, o meu carinho e eterna admiração!

A **Mayrce Terezinha da Silva Freitas, amiga, companheira e irmã**, por me ajudar a compreender o universo educacional e me fazer sonhar por uma educação mais justa e digna para as crianças do Brasil.

Agradecimentos

A meus Pais **Ely Zico de Freitas** e **Maria Teresa da Silva Freitas**, meus irmãos **Vinícius Silva Zico de Freitas**, **Cássia Valéria de Freitas Ztkaczuk**, **Edvane Freitas (minha irmã Gêmea e muito amada)**, meus cunhados **Amarildo José dos Santos e Zenon Ztkaczuk**, pelo apoio e compreensão em todos os momentos de minha vida. Cada conquista, cada sonho realizado eram para nós motivos de alegria e muita comemoração!

A minha amiga e companheira **Luci Michel Domingues Gouvêa** pela participação ativa na minha vida profissional, por acreditar nas minhas idéias, levá-las adiante e por ser essa pessoa maravilhosa, fazendo de sua autoridade um caminho de aprendizado e democracia para todos que passam em sua instituição.

Ao **Nelson Rigotto de Gouvêa**, um cidadão crítico, reflexivo e agente de transformação social, um agradecimento especial pelo trabalho maravilhoso que faz : sem as suas contribuições, sem suas idéias essa pesquisa não seria a mesma.

A minha amiga e Pró-Reitora Acadêmica **Maria Auxiliadora dos Santos Mafra**, do Unicentro Newton Paiva pela sua garra, eficiência, ética e pelo exemplo de profissional, que faz do seu trabalho um cenário cheio de alegrias, de fé e de esperança para todos.

Ao **Unicentro Newton Paiva** pelos caminhos que tem nos proporcionado para o nosso crescimento profissional, cultural e pessoal.

À Diretoria do Centro Infantil Crescer Sorrindo: **Minervina Ornelas Figueredo**, **Marisa Novaes Costa**, **Maria José Lopes Salomão**, **Branca Michel Gomes** e todos os Educadores: **Hudson**; **Ilma**; **Jôse**; **Kênia Vizerra**; **Kênia Rosa**; **Lílian**; **Luzia**; **Maria do Carmo**; **Maria da Glória**; **Nilza** e **Valéria Reverte**, o meu muito obrigada!

À Prefeitura de Taquaraçu de Minas, em especial, à Secretária da Educação **Bianca** por todo empenho em auxiliar na coleta de dados da pesquisa.

Ao **Matheus Phillipe de Freitas Lacerda** e **Cláudia Taroco** pelo auxílio na digitação dos textos e pelas contribuições ao longo da pesquisa.

Aos **Educadores e Crianças** da fazenda São Joaquim, especialmente à Professora **Zilda** e **Gustavo Domingues de Gouvêa** que iniciaram comigo essa trajetória com força, fé e vontade de acertar.

A minha Orientadora Dr^a **Vânia Ribas Ulbricht**, pela sua rica intervenção nos trabalhos, na sua disponibilidade de trocar idéias e fazer dos seus alunos indivíduos autônomos e críticos.

Aos amigos de mestrado que proporcionaram a todos uma participação mais ativa e crítica na sala de aula. Em especial, pelas eternas horas de discussões, amizade, cumplicidade, conflitos cognitivos, troca de experiência e que me auxiliaram na busca de novas questões: **Mary Elizabeth Pereira Pinto, Lucy Paixão, Meu eterno professor Ayrán, Eugênio Prado de Freitas, Gardênia Stael Andrade** e a meu amigo de jornada e irmão **Adriano Ventura** por todos esses momentos de estudos juntos.

A **Fernanda Rosa de Moraes**, por ter me auxiliado ao longo desse percurso..

A meu cunhado **Carlos Henrique Monken**, o meu sincero agradecimento em transmitir através de sua garra, talento e proficiência, o valor da pesquisa.

A **Júlia Bittar Magalhães**, por ter me incentivado desde cedo a ser uma profissional e vencer os obstáculos da vida.

A **Marco Antônio Amâncio Ferreira da Silva**, pelas grandes contribuições e o incentivo para a realização dessa pesquisa.

A **Iara Rosa de Oliveira**, pelas contribuições ao longo da pesquisa, pelo carinho e amizade. Muito obrigada!

A **Maria Júlia Vale**, muito obrigada pelas reflexões e troca de experiências relacionadas com a educação.

A **Edith Lins Etto**, pela amizade, carinho e pelo exemplo de profissional que sempre foi.

*"Sem sonho a história não
caminha e sem história o
sonho não se realiza: quem
nunca sonha, não faz
história"*

Paulo Freire

Sumário

Lista de Quadros.....	x
Lista de Tabelas.....	xi
Resumo.....	xii
Abstract.....	xiii
1 INTRODUÇÃO GERAL	1
1.1 Introdução.....	1
1.2 Origem do trabalho.....	5
1.3 Justificativa e relevância da pesquisa.....	6
1.4 Objetivos.....	11
1.4.1 Geral.....	11
1.4.2 Específicos.....	11
1.5 Discussão metodológica.....	12
1.6 Limitações do trabalho.....	13
1.7 Descrição dos capítulos.....	14
2 TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS: PRINCIPAIS TEÓRICOS QUE VÊM CONTRIBUINDO COM A EDUCAÇÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE	16
2.1 Situando a trajetória educacional e sua significação na atualidade.....	16
2.2 Síntese dos principais teóricos e suas importantes contribuições para a educação atual.....	26
2.2.1 Jean Piaget.....	26
2.2.1.1 Dados biográficos.....	26
2.2.1.2 Como o indivíduo se apropria do conhecimento.....	27
2.2.1.3 Implicação de sua proposta para a educação – Estratégias.....	34
2.2.2 Freinet.....	35
2.2.2.1 Dados biográficos.....	35
2.2.2.2 Como o indivíduo se apropria do conhecimento.....	36
2.2.2.3 Implicação de sua proposta para a educação – Estratégias.....	37
2.2.3 Vygotsky.....	40
2.2.3.1 Dados biográficos.....	40
2.2.3.2 Como o indivíduo se apropria do conhecimento.....	40
2.2.3.3 Implicação de sua proposta para a educação – Estratégias.....	42

2.2.4	Paulo Reglus Neves Freire.....	43
2.2.4.1	Dados biográficos.....	43
2.2.4.2	Como o indivíduo se apropria do conhecimento.....	44
2.2.4.3	Implicação de sua proposta para a educação	45
	Estratégias.....	45
2.3	Síntese final do Capítulo.....	46
3	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS PRESSUPOSTOS BÁSICOS, SUA LEGITIMAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE SUA UTILIZAÇÃO PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	49
3.1	Conceitos sobre a Educação a Distância.....	50
3.2	Histórico do EAD e suas modalidades.....	54
3.3	Bases legais do EAD.....	63
3.3.1	Ensino Fundamental.....	63
3.3.2	Ensino Médio.....	64
3.4	Vantagens do EAD para a formação de professores.....	66
3.5	Tipos de instrumentos e mídias que auxiliarão no processo de formação do educador no meio rural.....	67
3.6	Síntese final do Capítulo.....	69
4	SUBSÍDIOS TEÓRICOS QUE NORTEIAM A PRÁTICA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS, PARA SUA APLICAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, DE PROFESSORES NO MEIO RURAL, ATRAVÉS DO EAD.....	71
4.1	Contextualização e justificativa dessa proposta de formação através do ensino a distância.....	71
4.2	A Pedagogia de Projetos: os pressupostos teóricos que norteiam a proposta e a sua aplicação na formação de professores no meio rural, através do ensino a distância.....	74
4.2.1	Conceito e objetivos da Pedagogia de Projetos.....	74
4.2.2	Função da proposta para a formação de professores.....	74
4.2.3	A organização da proposta.....	76
4.3	Etapas a serem delineadas para a construção do programa de formação dos educadores no meio rural.....	76
4.3.1	Diagnóstico.....	76
4.3.2	A construção da proposta.....	77
4.3.2.1	Momentos de construção da proposta.....	78
4.3.2.2	Papéis dos envolvidos no processo de construção da proposta.....	79
4.4	A importância da interdisciplinaridade para a realização dos projetos de formação.....	82

4.5	O novo olhar da avaliação na perspectiva sócio-construtivista, através da Pedagogia de Projetos, para os programas de formação.....	84
4.6	Síntese final do Capítulo.....	88
5	O ESTUDO DE CASO: ESTUDANDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA RURAL NO INTERIOR DE MINAS GERAIS	93
5.1	Caracterização da Escola.....	93
5.1.1	O contexto da Escola.....	93
5.1.2	Situação da Escola Rural: número de professores, número de alunos, condições de trabalho, grau de escolaridade e processo de formação docente no meio rural.....	94
5.1.3	Projeto Pedagógico da Escola.....	102
5.1.4	Perfil do grupo de professores.....	104
5.2	Algumas considerações sobre a análise dos dados obtidos no estudo de caso.....	110
5.3	Proposta-piloto de formação continuada de educadores no meio rural, através do ensino a distância.....	112
5.3.1	Referencial teórico.....	113
5.3.2	Objetivos.....	113
5.3.2.1	Objetivos gerais – módulo I.....	113
5.3.2.2	Objetivos específicos – módulo I.....	114
5.3.3	Estratégias de ação – módulo I.....	114
5.3.4	Avaliação.....	115
5.3.5	Módulo II.....	115
5.3.5.1	Objetivo geral.....	116
5.3.5.2	Objetivos específicos.....	116
5.3.5.3	Estratégias de ação.....	117
5.3.5.4	Recursos materiais e tecnológicos.....	119
5.3.5.5	Avaliação das atividades da proposta.....	120
5.3.	Cronograma.....	120
5.4.	Síntese final da construção da proposta – piloto de formação continuada de professores, através do EAD.....	121
6	CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS	122
6.1	Conclusões.....	122
6.2	Sugestões para outros trabalhos.....	130
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
7.1	BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....	139
8	ANEXOS	141
8.1	Entrevista.....	141
8.2	Questionário.....	142

8.3	Entrevista para diagnóstico com crianças.....	146
8.3.1	Entrevista para diagnóstico com os pais.....	147
8.4	Temáticas e questões levantadas pelo grupo de professores para serem trabalhadas na proposta-piloto de formação de educadores.....	148
8.5	Previsão de recursos materiais, humanos e financeiros para a execução da proposta.....	149

Lista de Quadros

Quadro 3.2.1: Projetos / Modalidades / Atividades implantadas de 1728 a1903.....	55
Quadro 3.2.1.1: Projetos / Modalidades / Atividades implantadas de 1903 a1947.....	56
Quadro 3.2.1.2: Projetos / Modalidades / Atividades implantadas de 1951 a 1980.....	57
Quadro 3.2.2: Projetos / Modalidades / Atividades implantadas de 1932 a 1965.....	58
Quadro 3.2.2.1: Projetos / Modalidades / Atividades implantadas de 1966 a 1979.....	60
Quadro 3.2.1.2:Projetos / Modalidades / Atividades implantadas de 1983 a 1999.....	61

Lista de Tabelas

Tabela 1: Turma multiseriada, corpo docente, crianças e Assistente Administrativo. 1995/2001.....	95
Tabela 2: Situação das Escolas Rurais do Município. 2001.....	96
Tabela 3: Idade.....	106
Tabela 4: Sexo.....	106
Tabela 5: Localidade onde residem os Professores.....	107
Tabela 6: Condições econômicas dos Professores.....	108
Tabela 7: Grau de formação dos Professores.....	109
Tabela 8: Curso de formação realizado pelos Professores.....	109
Tabela 9: Número de livros científicos ou revistas pedagógicas que os Professores lêem durante o mês.....	110
Tabela 10: Participação das atividades culturais, educacionais e políticas da região.....	110

Resumo

MONKEN, Eliane Maria Freitas. **Proposta de Educação a Distância em uma visão sócio-interacionista: um sonho possível para a formação de educadores no meio rural.** 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em UFSC, Florianópolis, 2001.

Um recorte sobre a realidade do ensino público no meio rural: passividade no conhecimento, inacessibilidade às novas tecnologias e práticas de aprendizagens dissociadas da realidade contemporânea. A partir deste ângulo, vivenciado em uma escola da região rural, no entorno da capital mineira, deu-se início a um estudo reflexivo sobre as possibilidades de construção de um plano de formação continuada para professores que atuam no eixo rural do Estado de Minas Gerais. Para atingir esse objetivo, buscou-se investigar as tendências pedagógicas que tiveram influência no processo educacional da atualidade, estudando conceitos, parâmetros de ação, projetos de educação, chegando à vanguarda do Ensino a Distância, com reflexões sobre sua contribuição para o desenvolvimento do ato de ensinar e aprender. Nessa contextualização, são propostos os parâmetros para um plano de Educação a Distância, na vertente sócio-interacionista, através da metodologia da Pedagogia de Projetos, não deixando de versar sobre o papel do educador na atualidade e a importância de sua capacitação em serviço. Por intermédio desta pesquisa, pôde-se concluir que o Ensino a Distância é uma ferramenta pedagógica eficaz no processo de formação para docentes e acesso a um estilo educacional interativo, versátil, capaz de superar as barreiras do espaçamento com agilidade, precisão, somando-se ao atributo da democracia, pois favorece que educadores, até então flagelados da oportunização profissional, sejam contemplados com as modernas técnicas de capacitação. Por fim, este trabalho também salienta que, no outro lado deste processo, está o aluno, grande beneficiado com o programa de atualização, desenvolvimento e capacitação de professores, com os mecanismos da Educação a Distância.

Palavras-chave: Tendências Pedagógicas atuais, Educação a Distância, Proposta de formação docente, estudo de caso.

Abstract

MONKEN, Eliane Maria Freitas. **Proposta de Educação a Distância em uma visão sócio-interacionista: um sonho possível para a formação de educadores no meio rural.** 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em UFSC, Florianópolis, 2001.

A partial view on the public educational system in rural areas: a passive attitude with respect to knowledge, the lack of access to new technologies, and outdated learning practices. From this point of view, experienced in a school in the countryside, near the capital of Minas Gerais, a reflexive study was started, about the possibilities of devising a continuing education plan for teachers who work in the rural areas of the state of Minas Gerais. In order to reach this goal, an investigation of the main pedagogical trends that influenced modern educational processes was pursued. Concepts, action parameters, and educational projects were studied, arriving at the vanguard of Education-at-Distance, with reflections concerning its contribution to the acts of teaching and learning. In this context, the parameters for an Education-at-Distance plan are proposed, in a socio-interactionist approach, through the Pedagogy of Projects methodology. The role of the educator in our days, as well as the importance of his/her professional development in practice, were not forgotten. By means of this research, it was concluded that Education-at-Distance is an efficient pedagogical tool in the formation process of educators and in the access to an interactive and versatile educational style, capable of surmounting the barriers of distance, with agility and precision. Furthermore, it carries a democratic attribute, since it permits that educators who are not contemplated with professional opportunities have access to modern training techniques. Finally, this work also stresses that on the other side of this process there is a student, the great beneficiary of the professional improvement program for educators through the mechanisms of Education at Distance.

Keywords: Contemporary pedagogical trends, Education at Distance, Proposal for docent training, case study.

INTRODUÇÃO GERAL

1.1 Introdução

Tendo em vista as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade, tais como a globalização, o avanço da tecnologia e da ciência como um todo, torna-se necessário repensar o papel da escola nos diversos segmentos dessa sociedade e buscar paradigmas que sustentem essas transformações.

Aceleradas, através dos meios de comunicação como a Internet, que proporciona uma explosão de informações em todos os níveis, essas mudanças, em sua maioria, não se encontram no interior da escola, que, ao contrário, permanece igual desde as últimas décadas. (Hargreaves, 2001)

Parafrazeando Chassot, professor da UFRS, citado por Kalinke (1999, p.16), “Se José de Anchieta, um dos pioneiros em educação no Brasil, entrasse hoje em nossas salas de aula, muito pouco se surpreenderia, pois nossos métodos e tecnologias são praticamente os mesmos por ele utilizados (...)”.

Ainda, Kalinke (1999, p.16), afirma que:

“se conseguíssemos, numa suposta máquina do tempo, trazer aos dias de hoje um cirurgião e um professor que viveram há séculos, o primeiro ficaria imobilizado e maravilhado com os avanços em sua profissão, pois encontraria um ambiente de trabalho totalmente modificado. O segundo, por sua vez, certamente conseguiria desenvolver sua atividade sem maiores problemas, afinal, o ambiente que encontraria seria muito semelhante ao do seu tempo”.

Baseando-se no conteúdo dessa citação, questiona-se: como mudar este quadro educacional que se encontra, atualmente, desconectado do ideal e como auxiliar o professor nessa nova construção do mundo, fazendo com que a sala de aula tenha outro cenário?

Pretende-se, na escola ideal, que o aluno – profissional do futuro – seja um indivíduo capacitado em todas as dimensões: científica, política, técnica, humana e ética; que consiga ser dinâmico, criativo, autônomo e capaz de solucionar problemas de imediato.

Sendo assim, a educação, bem como a escola, também de forma qualitativa, deve acompanhar as transformações do mundo moderno, possibilitando o crescimento pessoal, intelectual e profissional dos envolvidos e criar novas estratégias que contribuam para esse avanço, principalmente nas regiões menos favorecidas, onde há defasagem do conhecimento das novas tendências pedagógicas e das atuais demandas do processo educativo. (Sacristán; Gómez, 2001)

A partir desse pressuposto, a escola deve construir uma proposta pedagógica, objetivando o pleno desenvolvimento do indivíduo, em todos os aspectos: cognitivo, moral, intelectual e afetivo, com estratégias que favoreçam a construção dessas habilidades nos destinatários desse mesmo processo.

Porém, pergunta-se: como formar esse perfil do aluno, se existem professores, assim como alguns especialistas do ensino, arraigados numa concepção empirista e reducionista? Percebe-se que essa concepção torna o processo educacional improdutivo e alienado, sem diálogo, discussões e inerte na produção de conhecimento, privilegiando, na maioria das práticas, o acúmulo de teorias adquiridas através da transmissão de conhecimento e avaliações somativas, desvinculadas de uma realidade emergente. (Sacristán; Gómez, 2001)

Como o professor, que nem sempre é um pesquisador, um investigador, pode construir uma prática transformadora, sendo também um “alguém” passivo, à medida que somente recebe conteúdos prontos, acabados e os reproduz? Na verdade, essa prática reprodutiva vem ao encontro com os modelos vivenciados pelo docente ao longo de sua trajetória educacional. Os programas de formação oferecidos a eles, cursos e/ou treinamentos são desenvolvidos no mesmo esquema de racionalidade técnica, ou seja, treinamentos de pequena duração, que não atendem as necessidades da escola e dos professores, pois são descontextualizados e têm como finalidade uma demanda mais política e não pedagógica. (Ribas, 2000)

Para reforçar esse tipo de prática, registra-se: ninguém se contenta em receber o saber, se ele vem trazido do exterior pelos que detêm os saberes formais e não percebem o que os receptores da comunicação desejam. (Perrenoud, 1993)

Então, compete aos envolvidos pela educação repensarem essas práticas e discutirem formas de atender as demandas atuais e criarem novas estratégias de formação para os docentes.

É nesse contexto de transformação e dentro dessas indagações, que se torna imperativa a discussão sobre uma nova proposta de formação de professores no meio rural, através do ensino a distância.

Acredita-se que, para mudar esse cenário educacional, se faz necessário criar condições de formação de professores, atendendo as demandas específicas, as especificidades da escola e de cada grupo de professores, a fim de construir alternativas a curto, a médio e a longo prazo, pois, apesar de a escola ser um conjunto organizacional, que envolve vários tipos de profissionais, de diversas áreas, o professor é o ator principal e o articulador de todas as propostas construídas em conjunto, sendo cada um sujeito de sua própria história, com expectativas e demandas diferenciadas. (Arroyo, 2001)

Para Demo (1996, p.17) o professor deve mudar a sua postura frente ao conhecimento, pois

“quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Deve-se através da pesquisa superar as condições atuais de reprodução do discípulo, comandadas por um professor que nunca ultrapassou a condição de aluno. O novo mestre será o cidadão que souber manejar a sua emancipação” (...) .

Ou seja, parar de reproduzir, mas sim, produzir, construir, para que os aprendizes possam emancipar-se, superando a condição de objeto, e, então construir uma nova geração de pesquisadores e cidadãos críticos e agentes de transformação social. (Demo,1996)

Acredita-se que, se o professor, no meio rural, num processo de formação continuada, através do ensino a distância, buscar a sua própria construção de conhecimento, a auto-instrução e o autodesenvolvimento, a escola, assim como a sala de aula, converter-se-á em um novo espaço de construção para a cidadania.

Nesta presente investigação buscou-se construir uma proposta pedagógica, na visão sócio-interacionista, para a formação de professores, no meio rural, através do ensino a distância, possibilitando um novo avanço educacional, permitindo, nesses cursos de formação a distância, reflexões, diálogos, trocas de experiências, enfim, a construção de uma nova prática capaz de redimensionar a proposta pedagógica da escola.

Sabe-se que criar uma proposta nessa perspectiva é um desafio. Para tanto é necessário estimular os professores à elaboração e ao entendimento de sua própria proposta de formação como processo de reflexão/ação e que não terá resultados de imediato. Não basta elaborar um projeto de formação como

produto final e, sim, como ponto de partida, fazendo com que os envolvidos construam ao longo da caminhada um espaço de crescimento pessoal, intelectual e profissional.

1.2 Origem do trabalho

A formação do educador acontece a partir de reflexões de sua própria prática e através de produções, reconstruções e transformações, assim, o espaço da sala de aula ganha novo sentido. (Freire, 1984)

Muitas vezes, ao iniciar sua carreira pedagógica, o educador sente a necessidade de buscar esses novos caminhos, que salienta Freire; são capazes de ultrapassar os muros da escola e permitir uma ajuda maior, não somente àqueles estudantes que têm acesso à educação particular, mas, às camadas mais populares. De que vale um saber construído ao longo dos anos, sem partilha, sem a busca de atividades de extensão que contemplem a mudança?

A angústia vivida pelo educador, frente aos desafios pela busca dos novos rumos, também foi uma experiência palpável em uma escola da região rural, localizada há 70 km da capital mineira. Era o ano de 1998, quando, a convite de uma socióloga, os educadores, pais e especialistas da Educação deram início a um processo de discussão sobre novos parâmetros para a educação e as experiências pedagógicas vivenciadas pelos professores rurais.

A equipe, então, deu início a uma série de reuniões. Os profissionais inseridos na escola discutiram opções pedagógicas: falaram de seus erros, acertos, sucessos e fracassos. Percebia-se no grupo a vontade de reconstruir e re-significar aquele espaço escolar.

Logo em seguida, com o auxílio de uma pedagoga, foram discutindo o plano de trabalho. Mas perceberam a dura realidade: apesar de a escola estar vinculada

à prefeitura do município, sobrevivia sob total carência de recursos: tanto materiais, quanto financeiros e humanos.

Naquela escola, a turma era composta de 14 crianças e pré-adolescentes, não-alfabetizados, "carentes" de uma metodologia adequada à gente daquela região que, em sua maioria, não tinha acesso nem mesmo às condições básicas de saúde, quanto mais, recursos disponíveis para garantir uma aprendizagem adequada.

Percebeu-se, então, que a equipe esperava por uma resposta, que veio sob a forma de um plano de formação. Aqueles educadores tinham segurança do que queriam fazer, mas lhes faltavam argumentos, metodologia, e até mesmo recursos materiais, humanos e financeiros para a efetivação de propostas capazes de promover a melhoria no ensino daquelas escolas rurais. No entanto, quando foi apresentada a proposta do plano-formação para os professores à Prefeitura, nada pôde ser concretizado em termos financeiros, pois, segundo o prefeito, a região estava em crise, ficando, portanto, a critério do terceiro setor, ou seja, da sociedade civil, abrir caminhos para o início do trabalho.

Como realizar esta formação sem o apoio institucional? A solução encontrada pelos voluntários da sociedade civil, que estavam interessados pelo avanço da escola, foi dar início a uma proposta de formação para os professores, através do ensino a distância, permitindo que os educadores do meio rural daquele município pudessem beneficiar-se da formação profissional, tendo como inspiração os novos parâmetros educacionais.

1.3 Justificativa e relevância da pesquisa

Quando se discute sobre modernidade e transformação no âmbito educacional, fala-se em praticidade, afinar-se com a necessidade de mudança social. Significa compreender que os tempos são outros e que é preciso perceber

essa transformação atual para entender as gerações futuras e as novas possibilidades. (Demo, 1992)

O profissional deve utilizar-se do que a modernidade oferece e, também, ser capaz de dialogar com sua realidade, para, posteriormente, propor mudanças a partir de instrumentos que garantam a eficiência e eficácia dos trabalhos.

Mesmo participando de todo esse processo de transformação, de avanços e de crescimento, percebe-se que a educação ainda se encontra, em muitas regiões, com uma defasagem enorme de conhecimentos voltados para as novas tendências. Para isso, são necessários estudos que contemplem essa realidade. (Gatti, 1997)

No que tange à educação nos diversos estados do País, torna-se necessário buscar uma “unidade” de trabalho, uma coincidência de perspectivas, um acesso às informações para todos os profissionais da educação, pois são notórias as contradições no processo ensino-aprendizagem e de formação dos professores nas diversas escolas existentes. (Nóvoa, 1995)

Enquanto algumas regiões são privilegiadas com recursos financeiros, materiais, acesso aos meios de comunicação, aprimoramento contínuo, existem, aquelas que não tiveram acesso nem às informações necessárias para atender as demandas locais e culturais, ficando totalmente fora dos processos de transformação, estando à margem, arraigadas em paradigmas ultrapassados e obsoletos.

Vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não possuem formação adequada para atender à demanda atual.

Segundo Gatti, (1997, p.31) a situação da formação de docentes no meio rural encontra-se da seguinte forma:

"aproximadamente 350 mil funções docentes encontram-se na zona rural do país atuando no ensino pré-escolar e no 1º grau. No primeiro nível de ensino, a proporção de funções é de 28,8%, correspondente a 73.380 e, no ensino fundamental, o percentual é de 80,2%, equivalente a 280.820. O perfil de professores no meio rural é precário, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, que mantêm as maiores proporções nessa área. Na região Norte, cerca de 60% das funções docentes existentes no ensino pré-escolar são ocupadas por responsáveis que possuem apenas o 1º grau, dos quais 36,8 têm 1º grau incompleto. Apenas 28% registram formação completa para o magistério. No Nordeste, as proporções são as seguintes: quase 50% possuem o 1º Grau, 34,4%, incompleto e 39% com a formação de magistério. Na região Centro Oeste: na pré-escola 41% só possuem o 1º Grau, e 42% têm formação completa (magistério), no ensino fundamental 35% só possuem o 1º Grau e 42% têm formação no Magistério. Na região Sul e sudeste registra-se um percentual menor de funções docentes não habilitados: cerca de 11%, nas duas regiões possuem o 1º Grau completo."

A constatação dessa realidade nacional diversa e desigual foi acompanhada, também, nas últimas décadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 1998) e, segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (1998, p.39), "os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para os diversos profissionais de educação, que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, que possibilite a atualização profissional".

A nova Lei de Diretrizes e Bases 9394, de dezembro/1996, atendendo a estas demandas, salienta e legitima a importância da educação básica como prioridade e enfatiza a importância de se trabalhar com qualidade, buscando capacitar o indivíduo, a fim de que se torne um sujeito crítico, autônomo, capaz de solucionar problemas de imediato, que tenha raciocínio lógico e criatividade.

Enfim, um cidadão consciente, capaz de ser um agente de transformação

social. (Cury, 2000)

Na própria lei, no título VI, em seu art. 62, propõe-se que a formação do educador seja profícua e que atenda este processo de mudanças.

Legítima, ainda, o ensino a distância, propiciando a formação desse educador em qualquer região, permitindo a ele a construção do conhecimento, a reflexão, a formação em serviço e a reconstrução de uma práxis, nas diversas áreas do ensino.

A LDB, dispõe, no título VI, art. 62, que

“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 ser oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Considerando a necessidade de um período de transição, que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma lei dispõe no título IX, art.87, parágrafo 4º, que, “até o fim da década da educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Isto significa que os profissionais responsáveis pela educação em geral deverão investir, de maneira sistemática, na formação e atualização permanente e em serviço de seus professores, sejam eles vinculados em escolas urbanas ou rurais.

Tendo em vista essa realidade e buscando atender as necessidades da escola contemporânea e das novas transformações do mundo moderno, torna-se imperativo investigar a possibilidade de formação do educador da escola no meio rural, nos diversos paradigmas atuais, através do ensino a distância.

Faz-se necessário e oportuno que se conquiste um avanço acelerado e de qualidade do processo de formação, e que seja apresentado aos diversos segmentos da sociedade um caminho nas perspectivas atuais, que o mundo moderno possibilita aos indivíduos.

Nessa perspectiva, acredita-se que a discussão sobre uma proposta de formação dos professores no meio rural torna-se necessária através da Educação a distância, pois propiciará a todos os envolvidos condições necessárias para a construção do conhecimento no que tange às novas tendências da educação. Partindo do pressuposto de que o ensino a distância é, atualmente, um dos caminhos a serem percorridos por todos os profissionais, a fim de buscar o aprimoramento contínuo, visando ao acompanhamento das transformações rápidas do mundo moderno, verifica-se que é urgente, também, a discussão do uso dessa modalidade, no processo de formação dos educadores, não só das regiões privilegiadas, mas também, em todos os rincões onde estejam presentes os profissionais da educação.

Para Gatti (1997, p.37) "é a população como um todo, e não mais uma elite de iniciados, que precisa aprender os códigos instrumentais para a leitura de um mundo novo, em permanente mutação."

Neste sentido, percebe-se que a Educação a Distância tem, sem dúvida, seu papel essencial nessa exigência de atualização, nesse processo de transformação da escola, vislumbrando, para estes educadores das escolas rurais, novos olhares e novas possibilidades e, a partir daí, propiciar um ensino voltado para a construção da cidadania, em que professores e alunos – sujeitos de direitos – tenham acesso a uma educação emancipatória e democrática.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Construir uma proposta de formação do educador, na concepção sócio-interacionista, no meio rural, através do Ensino a Distância.

1.4.2 Objetivos Específicos:

- Pesquisar os principais teóricos que contribuíram com o processo educacional e a influência dessas teorias para a atualidade nas diversas modalidades do ensino.
- Investigar o percurso histórico da Educação a Distância, bem como conceitos, suas bases legais, tipos de projetos e tecnologias que poderão auxiliar no processo de formação dos professores no meio rural.
- Fazer um estudo de caso referente a uma escola no meio rural, estudando sua origem, o projeto pedagógico existente na escola e a assistência pedagógica oferecida para os professores.
- Levantar, através da história de vida dos professores, suas condições sócio-econômicas, culturais e educacionais e as possibilidades de formação em serviço.
- Apresentar uma proposta-piloto de formação do educador, a partir da metodologia: pedagogia de Projetos, no meio rural, através do ensino a distância.

1.5 Discussão metodológica

Ao se tratar da metodologia de um trabalho científico, primeiramente, deve-se perguntar: a quem interessa este trabalho? O que será investigado? Para quê? Por quê? E o Como? Ou seja, qual abordagem apropriar-se? Quais os caminhos, interligados aos objetivos, que serão percorridos para se chegar à solução do objeto de pesquisa?

A trajetória da investigação realizada, será oportuna, pois permitirá obter um fio condutor de todo o processo da investigação.

O estudo dessa pesquisa nasceu de uma necessidade prática, cuja modalidade refere-se à pesquisa aplicada. Nesse sentido, foi necessário delinear uma abordagem metodológica que possibilitasse maior interação entre pesquisador e grupo pesquisado. Para tanto, optou-se por uma abordagem qualitativa, com a utilização do estudo de caso, permitindo o estudo rigoroso de uma instituição educacional, ou seja, uma escola no meio rural.

Para delimitar a unidade-caso foram necessárias observações na escola, em sala de aula, aplicações de entrevistas semi-estruturadas, permitindo uma maior flexibilidade do entrevistado e do entrevistador no processo, podendo levantar dados subjetivos, de história de vida que pudessem auxiliar no estudo da escola (Minayo, 1998).

Para a análise das entrevistas foram percorridos vários caminhos como: ouvir todas as gravações transcrevê-las e interpretá-las a partir de teorias que estavam sustentando as hipóteses do trabalho, aplicando, assim, análise de conteúdo, que é a de descrever as opiniões dos sujeitos para depois explicá-las. A intenção foi a de explorar o comportamento e as representações dos sujeitos diante de uma situação concreta. Para essa entrevista, foram convidados dois professores da escola, uma ex-professora da escola e a Secretária de Educação do Município.

Foram feitos estudos de documentos existentes na prefeitura do Município, partindo para as fases da pesquisa documental, que são: levantamento de fontes primárias, tais como: dados do censo de 2000, histórico da escola e pastas de professores; incluindo leituras e registros (Gil, 1996). Realizou-se um levantamento quantitativo através de questionário, possibilitando coletar dados como: sexo, idade, tempo que mora na região, situação econômica, cultural, social e educacional. A análise e interpretação desses dados aconteceram através de tabelas, a fim de conhecer o perfil do professor.

Além da aplicação desses métodos de pesquisa, foi necessário, durante o percurso da investigação, aplicar a pesquisa-ação, criando condições de apresentar uma proposta de ação para a formação em serviço, após o diagnóstico realizado na escola. Para esse tipo de trabalho, é oportuno apresentar propostas que possam viabilizar de fato os problemas levantados e deixar as contribuições práticas para a continuidade da pesquisa. (Gil, 1996).

Em se tratando da aplicação de abordagens diferenciadas de pesquisa e da cientificidade do trabalho, foi necessária a aplicação da consulta bibliográfica para coletar, a partir de fontes secundárias, estudos referentes ao tema em questão, utilizando-se de pesquisas exploratórias, leituras: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, fichamentos e construção de textos científicos para a redação do trabalho final. (Gil, 1996)

1.6 Limitações do Trabalho

No processo da pesquisa, a grande limitação foi a indisponibilidade de tempo e um déficit financeiro devido ao aumento de despesas com livros, pesquisas na Internet, mensalidades e despesas gráficas, já que este trabalho não obteve total financiamento para a realização das atividades de investigação.

Algumas limitações puderam ser contornadas com o auxílio dos proprietários da fazenda, onde se localiza a escola pesquisada. Eles disponibilizaram

veículo, alimentação e até mesmo habitação, caso fosse necessário permanecer no local.

Outro limite residiu na indisponibilidade financeira por parte da prefeitura, no tocante à ampliação de projetos na área educacional. Portanto, esse trabalho de pesquisa poderia ser apresentado também às outras 10 escolas rurais existentes no município. Tal iniciativa favoreceria a ampliação do pensamento crítico dos próprios professores e da comunidade, no sentido de criar aportes para uma melhoria significativa no processo educacional para a região, visto que, onde se atuou com a pesquisa-ação, pôde-se verificar o retorno da participação e interesse coletivo. Esta mesma realidade é abordada neste trabalho, mas poderia ainda resultar em uma resposta coletiva dos anseios da comunidade, se houvesse consonância por parte do poder público junto à iniciativa do 3º setor, ora abordada por este estudo.

1.7 Descrição dos capítulos

Serão apresentados nesse percurso os estudos teóricos que contemplam o objeto em questão e as possibilidades de soluções para o problema levantado.

No Capítulo I, faz-se uma descrição dos principais itens da pesquisa: o tema, o objeto, a justificativa, os objetivos, a metodologia empregada, as limitações e a organização dos capítulos.

No Capítulo II, introduz-se um estudo, abordando as concepções filosóficas da educação discutidas desde 1930 até a atualidade, enfatizando as contribuições dessas abordagens (tradicional, escolanovista, tecnicista e progressista) para a educação atual. São apresentadas as biografias dos principais teóricos que influenciaram nas propostas de educação, seja na modalidade presencial ou a distância, tais como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire e Freinet, a fim de possibilitar uma análise do percurso de vida desses teóricos e a sua implicação nas teorias apresentadas por eles, permitindo analisar as questões políticas e

ideológicas de cada época. Além desse percurso histórico apresentado, foi possível apresentar uma reflexão do passado, do futuro e do presente da educação.

No Capítulo III, são apontados estudos relacionados com a educação a distância, conceitos, seu percurso histórico, os tipos de mídias investidas nesse sistema e os projetos implantados no mundo e no Brasil, como iniciativas concretas para a formação do educador através do ensino a distância. Logo, são contempladas as vantagens desse ensino para o processo de formação continuada de professores e as possibilidades de implantação desses projetos a partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 e os tipos de concepção filosófica que propiciam um projeto de ensino a distância de qualidade.

No Capítulo IV, são apresentados os subsídios teóricos que norteiam a prática da Pedagogia de Projetos para a sua aplicação nos programas de formação continuada de professores no meio rural, através do ensino a distância, enfatizando conceitos dessa metodologia, o processo, as suas vantagens, as estratégias de ação, a importância da interdisciplinaridade neste percurso e as formas de avaliação desse programa para obter o sucesso desejado. Ainda, contemplados nesse capítulo, encontram-se reflexões acerca do processo de formação do educador, numa perspectiva sócio-interacionista.

O Capítulo V apresenta o estudo de caso, enfatizando a caracterização da escola, levantamento de dados a respeito das condições sócio-culturais, econômicas, sociais, culturais e educacionais dos envolvidos, o perfil do grupo, os recursos disponíveis, a metodologia aplicada na escola, a análise da pesquisa de campo, bem como o estudo reflexivo da instituição e a apresentação da proposta-piloto de formação continuada para os educadores dessa escola estudada.

No Capítulo VI, são apresentadas as conclusões e recomendações para outros trabalhos. Finalizando, são apresentadas as referências bibliográficas e as bibliografias complementares, juntamente com os anexos.

2 TENDÊNCIAS EDUCACIONAIS: PRINCIPAIS TEÓRICOS QUE VÊM CONTRIBUINDO COM A EDUCAÇÃO E SUAS INFLUÊNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

2.1 Situando a trajetória educacional e sua significação na atualidade

Ao longo da história educacional, principalmente após o surgimento da Escola Nova (1930), teóricos, preocupados com a formação do indivíduo e em romper com a concepção tradicional de ensino, procuravam discutir e refletir sobre qual a concepção de educação ideal para o indivíduo.

Nessa trajetória, os teóricos, tais como Dewey, Vygotsky, Freinet, dentre outros, já nas décadas de 20 e 30, discutiam os modelos empiristas, preocupando-se com o papel ativo do aluno frente à construção do conhecimento. Tais teóricos já defendiam uma filiação clara do marco teórico que poderia ser inserido na construção do saber. Essa concepção contrariava as tendências tradicionais do ensino, que percebiam o aluno apenas como um receptor do conhecimento transmitido pelo professor.

Nessas discussões, estavam presentes a importância do papel da escola e do professor para o desenvolvimento intelectual, moral e afetivo do aluno e como deveria ser o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente e eficaz.

Ainda estavam presentes, no discurso, concepções de ensino que asseguravam a interação do sujeito com o objeto a ser conhecido, fazendo com que a construção do conhecimento se concretizasse. Seguem abaixo, alguns pontos de vista:

- a educação não é uma preparação para o futuro. Ela deve ser pensada no presente e representada, tão viva e real para a criança, como suas experiências na rua, em casa ou no ambiente escolar; (Dewey, 1933)

- uma experiência bem vivida, qualquer que seja, deixa uma marca profunda e é com marcas desta natureza que o indivíduo constrói seu conhecimento sendo que o aprendizado deve ocorrer sempre de forma coletiva, não estimulando, assim, o trabalho competitivo e fragmentado; (Freinet, 1930)
- não basta aprender a partir de enciclopédias se o conteúdo não tiver um significado real e concreto para os alunos. (Vygotsky, 1930)

Entretanto, ao tentar romper com a concepção tradicional do ensino, especialistas daquela época, sem entender com clareza tais propostas, acabaram por negar e desvalorizar os conteúdos disciplinares, entendendo a escola, apenas, como espaço do conhecimento e realidade de seus interesses imediatos, fazendo dela apenas um lugar que adequasse as necessidades individuais ao meio social. As experiências deveriam satisfazer os interesses dos alunos e as exigências sociais, nada mais ... (Leite, 1996)

Os conteúdos do ensino resultariam da ação baseada no interesse e necessidade do aluno a partir de experiências vivenciadas por ele. Os métodos de ensino eram voltados para a aprendizagem por descoberta; a idéia era de aprender fazendo, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa e o método de soluções de problemas. (Libânio, 1990)

O professor exercia o papel de auxiliar o desenvolvimento do aluno com as intervenções necessárias à formação do raciocínio. A disciplina, nesse contexto, surgia da consciência grupal, vivência democrática.

Os pressupostos para uma aprendizagem adequada eram de que a motivação dependeria da estimulação do problema, das disposições internas e interesses dos alunos. A avaliação era fluída e eficaz na medida em que se reconheciam os êxitos dos alunos.

Prosseguindo as discussões, a educação ainda se encontrava com um índice de fracasso escolar alarmante e, por isso, formulavam-se novas propostas.

Novos olhares foram surgindo. Nessa perspectiva, iniciaram-se discussões voltadas para uma aprendizagem não-diretiva. O papel da escola era de formadora de atitudes, pois preocupava-se com os problemas psicológicos e, não, com os pedagógicos. (Libânio, 1990)

Os conteúdos abordados enfatizavam os processos de desenvolvimento das relações de comunicação.

Os métodos de ensino voltavam-se para o desenvolvimento das relações interpessoais, em que o professor tinha como papel a garantia de um clima de relacionamento pessoal e autêntico; era um “terapeuta” e, não, um mediador da aprendizagem. O inspirador deste tipo de pedagogia foi Carl Rogers. Suas idéias influenciaram um número expressivo de educadores.

A trajetória continuava...Novos caminhos foram trilhados, buscando novos paradigmas para a educação.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº 5692/71 e da Lei 5540/68, outros caminhos foram destinados à educação; a ênfase naquele momento era na tecnologia. Acreditavam que os métodos e as técnicas de ensino seriam capazes de resolver os problemas educacionais. Teóricos, preocupados com essa concepção, não enfatizavam a formação integral do aluno e, sim, acreditavam que, se o professor tivesse “ministrando aulas” com técnicas avançadas, a aprendizagem seria eficaz.

O papel da escola nesse contexto era de modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas. Atuava no aperfeiçoamento da ordem social vigente, articulando-se diretamente com o sistema produtivo através da

tecnologia comportamental e produzindo indivíduos competentes para o mercado de trabalho. (Libânio, 1990)

Os conteúdos trabalhados nessa concepção eram vinculados às informações, princípios científicos, leis estabelecidas e ordenadas numa seqüência lógica e psicológica por especialistas. Todo conhecimento era “medido”, mensurado.

Os métodos de ensino baseavam-se em procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurassem a transmissão, a recepção de informações e a obtenção dos objetivos institucionais: tecnologia educacional, elementos básicos do processo ensino-aprendizagem, programação por passos seqüenciais.

Nessa perspectiva, o professor era o elo de ligação entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe emprestar o sistema educacional previsto. Os aspectos afetivos e emocionais não eram levados em consideração.

Na concepção tecnicista, aprender era uma questão de mudança de comportamento, sendo o ensino um processo de condicionamento.

Este modelo continuou a ser aplicado, enquanto que teóricos, preocupados com a educação para a liberdade de expressão, para a criticidade e para o diálogo, passaram a discutir novas frentes de reflexões.

Outras tendências foram incorporadas: tendência progressista libertadora, progressista libertária e progressista crítico-social dos conteúdos. (Libânio, 1990)

A tendência progressista libertária e libertadora atribuía à escola a atuação não-formal, em que os conteúdos eram trabalhados através de temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos.

Os métodos de ensino voltavam-se para o diálogo. O professor tinha como proposta a educação popular. O diálogo era o eixo norteador em que se engajavam ativamente ambos os sujeitos do ato de conhecer: educador-educando e educando-educador, através de trabalho grupal: discussões, assembléias e votações. A relação do professor e aluno era horizontal. Educador e educando se posicionavam como sujeitos do conhecimento.

O papel da tendência progressista libertária e libertadora era voltada para a autogestão. A idéia básica dessa proposta era de introduzir modificações institucionais a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão contaminando todo o sistema.

Os conteúdos resultariam da necessidade e interesses manifestados pelo grupo, as matérias de estudos eram colocadas à disposição dos alunos, mas não exigidos. O professor se posicionava como um orientador e um catalisador, conselheiro do grupo.

A partir daí, outros paradigmas foram apresentados nesta mesma proposta progressista, porém, questionavam-se como retomar de forma crítica os conteúdos, os conhecimentos.

Surge, então, a tendência crítico-social dos conteúdos, nome este dado por Libânio (1990), que refletia a importância da reaplicação dos conhecimentos do mundo, de forma crítica e reflexiva nas escolas. Houve, nessa perspectiva, um novo olhar frente ao conhecimento e à forma que esse conhecimento pudesse ser abordado nas escolas.

Esta proposta exerceu um papel primordial para a transformação do ensino, fazendo da escola um lugar de discussão, dialética. Enfatizou que os conteúdos culturais universais são imprescindíveis, mas que não fossem abordados de forma abstrata e, sim, vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. (Libânio, 1990)

Ainda, neste contexto, Libânio (1990, p.23) aponta que:

“A tendência da pedagogia crítica social dos conteúdos propõe uma superadora das pedagogias tradicional e renovada, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende-se a escola como mediação entre o indivíduo e o social exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (...); dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado”.

Os conteúdos do ensino, nessa tendência, são conteúdos culturais universais, mas são reavaliados continuamente de acordo com a realidade social. Mesmo bem ensinado, deve estar contextualizado. O aluno com sua experiência imediata, num contexto cultural, participa na busca da verdade, ao confrontá-la com conteúdos e modelos expressos pelo professor.

A aprendizagem se concretiza pela capacidade do aluno processar a informação e reaplicá-la, servindo como agente de transformação social.

Nesse modelo, o aluno e o professor estabelecem articulação entre o político e o pedagógico. Tanto o processo de formação do aluno quanto do professor será realizado numa visão mais interativa, crítica e globalizadora.

Várias são as tendências atuais que foram influenciadas por esse modelo, portanto, torna-se necessário discutir de que forma todas as tendências influenciaram o processo da escola, da formação do professor, do especialista e, conseqüentemente, dos alunos, desde a tradicional até as atuais.

Diante do contexto apresentado nesse estudo, percebe-se que a educação passou por diversas filiações, atendendo aos objetivos e interesses sócio-políticos, econômicos e culturais de cada época.

Atualmente, procura-se, através dos novos paradigmas, uma educação capaz de formar o indivíduo em sua totalidade, ou seja, formar um cidadão autônomo, crítico, consciente, reflexivo e participativo.

Verifica-se que o que se pensa, aqui no presente, faz parte de uma linha histórica que engloba pensadores e idealizadores da escola tradicional, passando pela escola nova, tecnicista e progressista.

Em função dessa trajetória, percebe-se que essas discussões voltadas para a formação integral do indivíduo, o acesso ao desenvolvimento da autonomia, da importância de se construir uma proposta pedagógica numa visão plural, globalizadora e crítica não são novas.

Pensando nesta premissa, à guisa de conclusão, percebe-se que cada educador, aluno, até mesmo a instituição, encontram-se arraigados numa concepção de educação a que tiveram acesso, que acreditam, em função dessa linha histórica, no momento de formação que cada um se encontra, mesmo que, atualmente, as necessidades emergentes são diferentes e que é evidente uma mudança de postura em relação à sociedade, à escola e ao processo de conhecimento.

Para Cunha (1992, p.29), isso se justifica porque o desempenho e a formação do indivíduo, “têm a ver com suas condições e experiências de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber”, ou seja, cada sujeito é único, com a sua própria história que lhe permite dar significado à experiência e construir o cotidiano.

Ainda Cunha (1992, p.37), salienta que "o indivíduo nasceu numa época, num local, numa circunstância que interferem no seu modo de ser e de agir. Suas experiências e sua história são fatores determinantes do seu comportamento no cotidiano".

No que tange às experiências de cada indivíduo no processo educacional em relação às tendências educacionais, o que se percebe é justamente o significado que cada um tem dessa realidade e, a partir de suas experiências, qual a concepção que ele traz e que acredita. Segundo a mesma autora:

“é possível compreender que o conteúdo social do conjunto de atividades cotidianas não é arbitrário, nem corresponde a uma escolha que cada sujeito faz em face de uma gama infinita de possibilidades (...) em todos esses processos, as atividades cotidianas refletem e antecipam a história social. A prática e os saberes que podem ser observados no indivíduo é o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças, etc.”
Cunha (1992, p.26)

Ainda, de acordo com Cunha (1972, p.14), “isto é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos indivíduos que seguem propostas pedagógicas distintas, refletindo e antecipando sua história”.

Tendo em vista a importância do contexto social e as experiências de vida de cada indivíduo influenciando na prática pedagógica em cada instituição, são justificáveis as experiências observadas nas escolas atuais, onde todos os discursos atendem a demanda da sociedade e da escola atual: progressista, atualizada, crítica, reflexiva e, no entanto, a prática ainda está inserida na concepção tradicional e tecnicista de ensino.

A partir desse pressuposto, a concepção que os indivíduos têm do ensino é fragmentada, acrítica e alienada, prática esta enraizada na maioria dos indivíduos que a vivenciaram em todo o processo de sua formação.

Partindo dessa premissa, cabe aqui apresentar que, cada escola, cada instituição, deve buscar entender cada cultura, cada concepção de educação coerente com o processo que cada indivíduo trilhou em seu processo de formação e, a partir daí, criar um espaço de socialização do conhecimento, tentando entender cada concepção, a teoria que a sustenta, vislumbrando um novo olhar para a educação. É preciso conhecer o passado para compreender o presente e “indagar” o futuro.

Sabe-se da necessidade, urgente, de redimensionar a prática pedagógica, fazendo com que os indivíduos reavaliem, revejam e reconstruam suas práticas, atendendo à demanda da sociedade atual. Segundo Leite (1996, p.26),

“(...) é necessária a re-significação do espaço escolar, com seus tempos, rituais, rotinas e processos de modo que ele possa, efetivamente, estar voltado para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, cidadãos atuantes e participativos (...)”.

No que tange à educação de um modo geral ou à educação em escolas no meio rural, a perspectiva é a mesma. A escola, tanto nos centros urbanos como no meio rural, devem atender a essa demanda discutida pela autora acima citada.

Além disso, a própria Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, promulgada em dezembro de 1996, não faz distinção entre as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, somente salienta a importância de promover a transformação no espaço escolar para o atendimento das necessidades da vida moderna, porém, traz, na sua essência, que cada escola deve criar o seu próprio espaço de discussão e que deve atender a sua especificidade, e as necessidades sócio-culturais devem ser levadas em consideração para a elaboração da proposta pedagógica. Proposta esta que seja obrigatória em qualquer escola em âmbito nacional.

No art. 12 da referida lei é enfatizado que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica. Ainda, salientam que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Assim, para a construção de uma nova proposta pedagógica para escola atual, atendendo o perfil da educação moderna, especificamente a escola do meio rural, que é objeto desse estudo, é necessário pensar sobre as tendências do passado, tendências estas já apresentadas neste estudo, e as tendências do presente e do futuro, que se sustentam a partir de teóricos que influenciaram todo o processo educacional anterior até os dias atuais.

Para melhor compreensão dessas demandas atuais, pretende-se, ainda neste estudo, investigar alguns dos grandes teóricos, mesmo que, de forma sucinta, contribuíram e estão contribuindo para as transformações das idéias, dos paradigmas e das práticas educacionais e que, possivelmente, poderão influenciar na mudança de postura dos educadores das escolas atuais, sejam elas rurais ou urbanas.

Dentre todos os teóricos que auxiliaram o processo educacional, serão apresentadas aqui somente as idéias de Jean Piaget, Paulo Freire, Lev Vygotsky e Celéstin Freinet, possibilitando, assim, posteriormente, uma reflexão sobre as implicações destes modelos para a escola do presente e do futuro.

As contribuições desses teóricos vêm ao encontro das tendências atuais da educação e dos novos paradigmas para o ensino a distância.

2.2 Síntese dos principais teóricos e suas importantes contribuições para a educação atual

2.2.1 Jean Piaget

2.2.1.1 Dados biográficos

Piaget nasceu em 1896, na Suíça. Demonstrava ser uma pessoa de grandes habilidades intelectuais. Desde garoto se interessava por estudos voltados para Ciências Naturais, porém, lia sobre vários assuntos, dentre eles: Sociologia, Religião, Filosofia e Psicologia. Sprinthall, R. & Sprinthall, N, (apud Barros,1996).

Após trilhar por vários estudos voltados para a biologia, inclusive escrever artigos para a área de Ciências Naturais, Piaget se dedicou aos estudos de Filosofia, interessando-se por entender como se dava a construção do conhecimento. Investigou sobre a epistemologia, ou seja, o grau de certeza do conhecimento.

Nesse contexto, resolveu aprofundar-se no mundo da Psicologia onde deixou seus estudos na Suíça e procurou diversos laboratórios, clínicas e Universidades da Europa. Nessa época trabalhou em Paris, no laboratório de Binet, local em que aplicava testes de inteligência em crianças das escolas públicas.

Ao aplicar tais testes, descobriu que as crianças tinham as mesmas respostas, o que diferenciava era a idade que cada uma tinha e o seu processo de raciocínio.

A partir daí, Piaget se interessou em investigar as respostas incorretas apresentadas, buscando aprender sobre a extensão e a profundidade de como as crianças pensavam e os processos mentais infantis.

Ele tentava, através dos estudos, compreender como as crianças de várias idades obtêm o conhecimento do mundo ao seu redor.

A partir desses estudos, Piaget buscou compreender, durante toda a sua vida, como a criança pensava, raciocinava e construía seu próprio conhecimento, através de observações sistemáticas voltadas para o desenvolvimento infantil. Ainda nesse período, ao ingressar-se novamente na Suíça, casando e tendo suas três filhas, dedicou-se exclusivamente a observar, analisar e interpretar cuidadosamente todo o processo cognitivo das três crianças – Jacqueline, Laurent e Lucienne, do início de suas vidas até a adolescência.

Através das observações, descrições, análises e interpretações dos fenômenos ocorridos, o autor publicou o Nascimento da Inteligência da Criança (1936) e a Construção do Real na Criança (1937), além de escrever inúmeros livros e artigos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança.

2.2.1.2 Como o indivíduo se apropria do conhecimento

A teoria de Piaget, embora trouxesse grandes contribuições para a educação, não tem uma intenção pedagógica, porém, ofereceu aos educadores importantes princípios para orientar a sua prática. Princípios estes que estão presentes nas diversas práticas vivenciadas, por vários educadores atuais, tais como:

- Concepção de conhecimento:

É construído a partir da interação do sujeito com o objeto e do objeto a ser conhecido. É sempre uma construção nova, ou seja, o conhecimento é fruto de um processo de interação entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível.

Esta interação é a base de todo o processo de desenvolvimento da criança, pois sem essa ela não há construção do conhecimento.

- Conteúdo de sua proposta – idéias chaves:

As crianças têm estruturas mentais diferentes das dos adultos. Não são adultos em miniatura; elas têm seus próprios caminhos distintos, para determinar a realidade e para ver o mundo.

O desenvolvimento cognitivo progride através de estágios definidos que ocorrem numa seqüência fixa que é a mesma para todas as crianças. Embora esses estágios do desenvolvimento mental ocorram numa ordem fixa, crianças diferentes passam de um estágio para outro em idades diferentes. Além disso, uma criança pode estar num determinado estágio para algumas coisas e em outro estágio para outras. (Eto, 1988)

Para Piaget, tudo na natureza exige equilíbrio. No processo de desenvolvimento, vão surgindo novas estruturas (novas formas de conhecimento), mas as funções permanecem as mesmas, gerando, portanto, uma equilibração progressiva.

Outra idéia importante para o desenvolvimento cognitivo diz respeito à estrutura que é responsável pela organização do pensamento do indivíduo em cada período de vida.

Essa estruturação foi organizada por Piaget a partir dos estágios do desenvolvimento cognitivo, tais como: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais.

- Estágios do desenvolvimento cognitivo:

Os estágios têm um caráter integrativo, o que significa que as estruturas construídas em um dado nível são integradas nas estruturas do nível seguinte. Assim, as estruturas sensório-motoras são parte integrante das estruturas pré-

operatórias e operatórias concretas; estas o são, por sua vez, das operações formais.

1º estágio: sensório-motor (0 a 2 anos)

Durante os dois primeiros anos de vida – período da inteligência sensório-motora ou prática – ocorre a elaboração do universo exterior. Essa elaboração compreende seis etapas, ao término das quais a criança mostra um considerável domínio do mundo que a rodeia. As quatro noções práticas construídas nessa etapa do desenvolvimento são a de objeto, a de espaço unitário, de causalidade e a de tempo. No final da 6ª etapa, a criança torna-se capaz de representar os objetos mesmo quando estão ausentes e de inferir todos os seus possíveis deslocamentos, quer eles ocorram dentro ou fora de seu campo visual, formando, portanto, a noção de objeto permanente, que é a principal tarefa cognitiva deste estágio. (Eto, 1988)

2º estágio: pré-operatório ou simbólico-intuitivo (2 a 7 anos)

Surge a *função simbólica ou semiótica*, possibilitando a formação das primeiras representações – ou seja, representar um objeto ausente ou um evento não percebido, por meio de *símbolos*.

São exemplos de funções simbólicas: desenhos, linguagem, imitação diferenciada. Tais funções são importantíssimas no desenvolvimento da criança.

O pensamento da criança pré-operatório e *transdutivo* – a criança raciocina do singular para o singular, não sente necessidade da “lógica”. Raciocina do particular para o particular.

Raciocínio transdutivo – justapõe dois fatos particulares em que supostamente um explica o outro.

Caracteriza-se não só pela ausência das operações de classes como também pela falta de estabelecimento de relações. Por isso, a “transdução” é um processo irreversível. A criança não consegue fazer generalizações, os componentes do raciocínio ficam justapostos, sem síntese.

Sincretismo – leva a criança a ligar tudo a tudo, impede-a de fazer os cortes e as distinções necessárias ao pensamento analítico. Estabelece um elo entre idéias não-relacionadas.

Em resumo, é a tendência de ligar tudo a tudo. A criança percebe uma quantidade muito maior de detalhes do que a observada pelo adulto, contudo, é incapaz de relacioná-los ao todo.

Uma outra característica do pensamento pré-operatório é o *egocentrismo*. O pensamento egocêntrico caracteriza-se por suas “centrações”, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila segundo o ponto de vista da pessoa que a vê, deformando as relações existentes entre os fatos, bem como suas características essenciais. A criança julga tudo pelo seu ponto de vista. Ela sente dificuldade em perceber a verdade do ponto de vista do outro. Por essa razão, seus juízos são sempre absolutos. Isso faz com que, por volta dos 6 anos de idade, acredite que o sol e a lua a seguem em suas corridas, pois os vê constantemente acima dela. Da mesma forma, acredita que está chovendo porque fez algo errado e Deus mandou a chuva para castigá-la, impedindo-a de brincar no quintal. (Moreira, 1999)

A criança analisa as coisas sob a luz da *percepção imediata*, que é considerada como absoluta. Daí o seu pensamento ser *intuitivo*. Chama-se de intuição o conhecimento obtido por experiência de primeira mão. Por estar muito presa às aparências e à realidade imediata, não é ainda capaz de aceitar a invariância. A sua linguagem é caracterizada por não usar corretamente as conjunções e a maior parte de suas frases ser ligadas pelo conectivo “e”; faz uso excessivo de detalhes justapostos uns aos outros. Os relatos narrativos

são compostos por frases desvinculadas, em que cada uma não decorre logicamente da anterior, existindo uma oscilação entre a linguagem egocêntrica e a socializada. (Eto, 1988)

3º estágio: operações concretas (7 a 11/12 anos)

Nesse estágio, o pensamento infantil se caracteriza por certa incoerência e ausência de organicidade lógica. De 7 a 12 anos, o desenvolvimento intelectual apresentar-se-á de maneira lógica e coerente. Estas novas ações mentais são decorrentes da chegada do pensamento operacional.

Essas operações são chamadas de “*concretas*” por se basearem em objetos diretamente observados e, não, em hipóteses verbalmente enunciadas.

Há um declínio do egocentrismo intelectual e um crescente incremento do pensamento lógico. Torna-se capaz de formar esquemas conceituais e estruturar a realidade pela razão e não mais pela assimilação egocêntrica. Possui conhecimento real, concreto e adequado de objetos e situações da realidade externa. Não tolera contradições no seu pensamento, ou entre o pensamento e a ação – sente necessidade de explicar logicamente suas idéias e ações. Seu julgamento deixa de ser dependente da percepção e se torna *conceitual*. (Eto, 1988)

A partir dos 7 anos de idade, em média, a criança começa a relacionar diferentes aspectos ou dimensões de uma situação, conseguindo atingir a noção de *conservação* a que Piaget chamou de *princípio da invariância*. Mesmo não conseguindo, muitas vezes, explicar o porquê das situações através de palavras, a criança já é capaz de entender que a alteração da forma não acarreta necessariamente a mudança de quantidade. Desenvolve, assim, várias noções de conservação: de quantidade, de número e de distância. (Moreira, 1999)

Outra característica desse estágio é o aparecimento de *reversibilidade*, ou seja, capacidade de desfazer e voltar a um ponto inicial. As noções de conservação de substâncias aparecem, de um modo geral, entre 7 e 18 anos; as de peso, por volta de 9 a 10 anos; e as de volume, entre 11 e 12 anos.

Para Eto (1988, p. 4), os princípios lógicos presentes no período de formação do pensamento lógico-concreto

"permite à criança realizar algumas operações mentais. Tais operações, segundo Piaget, representam certas estruturas denominadas *agrupamentos* – referem-se a um tipo de organização lógica entre os seus elementos, de tal forma que existem leis que regulem a relação de cada elemento com os demais, lembrando que essas relações devem ser reversíveis. O pensamento lógico-concreto permite à criança trabalhar com "*classificações e seriações*". Por volta de 8 anos de idade, o raciocínio infantil já domina a inclusão de classes. Já é capaz de compreender que a parte, mesmo considerada isoladamente, como na experiência de contas, continua a ser parte de um todo. Ocorre, então, a *classificação operatória*. Outro agrupamento já observável nessa idade é o de "*seriação*". Corresponde à capacidade de ordenar elementos segundo sua grandeza crescente ou decrescente. A seriação é marcada pelas seguintes etapas: organização de pares ou pequenos conjuntos com a combinação de um elemento pequeno e um grande; não há coordenação dos conjuntos entre si; há uma ordenação empírica dos elementos, isto é, através de tentativas - ensaio e erro. Nessa fase, ocorrem regulações semi-reversíveis, mas não observa ainda regulações e classificações operatórias; uso de comparações entre elementos para se formar a série em ordem decrescente ou crescente. Geralmente através de comparações entre um elemento e outro, a criança vai selecionando o menor;

depois, dos que sobraram, escolhe o menor e, assim, sucessivamente, até não restar nenhum.

Enfim, a criança, neste estágio, torna-se capaz de trabalhar com os princípios de *invariância, reversibilidade e coordenação de relações*: o trabalho mental, a partir do domínio desses princípios, leva a criança a adquirir uma compreensão de vários agrupamentos.

Piaget acentua que essa compreensão se orienta para a observação real dos acontecimentos concretos no ambiente da criança. Nesse estágio, a criança não mostra ainda a capacidade para relacionar os agrupamentos entre si ou para vê-los em função do universo de possibilidades existentes e tem apenas uma compreensão incompleta das diferentes relações que podem existir entre várias classes de elementos. (Moreira, 1999)

4º estágio: operações formais (11/12 anos em diante)

A partir dos 12 anos, a criança entra no período denominado *formal-lógico*, mediante o qual torna-se capaz de pensar de modo *hipotético-dedutivo*, utilizando operações formais lógicas.

Verifica-se que no período anterior à adolescência (idade escolar), que a criança já é capaz de aprender todos os diferentes agrupamentos e de aplicá-los a objetos encontrados no mundo concreto.

Entretanto, em relação à compreensão de certas relações existentes entre os agrupamentos, característicos do pensamento hipotético-dedutivo, ela só chegará a dominar na fase de operações formais lógicas por volta de 11 a 12 anos.

Aí, então, estará entrando no estágio adulto de desenvolvimento intelectual.

2.2.1.3 Implicações de sua proposta para a educação – Estratégias

O educador deverá propor atividades em seu currículo que estejam relacionadas com os diversos estágios do desenvolvimento e criar situações estimulantes e de intervenções que possibilitem à criança passar pelo conflito cognitivo e se expandir nos diferentes processos de desenvolvimento.

O erro não é visto de forma convencional e, sim, como condição para o sucesso da criança nas diversas fases de construção do conhecimento. Ele serve de diagnóstico para a aprendizagem.

- Papel do professor

Ser pesquisador e conhecedor dos diferentes níveis do desenvolvimento humano.

Saber fazer as intervenções necessárias para a construção do conhecimento nos diversos estágios e processos pelos quais a criança passa. Ser um motivador, estimulador e mediador da aprendizagem.

- Papel do aluno

Ser ativo e pesquisador. Estar em constante movimento, buscando, ativamente, construindo o conhecimento a partir dos conflitos cognitivos provocados pelo professor e o meio.

- Avaliação nesta perspectiva

Diagnóstica e formativa. A criança apresenta através das provas operatórias a sua forma de pensar e de raciocinar, levando o professor a realizar as intervenções necessárias para o avanço da aprendizagem.

2.2.2 Freinet

2.2.2.1 Dados biográficos

Celestin Freinet nasceu em 1896, em Gars, um vilarejo ao sul da França. Professor primário, autodidático, era humanista por formação e um militante do cooperativismo. Pedagogo a partir de sua própria prática.

Freinet iniciou o curso de Magistério em Nice, não podendo concluir o curso, pois foi convocado para a 1ª Guerra, sendo prejudicado também fisicamente, tendo os seus pulmões danificados pelo efeito dos gases tóxicos. Iniciou-se, então, a sua carreira de professor na Aldeia de Bar-Sur-Loup, em 1920, sem diploma. (Lopes 1998)

Freinet iniciou suas experiências didáticas e as concretizou em 1927, publicando o livro “A Imprensa na Escola”. Criou a revista *La Gerbe* (O Ramalhete), com poemas infantis e fundou a Cooperativa de Ensino Leigo (CEL).

Crítico do ensino tradicional, Freinet criou técnicas de auto-avaliação, fichários de consultas e autocorreção.

Ao realizar as suas atividades na escola e na cooperativa de forma ativa e significativa, e que não atendiam os pensamentos daquela época, foi exonerado do cargo de professor.

Com Elise, sua esposa, continuaram administrando a cooperativa. Só em 1935, o casal construiu sua própria escola, na cidade de Vence. Ainda neste mesmo ano, lançou um movimento em defesa da criança, chamado *frente da infância*.

Durante a 2ª Guerra Mundial, em 1940, foi preso como perigoso editor clandestino. Libertado após um ano, lutou até o fim da guerra na Resistência Francesa. Com o fim da guerra, retornou a Vence, reorganizando a escola e a

cooperativa que, em 1948, já reunia 20 mil participantes. Em 1956, sua campanha *25 alunos por classe* ganhou a opinião pública e virou prática nas escolas francesas.

Morreu em 8 de outubro de 1966 e sua esposa continuou com a sua proposta de trabalho até morrer, em 1983.

Atualmente, a escola continua aberta sob a direção de sua filha, Madeleine Freinet. A Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), fundada em 1957, é reconhecida pela Unesco. O movimento Freinet atua em 34 países, inclusive no Brasil, onde existem várias regiões: sul, norte, nordeste e sudeste, que seguem a sua proposta até os dias atuais.

2.2.2.2 Como o indivíduo se apropria do conhecimento

- Concepção de conhecimento

Comungava com as idéias do biólogo suíço Piaget, de que a criança aprende a partir do teste de suas próprias hipóteses e, através do trabalho, é que a criança adquire conhecimento.

- Conteúdo de sua proposta

Baseava-se num tripé a que chamou *Pedagogias do Bom-Senso, do Trabalho e do Êxito*.

Considerava a valorização da livre expressão dos alunos, motivando-os a partir do que julgava como necessidades vitais do ser humano: criar, expressar-se, comunicar-se, viver em grupo, ter sucesso, agir, descobrir e se organizar. Observadas essas condições, a escola formaria, enfim, cidadãos autônomos e cooperativos.

Desenvolveu as atividades observando os interesses das crianças (bom senso) e acabou por estabelecer o trabalho como motor da ação educativa. O meio ambiente deve ser marcado pelo trabalho e, no aspecto cooperativo este trabalho, é fundamental.

As decisões são organizadas em planos de trabalho, com as tarefas individuais e coletivas. (Sampaio, 1988)

2.2.2.3 Implicações de sua proposta para a educação – Estratégias

Cada atividade era um trabalho útil e criativo, decidido e organizado coletivamente pelos estudantes. As atividades nessa perspectiva acontecem em “cantos específicos”: canto da biblioteca, canto do desenho, canto da imprensa.

Em sua proposta não dispensava as aulas teóricas para sistematizar os conhecimentos adquiridos nas atividades, porém, a diferença consistia em priorizar a experiência. A aula sempre se iniciava com a roda de conversa e terminava com a roda da avaliação, permitindo o envolvimento de todos no processo de ensino. (Freinet, 1976)

Os métodos aplicados em sala de aula para o aluno aprender baseavam-se nas aulas- passeio, imprensa escolar, texto livre e livro da vida.

As aulas-passeio oportunizavam a capacidade da criança se expressar, comunicar, criar, pesquisar e refletir sobre o que foi observado. A partir das próprias observações, a criança construiria suas próprias hipóteses, a sua verificação e, com isso, apreenderia informações cada vez mais complexas. (Lopes, 1998)

Para o planejamento desse tipo de metodologia são necessárias quatro etapas, tais como: motivação, preparação, ação e comunicação. (Sampaio, 1988)

Estando o grupo motivado, são planejados os aspectos materiais (tempo, transporte, alimentação) e, a seguir, inicia-se com pesquisas, cujas observações, entrevistas e estudos são evidentes, fazendo-se, assim, o levantamento das hipóteses.

No término do passeio, as crianças vão para a ação, onde os alunos fazem pesquisas teóricas para verificarem as hipóteses, obtendo, assim, novas informações.

Após essa fase, elaboram as conclusões, comunicando as informações através da imprensa escolar, murais, teatros, etc.

Nas atividades de imprensa escolar, os alunos constroem o conhecimento da leitura e da escrita a partir de suas próprias vivências nas aulas-passeio.

Os textos são escritos livremente e, após a sua construção, são realizadas as correções de forma coletiva. A impressão dos textos era feita no limógrafo (impressora artesanal). (Freinet, 1996)

Atualmente, com o avanço da tecnologia pode-se imprimir os textos no xerox, no mimeógrafo e no computador.

Nas atividades com o texto livre, a expressão é defendida, pois respeita a inspiração da criança quanto à forma, ao tema e ao tempo para a sua realização. Um desenho, um poema, um texto nunca é exigido pelo professor e, sim, estimulado.

Após a escrita espontânea, é necessário que se faça a correção coletiva do texto, onde toda classe comentará seus aspectos formais e de conteúdo, cabendo ao autor realizar as alterações finais.

O livro da vida é outra modalidade de ensino. É uma espécie de diário de bordo, ao qual as crianças têm livre acesso e do qual o professor também

participa. É construído, coletivamente, durante todo o ano, registrando as atividades mais significativas: texto, desenho, pintura, registro de um passeio, retrato, etc. Ainda, nesse livro, podem constar avaliações, “eu sugiro”, “eu critico”, o que permite o desenvolvimento da autonomia. Todas as atividades devem ser feitas no coletivo e assinadas. (Freinet, 1996)

Nas atividades de correspondências, os alunos trocam informações e o contato com realidades diferentes estimula o aprendizado.

Muitos são os benefícios desta atividade, tais como: a descoberta da criança sobre novas formas de comunicação; o conhecimento de culturas diferentes; o relacionamento humano, oportunizando o contato com pessoas; o desenvolvimento de comportamentos pela informação mútua de fatos pessoais e coletivos.

- Papel do professor

Garantia das condições de trabalho, dando informações, pistas e sugestões para estimular o aprendizado.

- Papel do aluno

Centro de sua própria educação. O aluno torna-se autônomo a partir do momento que busca continuamente o seu auto-aprendizado e o autodesenvolvimento.

- A avaliação nesta perspectiva

Diagnóstica e formativa, permitindo a avaliação contínua e a retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.3 Vygotsky

2.2.3.1 Dados biográficos

Lev Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, em Bielarus, na Rússia. Morreu de tuberculose em 1934, aos 37 anos. Embora tenha morrido ainda novo, dedicou-se bastante aos estudos, contribuindo para o avanço da ciência e deixando várias produções científicas.

Formado em Direito, História, Filosofia e Medicina, Vygotsky desde cedo já pensava que a aprendizagem era essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dava, sobretudo, pela interação social. Contudo, suas idéias não foram aceitas, por motivos políticos; seus livros foram censurados, chegando ao Ocidente apenas nos anos 60 e no Brasil somente no início da década de 80.

2.2.3.2 Como o indivíduo se apropria do conhecimento

- Concepção de conhecimento

São três idéias centrais que são consideradas como sendo os pilares básicos do pensamento de Vygotsky:

- as funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral;
- o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior, as quais desenvolvem-se num processo histórico;
- a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. A cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. (Oliveira,1993)

Sua concepção de conhecimento é contrária ao empirismo e ao inatismo, acreditava que o conhecimento se dava a partir da interação constante entre os processos internos e suas influências no mundo social.

- Conteúdo de sua proposta

O desenvolvimento é fruto de uma grande experiência vivenciada pelo indivíduo, porém, cada um dá o seu significado aos fatos de acordo com as suas vivências e seu meio cultural, sendo o desenvolvimento e o aprendizado intimamente ligados.

Ele não depende só do processo de maturação como acreditavam os pensadores do inatismo e, sim, o processo resulta, também, de todo processo de vida do contexto cultural que o indivíduo vive.

De acordo com este processo, o indivíduo vai construindo-se ao longo de sua história e toda bagagem cultural trazida por ele é importante e deve ser levada em consideração para uma nova aprendizagem.

Considerando essa premissa, Oliveira (1993, p.22), salienta que:

“essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive e a sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”.

Para compreender melhor as idéias de Vygotsky em relação ao desenvolvimento do aprendizado, é necessário discutir o que seja o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentemente em estado embrionário. (Vygotsky, 1984).

Essa zona refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. É, ainda, um domínio psicológico em constante transformação. Aquilo que o indivíduo faz com a ajuda de outro hoje, amanhã ele fará sozinho. (Oliveira, 1993)

2.2.3.3 Implicações de sua proposta para a educação – Estratégias

- Diagnóstico

O processo de aprendizagem deve ser construído tomando como ponto de partida a bagagem intelectual e cultural do aluno (níveis de desenvolvimento real e potencial) para, posteriormente, estabelecer os conteúdos que poderão ser trabalhados e, por sua vez, os objetivos educativos.

Todo o processo é balizado pelas intervenções do professor, fazendo com que o aluno se desenvolva e reaplique os conhecimentos construídos.

O trabalho é sempre realizado em grupo, no coletivo, pois o processo de imitação e as intervenções do grupo também são essenciais para o aprendizado. O brincar tem relação com o desenvolvimento, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal.

Quando Vygotsky discute o papel do brincar, refere-se especificamente às brincadeiras de faz de conta, brincar de cozinha, brincar de escolinha, sendo que todas devem ser privilegiadas no cotidiano escolar.

- Papel do professor

Ele é o mediador do conhecimento. Investiga, primeiramente, toda a bagagem cultural trazida pelo aluno para, posteriormente, construir, juntamente com os alunos, a proposta de trabalho. O professor deve interferir constantemente na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, com intervenções, sendo que o mais experiente auxiliará os outros, ficando atento ao desenvolvimento real e potencial do indivíduo, ou seja, o professor funcionará como um motor de novas conquistas psicológicas dos alunos. (Oliveira, 1993)

- Papel do aluno

Ativo no processo, crítico, reflexivo e participante do processo educativo, sendo que suas necessidades sócio-culturais são sempre levadas em consideração.

- A avaliação nesta perspectiva

Diagnóstica e formativa.

2.2.4 Paulo Reglus Neves Freire

2.2.4.1 Dados biográficos

Nasceu no dia 19 de setembro de 1921, em Recife, no nordeste do Brasil e faleceu no dia 2 de maio de 1997. Formou-se em advocacia em 1959, mas nunca exerceu a profissão. O ensino era a sua paixão.

Como estudioso, ativista social e trabalhador cultural Freire conseguiu desenvolver uma prática de alfabetização antiimperialista e anticapitalista que serviu como base para uma luta mais ampla pela libertação. Sua primeira experiência com alfabetização foi em 1963, ensinando 300 adultos a ler e a escrever, durante 45 dias. Este trabalho teve início na década de 40 até 1964, quando um golpe de estado militar da direita derrubou o governo do presidente

João Goulart eleito democraticamente. Freire foi acusado de pregar o comunismo sendo detido. Ele ficou preso, por ordem do governo militar, durante setenta dias e foi exilado por seu trabalho na campanha nacional de alfabetização da qual ele fora diretor. Os 16 anos de exílio foram períodos tumultuados e produtivos: uma estadia de cinco anos no Chile como Consultor da UNESCO no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária; uma nomeação, em 1969, para trabalhar no Centro de Estudos de Desenvolvimento e mudança Social na Universidade de Harvard; uma mudança para a Genebra, na Suíça, em 1970, para trabalhar como consultor no Escritório de Educação do Conselho Mundial de igrejas, onde desenvolveu programas de alfabetização para diversas regiões. Criou o Instituto em Genebra em 1971. Retornou ao Brasil em 1980, para lecionar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e na Universidade de Campinas. (McLaren, 1997)

Tais acontecimentos foram acompanhados de diversas obras, entre as mais notáveis Pedagogia do Oprimido, Ação Cultural para a Liberdade e Cartas à Guiné e Bissau: registro de uma experiência em processo.

Em anos mais recentes Paulo Freire trabalhou brevemente como Secretário da Educação de São Paulo, continuando seu programa radical de reforma na alfabetização para as pessoas dessa cidade.

Esses programas para trabalhadores rurais destituídos de poder são empregados em países de todo o mundo.

2.2.4.2 Como o indivíduo se apropria do conhecimento

- Conceção de conhecimento : é construído através de diálogo e pelo método dialético. As discussões são imprescindíveis para esse tipo de metodologia.

- Dá-se a partir do contexto sócio-político-cultural, construção na qual educador e educando aprendem juntos, num processo de constante aperfeiçoamento.
- Conteúdo de sua proposta

Configura-se a partir da análise que o educador/educando fazem da realidade (universo temático e temas geradores).

2.2.4.3 Implicações de sua proposta para a educação – Estratégias

Deve ser trabalhado de forma interdisciplinar o universo temático e desenvolvê-lo como um problema aos homens de quem recebeu. (Gadotti, 1999)

Deve partir da unidade- caso \ tema da época \ universo temático \ tema gerador \ situações limite \ inédito, viável \ ação x reflexão \ praxis. (Gadotti, 1997)

- Momentos de investigação

1ª fase: delimitação da área; conversa informal; visitas; decodificação; núcleos centrais das contradições; unidade-caso ; situações limites; consciência real; consciência máxima possível; inédito; viável.

2ª fase: imersão dos indivíduos; codificações; decodificações; ação x reflexão.

- Etapas de pós-alfabetização

As etapas seguem uma linha diretriz de forma sistematizada e crítica e flexível.

Círculos de investigação; temática; delimitação temática; temas dobradiços; codificações de investigação; círculos de cultura.

- Papel do professor: pesquisador, dedicado, crítico, reflexivo e um leitor da realidade. Sujeito em formação para a cidadania. Educador/aprendiz.
- Papel do aluno

Aprendiz/educador, ativo, reflexivo e libertador.

- Avaliação nesta perspectiva

Ao longo de todo o processo de evolução da consciência ingênua e consciência histórica.

2.3 Síntese final do Capítulo

Vários pensadores contribuíram para a reflexão relacionada com a educação, desde o início do século até a atualidade.

Houve vários pensamentos buscando relacionar a concepção de escola, cultura, mundo e educação, tais como: os pensamentos pedagógicos oriental, grego, romano, medieval, renascentista, moderno, iluminista, positivista, socialista, escolanovista, fenomenológico-existencialista, antiautoritário, crítico, moderno e o pós-moderno.

Dentre eles, destacaram-se neste estudo algumas idéias de Piaget, Freinet, Vygotsky e Paulo Freire, visando relacionar a concepção filosófica que cada teórico apresenta em suas teorias e as suas influências na atualidade.

Percebe-se, através dos conceitos aqui apresentados, que as tendências atuais da educação não são novas. O que se pretende, hoje, já se discutia nas décadas anteriores e já havia teóricos capazes de dialogar e buscar uma nova filosofia de educação, no entanto, os tempos eram outros. Sabe-se que em cada época a sociedade privilegia certos valores e culturas.

Atualmente, essas idéias são discutidas em um tempo em que a pós-modernidade traz em sua essência a hegemonia. A globalização é o cerne de qualquer discurso, a autonomia é o pressuposto básico para o trabalho atual e a busca pela igualdade é o ponto de partida para o desenvolvimento das relações na escola. (Gadotti, 1999)

Ainda, nesse contexto de pós-modernidade, discute-se que os currículos escolares devem ser analisados criticamente, assim como os docentes devem ser formados criticamente, para que modifiquem suas atitudes diante dos alunos, que atendam à diversidade cultural e que criem estratégias para o trabalho coletivo e justo.

Na verdade, o que se discute, hoje, são as perspectivas educacionais. Os paradigmas atuais estão arraigados numa visão de mundo anterior, ou seja, o que se reflete na contemporaneidade, nada mais são que pensamentos do passado, porém, com um novo olhar... um novo enfoque.

A escolha de se trabalhar com as idéias de Piaget, Freinet, Paulo Freire e Vygotsky foi a de tentar identificar os paradigmas existentes em cada uma e relacioná-los com o processo de formação dos educadores através do ensino a distancia, na atualidade e com o processo educacional vigente, seja ele nas regiões urbanas ou rurais.

O que Vygotsky, Freinet, Paulo Freire e Piaget concluíram em suas teorias, que já foram anunciadas neste estudo, são imprescindíveis para se pensar no processo de formação dos educadores, principalmente na análise de como essas teorias poderão contribuir para a construção do projeto de educação a distância para essa formação: quem são os professores, tipos de culturas existentes, o que acreditam, níveis de desenvolvimento, estágios de desenvolvimento de cada um inserido no contexto, suas demandas, suas expectativas e suas possibilidades.

Cabe, portanto, salientar que, sem o conhecimento de tais teorias, dentre outras, como estabelecer metas e caminhos para o processo de formação de educadores através do ensino a distância, tendo em vista que cada um tem o seu processo de formação inserido num contexto cultural diferente.

3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: OS PRESSUPOSTOS BÁSICOS, SUA LEGITIMAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DE SUA UTILIZAÇÃO PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Estão contemplados neste estudo alguns dos pressupostos teóricos relacionados com a Educação a Distância: conceitos, sua trajetória histórica e suas modalidades, assim como as bases legais para sua utilização. Discute-se, também, as vantagens deste tipo de ensino para a formação continuada de professores e os tipos de instrumentos tecnológicos que poderão auxiliar nesse processo de formação. É necessário deixar claro que apresenta-se a panorâmica de tais assuntos, sem a pretensão de esgotá-los, permitindo um espaço de reflexão.

Atualmente, a educação a distância vem sendo objeto de discussão nos diversos segmentos da sociedade: escolas, empresas e, por sua vez, instrumentos de diversos empreendimentos. Porém, esta modalidade de ensino não é nova, sendo aplicada e redimensionada desde os primórdios, há mais de cem anos.

O que se percebe é que ela, assim como todos os tipos de educação, está vinculada aos interesses político-éticos e econômicos de cada época, e arraigada em uma concepção de ensino cuja filosofia está, também, atendendo a esses interesses. Discussão esta apresentada no capítulo anterior.

Assim, de acordo com a evolução histórica, política e econômica de cada época, a educação, bem como o ensino a distância, vêm sendo conceituados e aplicados de diversas formas, atendendo a objetivos diversos. A seguir, serão apresentados alguns destes paradigmas, de acordo com o seu percurso histórico.

3.1 Conceitos sobre a Educação a Distância

Vários são os conceitos abordados por autores consagrados no assunto. Apresentam-se, neste estudo¹, conceitos que surgiram desde a década de 60 até a atualidade.

A Educação a Distância é uma modalidade de ensino que se concretiza a partir de uma metodologia organizada e sistemática de auto-estudo, em que o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, em que o acompanhamento e a avaliação das atividades são realizadas por tutores por diversos meios de comunicação. (Nunes,2000)

Nessa perspectiva, o termo *ensino a distância* pode ser considerado como um tipo de ensino em que são enfatizadas várias formas de estudo, em diversos níveis, sob a supervisão de tutores, onde o ensino planejado, orientado e avaliado não se apresenta de forma presencial. (Belloni, 1999)

Ainda, nesse contexto, define o Ensino a Distância de maneira semelhante como um tipo de ensino planejado e estruturado através de metodologias adequadas, em que não há a presença física do professor, constantemente, no processo de ensino-aprendizagem. (Belloni, 1999)

Outra definição que surge, até então, tentando destacar o ensino a distância de forma diferenciada, é a de Peters (apud Bellon,1999, p.27):

“EAD é um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo

¹ <http://www.intelecto.net/ead-textos/ivonio1.html>.

tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino-aprendizagem.”

Peters incitou muita discussão acerca do seu paradigma ao utilizar as idéias do capitalismo para definir ensino a distância. Esse modelo baseado nessas idéias, embora criticado pela sua forma, teve grande influência durante os anos de 70 e 80, sendo experienciado e discutido, de alguma forma, nas universidades da Europa, tais como Ferns Universitat, de Hagen, na Alemanha, Open University, na Inglaterra e a UNED, na Espanha. (Belloni, 1999)

Advindo do capitalismo, nesta visão pós-industrial, a concepção de ensino era voltada para as questões empiristas (behaviorista) e tecnicistas do ensino e foram aceitas durante um longo período, nos diversos países.

Segundo Litwin (2000, p.54),

“Os projetos de educação a distância eram caracterizados como uma metodologia do tipo processo-produto, a qual apenas respondiam aos critérios de uma eficácia instrumental. Argumenta-se, além disso, que todas as propostas consideradas nessa modalidade apoiavam-se em técnicas condutivistas de estímulo-resposta, desconhecendo a interação das dimensões psicológicas, sociais e políticas que perpassa todo o processo educacional.”

Porém, na tentativa de buscar novos paradigmas para o ensino a distância e, de certa forma, quebrar com os modelos tradicionais, surgiram, a partir das décadas de 80 e 90, outras maneiras de perceber o que seria o ensino a distância. Um ensino cuja aprendizagem era percebida de forma aberta e a distância, e não mais apenas enfatizada como o ensino a distância. Sendo que O ensino a distância é um tipo de educação que se baseia nas questões

institucionais e operacionais. Já a aprendizagem aberta está relacionada com os modos de acesso a metodologias e estratégias específicas.

Tais discussões iniciaram na Open University e estenderam-se para outras universidades, visando, assim, atender também uma demanda da época, que já não era mais vista como a era industrial e, sim, da informação.

Para Belloni (1999, p.29),

“a aprendizagem aberta e a distância apresentava-se mais coerente com as transformações sociais e econômicas (...), caracterizando-se, essencialmente, pela flexibilidade, abertura de sistemas e maior autonomia do estudante”.

Nessa perspectiva, teóricos como Sewart (1983 e 1995), Edwards (1991), Rumble (1989) dentre outros, já apontavam que o ensino a distância deveria prevalecer numa filosofia humanista. Percebe-se, ainda nessa concepção, que o ensino a distância deveria ser capaz de contribuir cada vez mais com a formação continuada do indivíduo, atribuindo-lhe maior autonomia e garantindo-lhe o autoconhecimento. (Belloni, 1999)

Estudos realizados pela UNESCO (1997, p.34) aponta que:

“a educação a distância e a aprendizagem aberta constituem parte da resposta econômica e educação a uma demanda popular e a objetivos econômicos e políticos concernentes ao provimento de oportunidades de aprendizagem apropriadas do ponto de vista da aprendizagem previamente, ao longo da vida”.

Portanto, a aprendizagem aberta e a distância, na contemporaneidade, está intimamente ligada ao desenvolvimento das tecnologias de informação

comunicação, sendo mais adequadas às novas exigências da sociedade da informação.

Esse novo conceito de ensino a distância e aprendizagem aberta traz sua essência numa mudança de paradigma e de percepção em relação ao planejamento, à execução e à avaliação do ensino a distância, sendo que este não será visto como um modelo tradicional, fechado e, sim, uma proposta baseada na mudança de postura em relação ao conhecimento, ao papel do aluno, do professor/tutor e dos programas.

Através dos conceitos aqui abordados, percebe-se, que além das influências políticas e econômicas de cada época, o ensino a distância foi influenciado, também, pelas transformações culturais.

O ensino a distância apresenta definição diferenciada antes e depois da Internet. Para Azevedo (2000)²,

“antes da Internet tínhamos uma EAD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de um-para-muitos (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos”.

Essa mudança cultural e tecnológica muda consideravelmente o conceito do ensino a distância e a sua aceitação na sociedade.

Para entender melhor esse contexto, apresenta-se, a seguir, o percurso histórico do Ensino a distância e suas principais modalidades.

² <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>.

3.2 Histórico do EAD e suas modalidades

O ensino a distância, em sua trajetória histórica, passou por várias transformações, tanto no mundo como no Brasil. Serão apresentados em forma de quadros sinópticos alguns dos projetos que contribuíram para o avanço do ensino a distância.

No quadro nº 3.2.1 apresenta-se uma síntese da trajetória histórica do EAD e seus projetos / modalidades / atividades implantadas no mundo. Esses projetos permitiram estudos e avanços do ensino a distância nos diversos segmentos da sociedade. É importante salientar que cada projeto oferecido foi destinado a um público específico, áreas distintas e atendendo demandas diferenciadas. Demandas essas que poderiam ser políticas, econômicas educacionais e culturais.

QUADRO Nº 3.2.1 PROJETOS / MODALIDADES / ATIVIDADES IMPLANTADAS DE 1728 A 1903

A Gazeta de Boston, em sua edição de 20 de março, oferece num anúncio: “material para ensino e tutoria por correspondência”.

O número 30 do periódico sueco Lunds Weckoblad comunica a mudança de endereço, durante o mês de agosto, para as remessas postais dos que estudam “Composição” por correspondência.

Um sistema de taquigrafia à base de fichas e intercâmbio postal com os alunos é criado pelo inglês Isaac Pitman. Funda-se a Phonographical Correspondence Society, que se encarrega de corrigir as fichas com os exercícios de taquigrafia anteriormente aludidos.

Em Berlim, a Sociedade de Línguas Modernas patrocina os professores Charles Toussain e Gustav Laugenschied para ensinar francês por correspondência.

A Universidade de Londres passa a conceder certificados a alunos externos que recebem ensino por correspondência.

Surge, em Boston, EUA, a Sociedade para a Promoção do Estudo em Casa.

Começa a funcionar, em Ithaca, no Estado de Nova Iorque, EUA, a Universidade por Correspondência.

Por iniciativa da Universidade de Chigaco, W. Raineu Harper, é criado um Departamento de Ensino por Correspondência. Na Universidade de Wisconsin, os professores do Colégio de Agricultura mantêm correspondência com alunos que não podem abandonar o seu trabalho para voltar às aulas no campus. O Rutinsches Fernelehrinstitut de Berlim organiza cursos por correspondência obtenção do Abitur (aceitação de matrícula na Universidade).

FONTE: Vasconcelos (2000)³, Nunes (2000)⁴, Litwin (2000), Rumble (1987), Sadek (2000)⁵, Moore (1996)

³ <http://www.websamba.com/vasconcelos hp/vasco/histórico-do-ead.htm>.

⁴ <http://www.cglobal.pucrs.br/~greptv/bibeard/>

Percebe-se que os cursos a distância eram oferecidos somente por correspondência em que apresentavam propostas que atendiam os interesses daquela época. A Universidade de Wisconsin marca um ponto importante no desenvolvimento do EAD na educação norte-americana, nesse período, inclusive a partir da Inclusão do EAD nessa Instituição, novas instituições nos Estados Unidos criaram escolas Internacionais por Correspondência.

No quadro 3.2.1.1, ainda encontram-se projetos implantados por correspondência, porém iniciam -se novos projetos com novas tecnologias.

QUADRO Nº 3.2.1.1

PROJETOS / MODALIDADES / ATIVIDADES IMPLANTADAS DE 1903 A 1947

Júlio Cervera Baviera abre, em Valência, Espanha, a Escola Livre de Engenheiros. As Escolas Calvert de Baltimore, EUA, criam um Departamento de Formação em Casa, para acolher crianças de escolas primárias que estudam sob a orientação dos pais.

Professores rurais do curso primário começam a receber material de educação secundária pelo correio, em Vitória, Austrália. Ainda na Austrália, com a intenção de minorar os problemas das enormes distâncias, a Universidade de Queensland começa a experiência para solucionar a dificuldade.

Na Noruega, funda-se a Norst Correspndanseskole e, na Alemanha, a Fernschule Jena. Na antiga URSS, implanta-se, também, sete sistemas por correspondência. A New Zeland Correspondence School começa suas atividades com a intenção inicial de atender as crianças isoladas ou com dificuldade de freqüentar as aulas convencionais.

A partir de 1928, atende também a alunos do ensino secundário. Foram identificadas 39 universidades norte-americanas que oferecem cursos a distância. No Canadá, na cidade de Victória, realiza-se a Primeira Conferência Internacional sobre a Educação por Correspondência. Nasce o Centro Nacional de Ensino a Distância na França (CNED), que, em princípio, atende, por correspondência, a crianças refugiadas de guerra. É um certo público, subordinado ao Ministério da Educação Nacional.

Na década de 40, diversos países do centro e do leste europeu iniciam esta modalidade de estudos. Já por estes anos, os avanços técnicos possibilitam outras perspectivas que as de ensino meramente por correspondência. A Universidade de Sudafrica (UNISA) começa a ensinar também por correspondência. Através da Rádio Sorbonne, transmitem-se aulas de quase todas as matérias literárias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris.

FONTE: Vasconcelos (2000)⁶, Nunes (2000)⁷, Litwin (2000), Rumble (1987), Sadek (2000)⁸, Moore (1996).

⁵ <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>.

⁶ <http://www.websamba.com./vasconcelos hp/vasco/histórico-do-ead.htm>.

⁷ <http://www.cglobal.pucrs.br/~greptv/bibead/>

⁸ <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>.

O quadro 3.2.1.2 apresenta uma visão panorâmica dos trabalhos desenvolvidos e seus avanços.

QUADRO Nº 3.2.1.2 PROJETOS / MODALIDADES / ATIVIDADES IMPLANTADAS DE 1951 A 1980
<p>A Universidade de Suafrica, atualmente única Universidade a Distância na África, dedica-se exclusivamente a desenvolver cursos a distância. Funda-se o Beijing Television College, na China, que encerra suas atividades durante a Revolução Cultural, o que acontece também ao restante da educação pós-secundária.</p> <p>Inicia-se, na Espanha, uma experiência de Bacharelado Radiofônico. A Universidade de Dehi cria um Departamento de Estudos por Correspondência, como experiência para atender aos alunos que, de outro modo, não podem receber ensino universitário. Surge, na Espanha, o Centro Nacional de Ensino Médio por Rádio e Televisão, que substitui o Bacharelado Radiofônico, criado no ano anterior.</p> <p>Inicia-se, na França, um ensino universitário por rádio, em cinco faculdades de Letras (Paris, Bordeaux, Lille, Nancy e Strasbourg) e na Faculdade de Direito de Paris, para os alunos do curso básico. Em nível universitário: Sandhi National Open University, na Índia; Universidade Estatal a distância, na Costa Rica; a Universidade Nacional Aberta, da Venezuela; o Sistema de Educação a Distância, da Colômbia; a Universidade de Athabasca, no Canadá; a Universidade Autônoma do México; Sistema de Educação a Distância da Universidade de Honduras, do Pedagógico Nacional do mesmo país; e os programas de EAD da Universidade de Buenos Aires.</p> <p>Cria-se em Madrid, Espanha, a Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED), primeira instituição de ensino superior a suceder a Open University em nível mundial.</p> <p>Criada a Universidade Aberta de Israel, que oferece, em hebreu, cerca de 400 cursos em domínio variados.</p> <p>Surgiram as experiências em secundário: Hermodsni Skden, na Suécia; Rádio Ecca, nas Ilhas Canárias; Air Correspondence High School, na Coreia do Sul; Schods of the Air, na Austrália; Telessecundária, no México e National Extension College, no Reino Unido.</p> <p>Criada a Fernuniversitatt, na Alemanha, dedicada exclusivamente ao ensino universitário. Gerou propostas atrativas para um grande número de estudantes em todo mundo, tanto de carreiras de graduação como de pós-graduação.</p> <p>Criado o Instituto Português de Ensino a Distância, cujo objetivo era lecionar cursos superiores para população distante das instituições de ensino presencial e qualificar professores.</p> <p style="text-align: center;">O Instituto Português de Ensino a Distância dá origem à Universidade Aberta de Portugal.</p>

FONTE: Vasconcelos (2000)⁹, Nunes (2000)¹⁰, Liwin (2000), Rumble (1987), Sadek (2000)¹¹, Moore (1996).

⁹ <http://www.websamba.com./vasconcelos hp/vasco/histórico-do-ead.htm>.

¹⁰ <http://www.cglobal.pucrs.br/~greptv/bibead/>

Várias tecnologias foram utilizadas a partir de 1985, incluindo computadores e redes de comunicação, correio eletrônico, chats, boletins, boards, audioconferência, CD's e Internet, desktop, videoconferências com transmissão via satélite, cabo ou telefone fax. A educação a distância neste cenário passou por um avanço enorme em relação às tecnologias. Percebe-se que até a sua proposta passou por mudanças consideráveis. A educação a distância pode ser percebida com um novo olhar a partir das novas tecnologias.

Assim, a educação a distância no mundo passou por diversas mudanças e propostas importantes, influenciando, assim, a incorporação de modelos de ensino a distância também no Brasil.

O estudo sucinto apresentado no quadro 3.2.2, contempla os diversos projetos, atividades e tecnologias implantados no Brasil.

QUADRO Nº 3.2.2 PROJETOS / MODALIDADES / ATIVIDADES IMPLANTADAS DE 1932 A 1965
<p>Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.</p> <p>Doação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro ao Ministério da Educação e Saúde. Curso Eletrônica.</p> <p>Criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação.</p> <p>Criação do Instituto Brasileiro para formação profissional.</p> <p>Movimento de Educação de Base-alfabetização de jovens e adultos no Norte e Noroeste.</p> <p>Início das escolas radiofônicas em Natal (RN).</p> <p>Início da ação sistematizada do Governo Federal em EAD; contrato entre MEC e a CNBB; expansão do sistema de escolas radiofônicas aos estados nordestinos, que faz surgir o MEB – Movimento de Educação de Base –, sistema de ensino a distância não-formal.</p> <p>Início dos trabalhos da Comissão para Estudos e Planejamento da Radiodifusão Educativa.</p>

FONTE: Vasconcelos (2000)¹², Nunes (2000)¹³, Litwin (2000).

¹¹ <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>.

¹² <http://www.websamba.com./vasconcelos hp/vasco/histórico-do-ead.htm>.

¹³ <http://www.cglobal.pucrs.br/~greptv/bibead/>

De acordo com o quadro acima, pode-se observar os projetos implantados de educação a distância neste período e a sua finalidade.

Estes programas visavam auxiliar toda a população que não teve acesso ao saber formal a encontrar um espaço para um aprendizado. A tecnologia utilizada foi o rádio, visando possibilitar a alfabetização de jovens e adultos, principalmente nas regiões cujo índice de analfabetismo era alarmante. Dados estes já discutidos no estudo anterior.

Utilizou-se, também, o ensino a distância para a implantação de cursos profissionalizantes, buscando o aprimoramento teórico-prático em áreas específicas.

Estes projetos eram aplicados, visando atender as demandas políticas, econômicas e educacionais daquela época, visto que essas propostas eram voltadas para um ensino assistencialista e compensatório. Concepção esta bem presente nos discursos da década de 60 a 70.

No quadro 3.2.2.1 serão levantados alguns projetos implantados nas décadas de 70/80. Cada programa apresentava na sua essência uma finalidade específica, atendendo demandas voltadas para uma educação tecnicista e através de treinamentos.

Esses programas se fundamentavam em enfoques sistêmicos, utilizando como recursos os chamados "pacotes de instrução", cujas orientações ao aluno, conteúdos, atividades e exercícios já a encontravam no material. A televisão, nesta época, foi implantada para auxiliar nos programas, favorecendo ao aluno uma aproximação maior entre o que estava sendo escrito nos textos impressos com o que estava sendo falado. (Mansur, 2001)

Essas propostas vêm influenciando os modelos de educação a distância até hoje nos bastidores acadêmicos.

QUADRO Nº 3.2.2.1
PROJETOS / MODALIDADES / ATIVIDADES IMPLANTADAS DE 1966 A 1979

Instalação de oito emissoras de televisão educativa: TV Universitária de Pernambuco, TV Educativa do Rio de Janeiro, TV Cultura de São Paulo, TV Educativa do Amazonas, TV Educativa do Maranhão, TV Universitária do Rio Grande do Norte, TV Educativa do Espírito Santo e TV Educativa do Rio Grande do Sul.

Portaria 408 – emissoras comerciais de rádio e televisão: obrigatoriedade da transmissão gratuita de cinco horas semanais de 30 minutos diários, de segunda a sexta-feira, ou 75 minutos aos sábados e domingos. É iniciada em cadeia nacional a série de cursos do Projeto Minerva, irradiando os cursos de Capacitação Ginásial e Madureza Ginásial, produzido pela FEPLAM (Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura e pela Fundação Padre Anchieta.

Criação da Universidade de Brasília – Parceria com a Open University.

Nasce ABT – inicialmente como Associação Brasileira de Tele-Educação, que já organizava desde de 1969 os Seminários Brasileiros de Tele-Educação, atualmente denominados Seminários Brasileiros de Tecnologia Educacional. Foi pioneira em cursos a distância capacitando os professores através de correspondência. Criada a Fundação Padre Anchieta, mantida pelo Estado de São Paulo com o objetivo de promover atividades educativas e culturais através do rádio e da televisão (iniciou suas transmissões em 1969); constituída a FEPLAN (Fundação Educacional Padre Landell de Moura) instituição privada sem fins lucrativos, que promove a educação de adultos através de tele-educação por multimeios.

TVE Maranhão/Cema – Centro Educativo do Maranhão: programas educativos para a 5ª série, inicialmente em circuito fechado e, a partir de 1970, em circuito aberto, também para a 6ª série.

Criação do PRONTEL – Programa Nacional de Tele-Educação – que fortaleceu o SINRED – Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa.

Projeto Minerva passa a produzir o Curso Supletivo de 1º Grau, II fase, envolvendo o MEC, Prontel, Cenafor e Secretarias de Educação.

O Centro de Ensino Técnico de Brasília CETED. Projetos de educação semidireta para a formação de professores em serviços.

Projeto Saci – conclusão dos estudos para o Curso Supletivo “João da Silva”, sob o formato de telenovela, para o ensino das quatro primeiras séries do 1º grau. O curso introduziu uma inovação pioneira no mundo, um projeto-piloto de tele-didática da TVE, que conquistou o prêmio especial do Júri Internacional de Prêmio Japão.

TVE Ceará começa a gerar tele-aulas. O CETEB – Centro de Ensino técnico de Brasília – inicia o planejamento de cursos em convênio com a Petrobrás para capacitação dos empregados desta empresa e do Projeto Logus II, em convênio com o MEC, para habilitar professores sem afastá-los do exercício docente.

Lançado o Telecurso 2º Grau, pela Fundação Padre Anchieta (TV cultura/SP) e Fundação Roberto Marinho, com programas televisivos apoiados por fascículos impressos, para preparar o tele-aluno para os exames supletivos.

Criação da FCBTVE – Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa/MEC. Dando continuidade ao Curso “João da Silva”, surge o Projeto Conquista, também como telenovela, para as últimas séries do 1º grau. Começa a utilização dos programas de alfabetização por TV (MOBRAL), em recepção organizada, controlada ou livre, abrangendo todas as capitais dos estados do Brasil. É implantado, em caráter experimental, o POSGRAD – Pós-graduação.

FONTE: Vasconcelos (2000)¹⁴, Nunes (2000)¹⁵, Litwin (2000)

¹⁴ http://www.websamba.com./vasconcelos_hp/vasco/histórico-do-ead.htm.

¹⁵ <http://www.cglobal.pucrs.br/~greptv/bibead/>

No quadro 3.2.2.2 a seguir, serão contemplados os projetos de 1983 a 1999. Época esta muito importante para a implantação de novos projetos, pois era o momento de exercer a democracia novamente.

QUADRO Nº 3.2.2.2
PROJETOS / MODALIDADES / ATIVIDADES IMPLANTADAS DE 1983 A 1999

Tutorial a Distância – pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior – do MEC, administrado pela ABT – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – com o objetivo de capacitar docentes universitários do interior do país.

Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Curso técnico. Entre 1980 a 1990, dos 46.627 alunos matriculados 23.684 concluíram seus cursos.

FBTVE trocou sua sigla para FUNTEVE: Coordenação das atividades da TV Educativa do Rio de Janeiro, da Rádio MEC-Rio, da Rádio MEC-Brasília, do Centro de Cinema Educativo e do Centro de Informática Educativa. Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências – FUNBEC. O curso foi vinculado pelo Jornal do Professor, editado pelo INEP e recebeu 24.934 inscrições.

A Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior – ABEAS mantém desde 1982 um Curso de Especialização por tutoria a distância (Pós-graduação “Latu Sensu”), já tendo formado mais de 5.000 profissionais na área de ciências agrárias.

Criação da TV Educativa do Mato Grosso do Sul. Início do “Projeto Ipê”, da Secretaria da Educação de Estado de São Paulo e da Fundação Padre Anchieta, com cursos para atualização e aperfeiçoamento do magistério de 1º e 2º graus, utilizando-se de multimeios. “Verso e Reverso – Educando o Educador”: curso por correspondência para capacitação de professores de Educação Básica de Jovens e Adultos / MEC Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), com apoio de programas televisivos através da Rede Manchete.

O “Projeto Ipê” passa a enfatizar os conteúdos curriculares.

A Fundação Roque Pinto, a Secretaria Nacional de Educação Básica e Secretarias Estaduais de Educação implantam o Programa de Atualização de Docentes, abrangendo as quatro séries iniciais do ensino fundamental e alunos dos cursos de formação de professores. Na segunda fase, o projeto ganha o título de “Um salto para o futuro”.

O Núcleo de Educação a Distância do Instituto de Educação da UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), em parceria com a Unemat (Universidade Estadual do Mato Grosso) e a Secretaria de Estado de Educação e com apoio da Tele-Universidade du Quebec Canadá), criam o projeto de Licenciatura Plena em Educação Básica; 1ª à 4ª séries do 1º grau, utilizando o EAD. O curso é iniciado em 1995. Proformação: curso dirigido a professores que não completaram sua escolaridade, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Tv Escola, a Rádio Escolar, PROCAP, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação, dirigidos a professores de todo país.

FONTE: Vasconcelos (2000)¹⁶, Nunes (2000)¹⁷, Litwin (2000).

¹⁶ <http://www.websamba.com./vasconcelos hp/vasco/histórico-do-ead.htm>.

Percebe-se nessa trajetória apresentada, tanto no quadro 3.2.1, quanto no quadro 3.2.2, que vários caminhos foram percorridos, visando ampliar o ensino a distância nas diversas partes do mundo. Cada projeto implantado tinha, na sua essência, aspectos específicos, seus próprios critérios e suas especificidades. Mas, de acordo com o contexto social, político, econômico e cultural, os projetos tendiam para o sucesso ou fracasso durante o seu desenvolvimento. Verifica-se que o EAD foi sofrendo alterações na medida em que a sociedade, bem como a tecnologia, foram avançando. À guisa de conclusão no que tange ao percurso histórico dessa modalidade, pode-se constatar que na década de 1970, por exemplo, o ensino a distância foi, muitas vezes, utilizado no Brasil, para auxiliar no processo ensino-aprendizagem do ensino presencial, buscando formas compensatórias de ensino, visando diminuir o número de evasão e do fracasso escolar.

Azevedo (1999)¹⁸ reforça essa premissa salientando que a educação a distância era percebida da seguinte forma:

“Se o sistema educacional brasileiro falhava em proporcionar escolaridade mínima, a uma parcela significativa da população, então a educação a distância era chamada para suprir as deficiências e atender a população não-privilegiada”.

Ainda, Belloni (1999, p.27), aponta que a educação a distância tinha o papel de “superar problemas emergenciais e consertar alguns fracassos dos sistemas educacionais”.

Então, a sociedade se acostumou a olhar para a educação a distância como uma educação de ‘segunda categoria’, a ser utilizada apenas para aqueles que não tiveram oportunidade de uma educação presencial convencional que, de certa forma, atendia a uma demanda política e não a do aluno que deve ser

¹⁷ <http://www.cglobal.pucrs.br/~greptv/bibead/>

¹⁸ <http://www.tvebrasil.com.br/salto/distancia/default.htm>.

percebido como um sujeito de direitos e garantir-lhe uma educação de qualidade. (Levy, 1999)

É, também, importante pensar que alguns dos profissionais não acreditavam nesse tipo de ensino, havendo um preconceito em relação à educação a distância, por acompanhar essa trajetória histórica e perceber que muitas vezes esses programas atendiam muito mais a questões políticas e não pedagógicas e por entender que somente o ensino presencial tinha valor, pois é ele que tem a presença constante do professor, dias, horas e locais marcados para a “construção” de conhecimento, hipótese esta discutida e refutada por autores contemporâneos que, buscando uma visão maior do que seja aprender e construir conhecimento, passaram a acreditar em espaços diferenciados de construção do saber.

Esta busca de novos paradigmas, de novos olhares para a educação atual, veio juntamente com as transformações ocorridas na sociedade que antes era percebida como uma sociedade industrial e, hoje, é vista como a sociedade do conhecimento (Azevedo, 1999), provocando, também, uma mudança de percepção em relação à educação a distância nos diversos setores da educação. Porém, sabe-se que esta modificação não se dá rapidamente, mas já se percebem avanços e perspectivas em relação aos papéis destinados para a educação a distância atual.

De acordo com esse contexto, a educação a distância vem sendo discutida a partir de um novo enfoque: ela não vem apenas para suprir deficiências e, sim, fazer parte de um modelo de ensino capaz de auxiliar o processo de formação do indivíduo, baseado num ensino diferenciado e de qualidade.

A educação a distância deve se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessária não apenas para atender demandas específicas e, sim, trabalhar com processos de formação contínua dos indivíduos, promovendo situações de aprendizagem que também permitam

uma maior democratização do ensino e o acesso a todos os interessados pelo conhecimento. (Belloni, 1999)

Atualmente, o percurso histórico do EAD vem sendo ainda mais valorizado e legitimado. Em termos de lei, verifica-se um reforço e uma ampliação dessa modalidade de ensino em todos os níveis, desde o ensino fundamental até o superior.

3.3 Bases Legais do EAD

Apesar da Educação a Distância ser considerada importante para o aumento da qualidade do ensino e, até mesmo sendo aplicada para acelerar o processo educacional nos diversos segmentos da sociedade nos diversos países, no Brasil, a legitimação do ensino a distância se deu a partir das novas discussões representadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20/12/96.

A lei deixa, de forma explícita e implícita, vários artigos que contemplam a inserção da educação a distância no processo educacional e aflora a sua importância.

A educação a distância está presente na lei da seguinte forma, (Neves, 1997):

3.2.1 Ensino Fundamental

Art. 32: “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”.

A lei insiste no ensino presencial, resguardando aspectos sócio-psicopedagógicos do desenvolvimento das crianças e adolescentes. A possibilidade de estudar a distância abre-se em dois casos:

- Complementação da aprendizagem (enriquecimento e aprofundamento do currículo, recuperação e aceleração de estudos para alunos com atrasos escolares, dentre outras. Veja também Art. 24, item V, da LDB);
- Situações emergenciais, tais como: falta temporária de professores contratados, crianças e adolescentes hospitalizados e aqueles que estejam morando com seus pais no exterior e não tenham como se alfabetizar em língua portuguesa.

3.3.2 Ensino Médio

Art. 35, Inciso II: Finalidades: “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores”.

Art. 36, Inciso II: O currículo “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes”.

Arts. 37 e 38: Educação de jovens e adultos. Leia a seção V da LDB e reflita como a educação a distância e as novas tecnologias são fundamentais para jovens e adultos.

Art. 40: Educação profissional. Art. 41: Certificação de estudos. Embora não esteja explícita nos artigos citados, a educação a distância e as novas tecnologias são parte da vida do profissional de hoje.

Art. 47: Educação superior, § 3º: É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação a distância. O artigo 47 reconhece, com naturalidade, a educação a distância na graduação.

Art. 59: Educação especial. Na educação especial, os métodos e as tecnologias aplicadas ao ensino a distância são recursos poderosos, tanto em programas de aceleração de estudos para alunos superdotados como para portadores de necessidades especiais, uma vez que o ritmo e a especificidade de cada um podem ser atendidos de forma personalizada.

Art. 61: Capacitação em serviço. Art. 67: Aperfeiçoamento profissional continuado. Os artigos 61 e 67 falam dos profissionais da educação.

Capacitação em serviço, aperfeiçoamento profissional continuado e estudos em períodos previstos na carga de trabalho, todas essas atividades têm muito a ganhar com programas a distância, que são capazes de atender a diversos horários, diferentes áreas de interesses, vários níveis de aprofundamento, etc. Além desses aspectos, o professor habituado com programas de educação a distância ganha mais autonomia para continuar aprendendo ao longo de sua vida e mais facilmente repassa a seus alunos o valor dessa atitude.

Art. 80: Educação a distância. Art. 87: Década da educação, § 3º: “Cada município e, supletivamente, o estado e a união, deverão: II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados. III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. A década da educação explicita e valoriza o papel da educação a distância. No que tange ao processo de formação do educador no meio rural, a lei vem clarear e oportunizar saídas para o crescimento intelectual e pessoal desses professores.

A lei deixa de forma clara a oportunidade de capacitação em serviço e da educação continuada.

É evidente que, somente a legitimação em forma da lei, não oportunizará o crescimento e o aumento da qualidade do ensino nas regiões, nem a formação

do educador, porém, já é um grande passo para que se possa aproveitar o momento e se criar estratégias que mereçam ser aplicadas, para se concretizar de direito e de fato, o quanto o ensino a distância pode contribuir para o processo de formação dos educadores, em especial no meio rural, possibilitando, assim, o avanço do ensino.

A lei vem legitimar um processo que merece ser planejado e organizado de forma eficiente e eficaz, para que se possa colher bons frutos. Acredita-se que este é um momento fértil e que, na medida em que forem surgindo projetos coerentes, interdisciplinares, que atendam as especificidades de cada região, o ensino a distância estará recebendo uma “roupa nova”, um novo olhar, novas possibilidades e maior credibilidade, pois são muitas as vantagens da EAD.

3.4 Vantagens do EAD para a formação de Professores

De acordo com o processo de formação de professores, utilizando a educação continuada, em que os professores estarão construindo conhecimento ao longo de sua trajetória profissional, o EAD se torna uma modalidade de ensino importante, tendo em vista que oportunizará a democratização do ensino nas diversas regiões, contribuindo para o seu avanço. A partir do momento que professores estão se formando numa abordagem atual, apropriando-se de saberes cada vez mais recentes, espera-se que a sala de aula, torne-se um espaço de construção do saber, de diálogo, de troca de experiências, formando, assim, cidadãos mais críticos e reflexivos.

No que tange ao processo de formação de professores, no meio rural, a necessidade é emergente, visto que muitos profissionais não têm acesso às informações e transformações da sociedade, impedindo-os de re-significarem seus espaços na sala de aula. Nesse sentido, várias são as vantagens do EAD nessas regiões menos favorecidas, e até mesmo nas mais favorecidas, pois busca a igualdade de direitos, tais como: auxiliar na redução do tempo de aprendizado, levando em consideração a motivação do profissional em estar se

formando, bem como alta relação de custo/benefício, domínio da própria aprendizagem; atendimento às necessidades individuais e redução de custos de deslocamento de pessoal. (Sanchez, 1998)

Outras vantagens são vinculadas no documento apresentado pela UNESCO (1997, p.23), no que tange ao EAD:

“Facilitar o acesso às oportunidades de estudo e treinamento; propiciar melhores oportunidades de atualização, reciclagem e enriquecimento pessoal; proporcionar maior eficiência em termos de custos; apoiar a qualidade e variedade de estruturas educacionais existentes; reforçar e consolidar a capacidade existente; ampliar o acesso geográfico à educação (...); expandir a capacidade de educação em campos de conhecimentos inéditos e multidisciplinares e oferecer a possibilidade de conciliar educação com o trabalho e a vida familiar; e desenvolver múltiplas competências através da educação continuada (...)”

Além das vantagens citadas, a educação aberta ou flexível também oferece pontos positivos para o processo de formação do educador: mais oportunidades de alcançar a formação, qualidade e eficácia da aprendizagem; rentabilidade dos investimentos; respostas mais rápidas às necessidades do mercado e maior adequação às possibilidades de realizar a formação. Enfim, O ensino a distância será uma das saídas para o acompanhamento da modernidade e do avanço da sociedade.

3.5 Tipos de instrumentos e mídias que auxiliarão no processo de formação do educador no meio rural

De acordo com alguns estudiosos da educação a distância, como Melsaac (1998), Word Bank [s. d], Willis (1995), Stoner (1997), Aoki (1998), vários são os instrumentos e mídias que podem ser utilizados no EAD, tais como:

materiais impressos, fitas de audio e vídeo, jornais, videodiscs, CD-ROM, sites na Internet, teleconferência, vídeoconferência, dentre outros.

No que tange ao processo de formação continuada do educador no meio rural, através do ensino a distância, os instrumentos e a metodologia poderão variar desde que sejam coerentes com a infra-estrutura, as condições sócio-econômicas e culturais da região e da preparação dos envolvidos. No processo de educação continuada, cujos professores estarão em serviço, vivenciando propostas através do ensino a distância, percebe-se que os instrumentos que poderão ser mais viáveis são materiais impressos, que é a mídia com melhor relação custo/benefício para uso em grande escala, que oferece excelente armazenamento, embora se sabe que ainda os custos são altos devido ao sistema de correios, porém, ainda é o mais barato. (Melsaac, 1996)

Além do material impresso, pode-se utilizar as fitas de vídeo desde que a escola tenha recursos tecnológicos adequados e o conteúdo do vídeo seja coerente com as demandas do grupo e acessível à clientela.

Word Bank [s. d], sugere a utilização com jornais de circulação regional, que podem ser benefícios para os professores. Acredita-se, inclusive, que estes jornais podem ser elaborados pelo próprio grupo, incitando a produção sistemática do conhecimento.

Também percebe-se que, se houver interesse político na região, pode-se planejar projetos de educação continuada, na modalidade a distância com utilização de tecnologias mais avançadas, tais como os projetos “TV escola”, “O salto para o futuro”, PROCAP, dentre outros, que muito têm contribuído para a capacitação docente de várias regiões do país. (Neves, 1997)

Sabe-se que não são os instrumentos e mídias que decidirão para a qualidade do processo. Eles fazem parte do processo. São meios e não fins em si mesmos. Qualquer instrumento que esteja disponível na região, seja ele de tecnologia de ponta ou não, poderão auxiliar no processo de formação a

distância. Dependerá de quem está utilizando, como, para quê, por quê e a concepção filosófica de ensino a distância que a proposta apresenta.

Os instrumentos impressos por correspondência, fitas de vídeo e jornais, foram mais enfatizados nesse estudo, devido às condições sócio-econômicas, políticas e culturais que o meio rural oferece.

1.6 Síntese final do Capítulo

A educação a distância está sendo aplicada de várias formas e atendendo a interesses diversos. Tanto os conceitos, quanto tipos e formas de utilização dessa modalidade de ensino estão incorporados aos interesses sócio-políticos, econômicos e culturais de cada época.

Atualmente, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, a educação a distância está sendo mais discutida e a sua evolução está cada vez mais rápida, facilitando mudanças no modelo educacional e oportunizando a todos os que não puderam freqüentar a escola presencial, quer por uma ausência de escolas numa localidade, quer pela necessidade de acompanhar as transformações do mundo moderno, através do processo de formação continuada, obter uma especialização profissional ou acadêmica através do ensino a distância.

Sabe-se que, apesar dessa inclusão do EAD atender, principalmente, às demandas políticas, é oportuna e necessária a construção de espaços para a inserção de projetos numa visão sócio-interacionista e que atendam não só os objetivos políticos, mas também, a qualidade do ensino em todos os segmentos educacionais, oportunizando ao indivíduo a construção do conhecimento voltado para a sua realidade .

Espera-se que os projetos de Educação a Distância com o objetivo de formação de professores sejam construídos em uma vertente pedagógica, que

atendam cada comunidade específica, através de uma equipe interdisciplinar, permitindo o crescimento intelectual e profissional de todos os envolvidos.

4 SUBSÍDIOS TEÓRICOS QUE NORTEIAM A PRÁTICA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS, PARA SUA APLICAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MEIO RURAL, ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

Serão apresentadas neste capítulo as possibilidades de aplicação da metodologia da Pedagogia de Projetos para o processo de formação continuada de educadores no meio rural, através do ensino a distância e os subsídios teóricos que contemplam essa metodologia. Serão enfocados, ainda, conceitos, objetivos e as diferentes etapas a serem percorridas para a construção de uma proposta dessa natureza, a importância do trabalho interdisciplinar nesse contexto e a avaliação aplicada nesse programa.

4.1 Contextualização e justificativa dessa proposta de formação através do Ensino a Distância

Essa proposta didática – Pedagogia de Projetos – originou-se de estudos de Jolibert (1994) inserida na abordagem sócio-construtivista que visa a construção do conhecimento através da interação sujeito, objeto e as necessidades sócio-culturais do indivíduo. É uma iniciativa que vem propor uma mudança de comportamento, de postura frente à ação educativa, vislumbrando novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem. Essas propostas são todas elas elaboradas baseadas em questões para as quais o próprio grupo busca respostas, respeitando a especificidade de cada um. Além disso, promove a ação, a reflexão da prática, provocando a pesquisa e, posteriormente, uma nova ação e a interação constante entre todos os envolvidos.

É realizada e construída a longo prazo, visando assim, atender as necessidades sócio-culturais do grupo, a construção de conhecimento, a

inserção de diálogos, reflexões e trocas de experiências, promovendo, portanto, mudanças de comportamento e a formação permanente do grupo.

No que tange ao ensino a distância, as discussões têm-se baseado nessa mesma perspectiva, apontando que os projetos para a formação de professores não poderão ser em forma de treinamento e, sim, a partir de um processo de formação permanente, dinâmico e integrador, visando uma aproximação direta entre os envolvidos. (Almeida, 2001); (Valente,1993); (Tajra, 1998); Litwin, (2001).

Salienta-se, também que a formação não é qualquer coisa prévia à ação, mas que está e acontece na ação. Toda prática pedagógica deve ter como eixo norteador a escola em uma perspectiva de formação-ação (Nóvoa, 1993), em que a formação continuada não pode estar dissociada da ação, nem a formação inicial pode ser definida a priori da ação.

Ainda, nessa concepção Almeida (2001, p.79), salienta que

"à medida que estabelece um movimento entre teoria e a prática, o professor constrói uma nova teoria de acordo com o seu contexto e com a sua prática transformada e transformadora (...), ou seja, uma nova postura será construída e a capacidade crítica, de auto-confiança, criatividade e de transformação será efetiva."

Para Coiçaud (2001, p.61), para a construção de qualquer proposta a distância

"(...) é necessário gerar situações de diálogo com os grupos destinatários para obter informação sobre suas representações da realidade, suas demandas e seus interesses, suas atividades de trabalho e suas formas particulares de estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos e práticos".

Nesse contexto apresentado, observa-se que as teorias e práticas discutidas, atualmente, sobre o ensino a distância, também estão alicerçadas numa concepção filosófica, sócio-interacionista, baseada nas idéias de Vygotsky, Paulo Freire, Freinet, dentre outros. Foi, então, a partir dessa premissa, que se escolheu como metodologia a ser aplicada para a proposta de formação do educador no meio rural a *Pedagogia de Projetos*.

Esta metodologia foi construída para atender professores e alunos em sala de aula, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, cujos projetos são baseados em conteúdos inerentes a cada faixa etária e atendendo aos interesses e necessidades dos alunos e professores. Aqui, nesse contexto, a proposta será pensada numa ótica diferenciada, em que os alunos serão os próprios *professores em formação*, e o professor ganhará o nome de *equipe interdisciplinar*, sendo o Tutor a peça principal do processo. Ele terá o papel de mediador e que fará as intervenções necessárias em todo o processo de formação a distância, tendo, também, os especialistas de cada área, responsáveis pela proposta em ação.

Acredita-se que, a partir da possibilidade dessa implantação, os responsáveis pela proposta de formação poderão contribuir com a mudança da realidade escolar no meio rural, possibilitando aos professores a construção de sua autonomia, sua criticidade, que, por sua vez, terão um papel ativo no processo ensino-aprendizagem.

A equipe interdisciplinar, juntamente com os professores, formularão a proposta do curso de formação, a fim de oportunizarem a participação de todos os envolvidos, oferecendo, assim, um ambiente rico, satisfatório, atendendo tanto os interesses e as necessidades sócio-culturais-políticas dos professores quanto dos especialistas dessa formação.

Quando se discute, nesse estudo, a importância do Tutor, Especialistas e professores em formação, participarem de todo o processo de construção do

projeto, da ação e avaliação propriamente dita, justifica-se, por que, muitas vezes, os problemas ocorridos nos programas de ensino a distância são o distanciamento e a falta de comunicação entre os que produzem, coordenam os cursos, com os tutores e os demais envolvidos. (Couiçad, 2001)

Sendo assim, a partir do momento em que se começar a construir as próprias propostas de formação, que atendam aos interesses de todos os envolvidos (políticos, públicos, professores, tutores e sociedade), consolidando a formação de equipes multiprofissionais e interdisciplinares, criando espaço para assessorias e consultas permanentes, a fim de promover a avaliação formativa – avaliação em processo, possibilitando melhorias e avanços ao longo do percurso – dessas propostas, o processo de aprendizagem destes professores poderá tornar-se dinâmico, prazeroso e os órgãos governamentais, secretarias e sociedade cumprirão o papel sendo coerentes com os discursos e a prática efetiva.

4.2 A Pedagogia de Projetos: os pressupostos teóricos que norteiam a proposta e a sua aplicação na formação de professores no meio rural, através do ensino a distância

4.2.1. Conceitos e objetivos da Pedagogia de Projetos

A Pedagogia de Projetos é uma proposta didática que tem como pressuposto básico a ação dos professores em formação sobre o próprio processo de aprendizagem. Pode ser conceituada segundo Hernández (1998, p.61), como uma proposta que

“(...) está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Essa modalidade de articulação dos conteúdos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica que tais conhecimentos não se ordenam para a sua compreensão de forma rígida, nem em

função de algumas referências disciplinares pré-estabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos”.

De acordo com a proposta, será permitido aos professores em formação: autonomia nas decisões do seu próprio processo de formação, não dependendo apenas das escolhas do Tutor/equipe interdisciplinar, sendo que, ao decidirem, os professores envolvidos deverão se comprometer com o que foi escolhido para se trabalhar; projetarem-se no tempo, planejando suas ações e sua aprendizagem; tornarem-se responsáveis, comprometendo-se com o trabalho; produzirem algo que tenha significado e utilidade, sendo os sujeitos de suas próprias aprendizagens; conhecerem os objetivos do programa em questão; aprenderem a planejar, executar e avaliar o trabalho a ser desenvolvido, juntamente com os responsáveis, sendo sujeitos ativos no processo. (Hernández 1998)

Sendo assim, a Pedagogia de Projetos possibilitará o envolvimento dos professores como co-autores de suas aprendizagens e permitirá a construção de uma escola inserida na realidade e aberta às múltiplas relações sociais. (Camara, 1995)

4.2.2 Função da proposta para a formação de professores

A função da proposta, nesse contexto, será de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação:

- ao tratamento da informação;
- entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos-professores a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes em conhecimento próprio.

4.2.3 A organização da proposta

Baseia-se numa proposta interdisciplinar e significativa, levando os alunos-professores a serem conscientes de seu processo de aprendizagem e exige da equipe interdisciplinar e Tutor responderem aos desafios que estabelecem uma estruturação mais aberta e flexível dos conteúdos a serem trabalhados. Logo, a equipe interdisciplinar e Tutor, também, serão ativos no processo. Ainda Coiçaud (2001, p.70), salienta que:

“O compromisso de trabalhar em colaboração para estabelecer formas organizacionais voltadas a socializar o conhecimento entre diferentes grupos populacionais permite identificar uma valiosa característica para a reconceitualização do ensino a distância em determinados contextos sociais: a potencialidade que a modalidade possui. As experiências implementadas entre várias constituições, a partir de critérios flexíveis e respeitosos às diversas problemáticas das pessoas, tiveram efeitos multiplicadores que se produziram para além dos propósitos de cada projeto”.

Além de propiciar em todos os envolvidos interesse e incentivo para o desenvolvimento do trabalho, esse tipo de estratégia permite a construção de novos projetos sociais que, por sua vez, contribui para a formação pessoal, cultural e profissional da equipe como um todo.

4.3 Etapas a serem delineadas para a construção do Programa de formação dos educadores no meio rural

4.3.1 Diagnóstico

Nessa fase, o Tutor aplica uma avaliação diagnóstica – através de uma pesquisa, junto à equipe de professores. Este tipo de pesquisa deve ser

desenvolvido com base em dados quantitativos e qualitativos, com o objetivo de buscar os temas mais enfatizados pelos professores e equipe para a construção do anteprojeto da proposta de trabalho. Esta pesquisa aplicada nessa fase busca conhecer o perfil do grupo, suas necessidades, as condições sócio-culturais do grupo, bem como os recursos materiais, financeiros, humanos disponíveis e previsão de planejamento, execução e avaliação .

Após a construção do anteprojeto da proposta discute-se com a equipe interdisciplinar-especialistas responsáveis pelo projeto para, posteriormente, levar ao grupo de professores e os envolvidos da escola as intenções e possibilidades de construção da proposta propriamente dita.

4.3.2 A construção da proposta

Ao criar a proposta de trabalho dos conteúdos, a equipe interdisciplinar e Tutor poderão juntos com os alunos-professores iniciarem as atividades através de miniprojetos que estarão articulados com temas referentes às áreas de estudo, levantados através de pesquisas.

Tendo em vista que os professores e Tutor através de uma avaliação diagnóstica já levantaram os temas a serem investigados, deve-se levantar as hipóteses de trabalho e seguir o seguinte percurso metodológico:

- identificar qual será o fio condutor do projeto (que está diretamente relacionado com o ementário dos assuntos em questão: a formação de professores no que tange às tendências modernas da educação);
- prever os conteúdos (pressupostos teóricos e metodológicos) e atividades, fazendo, de início, o levantamento bibliográfico, a identificação de fontes capazes de fornecer subsídios teóricos para o desenvolvimento do projeto;

- buscar estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o projeto, oportunizando a construção e produção do conhecimento;
- criar um clima de envolvimento do grupo e em cada pessoa, sobre o que está sendo trabalhado. Nesse contexto, o Tutor juntamente com a Equipe propiciarão momentos de discussão através de grupos de estudos, oficinas e seminários;
- prever recursos humanos, materiais, financeiros e cronograma.

Após a concretização do estudo do anteprojeto, Tutor e Especialistas deverão junto aos professores planejarem o desenvolvimento da proposta sobre a base de uma avaliação processual, seguindo diferentes momentos que serão descritos a seguir.

4.3.2.1 Momentos de construção da proposta (Hernández, 1998)

Para o trabalho com projetos são necessários momentos que propiciem a descoberta e a autonomia, tais como:

- O que sabem e o que querem saber sobre os temas já coletados na pesquisa anterior.
- O que estão aprendendo, como estão acompanhando o projeto, a partir de estratégias como vídeo, material de auto-instrução, portfólio, etc.
- O que aprenderam em relação às propostas iniciais e se são capazes de estabelecer novas relações.
- Recapitular o processo em que se realizou a proposta, compatibilizando com os objetivos dos programas de formação. Manter o intercâmbio com o Tutor, a Equipe interdisciplinar e com os colegas para troca de experiências.

O desenvolvimento da proposta e a qualidade das atividades se concretizarão de acordo com o grupo envolvido no trabalho, sendo responsáveis o Tutor e a

Equipe interdisciplinar que promoverão o diálogo para tratar de estabelecer comparações, inferências e relações, o que os ajudarão a dar sentido à forma de ensino e de aprendizagem que se pretende.

Os alunos-professores, por sua vez, deverão estar atentos durante o processo e, através da investigação, levarem para o Tutor e a Equipe interdisciplinar as discussões, o que produziram e criarem a possibilidade de troca de experiências e novas possibilidades de conhecimento, pois será no desenvolvimento da proposta de ensino, baseado nesses papéis dos professores em formação, do Tutor e da Equipe interdisciplinar, que haverá a interação, fornecendo, assim, o ciclo de ação-reflexão-pesquisa e ação durante o processo de formação. (Perrenout, 2001)

Portanto, faz-se necessário apresentar o papel de cada um dos envolvidos nesse cenário. Nessa ação integradora tutor, a equipe interdisciplinar e professores têm papéis definidos, cujas áreas de conhecimento são articuladas, integradas em um processo dialético, ativo e reflexivo, provocando pesquisas constantes e a avaliação contínua. (Hernández, 1998)

4.3.2.2 Papéis dos envolvidos no processo de construção da proposta

4.3.2.2.1 Papel da Equipe Interdisciplinar e Tutor

- Definem os objetivos da proposta de acordo com a demanda do grupo de professores em formação e da equipe responsável em relação aos temas atuais da educação.
- Selecionam conteúdos relacionados com a proposta, criando metodologia adequada, através da educação flexível e a distância.
- Estabelecem atividades de acordo com as suas necessidades e dos professores em formação.

- Compartilham propostas.
- Prestabelecem atividades.
- Apresentam atividades.
- Agem como facilitadores de pesquisa, investigação e empreendimentos.
- Favorecem, recolhem e interpretam as contribuições dos professores.
- Avaliam e se auto-avaliam durante todo o processo, garantindo mudanças de comportamentos ainda em ação.

4.3.2.2.2 Papel dos professores em formação

- Estabelecem possibilidades de trabalhar o tema em questão.
- Fazem o levantamento do que sabem e do que querem saber sobre o assunto e como querem desenvolver as atividades durante o processo de formação.
- Realizam propostas metodológicas para o desenvolvimento dos conteúdos.
- Buscam fontes e informações para uma investigação detalhada sobre o assunto.
- Compartilham idéias e discussões com o Tutor e Equipe interdisciplinar, planejando o trabalho, identificando grupos, o trabalho individual e maneiras de intercâmbio via fax, telefone e correio tradicional, dentre outras formas de comunicação.

- Realizam pesquisas documentais e bibliográficas, trocam idéias, organizam grupos de estudo, ordenam formas metodológicas para as reflexões sobre as informações investigadas e aplicadas.
- Realizam avaliações e auto-avaliações durante todo o processo.

Acredita-se que nesse percurso o projeto possibilitará um trabalho interativo, interdisciplinar, cujo tutor, a equipe interdisciplinar e professores desenvolverão atividades voltadas para o processo de formação, articulados com as necessidades sócio-culturais do grupo e com os temas atuais da educação.

Enfim, durante todo o processo, os conteúdos a serem estudados serão importantes, pois constituem os saberes já construídos socialmente pelo homem e, como tal, não podem ser desprezados e, sim, necessariamente contemplados na sistematização escolar.

No entanto, só serão significativos se estiverem a serviço de uma aprendizagem real, constituindo-se instrumentos que permitam a solução de problemas demandados da realidade (necessidades sócio-culturais) e da atuação sobre essa realidade.

Cabe salientar que as habilidades a serem formadas nos professores em formação, as capacitações técnica, científica, política, humana e ética não serão desprezadas e, sim, tomarão novos rumos frente a uma aprendizagem real e significativa para todos.

4.4 A importância da interdisciplinaridade para a realização dos projetos de formação

A interdisciplinaridade é muito discutida atualmente, porém, como salienta Fazenda (1993, p.110): “A palavra interdisciplinaridade é apenas pronunciada, e os educadores, em especial, não sabem bem o que fazer com ela (...)” .

O que caracteriza a proposta pedagógica através da Pedagogia de Projetos é a ousadia da busca, da pesquisa; é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir..., pois cabe à equipe não levar discursos prontos e seguidos de interesses próprios e, sim, compartilhar conhecimentos com os professores.

Segundo Fazenda (1993, p.59), num espaço do saber, cuja proposta é desenvolvida através de projetos,

“a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância pela humildade; a solidão pela cooperação; o grupo homogêneo pelo heterogêneo; a reprodução de conteúdos pela produção do conhecimento; e a especialização pela globalidade”.

A satisfação advém do interesse da equipe responsável e dos alunos-professores buscarem conteúdos relevantes para a formação acadêmica, atrelados ao atendimento das necessidades sócio-culturais de cada um no grupo.

A partir do momento que a equipe, juntamente com o tutor e alunos-professores passam a construir o conhecimento de forma democrática e com flexibilidade, logo a humildade intelectual será privilegiada.

A solidão, os pacotes prontos apresentados no ensino a distância de forma linear, vertical, passarão a dar lugar para a discussão, a reflexão e a crítica.

O grupo homogêneo não será mais possível, pois será dada a oportunidade de atendimento individual e atendimento às necessidades, através do trabalho do tutor, juntamente com toda equipe envolvida.

A reprodução de conteúdos através de instruções programadas passará a não existir, na medida em que o grupo problematizará temas e buscará as possíveis hipóteses, oportunizando, assim, a investigação, a produção científica.

A especialização que caracteriza um trabalho fragmentado, único, individual, dará lugar para a generalidade, visando, assim, um trabalho interdisciplinar, coletivo e socializado.

No trabalho com projetos, é inadmissível e impossível desenvolvê-lo se não for pela trilha do processo coletivo. Todos os trabalhos devem ser realizados e construídos, coletivamente, atrelados à pesquisa e à busca da concretização dos objetivos. Razão esta que levará o tutor também a construir novas formas de trabalho coletivo, abrindo espaço para as discussões.

A interdisciplinaridade ainda é deturpada por alguns educadores quando pensam nela como se fosse integração de conteúdos afins, logo, é incoerente dizer que, nesse processo, o programa tenha apenas que aplicar atividades de conteúdos isolados, fazendo a ligação superficial de atividades e incorporá-las na proposta de trabalho. A interdisciplinaridade tem um papel muito mais polêmico e profundo que a realidade apresentada.

O objetivo da interdisciplinaridade é, portanto, o de promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, que segundo Fazenda (1995, p.63),

“O pensar e o agir interdisciplinar se apóiam no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é, em si mesma, completa e de que, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e sua representação”.

Para os projetos, a interdisciplinaridade é importante, pois é fundamental para que haja diálogo, engajamento, participação de todos os envolvidos no programa. Implica na vivência do espírito de parceria, de integração entre teoria e prática, conteúdo e realidade, objetividade e subjetividade, ensino e avaliação, meios e fins, tempo e espaço, Tutor e Equipe, aluno-professor, reflexão e ação.

Nesse sentido, como desenvolver projetos de trabalhos sem a Equipe e Tutor conscientes do que será realizado? Como trabalhar com projetos sem estar preparado para formar uma equipe interdisciplinar? Como formar um programa de formação através dos projetos, sem se ter um grupo coeso, dinâmico, criativo, investigador e ético, capaz de extrapolar os muros de uma política educacional? Como trabalhar com projetos sem se inserir na proposta interdisciplinar se as duas se sobrepõem?

Cabe à equipe responsável juntamente com o público alvo organizarem-se de forma a construir um novo espaço para a formação do processo interdisciplinar nesses programas, visto que, sem estar neste contexto não se faz projetos de trabalho.

4.5 O novo olhar da avaliação na perspectiva sócio-construtivista, através da Pedagogia de Projetos, para os programas de formação

A avaliação tem finalidades diferenciadas, de acordo com a concepção de educação a distância, que a equipe organizadora do trabalho acredita e se filia. Ela, assim como as práticas de ensino, estão impregnadas, relacionadas, a

partir de um marco teórico que as sustenta, dispondo de coerência e lógica. Logo, o ensino a distância que sempre trabalhou com uma filiação arraigada na concepção tradicional de ensino, durante um determinado processo, irá cobrar do seu aluno reprodução e memorização de conhecimento, cujo somatório de conhecimentos adquiridos serão atribuídos pela nota + produto, de forma quantitativa.

A modalidade que se encontra em outra filiação seguirá coerentemente sua proposta desde o planejamento das atividades à execução e, posteriormente, a avaliação. Portanto, “água e óleo não se misturam” (Grossi; Bordin, 1986). Não adianta o programa ter uma filiação progressista camuflada e tentar com metodologias inovadoras reproduzir um processo arraigado na concepção tradicional, porque a postura, o direcionamento, a finalidade é diferenciada.

Os envolvidos no processo têm que acabar com esse discurso distante da prática e criar possibilidades de mudança desde o planejamento até a avaliação.

Por que ficar criando estratégias diferenciadas para as atividades e/ou programas, optar por um discurso inovador e, ao chegar no processo de avaliação, reproduzir somente o que a equipe determina? Ou seja, o produto, a nota e o resultado final dos alunos participantes?

Por que avaliar os participantes somente após o processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que a avaliação se dá em processo e não é fim em si mesma?

O processo deve refletir um ciclo completo de ação educacional que inclui planejamento, ensino e avaliação, de acordo com concepção de educação a que pertença.

Pensando nessas questões e longe de ser incoerente com a nova proposta didática, a avaliação na Pedagogia de Projetos se traduz de uma outra forma, com uma outra roupagem, capaz de realizar todo o processo coerente com as bases teórico-filosóficas que a sustenta.

Essa avaliação deve estar incorporada nos pressupostos teóricos que fundamentam a concepção sócio-construtivista, ou seja, uma avaliação que incida sobre aspectos globais do processo, inserindo tanto as questões ligadas ao processo ensino/aprendizagem, como as que se referem à intervenção da Equipe e Tutor, ao projeto de formação, à organização do trabalho, à função socializadora e cultural, à formação das identidades, dos valores, da ética, enfim, a seu projeto mais amplo.

Assim, não mais procede pensar que o único avaliado é o participante e seu desempenho cognitivo. Nesse processo, toda a equipe envolvida no processo é avaliada, no sentido de buscar, processualmente, a melhoria do desempenho de todos os envolvidos e buscar saídas, alternativas para o aumento da qualidade do programa.

Nessa perspectiva, a concepção de avaliação que se adequaria também nessa proposta é a vertente indivíduo sociedade, que compreende a avaliação como uma prática socialmente determinada (...) e é definida como uma prática sócio-educacional, que tem como finalidade política a promoção da transformação social (Viana, 1997). É evidente que, nessa trajetória, a avaliação servirá de termômetro para o andamento dessa proposta de formação, cujas atividades estarão ao longo do processo sendo revistas, através do resultado da avaliação, ou seja, a prática avaliativa que poderá ser implantada nesta proposta de projetos é a avaliação referenciada a critério, pois ela pode ser aplicada em diferentes momentos do processo de formação, na avaliação formativa, cujos erros poderiam ser condições para o sucesso, tendo em vista que, através destes, far-se-à o diagnóstico e a retroalimentação do processo. Nesses projetos de educação a distância, são necessários os diálogos, a troca

de experiência e as discussões acerca do processo, com o objetivo de abrir possibilidades de mudanças durante o processo.

Ainda nesse contexto, para a Pedagogia de Projetos, acredita-se que as metodologias de avaliação poderiam ser aplicadas através da metacognição, no uso do portfólio do aluno, das entrevistas com tutores, bem como a observação participante e a pesquisa-ação. Todas essas metodologias e instrumentos poderiam ser utilizados pela Equipe interdisciplinar e Tutor, tendo como base os projetos desenvolvidos durante o curso de formação. Nesse sentido, os alunos-professores criariam suas próprias produções, utilizariam de auto-avaliação e os demais já citados, capazes de tornar a avaliação coerente com a proposta, ou seja, formativa, contínua e transformadora. Essa avaliação formativa seria aplicada durante todo o processo, oportunizando os professores em formação refletirem sobre a suas próprias práticas, pesquisarem sobre elas, buscando reaplicá-las e, posteriormente, transformarem as suas práticas, ainda em serviço.

Os seminários organizados pelo Tutor, Equipe interdisciplinar e Professores seriam alvo de avaliação, bem como os relatos de experiências das propostas realizadas pelos professores em serviço, suas produções científicas e suas ações durante todo o processo dessa formação a distância. As avaliações formais fariam parte do final do percurso, porém, levando em consideração todo o processo de avaliação diagnóstica e formativa, ou seja: produções dos alunos-professores, participação em eventos, elaboração do portfólio do profissional, pesquisas e outras formas de avaliação.

Portanto, no que tange esse processo de avaliação apresentado, o trabalho com a Pedagogia de Projetos levará a Equipe interdisciplinar e Tutor a trilharem em uma nova dinâmica de avaliação.

Imagine a Equipe interdisciplinar e Tutor sendo avaliados através da avaliação formativa, pelos pares, por eles mesmos, pelos alunos-professores e, ao longo

do processo, irem modificando os comportamentos e propiciando um ensino altaneiro e de alta qualidade?

E os alunos-professores? Deixarão de esperar tudo pronto da Equipe e Tutor, ou seja: instruções programadas prontas, aulas expositivas em vídeos para memorização, provas somativas no final do processo, cópias de trabalhos científicos, leitura de “milhões” de materiais impressos sem maiores interpretações, fazendo com que a dinâmica do processo seja diferente: buscarão estratégias para discussão, levantamento de situações-problema, aulas dialogadas através de teleconferências, vídeos, pesquisas e produções científicas, contribuindo para que os programas de ensino a distância cumpram o seu papel, atendendo, assim, às exigências da modernidade: a contribuição para a formação de indivíduos criativos, dinâmicos, pesquisadores e que contribuam para a melhoria da sociedade.

4.6 Síntese final do Capítulo

Partindo do pressuposto de que esta ação educativa, através da Pedagogia de Projetos, ainda é recente e tem sua reflexão e aplicação somente na Educação Infantil e nos Ensinos Fundamental e Médio, o presente estudo torna-se embrionário, devido à complexidade do tema e aos limites impostos a essa produção.

No entanto, através dos pressupostos teóricos abordados nesse estudo, percebe-se que é viável a implantação da Pedagogia de Projetos para a formação de professores no meio rural, tendo em vista que a educação é dinâmica e todo o pessoal envolvido com o processo educacional deve compartilhar com mudanças que originarão transformações. Assim, todos os envolvidos necessitam rever suas práticas e buscar novas alternativas para a melhoria do processo de ensino a distância.

Para a concretização da formação de alunos-professores críticos, autônomos, dinâmicos e capacitados nos aspectos políticos, técnico-científico e humanos, será preciso criar novas formas de planejar, ensinar e avaliar estes programas de ensino a distância.

É evidente que os responsáveis por estes programas têm que criar novas alternativas e a Pedagogia de Projetos pode ser uma ação que visa o alcance desses objetivos.

Tendo em vista que essa proposta inovadora requer mudanças de comportamento, de postura de cada representante do ensino a distância, sendo este sujeito de uma história, cuja prática vem, ao longo dos anos, incorporada numa visão mais tradicional, é necessário que se pense em algumas questões que limitam a implantação dessa nova proposta e que busque possíveis soluções para sua implantação.

Os cursos a distância para a formação de professores poderão ser reformulados, atendendo às necessidades atuais, pois, na verdade, as propostas no discurso apresentam todas as estratégias ideais de ensino, discutem novas formas de incentivar os alunos a distância a aprenderem, porém, em algumas de suas práticas, não correspondem às expectativas dos participantes frente aos discursos apresentados. Há uma distância muito grande entre o que se fala e o que se faz.

Como os profissionais da educação a distância fazem parte de uma história de vida, da sociedade e de suas próprias convicções, é necessário que todos se conscientizem de que este processo acontecerá a longo prazo.

É evidente que estes programas abrem um espaço para que todos os envolvidos sintam-se sensibilizados e preparados para a mudança.

O processo de transformação para essa nova prática é interno, vai depender de todos que organizam o trabalho nessa modalidade do ensino.

Como toda mudança traz movimentos de aversão e resistência, o trabalho para a sensibilização com os profissionais deve ser planejado com eficiência e eficácia.

Deve-se criar momentos para discutir temas relevantes, ouvir profissionais que já trabalham com a proposta, oportunizar reflexões sobre os pressupostos teóricos que garantirão a capacitação científica nesta visão. Também acredita-se que deve envolver os próprios profissionais da equipe interdisciplinar na construção desses encontros, na formulação de propostas de ensino a distância, garantindo que estes sejam ativos em seu próprio processo de formação. Para isso tornam-se necessárias várias estratégias:

- rever a carga horária dos profissionais existentes na escola;

De acordo com essa nova proposta, a equipe deverá ser incorporada em todo o processo de planejamento e, posteriormente, nas atividades do programa.

É necessário que todos os responsáveis pelo programa tenham uma carga horária disponível para estudo, troca de experiência e elaboração de novos projetos.

Não se trabalha com um ensino a distância globalizado se não se discutem as propostas vinculadas com os interesses dos participantes. Como avaliar, processualmente, levantar novas propostas e fazer a retroalimentação do processo, sem articular e discutir com os envolvidos?

É imprescindível que os órgãos governamentais e as outras formas de parceria: ONG'S, empresas privadas, dentre outras, garantam esse espaço, distribuindo as verbas necessárias para a implantação, desenvolvimento e avaliação desses projetos e que estejam totalmente a favor da mudança, visto que, sem o apoio institucional, não terá o avanço necessário.

Muitas vezes não se tem uma equipe pedagógica coerente com as novas propostas de ensino, ou não se preocupam em agir frente às questões que estão emergentes nestes programas. Atualmente, o corpo técnico-administrativo, na sua maioria, tem-se preocupado em ser fiscal burocrático, não permitindo que a qualidade do ensino a distância seja prioridade.

É importante que a equipe responsável crie uma comissão interna coesa e que seja escolhida pelos próprios pares para a criação e o desenvolvimento da nova proposta, na concepção responsiva.

Deve-se, também, criar uma comissão externa, com profissionais renomados, teóricos que vivem a proposta tanto na prática, quanto na teoria, buscando orientar todo o processo.

- A criação de alguns programas de ensino a distância devem ser reformulados

Com a nova proposta, todo programa deve ser reformulado atendendo à demanda dos órgãos governamentais/privados, da região, dos alunos-professores e da comunidade.

A inserção da Pedagogia de Projetos nos programas dos cursos de formação de professores não é tarefa fácil. É complexa e remeterá a uma nova estruturação em todo contexto dos programas do ensino a distância. Porém, a mudança é necessária e emergente.

O estudo apresentado foi uma tentativa de abordar a realidade das dificuldades e possíveis alternativas, visando subsidiar o trabalho de formação dos professores no meio rural, permitindo, assim, que possam recriar, reestruturar a prática destes programas. Não se esgota aqui o estudo; ele poderá ser o início de uma nova caminhada em busca de novos olhares... novas possibilidades...

5 O ESTUDO DE CASO: CONHECENDO A REALIDADE DE UMA ESCOLA RURAL NO INTERIOR DE MINAS GERAIS

O presente capítulo aponta o estudo de caso realizado no campo onde foi possível conhecer a escola: sua origem, sua caracterização em termos de funcionamento, de regulamentação, sua estrutura física e organizacional, o processo pedagógico existente bem como apresentar uma proposta de formação continuada desses professores a partir da realidade estudada.

Essa investigação foi possível através do levantamento de documentos (diário, decretos), entrevistas semi-estruturadas e aplicação de questionários a fim de coletar dados sobre a história de vida dos sujeitos envolvidos e da instituição. A partir desse processo, foi possível obter uma visão panorâmica e detalhada da situação real da escola, do processo de formação dos professores que trabalham na região e das possibilidades de implantação de propostas pedagógicas no local.

Optou-se por essa metodologia com o objetivo de investigar e analisar os vários fenômenos que constituem o cotidiano da escola.

Segundo Hernandez et al, (2001, p.56),

“o estudo de caso nos oferece uma representação bastante completa das intenções e das ações que ocorrem em um determinado contexto e que nos proporciona algumas provas relevantes para interpretar nossa vinculação com a realidade”.

E foi a partir desse contexto que foi possível conhecer a história de uma instituição no meio rural, com suas próprias características, estilo e singularidade.

5.1 Caracterização da Escola

Para estudar a escola como um todo e suas particularidades foi necessário sistematizar a trajetória e segui-la por etapas.

5.1.1 O contexto da Escola

A escola que se estuda está situada no município de Taquaraçu de Minas. Suas instalações são divididas em duas salas de aula, dois banheiros (masculino e feminino), um consultório dentário, uma sala de multimeios, um refeitório, uma cantina, uma horta que os próprios professores, alunos e funcionários mantêm, um campo para lazer que se situa-se ao lado da escola.

Sua origem escola data de 1939 em que foi construída em Caeté, pelo Prefeito da época, que, usando das suas atribuições conferidas por lei, sancionou o Decreto-Lei 54, restaurando a escola do Povoado, no então município de Caeté.

Essa escola era mantida pelo Estado, e foi por ele fechada em 1930, posta novamente em funcionamento, pela prefeitura, depois de restaurada em 1º de julho de 1935.

Essa instituição funciona no mesmo local, porém, como houve a oportunidade de construir uma escola pelos proprietários de uma fazenda localizada no município em 1983, a Prefeitura, na mesma data, vinculou a escola rural inaugurada nessa escola de Caeté, sendo autorizada pela SEE/MG, através da portaria 513/98, a funcionar com uma turma multiseriada, ou seja uma turma de 1ª à 4ª série, trabalhando numa mesma sala, com um só professor. Desde, então, o trabalho foi iniciado e está sendo desenvolvido até hoje, sendo mantida pelo 3º setor (proprietários da fazenda) com manutenção dos equipamentos, compra de matérias, pagamentos-extra para professores e algumas assessorias, ficando a cargo da prefeitura o pagamento dos

professores, assistente (cantineira), algum material escolar e alimentação e o acompanhamento da escola como um todo.

5.1.2 Situação da Escola Rural: número de professores, número de alunos, condições de trabalho, grau de escolaridade e o processo de formação docente no meio rural

A escola funciona desde a sua inauguração com alunos filhos dos funcionários da fazenda local, variando o número de professores e alunos de acordo com a demanda de cada época. O número de alunos oscila de acordo com o número de famílias que permanecem na localidade e com a idade das crianças, pois à medida que elas completam a 4ª série, são encaminhadas para a escola da cidade.

Na tabela 1, que apresenta dados relativos ao corpo docente, o número de crianças dessa instituição e pode-se vislumbrar a situação da escola de 1995 a 2001.

Tabela1: Turma multiseriada, Corpo docente, crianças e assistente administrativo. 1995 / 2001.

Ano	Nº de professores	Nº de alunos	Nº de assistente/cozinha
1995	1	13	1
1996	1	15	1
1997	1	13	1
1998	1	12	1
1999	1	14	1
2000	2	18	1
2001	2	13	1

Fonte: Prefeitura Municipal, 2001.

No estudo realizado em um documento da Prefeitura, verificou-se que no período de 1995 a 1997, em cada ano era um professor regente que ministrava aulas no local. Em 1998 a 2000, permaneceu a mesma professora, sendo que em 2000 foi incluída mais uma professora no quadro de pessoal para trabalhar com crianças de 5 anos e meio a 7 anos, devido a exigência da nova Lei de

Diretrizes e Bases 9394/96 Art. 29 e 30, que enfatizava: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica (...) e deverá ser oferecida (...) em pré-escola, para crianças de 4 a 6 anos de idade”. Motivo este que levou a Prefeitura inserir crianças menores no quadro de matrículas.

No ano de 2001, houve a saída da professora que regeu de 1998 a 2000, iniciando o trabalho com crianças de 8 a 12 anos outro professor, permanecendo na escola a professora de Educação Infantil.

O rodízio de professores na escola é considerável. Segundo informações obtidas pela prefeitura, o rodízio a partir de 2000 foi devido à nova regulamentação que enfatizava a necessidade da professora em serviço ter a escolaridade mínima de formação no ensino médio, modalidade normal. (Lei de Diretrizes e Bases, 9394/96)

Analisando essa situação, procurou-se estudar mais essa realidade e foi constatada que, no Município, haviam outras escolas rurais bem próximas. Daí, foi oportuno outro levantamento (tabela 2), a fim de possibilitar um estudo mais abrangente em relação à situação do processo de formação desses professores, na escola da fazenda local e adjacências.

Tabela 2: Situação das Escolas Rurais no Município. 2001.

Nº de Escolas	Nº de Professores	Grau de Formação					Nº de crianças	Nº de assist. cantina
		1º G C	2º G Incompleto	2º G completo	Magistério	Superior		
10	18	2	4	4	6	2	240	11

Fonte: Prefeitura Municipal, 2001

De acordo com a Tabela 2, a situação das escolas da região ainda encontra-se em defasagem em relação ao processo de formação. Pode-se verificar que 11% de professores têm somente o 1º grau, 22% têm o 2º grau incompleto,

33% têm o 2º grau completo, 33% têm a formação em Magistério e 11% têm Curso em nível superior.

Conforme a nova Lei – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, todos os professores a partir de sua promulgação necessitam buscar a sua formação e seu aperfeiçoamento, vislumbrando melhorias no processo educacional. Salienta, também, que cabe aos órgãos municipais proporcionar estratégias para essa formação. Segundo o título VI, Art. 61 (...) deve-se propiciar a associação entre teoria e prática, inclusive capacitação em serviço (...)

No Art. 67, a Lei assegura que o professor deverá ter um período reservado para estudos (...), incluindo na carga de trabalho (...).

De acordo com a análise realizada na tabela 2, o município encontra-se com uma realidade bem diferenciada em relação ao que exige; cabendo, portanto, ao município oferecer condições para essa formação.

Relacionando essa situação apresentada acima com as entrevistas realizadas com dois professores regentes da escola local, uma das professoras da escola em fase de aposentadoria e a Secretária de Educação ficou constatada nos depoimentos uma carência de recursos oferecidos pela Prefeitura nessa área e as condições que esses Cursos são ministrados.

Nos depoimentos dos três professores entrevistados e da Secretária de Educação foi unânime a ênfase na falta de programas para a formação em serviço, das condições em trabalho no meio rural, tais como: a falta de acompanhamento diário da Prefeitura na escola rural, o não-acesso aos meios de comunicação, ausência de pesquisas e bibliotecas para consultas no local.

Uma das professoras relatou o fato dizendo: “Se a gente quiser alguma coisa, temos que ir buscar na cidade”.

Foi citado o Curso do PROCAP, oferecido pela Prefeitura que promove essa formação, uma vez por semana, nas áreas de Ciências e História. Segundo os professores, quando os cursos são oferecidos, não existe um trabalho diferenciado e específico para os professores que atuam nas escolas no meio urbano dos docentes que realizam as atividades no meio rural. Um exemplo foi dado por um dos docentes:

“Veja bem... se eles estão ensinando um projeto de trânsito, nós do meio rural aprendemos toda a metodologia desse projeto que pode ser aplicado atendendo os meninos da cidade: sinais, pedestres, condições do motorista... o que este projeto vai me ajudar no meio rural, se nem carro tem?”. Professora abre os braços e demonstra uma expressão de descontentamento. “Eu é que tenho de adequar a situação lá na minha realidade”.

Nessa perspectiva observa-se que os cursos oferecidos não atendem à especificidade do grupo, a sua cultura, portanto, esse armazenamento de conhecimentos novos não habilitará esse professor a repensar a sua ação e modificar-lhe a prática. O processo de formação para esses professores exige muito mais do que o conhecimento específico de uma matéria e domínio de algumas formas didáticas. (Ribas, 2000)

Ainda nesse contexto: “Muita gente ficava ansiosa para aprender quando chegavam os cursos, todos achavam que iam aprender. Chegava lá era só regra... teoria...”

Outra fala abordando essa questão: “Sinto falta de alguém para trocar idéias. O que vale para a cidade não vale para cá”.

De acordo com os discursos apresentados é notória a diferença entre o que se apresenta nesses cursos e o que se deseja aprender. O docente não participa do diagnóstico desses cursos planejados para a sua formação, ficando a

critério dos especialistas a programação. Isto torna o curso mais distante da realidade dos alunos-professores. Segundo Bèlair (2001, p.62) "as formações que têm como eixo conceitos teóricos não apoiados verdadeiramente na realidade fazem com que os docentes não possam retomar tais conceitos posteriormente quando ele se situa em sua prática".

Uma nova fala retrata a importância dos cursos serem ligados à realidade dos alunos, atendendo a cultura local e, até mesmo, serem aplicados no mesmo local, tornando o processo mais prazeroso e democrático.

"Os cursos que acontecem aqui... aqueles que vêm da Dona da fazenda... a gente vai logo aplicando (...) parece que estamos dentro da nossa sala de aula aí é legal... fala a nossa língua (...)".

Esse tipo de formação auxilia o professor a construir a sua própria prática e numa abordagem reflexiva ajuda-o em uma formação mais personalizada, oportunizando a construção do conhecimento em várias situações de aprendizagem. (Bèlair, 2001)

Na entrevista, foi perguntado se os professores se sentem preparados para trabalhar com turmas multiseriadas e se os cursos de formação os preparavam para esse trabalho diferenciado.

Todos os docentes responderam que não, pois tinham dificuldades de planejamento das atividades e diante dessas falas pôde-se perceber essa carência:

"No início quando comecei em fevereiro senti um peso. Ia desistir. O ganho já era deficiente e sem ajuda como ia fazer? Fui colocado aqui e pronto... tive apoio no início para usar o livro e aprender usar o diário e só... Depois que veio a ajuda da D. da fazenda ... aí é que eu fiquei mais seguro".

Outra regente manifestou: "As pessoas prometem que vão dar cursos. Que as coisas vão mudar ... mas só fica na promessa. A ajuda que eu tenho é quando vem da fazenda".

Segundo a Secretária de Educação, a Prefeitura tem possibilitado aos professores a oportunidade de uma nova formação (Cursos de Magistério e Superior), oferecidos nas cidades vizinhas, deixando disponível o transporte para o acesso às escolas. Mas nem todos os professores têm condições para isso, principalmente no meio rural. Em seu discurso ela desabafa: "Às vezes, temos muitas idéias... mas não existem verbas suficientes".

Ainda, nesse contexto, foi perguntado se a prefeitura tinha um projeto específico para os professores, propiciando a formação continuada dos trabalhos.

Ela afirmou que não e salientou:

"Aqui o pedagógico é difícil... a prefeitura daqui é igual a um pai de família que acha que, se deu casa, comida e recursos para as crianças, ele é excelente pai... aqui se os salários estão em dia e as cantinas cheias de alimentos para a merenda e alguns materiais básicos já está bom. Se não fosse essa ajuda dos proprietários da fazenda, as coisas seriam mais difíceis. Precisamos de muita ajuda para que possamos auxiliar os professores em sua formação. A Prefeitura sozinha não dá conta... é muita coisa que precisa ser trabalhada".

A ex-professora do município que já está há 25 anos regendo aulas no meio rural afirmou:

"aqui o processo de formação da gente depende de cada prefeito. Um tempo é priorizado mais o pedagógico outra época... outras

coisas..."Agora... auxílio igual eu tive das pessoas de BH, que o dono da fazenda mandava para cá para dar cursos eu nunca vi. Esses cursos é que trouxeram novidades. Na cidade daqui, nós nunca tivemos. Os jogos, brincadeiras, atividades fora do livro, acontecem só com esses encontros (...). Na cidade tem biblioteca, livros, para consulta, se a gente tem dúvida, a secretária ajuda, mas igual a ajuda individual da fazenda só existe aqui.

Esse tipo de assessoria que existe, além da Prefeitura, é um trabalho realizado junto à proprietária da fazenda com um Tutor que vem à fazenda, uma vez por mês, e desenvolve atividades com os professores para uma possível atualização.

Na pesquisa de campo, ainda no processo de entrevistas, foi perguntado aos professores se o trabalho desse Tutor-assessor estava promovendo alguma mudança na escola. Se eles gostariam de um projeto específico de trabalho.

"Melhor coisa que teve aqui foi essa ajuda. Essa escola é a mais privilegiada. Se tivesse um tutor para assessorar as escolas rurais, pelo menos uma vez por mês, a escola rural daria um banho naquelas professoras da cidade (...)"

"O que eu aprendi foi aqui."

"Sabe... eu penso assim, muitas crianças, às vezes, não vão para a escola porque muitas vezes a escola é uma rotina. Eu já ouvi muito menino falar assim: eu não vou lá na escola não... todo dia é separar sílaba ... só cópia...."

"Pode observar aqui mesmo... depois que houve mais ajuda para nós, os alunos não faltam tanto".

Outra professora salientou:

“Antes eu pegava a cartilha, pedia o exercício da página tal a tal. Eu não sentia vontade neles de aprender... Agora que eu aprendi de outra forma o rendimento melhorou... eles adoram os jogos, as brincadeiras... a professora sorriu e desabafou... eu também.”

Já outro professor mencionou:

“O professor não aprende porque não tem acesso. Às vezes eu pensava que só o livro era importante, mas era o que eu sabia (...)”

De acordo com o que foi demonstrado nesses depoimentos, a escola encontrase em um processo de mudança em relação as outras escolas rurais. O acesso às informações voltadas para um ensino mais contemporâneo e a assessoria provocaram reflexão e algumas mudanças no interior da escola, mesmo não tendo ainda um projeto amplo e específico através do ensino a distância, sabe-se que a implantação é necessária e pode ser eficaz. Embora sabendo que os professores não têm a formação desejada e necessária houve uma mudança de mentalidade.

Enfim, essa análise aqui apresentada não tem a pretensão de enfatizar a importância do processo de formação do professor somente porque está previsto por Lei e, sim, pelo fato de todos os professores, sejam da cidade ou do meio rural serem sujeitos destes direitos. Percebe-se, também, que não adianta a construção de projetos de formação que visam apenas o combate à falta de instrução, pois o professor tem que se sentir sujeito de sua aprendizagem e esses projetos devem oferecer algo que tenha um significado para cada um dos envolvidos.

Portanto, esses projetos quando aplicados não devem constituir-se em uma mera concretização de receitas, nem tampouco um modelo didático pré-determinado, inflexível e estruturado (Perrenoud, 1993). Essa prática de formação deve permitir que as histórias dos sujeitos envolvidos, as

necessidades sócio-culturais, a bagagem cultural do grupo sejam instrumentos de troca de experiências e um diagnóstico para transformar a ação presente.

Enfim, a partir dos depoimentos percebe-se que não é o projeto de formação que garantirá uma reforma no ensino e uma transformação no professor e, sim, como esse projeto será construído e atendendo o quê, por quê e para quem está sendo aplicado. Sancho (1998, p.206) aborda que em qualquer situação educacional é possível criar projetos que propiciem a autoformação, porém,

“é preciso lembrar que, em cada caso, é conveniente realizar um projeto específico, em função dos objetivos da Instituição que resolve criá-los, das necessidades e dos recursos de que se dispõe. Sempre é possível encontrar um formula útil e adequada.”

Essa afirmação da autora permite confirmar os dados obtidos através dos depoimentos dos professores em relação ao processo de formação.

5.1.3 Projeto Pedagógico da Escola

Embora o que se privilegia, atualmente, em qualquer meio acadêmico é a formação plural, global, cujos conteúdos sejam trabalhados de forma interdisciplinar, o que foi observado nessa escola não condiz com essa realidade.

Apesar dos conteúdos trabalhados serem discutidos a partir de Parâmetros Curriculares Nacionais, numa visão sócio-interacionista, na prática, a metodologia de trabalho não se apresenta nessa perspectiva, encontra-se em fase de mudança, de transição após o trabalho do tutor na instituição, mas, percebe-se que ainda existe muito trabalho a ser desenvolvido.

Segundo depoimentos dos próprios professores, a prática da sala de aula se dá a partir de planos de aula, corrigidos mensalmente pela Secretária da

Educação. Atualmente alguns projetos são construídos, vislumbrando um novo enfoque, mas são elaborados de forma fragmentada, cujas disciplinas são trabalhadas separadamente, cumprindo um horário estabelecido pelo próprio professor. Além disso, utilizam-se dos Parâmetros Curriculares não para serem inseridos nos projetos de forma interdisciplinar atendendo as especificidades da turma e, sim, como meras receitas.

Em relação ao planejamento, o ensino e a avaliação nesse contexto escolar, a concepção que se traduz na prática é bastante tradicional. O professor transmite, através dos parâmetros e dos livros didáticos, aulas expositivas, existindo, ainda, exercícios de fixação e avaliações somativas, cujas notas são dadas no final de cada bimestre e o aluno recebe o boletim.

Segundo Ribas (2001, p.27), esse tipo de prática apresentado é a escola que se estrutura de forma

"setorizada/centralizada, em departamentos sem relacionamento entre si, o conhecimento diluído em currículos, programas fragmentados nos diferentes graus que não possibilitam interação crítica entre os curso e disciplinas, o que determina um distanciamento da realidade concreta. O fato de a prática escolar focalizar aspectos estanques da realidade aumenta a dificuldade de compreendê-la por inteiro e enfrentar problemas fundamentais."

Então, percebe-se que a escola necessita de um trabalho, não só a curto prazo, mas a médio e a longo prazo, em que se privilegiará a mudança de comportamento dos envolvidos, uma mudança de postura frente ao conhecimento. Mesmo sabendo que a equipe está sensibilizada para as mudanças e tentando criar novas estratégias, ainda assim a escola têm um longo caminho a ser percorrido.

A equipe de profissionais da escola e da assessoria da fazenda iniciou-se com um processo de reflexão acerca do processo global de ensino, trilhando um caminho voltado para reflexões, no entanto, notam-se, ainda, muitas dificuldades de entendimento. No que tange a esse processo de transformação, Almeida (2001, p.16) descreve que

“o aprendizado de um novo referencial educacional envolve mudança de mentalidade (...), mudança de valores, concepções, idéias e, conseqüentemente, de atitudes. Não é um ato mecânico. É um processo reflexivo, depurativo, de reconstrução, que implica em transformação, e transformar significa conhecer”.

Ou seja, a formação do professor depende do grau de reflexão que ele tem de sua própria prática. Esse saber será construído quando ele for capaz de refletir, aplicar e transmutar a sua própria ação.

Por isso, acredita-se que para haver uma mudança de projetos pedagógicos na escola, torna-se necessário a continuidade desse espaço de ação-reflexão e ação, a partir de uma formação contínua dos professores, traduzindo-se em mudanças de postura, de atitudes que serão construídas ao longo desse percurso. (Veiga, 2000)

5.1.4 Perfil do grupo de Professores

Para conhecer melhor a história de vida de cada professor, idade, sexo, as condições sócio-culturais-econômicas e educacionais do grupo foram coletados, além das entrevistas, dados através de um questionário semi-estruturado. Primeiramente, foi estabelecida uma pequena amostra para a sua aplicação, visando verificar se o instrumento estava elaborado de forma coerente e clara. Após a análise desse resultado, o questionário foi aplicado na escola apenas para os professores regentes e a professora que estava em processo de aposentadoria, totalizando três professores.

Serão apresentados a seguir os dados coletados e a análise realizada a partir desses resultados:

Tabela 3: Idade

IDADE	TOTAL
(A) 18 a 20 anos	0
(B) 21 a 25	2
(C) 26 a 30	0
(D) 31 a 36	0
(E) Mais de 36	1

FONTE: levantamento a partir dos questionários aplicados em 2001

Na tabela 3 constatou-se que os professores regentes dessa escola estudada têm de 21 a 25 anos, exceto a professora em fase de aposentadoria que tem mais de 36 anos de idade, participando das atividades acadêmicas desde a fase da adolescência.

Então, verifica-se que os professores regentes encontram-se em início de carreira, fato este que denuncia a própria falta de preparo apresentada nos depoimentos das entrevistas enfatizados nesse estudo, necessitando, assim, da implantação de projetos que contemplem a formação desses profissionais.

Tabela 4: Sexo

SEXO	TOTAL
(A) Feminino	1
(B) Masculino	2

FONTE: levantamento a partir dos questionários aplicados em 2001.

De acordo com os dados da tabela 4, a maioria dos professores nessa escola é do sexo feminino. Conforme o estudo do documento (diário anual) de 1995 a 2001 apresentado pela Prefeitura, somente neste ano (2001) que foi contratado um professor.

Na verdade, a maioria dos homens que mora na região trabalha na fazenda, com serviços gerais, sendo o grau de formação do sexo masculino muito menor em relação ao grau do de formação do sexo feminino que trabalha nas escolas rurais.

Tabela 5: Localidade onde residem os Professores

MORA NA REGIÃO	TOTAL
(A) Sim	3
(B) Não	0

FONTE: levantamento a partir dos questionários aplicados em 2001

Segundo dados da tabela 5, verificou-se que os professores moram na região, no meio rural. Este dado, também, foi enfatizado nas entrevistas no momento em que dois professores relataram a preferência deles, no início da escolha da profissão – professor do meio rural, pela facilidade de acesso a escola, exceto a professora que está em fase de aposentadoria, que enfatizou a importância de ser professora no meio rural, sendo que ela, muitas vezes, já teve que andar 6 quilômetros todos os dias para chegar à escola.

Muitos professores que trabalham no meio rural ou em outras localidades, cujo acesso a outras profissões é difícil, salientam que optam pelo magistério pela falta de outras oportunidades. (Abras, 1998)

Portanto, quando se relata a falta de experiência e a ausência de uma formação coerente, torna-se, cada vez mais oportuna à reflexão sobre essas questões a fim de procurar caminhos para a construção da formação e desses profissionais.

Na tabela nº6, será apresentada a situação econômica em relação aos salários destinados aos professores daquele Município.

Tabela 6: **Condições econômicas dos Professores**

CONDIÇÕES ECONÔMICAS	TOTAL
(A) Até 1 Salário Mínimo	0
(B) 1 Salário e Meio	3
(C) Até 2 Salários	0
(D) Mais de 2 Salários	0

FONTE: Prefeitura Municipal, 2001

Na tabela 6, foi oportuno verificar o nível de salários pagos pela Prefeitura na região. Nota-se que a valorização do professor está cada vez menor. Se nas grandes cidades o salário já se encontra bem defasado, no meio rural o nível de salário apresenta-se mais baixo ainda, provocando uma falta de motivação dos professores e de acesso ao saber. (Nóvoa, 1995; Gatti, 1997)

De acordo com Gatti (1997, p.94), os professores sentem uma frustração e um desânimo para exercerem a profissão, pois "(...) salário e carreira são fatores que contribuem para a construção da auto-estima, autorealização e auto-imagem, podendo ter papel deletério no trabalho cotidiano dos docentes".

Outra questão pertinente a salário, diz respeito ao próprio processo de construção do conhecimento e a busca da formação. Como o professor que não tem condições financeiras para sobreviver pode buscar formas de aperfeiçoamento em outras localidades, seja o Curso de Magistério ou do Ensino superior?

É notória a necessidade da valorização desses profissionais e da construção de oportunidades para esses professores, como também, criar um plano de salários para essa categoria tão massacrada e desvalorizada pela sociedade em geral. (Gatti, 1997)

Tabela 7: Grau de formação dos Professores

GRAU DE FORMAÇÃO	TOTAL
(A) Ensino Fundamental	0
(B) Ensino Médio	1
(C) Ensino Médio Incompleto	2
(D) Curso de Magistério	0
(E) Curso de Graduação	0
(D) Pós-Graduação	0

FONTE: levantamento a partir dos questionários aplicados em 2001

No que tange aos aspectos da tabela 7, os professores que se encontram nessa escola não têm o Curso de formação necessária para o exercício do magistério. Dados estes já discutidos na análise das entrevistas.

Assim, de acordo com as exigências da própria LDB 9395/96 e da busca da qualidade do ensino, visando atender as demandas do mundo moderno, esse grupo de professores necessita de uma preparação para a realização de suas funções.

Tabela 8: Curso de formação realizados pelos professores

CURSOS	TOTAL
(A) Sim	3
(B) Não	0

FONTE: levantamento a partir dos questionários aplicados .2001

Esse levantamento obtido na tabela 8 confirma dos dados obtidos nas entrevistas, cujos professores enfatizaram que fazem Curso de formação, oferecido pela Prefeitura.

Atualmente, está sendo realizado o Curso PROCAP, nas área de História e Ciências. Curso este realizado na cidade para todos os professores do município.

Tabela 9: Número de livros científicos ou revistas pedagógicas que os professores lêem durante o mês

POSSUI	TOTAL
(A) 1	1
(B) 2 a 3	2
(C) 4 a 6	0
(D) Mais de 6	0
(E) Nenhum	0

FONTE: levantamento a partir dos questionários aplicados em 2001

Segundo resultado na tabela 9, o número de livros lidos ou revistas lidas pelos professores variam de 1 a 3. Esses livros lidos são os livros didáticos oferecidos pela Prefeitura, livros de apoio ao professor, distribuídos pela tutora da fazenda – material impresso – juntamente com as revistas pedagógicas da fazenda. Os demais materiais segundo os professores ficam na cidade. Apenas quando têm reuniões pedagógicas que eles vão à biblioteca e fazem algumas pesquisas.

Tabela 10: Participação das atividades culturais, educacionais e políticas da região

PARTICIPA	TOTAL
(A) Sim	3
(B) Não	0

FONTE: levantamento a partir dos questionários aplicados em 2001

Na tabela 10, os dados apresentados vêm demonstrar a participação das professoras nos eventos culturais, educacionais e políticos na região. Enfatizaram, no entanto, que poucas são as atividades oferecidas na cidade e quando há as atividades culturais, apenas um ônibus passa em um único horário, aos sábados e leva todos os interessados.

Já para os eventos educacionais, a Prefeitura oferece transporte para buscar e

levar os professores nos locais previstos para os encontros.

5.2 Algumas considerações sobre a análise dos dados obtidos no estudo de caso

A análise e a interpretação dos dados obtidos no campo foram, exclusivamente, baseadas no estudo de caso sobre a escola e de algumas informações fornecidas pela Prefeitura do Município em relação ao número de escolas rurais existentes na região. Os dados fornecidos pela prefeitura versavam, ainda, sobre o número de professores, alunos, cantineiras e o grau de formação do grupo do Corpo Docente. Portanto, cabe salientar que os resultados obtidos dizem respeito apenas a esse caso específico, não podendo, no entanto, partir para generalizações.

De acordo com os dados apresentados e as interpretações realizadas nessa investigação, verifica-se que, apesar de a escola estar em uma situação privilegiada, pois, além do acompanhamento da Prefeitura, existe uma assistência, via tutoria, para o desenvolvimento dos trabalhos, nota-se que a instituição ainda necessita de uma reestruturação pedagógica. Para essa construção torna-se necessário continuar com o espaço de formação dentro da escola, possibilitando, cada vez mais, a mudança de postura dos profissionais nela envolvidos e, a partir daí, vislumbrar um ensino diferente.

Então, a continuidade de um projeto pedagógico, específico para essa formação, através da educação a distância, buscando atender as demandas das crianças, professores e comunidade daquela região, torna-se necessária, na medida em que se iniciou uma proposta-piloto de formação específica através da pesquisa realizada, que vem atendendo as especificidades dessa escola. Os depoimentos sobre essa assessoria do tutor vêm confirmar o estudo apresentado, pois o trabalho realizado, mesmo a distância, possibilitou uma reflexão maior a respeito da educação e da necessidade da mudança no interior da escola.

Nota-se que os professores atuantes na escola, apesar de terem escolhido a profissão pela falta de opção, atualmente, encontram-se em fase de sensibilização para a mudança de postura em relação ao trabalho desenvolvido e a esperança de dias melhores para o desenvolvimento dos trabalhos. A necessidade de um processo de formação é cada vez mais presente, tendo em vista que os docentes são novos na profissão, não têm a formação adequada e atendem crianças que necessitam de um acompanhamento e são merecedoras de um ensino de qualidade.

A escola é uma instituição que atende um público bem específico, cuja cultura difere do público urbano, sendo, portanto, necessária a adequação das atividades e conteúdos a serem trabalhados, visando ao desenvolvimento pleno do indivíduo, possibilitando uma aprendizagem coerente e significativa.

Verificou-se que a especialista da educação vinculada à Prefeitura, apesar das dificuldades apresentadas, mostrou-se interessada em fazer uma parceria com membros da sociedade civil: 3º setor, setores privados e a própria Prefeitura, para a abertura de novos projetos de formação, salientando a importância da criação das parcerias para um trabalho conjunto, garantindo, então, a abertura para novas reflexões.

É evidente a necessidade da implantação de novos projetos educacionais capazes de auxiliar na formação desses educadores rurais, não só dessa escola, privilegiada com o trabalho do tutor, mas de todas as escolas do município, favorecendo a formação em serviço e o espaço de construção de uma prática capaz de promover uma transformação em toda região.

Acredita-se na continuidade dessa proposta através do ensino a distância, pois será através desse mesmo trabalho que os professores do meio rural terão a oportunidade de trilharem caminhos de crescimento cultural, profissional e intelectual, atendendo à especificidade do grupo e, de fato, construirão uma prática inovadora .

A proposta específica com o trabalho de formação continuada para professores rurais, através do ensino a distância, modalidade esta tão discutida nos dias atuais, promove a curto, médio e longo prazos, indivíduos capazes de construir, na sala de aula, futuros cidadãos, caso contrário, de acordo com a análise feita ao longo desse estudo, a sociedade continuará muito longe da igualdade de direitos e de possibilidades para todos. O que foi verificado a partir dessa análise denuncia uma desigualdade de direitos, uma falta do interesse público com os professores menos privilegiados e uma desvalorização dos profissionais que estão, diariamente, sendo objeto de uma representação social para as crianças brasileiras. Ainda nessa perspectiva, estarão muito longe de conseguirem que a formação do professor, prevista por Lei, aconteça com qualidade e dentro do prazo previsto.

5.3 Proposta-piloto de formação continuada do educador no meio rural, através do ensino a distância

Tendo em vista os depoimentos apresentados ao longo dessa investigação, desde a origem desse trabalho até o estudo de caso, foi oportuno confirmar diversas hipóteses acerca da necessidade de formação dos professores no meio rural, tais como: o desejo e a disponibilidade dos professores em trabalharem com uma tutoria, buscando o aprendizado constante, a urgência de uma proposta de formação continuada, patrocinada pelos proprietários da fazenda e os demais interessados, possibilitando, assim, o crescimento do grupo, através do acesso ao conhecimento das tendências atuais de educação e a sua aplicação no meio rural, visto que a carência de recursos é notória.

Então, tendo como base a investigação realizada, foi apresentada uma proposta-piloto, oportunizando a essa escola, não só a apresentação dos resultados da presente pesquisa, mas sim, algo que fosse concretizado, atendendo as demandas do local e fazendo com que a pesquisa tornasse um objeto de transformação.

Tal proposta iniciou-se a partir da demanda dos proprietários da fazenda, da pesquisadora-pedagoga, da Secretária da Educação do Município e dos próprios professores, em desenvolverem atividades que estivessem ao alcance de todos os envolvidos e que, de fato, oportunizassem melhorias para o ensino daquela escola pesquisada. Sendo assim, a construção da proposta foi diretamente direcionada para a formação dos professores, pois eles seriam o alvo que causaria melhorias diretas na sala de aula. As etapas dessa proposta-piloto foram divididas em dois módulos: a primeira etapa de diagnóstico e, a segunda, da elaboração da proposta, com a execução e avaliação contínua do processo.

Apresenta-se a seguir, de forma concreta, o que está sendo aplicado e o que ainda permanecerá como alvo de outros trabalhos a serem executados, pois sabe-se que este tipo de proposta, baseada nessa vertente sócio-interacionista, é processual e flexível, acontecendo sempre em serviço, sendo, no entanto, uma proposta que deve ser continuamente repensada, reestruturada e redimensionada ao longo do processo de formação de toda equipe nela envolvida.

5.3.1 Referencial teórico

Os pressupostos teóricos utilizados para a construção, execução e avaliação dessa proposta-piloto foram baseados na vertente sócio-interacionista, apresentadas ao longo da revisão bibliográfica dessa investigação, de acordo com os teóricos apresentados no capítulo 2.

5.3.2 Objetivos

5.3.2.1 Objetivo geral do módulo I

- Fazer uma avaliação diagnóstica entre professores, crianças e comunidade a fim de levantar subsídios para a construção da

proposta-piloto, conhecendo e identificando as necessidades sócio-culturais e educacionais do grupo que permitem a criação de um espaço de reflexão acerca do processo de formação de professores e sensibilize a equipe para o trabalho a ser desenvolvido.

5.3.2.2 Objetivos específicos – módulo I

- Identificar o perfil do grupo de professores, crianças e famílias da região;
- levantar as expectativas do grupo em relação à escola e ao processo de formação de professores;
- sensibilizar o grupo para o início do trabalho e as demandas do grupo pesquisado, levantando as possibilidades de estratégias para o início dos trabalhos .

5.3.3 Estratégias de ação – módulo I

- Aplicação de uma entrevista semi-estruturada a fim de levantar o perfil do grupo de crianças e família; (anexos 8.3 e 8.3.1)
- Análise e interpretação junto a equipe dos dados apresentados através das entrevistas .
- Reunião com os pais para o esclarecimento do início das propostas pedagógicas que serão inseridas na escola, após o resultado do diagnóstico;
- Apresentação prática aos pais, de algumas atividades pedagógicas que serão inseridas na proposta, a fim de conhecerem a nova metodologia a ser implantada: brincadeiras, bingos com os familiares, jogos, como 'amarelinha', 'jogo da velha', 'forca', teatro, etc.

- Encontros formais com os professores, Secretária da Educação, Proprietária da fazenda e tutor para a discussão da elaboração de metas, levantamento de recursos materiais, financeiros e humanos, previsão de gastos a curto, médio e longo prazos (anexo 8.5);
- Reuniões com todos os envolvidos para o levantamento de sugestões de temas e elaboração do cronograma de ação. (anexo 8.4)

5.3.4 – A avaliação foi realizada a partir de seminários, debates em que foi apresentado o resultado do diagnóstico realizado, oferecendo aos professores e à equipe envolvida a oportunidade de reflexão acerca das atividades oferecidas no primeiro módulo, os sucessos obtidos, as dificuldades levantadas, tais como: reforma da escola como um todo – pintura, quadro, armários, paredes, aumento das salas e iluminação. Após as discussões, foi resolvido entre os pais que haveria um mutirão da comunidade para ajuda na reforma. Este mutirão foi realizado algumas vezes, ficando a critério do proprietário da fazenda continuar com a reforma, tendo em vista a falta de disponibilidade de tempo dos pais durante a semana. A reforma só pôde ser realmente concretizada com a liberação de recursos humanos e financeiros do proprietário.

Assim, a escola foi reformada de acordo com os critérios estabelecidos pela resolução, favorecendo ainda mais o trabalho.

Ainda nessa etapa foram discutidos os temas e as metas para a realização do segundo módulo, que seria o início da aplicação da proposta-piloto de formação.

5.3.5 – MÓDULO II

Planejamento, execução e avaliação da proposta-piloto da formação continuada para os professores no meio rural

5.3.5.1 Objetivo Geral

- Identificar quais as temáticas levantadas pelos professores para serem trabalhadas durante o processo de formação e relacioná-las com o ementário das disciplinas do currículo efetivo da escola, baseados no Referencial Curricular de Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Fundamental. (anexo 4)

5.3.5.2 Objetivos Específicos

- Conhecer a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e suas diretrizes curriculares.
- Pesquisar os assuntos pertinentes ao Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Criar espaço de intercâmbio entre os professores da escola com outras comunidades educacionais.
- Planejar e proferir palestras e realizar seminários para os professores e toda a comunidade a respeito dos assuntos apresentados .
- Abrir espaço de intercâmbio entre os professores e tutor dentro da sala de aula, para observações e aulas de demonstração sobre os diversos assuntos referentes aos novos conteúdos.
- Planejar os encontros e oficinas com a equipe interdisciplinar e professores da escola para aplicação de conteúdos em uma visão mais contemporânea de educação.
- Planejar visitas técnicas para os professores conhecerem práticas voltadas para o ensino contemporâneo.

5.3.5.3 Estratégias de Ação

- Encontro formal para a entrega de materiais: Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil e Parâmetros Curriculares de Educação Infantil.
- Reunião para a discussão das temáticas apresentadas pelo grupo de professores.
- Construção do grupo de estudos para o início das leituras sobre a lei e os referenciais.
- Seminários mensais junto com a equipe interdisciplinar para as discussões acerca dos assuntos estudados nos grupos de estudos.
- Levantamento das dificuldades encontradas e necessidades de cada professor.
- Construção de atividades práticas para atender as dificuldades dos professores.
- Construção de oficinas práticas, via tutor, para demonstração de atividades em sala com os alunos e professores.
- Encaminhamento de materiais impressos, sobre os assuntos abordados com exercícios de auto-instrução, via correio para os professores durante o mês.
- Encaminhamento de materiais concretos: jogos, brinquedos e sucatas para as oficinas de sala de aula, via tutor, e apresentação de atividades práticas relacionadas com os temas atuais para os professores – aulas de demonstração.
- Construção de oficinas de jogos de sucatas com os professores, durante encontros com tutor e aplicação em sala com os alunos para o trabalho com os conteúdos dos referenciais e parâmetros curriculares.
- Seminários sobre os temas dos referenciais e parâmetros relacionados com o brincar, com o cuidar, o educar, o desenvolvimento moral e afetivo.

- Seminários sobre temas relacionados com os conteúdos pertinentes ao currículo da escola, de forma interdisciplinar, nas áreas de letramento, matemática, ciências, natureza e sociedade, artes, música e educação física.
- Assinatura da revista "Nova Escola", da Editora Abril, que apresenta atividades relacionadas com o ensino no meio rural, para que os professores recebam informações mensais para troca de experiências.
- 'Oficinas do Brincar' com pais, professores e alunos, planejadas juntamente com a Equipe interdisciplinar e Tutor.
- Viabilização de um intercâmbio, por correspondência entre professores, crianças e tutor para troca de experiências a distância;
- Viabilização de um intercâmbio por correspondência entre professores da escola e professores de uma Creche da periferia de Belo Horizonte, para troca de experiência entre alunos e professores.
- Participação dos professores em eventos oferecidos na creche, tais como: cursos sobre metodologias atuais de educação, oficinas, experiências com projetos de trabalho e projetos interdisciplinares, palestras, apresentação de trabalhos dos alunos da creche e dos alunos da fazenda para uma troca de experiências.
- Aulas de demonstração sobre diversas atividades para os professores, de acordo com as suas necessidades e dificuldades.
- Oficinas com diversos vídeos apresentando atividades práticas em relação aos conteúdos abordados: o brincar e a matemática; o construtivismo; pedagogia de projetos; com sucata também se aprende; aulas de demonstração filmadas; Diretrizes Curriculares Nacionais; Referencial Curricular Nacional e os Parâmetros Curriculares; conteúdos abordados na TV FUTURA, dentre outros.

- Organização de visitas técnicas para os professores da escola conhecerem outras realidades educacionais.
- Organização de oficinas para o trabalho com o movimento – corpo, para os professores da escola e um especialista em recreação.
- Aulas de demonstração com especialista de recreação, equipe interdisciplinar, professores e crianças.
- Oficinas de sucatas com Tutor e professores para construção de jogos de recreação: rede de peteca, rede de vôlei, construção dos materiais para brincadeiras com o corpo: 'Vai e Vem' , 'Bibloquet', bolas de meias, construção da quadra de peteca.
- Encontros durante o processo para avaliação formativa.
- Construção de uma sala de multimeios com materiais didáticos: jogos de sucatas construídos nas oficinas.
- Organização de uma biblioteca volante na escola com enciclopédias, literatura infantil, coleções didáticas, revistas pedagógicas, informativos, jornais, revistas veja, Isto é e revistas em quadrinhos.

5.3.5.4 Recursos materiais e tecnológicos

- Livros didáticos
- Livros de literatura infantil
- TV
- Vídeos
- Rádio
- Gravador de fita cassete
- Aparelho de CD
- Material impresso
- Mimeógrafo
- Material escolar
- Jogos de sucata

- Jogos pedagógicos
- Jogos de construção, jogos de fantasia, jogos de regras
- Argila
- Fitas gravadas com músicas infantis e histórias
- Telefone
- Serviço de correios

5.3.5.5 Avaliação das atividades da Proposta

As avaliações ocorreram e ocorrerão sempre através de avaliações formativas: discussões, seminários, questionários, entrevistas, observações dos professores em sala de aula, construção de relatos dos próprios professores, dos planejamentos construídos por eles, de construção de textos, atividades aplicadas durante as aulas, portfólios (construção de um memorial descrevendo as atividades realizadas pelo professor durante o ano), as suas próprias avaliações de desempenho, a avaliação dos seus pares, avaliação via tutoria e o próprio processo de ensino-aprendizagem refletido no desempenho das crianças.

5.3.6. Cronograma

Essas atividades estão sendo desenvolvidas desde a construção do anteprojeto dessa pesquisa e terão continuidade sem previsão de término, tendo em vista que a formação tem como objetivo ser contínua. A pesquisa terá a sua conclusão, mas as atividades ainda permanecerão.

5.4 Síntese final da construção da proposta-piloto de formação continuada de professores através do ensino a distância

A proposta-piloto aqui apresentada foi aplicada durante essa investigação, tendo em vista que a metodologia escolhida também percorreu pela pesquisa-

ação, cuja finalidade vislumbrava solucionar problemas e não somente investigá-los.

Durante a aplicação dessa proposta-piloto, foi possível perceber a carência dos professores dessa escola em relação ao domínio cognitivo das práticas de sala de aula, mas pôde ser constatada a vontade de cada um para o auto-aprendizado, para o aprender a aprender e mais, a disponibilidade dos docentes em pesquisar, formular questões e buscar melhoria de suas práticas.

Percebeu-se, durante o percurso, que as próprias crianças e professores, durante as aulas de demonstração, apresentaram interesse e dinamismo na aplicação das propostas. Segundo depoimento dos professores, as crianças sentem-se à vontade em fazer as atividades em que estão mais envolvidas.

Portanto, o caminho ainda é longo e muitas propostas deverão ser inseridas. A mudança de postura e de comportamento carece de tempo e de muita preparação. As atividades aplicadas tiveram efeitos satisfatórios, mas se sabe que é necessário o alcance ainda maior de objetivos a médio e a longo prazo.

6 CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTUROS TRABALHOS

6.1 Conclusões

Após tecer este panorama sobre as diversas tendências pedagógicas que contribuíram para o processo educacional atual, de estudar o percurso das diversas trilhas percorridas sobre a educação a distância, seus programas e suas tendências, de apresentar uma proposta, mesmo sabendo que, ainda se encontra embrionária, mas de grande contribuição para a formação dos professores e para os projetos de ensino a distância a serem aplicados nesse período pós-moderno, de analisar e interpretar os dados da pesquisa, que permitiram de forma qualitativa conhecer a história, a essência, a especificidade do grupo e da escola como um todo, ficam aqui, apresentadas nesse capítulo, apenas as considerações finais desse estudo.

O assunto apresentado é inovador, instigador e carece de muitas outras pesquisas para a obtenção das mudanças necessárias na educação e da continuidade dessa proposta-piloto que apenas iniciou o seu percurso.

Verificou-se através dessa trajetória que o cenário em relação à formação de educadores, principalmente, no meio rural não é excitante. Vários são os impasses e problemas historicamente construídos e acumulados que precisam ser enfrentados: diferenças culturais, políticas públicas que não priorizam de fato a educação, a falta de liberação de verbas para um trabalho de qualidade, a ausência de projetos pedagógicos coerentes para uma educação de qualidade nas escolas; a desmotivação do professorado no que tange aos cargos e salários, a falta de incentivo para uma proposta de formação que atenda cada escola e cada professor; a falta de preparo dos profissionais da educação e o não-acesso dos professores em cursos destinados a uma

formação que lhes ofereçam a reflexão e construção de saberes a partir de suas próprias práticas, exceto quando se tem assessorias que permitem essas discussões, oferecidas por outros setores .

Acredita-se que, para modificar este cenário faz-se necessário vislumbrar novos caminhos. Caminhos estes calcados na percepção, na observação e na busca de explicações do cotidiano escolar, na criatividade, na dúvida e busca de soluções, nas reflexões, nos debates, nas pesquisas aplicadas, na troca de saberes e experiências, nos diversos olhares existentes na educação, através de propostas coerentes com a realidade estudada.

A sociedade atual carece de um novo indivíduo, com um novo perfil, um profissional que consiga atender as demandas na contemporaneidade, um ser autônomo, crítico, capaz de ler o mundo, a sua realidade e propor situações para mudança de paradigmas e contribuir para o avanço da ciência. É importante destacar que, para mediar, intervir e auxiliar nesse espaço de construção do saber, o professor, principal peça desse cenário, deve estar em sintonia com essas habilidades e estar bem atualizado e acompanhando as mudanças aceleradas dessa sociedade do conhecimento.

Para reforçar tal premissa, a própria Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, propõe uma escola que atenda esse perfil e salienta a importância da construção desse indivíduo, seja ele residente no meio rural ou urbano, apresentando de forma bem explícita que todas as escolas devem construir de forma autônoma suas propostas pedagógicas, voltadas para as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais, atendendo, também, às necessidades sócio-culturais dos alunos, da comunidade, dos especialistas e dos professores de cada região.

De acordo com os estudos anteriores e as conclusões já descritas em cada capítulo, verificou-se que a realidade dos professores pesquisados não culmina com as necessidades atuais do indivíduo, nem da sociedade. Apesar de o

grupo já estar buscando melhorias e sendo sensibilizados para essa mudança quando lhes é permitido, através de uma proposta-piloto de formação continuada, a distância, o que se discute, hoje, em termos de educação e de mudanças de paradigmas não se encontram de forma concreta na realidade pesquisada. Os estudos realizados através da proposta-piloto encontram-se embrionária, cujos professores estão em fase de mudança de postura, trocando experiências, aprendendo, aplicando, mas em uma prática que demanda tempo para ser concretizada de fato.

Acredita-se que os profissionais devem continuar buscando atender as demandas atuais, preparando-se científica, política e culturalmente, para que o cenário percebido nos bastidores seja modificado a cada dia, pois não se pode transformar o ensino se os profissionais da educação encontram-se ainda despreparados .

Então, torna-se necessário afirmar que, para a construção de qualquer caminho a ser percorrido no espaço da escola com os profissionais, é imprescindível a continuidade de novas propostas que promovam a troca de experiência, o conhecimento de cada realidade, as expectativas e temores do grupo, bem como abrir um espaço de construção de conhecimentos das tendências educacionais e a influência de cada uma, em cada época e a sua implicação para a realidade atual.

Conforme foi apresentado nesse estudo, alguns dos profissionais dessa região não tiveram acesso à formação necessária para o exercício da carreira docente, nem têm experiência na profissão, sendo oportuno contribuir para essa formação e, além dessa demanda ser urgente e necessária, é imprescindível que se avance com uma proposta de formação contínua e em serviço, para contribuir com o avanço da educação, bem como oferecer melhorias de trabalho para os envolvidos, propiciando, assim, uma formação capaz de promover a ação- reflexão-pesquisa e ação nos bastidores escolares.

Sendo esse processo de formação uma proposta a ser planejada, executada e avaliada durante um longo percurso e sabendo das dificuldades de acesso desses profissionais às escolas formais que se encontram fora do município, optou-se nessa pesquisa por investigar as possibilidades de se construir um projeto de formação continuada através do Ensino a distância, pois permite o acesso a todos os profissionais da educação no meio rural a uma atualização das tendências atuais da educação e uma constante busca do saber.

Essa modalidade de ensino a distância propiciará uma educação capaz de transformar o ensino, tendo em vista que ela permite que todos os envolvidos sejam capazes de buscar o seu próprio aprendizado, suas próprias experiências, o autoconhecimento, a auto-instrução. Além disso, permite que todas as pessoas envolvidas possam construir o seu próprio momento de estudo, de aprendizado, cada um em seu ritmo e atendendo a cada demanda em particular.

Essa proposta de ensino a distância com a finalidade de oferecer aos professores e especialistas essa formação deverá ser coerente com as tendências atuais da educação, atendendo cada contexto, cada escola e as suas especificidades.

Estudando Freinet, Vygotsky, Paulo Freire e Piaget e os diversos modelos de projetos aplicados através do ensino a distância, verificou-se que essa proposta de formação pode ser construída, visando atender as demandas atuais da escola no meio rural, a partir de uma vertente contemporânea, cujo alvo maior será o pedagógico, em que serão privilegiadas a aprendizagem e a capacitação desses professores em serviço, de forma contínua e processual.

Teóricos contemporâneos já apresentam discussões acerca do ensino a distância voltadas para uma aprendizagem aberta e a distância, em uma concepção sócio-interacionista, que possibilita atender as expectativas do

grupo, as necessidades prementes e a continuidade de estudos voltados para a área educacional.

A partir desse contexto foi apresentada nessa pesquisa uma proposta-piloto de formação, através do ensino a distância, que pode ser utilizada para a elaboração, execução e avaliação do projeto, a metodologia da pedagogia de projetos, em que prioriza durante todo o processo a busca constante de melhorias e de formação para toda equipe, sendo que todos os envolvidos, professores, diretoria e os especialistas do programa a distância são envolvidos no processo desde a sua preparação até a sua finalização.

A metodologia de projetos oferece um espaço em que a equipe interdisciplinar construa a sua proposta de formação, atendendo a especificidade do grupo, as necessidades sócio-culturais, os conhecimentos que são de interesse tanto da equipe escolar quanto dos especialistas da proposta do ensino a distância.

A equipe interdisciplinar nessa proposta é composta de todos os envolvidos nesse cenário, ou seja, os profissionais responsáveis pelo ensino a distância: tutores, coordenadores e especialistas dos projetos, os profissionais responsáveis pela construção da tecnologia, bem como todo o pessoal da escola envolvida e até mesmo membros da comunidade.

Sabe-se que montar uma proposta dessa natureza e dar continuidade a ela não é tarefa fácil e requer muito compromisso, domínio do conhecimento das diversas teorias existentes, um cronograma de ação que norteará todo o percurso, avaliações contínuas funcionando como termômetro para as melhorias da própria proposta em serviço, recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis.

Além disso, torna-se necessário construir uma parceria com o poder público, sociedade civil, setor privado, 3º setor, dentre outros, para a elaboração, execução e avaliação da proposta.

Essa proposta para formação do educador no meio rural será pertinente e adequada se todos os envolvidos participarem ativamente do percurso, não ficando apenas nos bastidores e, sim, nos palcos, atendendo cada demanda e cada situação específica.

De acordo com esse processo de formação a distância, o papel de cada um neste cenário é importantíssimo e deve-se buscar ao longo do processo uma sintonia, uma orquestra afinada, cujos participantes deverão atualizar seus instrumentos constantemente, visando atingir os objetivos propostos.

Apesar de salientar aqui a importância da participação de todos os envolvidos, cada um na sua área e mantendo um intercâmbio de ações interdisciplinares, cabe salientar o papel do tutor que estará diretamente ligado ao campo de ação, através de diversas vias de comunicação, sendo o mediador, o objeto de intervenção e o veículo de informação para toda equipe interdisciplinar.

Portanto, merece aqui alguns cuidados: deverá estar atualizado nas diversas áreas do ensino na vertente sócio-interacionista, acompanhar o processo de formação, possibilitando a construção de grupos de estudos, pesquisas, seminários, atendimentos individuais e em grupos, a fim de possibilitar uma qualidade em todo o processo, bem como deverá ser o mediador juntamente com os envolvidos na escola desde a fase de diagnóstico até o final do processo.

Cabe salientar que essa proposta vem ao encontro com a formação continuada, portanto deverá ser desenvolvida durante todo o ano na escola, partindo de um projeto macro e a partir daí criar miniprojetos, atendendo a demanda específica do grupo .

Os recursos tecnológicos oferecidos para a realização desta proposta foram de acordo com as possibilidades dessa região rural. Na escola estudada, verificou-

se que existe possibilidade de acesso ao correio, vídeo e TV e na Prefeitura existe a possibilidade de manter contato com a equipe através do correio-eletrônico, sendo utilizados TV, vídeo, material impresso, correio tradicional e telefone na proposta-piloto.

No entanto, no interior desse estudo não foi muito priorizado o uso das tecnologias de ponta. Sabe-se da importância de cada uma, mas acredita-se que eles devem ser meios e não fim, ou seja, se todos os envolvidos nessa proposta estiverem sintonizados em uma única vertente atual da educação, propiciando um espaço de construção do saber, da discussão, das partilhas, da apresentação dos sucessos e insucessos da criação de alternativas para um trabalho coeso, coerente e crítico, os recursos serão ferramentas que enriquecerão as atividades oferecidas.

Foi constatado na pesquisa que os professores necessitam de uma continuidade de formação coerente com a demanda da região, projetos flexíveis que permitem uma inserção de culturas, valores, conhecimentos diferenciados e um incentivo para essa formação. Portanto, escolheu-se para essa proposta a metodologia pedagogia de projetos, pois ela favorecerá a construção do conhecimento a partir das necessidades de cada sujeito envolvido e o crescimento de toda a equipe.

Acredita-se que esses projetos através do ensino a distância para a formação desses profissionais no meio rural permitirá a todos um acesso às informações pertinentes às demandas da sociedade atual, favorecerá o desenvolvimento global de todos os indivíduos, em todos os aspectos: moral, afetivo e intelectual, permitindo assim, uma nova visão e um novo cenário para as escolas rurais.

Essa proposta permitirá, ainda, discussões, pesquisas, reflexões, troca de experiências, oficinas, seminários que oportunizarão aos envolvidos uma vinculação entre teoria e a prática, fazendo com que todos possam refletir

sobre sua própria prática e construir de acordo com história de cada um, suas próprias conquistas .

Os professores entrevistados e a Secretária de Educação sonham com a continuidade dessa proposta-piloto de formação, através do Tutor, a fim de que todos possam aprender e terem o acesso de direito e de fato ao saber.

Sabe-se que o percurso para esse trabalho é enorme e as dificuldades também... conciliar educação, políticas públicas, desejos, recursos não são tarefas fáceis, mas acredita-se que este trabalho oferecido através do ensino a distância irá contribuir para a qualidade do ensino das regiões rurais, o acesso às informações, ao saber, ao conhecimento científico e mais: possibilitará de fato uma educação mais justa e que atenda toda a população e não os privilegiados.

A busca de uma proposta de formação a distância, nessa visão sócio-interacionista tem a finalidade de buscar uma formação baseada na ética, nos princípios da construção da cidadania, da democracia. A partir do momento em que esses professores estiverem preparando-se ao longo do percurso, a escola terá um novo cenário, as portas serão abertas para um mundo novo, em que alunos e professores serão capazes de refletirem suas propostas, buscarem novos caminhos e através da formação se conscientizarão de que são sujeitos de uma história, são cidadãos capazes de serem agentes de transformação social.

Segundo as idéias apresentadas sobre a vertente sócio-interacionista e o início da aplicação da proposta, é notória a possibilidade de se construir uma proposta de formação para todos os professores do meio rural, através desta forma de ensino. O que fica aqui são as discussões acerca do assunto e de forma embrionária, poderão contribuir para a construção de novas propostas de formação para toda comunidade rural do País.

Acredita-se que novas conquistas virão e com esse trabalho de parceria, com a vontade, desejo e a busca pela igualdade, as escolas rurais receberão um novo perfil e as possibilidades de atender as demandas do mundo moderno serão maiores e a democratização do ensino não ficará apenas para alguns dos figurantes e, sim, de todos os artistas que se apresentam todos os dias nesse palco. Fica aqui o começo de uma discussão em que possa ser a linha diretriz para os próximos trabalhos.

Concluir um trabalho dessa natureza é como se fosse fechar a história de milhares de educadores que estão famintos de uma cultura, de conhecimentos, de dias melhores para a sua vida, para a educação, Portanto, cabe aqui, apenas de forma panorâmica, salientar algumas considerações finais e enfatizar que o sonho não acabou....ele está apenas começando e merece ser concretizado.

6.2 Sugestões para outros trabalhos

De acordo com a realidade das escolas vivenciada pelos educadores nesse início de século, as pesquisas têm oferecido suporte para a melhoria de todas instituições e contribuído para a transformação social.

Sabe-se que a pesquisa aplicada gera um movimento de transformação na medida em que oferece condições de sua aplicação após a sua concretização. Portanto, faz-se necessário buscar, a partir dos resultados dessa pesquisa, estratégias para a implantação de novas propostas nas diversas escolas rurais do País.

Deve-se, portanto, estabelecer parcerias com diversos setores da sociedade: sociedade civil e governamental, para que possam ser aplicadas propostas de formação continuada, através da pesquisa-ação, permitindo às escolas em geral terem acesso a este tipo de trabalho.

Enfim, acredita-se que, em se tratando de educação, muitos são os assuntos que merecem uma investigação, principalmente no que tange à construção da cidadania, da ética, dessa nova sociedade da informação e da busca de uma capacitação continuada.

A educação a distância, hoje, pode contribuir para propostas abertas que garantam essa construção do saber de forma crítica e reflexiva, atendendo as necessidades do mundo moderno, abrindo espaço para uma escola transformadora.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAS, Maria Cecília de Medeiros. **A influência da habilitação em serviço na prática do/ a professor/ a leigo/ a.** Belo Horizonte, 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFMG, 1998.

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Proinfo: informática e formação de professores.** Brasília: Ministério de Educação, SEED, 2000. 192 p. (Série de Estudos: educação a distância, 1).

_____. **Proinfo: Informática e formação de Professores.** Brasília: Ministério de Educação, SEED, 2000. 192 p. (Série de Estudos: educação a distância, v.2).

AOKI, K.; POGROSZEWSKI, D. **Virtual university reference model: a guide to delivering education and support services to the distance learner.** Disponível em: < [http://www.westga.edu:80/~distance/aoki 13.htm/](http://www.westga.edu:80/~distance/aoki%2013.htm/). Acesso em 10 de nov.2000.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 3. ed. Petrópolis: Vozes. 251p.

ASSIS, Regina Alcântara. Diretrizes curriculares de educação infantil. **Fórum Mineiro de Educação Infantil.** Belo Horizonte. 1999. (Vídeo).

AZEVEDO, Wilson. **Panorama atual da educação a distância no Brasil.** Disponível em <<http://www.trebrasil.com.br/salto/distancia/default.html>>. Acesso em 20 de nov.2000.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e Construtivismo.** São Paulo: Ática, 1996.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício do professor. In: PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite et al (orgs). **Formando professores profissionais: quais as estratégias? Quais as competências?** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap.3, p. 53-63.

BELLONI, M. L. **Educação a distância.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1991. (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, v. 1)

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Língua Portuguesa, v 2).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Matemática, v 3).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Ciências Naturais, v 4).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (História e Geografia, v 5).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Arte, v 6).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Educação Física, v 7).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Apresentação de Temas Transversais e Ética, v 8).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Meio Ambiente e Saúde, v 9).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1991. (Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, v 10).

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Introdução, v.1)

_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Formação Social e Pessoal, v 2)

_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. (Conhecimentos de Mundo, v 3)

CÂMARA, Terezinha Pereira Víctor. Pedagogia de Projetos: quanto o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem. **Amae Educando**. n. 253, ago./1995.

COIÇAAUD, Sílvia. A colaboração institucional na educação a distância. In: LITWIN, Edith (org) . **Educação a distância: temas para debate e uma nova agenda educativa**. Tradução Fátima Murad. Cap. 4, 2001. 53-72p.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 1992. 182p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **[O que você precisa saber sobre...]**: Legislação Educacional Brasileira. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.117p.

DEMO, Pedro. Pesquisar. O que é. In: _____. **Pesquisa: princípio científico educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996. cap.1, 11-36p.

_____. Formação de formadores básicos. **Em Aberto**. Brasília, abr/jun. 1992, v.11, n. 54, 23-42p.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

EDWARD, D. **The Inevitable Future?** Post-Fordism and open learning, in open learning, v.6, n.2, 1992.

ETTO, Edith Lins. **Seminário de Piaget**. Belo Horizonte: Sistema Promove de Ensino. 1990. 10f (Xerocopiado).

FAZENDA, Ivani Catarina A. **A interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1976. 170p. (Coleção Temas Pedagógicos, 11).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. Série Educação.1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas. 1996.159p.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. São Paulo: Autores Associados, 1997. (Coleção Formação de Professores).

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara. **A paixão de aprender**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

HAEGREAVES, Andy. o ensino como profissão paradoxal. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artmed, n. 16, fev./abr. 2001. 13-19p.

HERNANDÉZ, Fernando, VENTURA, Mont Serrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 199p.

_____. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed,2000. 308p.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos e formando crianças leitoras de textos**. Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1994.

KALINKE, Marco Aurélio. **Para não ser um professor do século passado**. Curitiba: Expoente, 1999. 147p.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos. **Presença Pedagógica**. n. 8. mar./abr. 1996.

LETWIN, Edith (org.). Das Tradições à Virtualidade. In: _____. **Educação a distância: Temas para o debate de uma Nova Agenda Educativa**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap.1, 13-22p.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 1999. Disponível em web em: <<http://portoweb.com.br/purrelevy/educaecyber.html>.> Acesso em 21 jan.2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990, 149p.

LOPES, Fernanda. Freinet. **Revista Nova Escola**. São Paulo, Abril, 1996.

LUCK, Heloísa. O sentido da interdisciplinaridade. in:_____. **Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos Teóricos-Metodológicos**. 2.ed.Petrópolis: Vozes. cap. IV. 59-74p.

MACEDO, Lino. **O construtivismo**. São Paulo: ATTA Mídia e Educação. 2001 (Vídeio)

MANSUR, Anahí. A gestão na educação a Distância: novas propostas, novas questões. In: LITWIN, Edith (org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. Cap. 3, 40-52p.

MCLAREN, Peter. Um legado de luta e de esperança. **Revista Pátio**. Porto Alegre, Artmed, ano 1, n.2, p .12-13, ago./out. 1997.

MCLSAAC, M. S. & GUNAWARDENAC, N. **Distance education**. In Jonassen ed. Handbook of research for educational communications and technology: a project of the Association for Educational Communications and Technology. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996. 403-407p. Disponível em: <<http://seamonkey.ed.asu.edu/~mcisaac/dechapter>.> Acesso em 15 dez.2000

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria-metodologia-criatividade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Regulamentação da EAD no Brasil**. < <http://www.mec.gov.br/salto/distancia/default.html>.> Acesso em 20 jan.2001.

MOORE, M. On a Theory of Independent Study et all. **Distance education internacional perspectives**. Londres: Nova Yorque, 1993.

MOREIRA, Mércia; COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. **Psicologia da educação**: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltados para a educação. 7. ed. Belo Horizonte: Lê, 1999.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **A LDB e a educação a distância**. Disponível em: <<http://www.trebrasil.com.br/salto/distancia/default.html>> Acesso em 20 nov. 2000.

NÓVOA, A . (org). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES. **Foundations of distance education**. 2.ed. Londres:Routledge, 1991.

NUNES, Ivonio Barros. **Noções de educação a distância**. Disponível em: <<http://www.intelecto.net/ead-textos/ivonio1.htm>> Acesso em 03 dez. 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PERRENOUD, Phillipe. **As 10 competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETERS, O. O Distance Teaching and Industrial Production: A Comparativo Interpretation in on line apud BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

RIBAS, Mariná Holzmann. **Construindo a competência**: processo de formação para professores. São Paulo: Olho D'água, 2000. 135 p.

RUMBLE, G.; OLIVEIRA, J. apud NUNES. **Vocational education at a distance. internacional perspectives**. London: 1992.

SACRISTÀN, Gimeno J ; FLECHA, Bartolome. R. L; GIROUX, H et al. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000. 205p.

SACRISTÀN, Gimeno J; GÓMEZ, A L . Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 396p.

SADEK, José Roberto. **Iniciativas do MEC com o EAD**: as tecnologias e o Ensino a Distância. Disponível em: <<http://www.trebrasil.com.br/salto/distancia/default.html>> Acesso em 20 nov.2000.

SAMPAIO, Rosa Maria W. **Freinet, evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1988, 239 p.

SANCHO, Juana M. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEWART, D. **Distance teaching: a contradiction in termes?** Distance Education: Internacional Perspectivas. Londres: croomhelm/st.Martins.1983.

SPRINTHALL, R. C.; SPRINTHAL, R. A. **Educacional Psychology. Reading**. 1977 apud BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez Diniz; CÂNDIDA, Patrícia. **O brincar e a matemática**. São Paulo: ATTA Mídia e Educação. 2001 (Vídeo)

STONER, G. **A conceptual framework for the integration of learning technology**. Report for the Learning Technology Dissemination Initiative for Computer Based Learning. Edinburgh: Heriot-Watt University, 1996. Parte 3. <<http://www.icbl.hw.ac.uk/ltidi/implementing-it/contacro.htm>.> Acesso em 20 dez.2000

TJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.

WILLIS, B. **Distance education at a glance**. Series of guides prepared by engineering outreach at the University of idaho.1996. <<http://www.uidaho.edu/evo/distglan.html>.> Acesso em 12 dez. 2000.

UNESCO. **Aprendizagem aberta e a distância: perspectivas e considerações sobre políticas educacionais**. 1997.

WAJSKOP, Gisela. Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil. **Fórum Mineiro de Educação Infantil**. Belo Horizonte. 1999. (Vídeo)

WORLD BANK. Global Education. Educationet. Disponível em: <http://wbweb4.worldbank.org/disted/>. Acesso em 15 dez. 2000

VALENTE, J. A. **Formação de profissionais na área de informática em educação**. Campinas: Gráfica Central da Unicamp. 1993.

VASCONCELOS, H.P. **Histórico do Ensino a Distância no Mundo**. Disponível em < <http://www.websamba.com/VasconcelosHP/vasco/historico-do-ead.htm>>. Acesso em 24. maio. 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional e seus instrumentos: novos paradigmas. In: SOUZA, Eda C. B. Machado de (org.). **Técnicas com instrumentos de avaliação**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

VEIGA, Ilma. P. A . **O projeto político pedagógico**. Campinas: Papirus, 1995.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional e seus instrumentos: novos paradigmas. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de (org.). **Técnicas com instrumentos de avaliação**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBIA, R., VIANNEY, J. Pós-graduação a Distância. A construção de um modelo brasileiro. In: **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior**. Brasília, n.23, nov./1998.

CONVENTRY, Lynne. **Vídeo conferencing in higher education**. Heriot Watt University. Edinburgh Sima, 1996. <<http://www.man.ac.uk/muc/sima/video3/contens.html>> Acesso em 12 jan. 2001.

CÓRIA-SABINE, Maria Aparecida. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo: EDU, 1986.

LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para a educação a distância**. Brasília: UnB, 1997.

LEVY, Pierre. **A máquina universo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.173p.

MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro Milênio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994. 205p.

MORIN, Edgar. **Os Saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.118p.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. 2. ed. São Paulo: Érica, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**. São Paulo: Papyrus, 1997.

RICCI, Rudá. **O perfil do educador para o século XXI: de boi e de coice a boi de cambão**. Belo Horizonte: 1998. (texto xerocopiado).

TERRIER, Jacques; DAMASCO, Maria N. (Coords). **Educação e escola no campo**.Campinas: Papyrus, 1993. 251p.

VALENTE, Armando José (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Nied.1999. 156p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ELIANE MARIA FREITAS MONKEN
ORIENTADORA: VÂNIA RIBAS ULBRICHT
DATA DA ENTREVISTA: 7-9-2001

ANEXO 8.1

ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1- Como é realizado o trabalho de formação do educador na sua escola: diário, semana, mensal, semestral ou anual?
- 2- Tem um projeto específico para essa formação? Quais? Em qual modalidade: presencial ou a distância?
- 3- Como os professores recebem este trabalho de formação: gostam, não gostam, se sentem preparados com o curso? O que é falado é entendido por todos?
- 4- Existe um trabalho de assessoria e acompanhamento individual para os professores nas escolas?
- 5- Existe um trabalho diferenciado com professores do meio rural e urbano? O que acha disto?
- 6- Há um incentivo dos órgãos públicos favorecendo essa formação: com materiais didáticos atuais, livros e treinamento didático para os professores?
- 7- Quando tem treinamentos para os professores quais as tecnologias utilizadas?
- 8- Você se sente preparado pelos seus supervisores para trabalhar com crianças de sala multisseriadas, ou seja de 1^a a 4^a série? Justifique.
- 9- Quais são as maiores dificuldades pedagógicas que você encontra no seu cotidiano?
- 10- O que você acha da possibilidade de um Tutor para orientação pedagógica, organização de grupos de estudos e treinamentos em grupos e individuais? Cite três vantagens desse trabalho para a formação do educador em serviço.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO EM GESTÃO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO
MESTRANDA: ELIANE MARIA FREITAS MONKEN
ORIENTADORA: VÂNIA RIBAS ULBRICHT

ANEXO 8.2

QUESTIONÁRIO

PREZADO (A) PROFESSOR (A)

Este questionário é instrumento de coleta de dados para ser aplicado pela aluna – pesquisadora, mestranda da Universidade Federal de Santa Catarina, Curso Gestão de Informática em Educação, Projeto intitulado: **A FORMAÇÃO DO EDUCADOR, DA ESCOLA NO MEIO RURAL, ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA .**

É oportuno salientar que este trabalho de pesquisa está sendo desenvolvido de acordo com os procedimentos científicos adequados e qualquer informação que estiver neste documento será analisada quantitativamente e qualitativamente. Nenhuma identidade será revelada.

Espera-se que as perguntas que se encontram aqui sejam respondidas com responsabilidade e clareza.

Certa de que posso contar com você, como participante ativo desse processo, agradeço, antecipadamente.

A Pesquisadora

INSTRUÇÕES

- 1- Marque apenas um X em cada questão.
- 2- Leia atentamente cada questão antes de respondê-la.
- 3- Sua participação nesta pesquisa será muito importante, portanto, seja sincero (a) ao responder este instrumento de pesquisa.

1ª QUESTÃO:

Sua idade varia de:

- (A) 18 a 20 anos
(B) 21 a 25 anos
(C) 26 a 30 anos
(D) 31 a 36 anos
(E) Mais de 36 anos

2ª QUESTÃO:

Sexo

- (A) FEMININO (B) MASCULINO

3ª QUESTÃO

Mora na região?

- () SIM () NÃO

4ª QUESTÃO

Quanto tempo mora na região? _____

5ª QUESTÃO :

Seu grau de formação:

- (A) Ensino Fundamental
- (B) Ensino Médio
- (C) Graduação
- (D) Pós - Graduação

6ª QUESTÃO:

Ano que concluiu o ensino médio _____

Qual escola? _____

7ª QUESTÃO:

Fez algum curso de formação para professores?

- (A) Magistério
- (B) Formação Continuada / Treinamentos em serviço

Se realizou algum treinamento, cite os mais recentes:

8ª QUESTÃO:

Suas condições econômicas:

- (A) ganha até 1 salário mínimo
- (B) ganha 1 salário e meio
- (C) ganha até 2 salários
- (D) ganha mais de 2 salários mínimos

9ª QUESTÃO:

Há quanto tempo atua como professor no meio rural? _____

10ª QUESTÃO:

Já teve outras experiências como professor além dessa escola?

() SIM () NÃO

11ª QUESTÃO:

Quantos livros ou revistas pedagógicas lê durante o mês?

- (A) 1
- (B) 2 a 3
- (C) de 3 a 6
- (D) mais de 6
- (E) nenhum

12ª QUESTÃO

Participa das atividades culturais educacionais e políticas da região?

() Sim () Não

Quais _____

ANEXO 3**ENTREVISTA PARA DIAGNÓSTICO**

NOME DA CRIANÇA:

IDADE: _____ DATA DE NASCIMENTO: _____

QUANTAS PESSOAS TÊM NA FAMÍLIA? _____

NOME DO PAI: _____

NOME DA MÃE: _____

PERGUNTAS:

- 1- O que você mais gosta de fazer durante o dia?
- 2- O que você acha de morar nesta fazenda? Por quê?
- 3- O que você mais gosta de fazer na escola?
- 4- Como você se sente aqui na escola?
- 5- O que você mudaria nesta escola?
- 6- Em sua vida juntamente com seus pais e irmãos, o que você mais gosta de fazer?
- 7- O que você mais gosta em sua casa?
- 8- O que você não gosta?
- 9- Fale um pouco de sua família.
- 10- Fale um pouco de sua história na escola.

ANEXO 8.3.1**ENTREVISTA PARA DIAGNÓSTICO COM OS PAIS**

NOME DO PAI OU RESPONSÁVEL: _____

NOME DOS FILHOS QUE ESTÃO MATRICULADOS NA ESCOLA:

PERGUNTAS:

- 1- O que você mais gosta de fazer aqui na região?
- 2- O que você acha de morar na fazenda, por quê?
- 3- O que você mais gosta na escola onde seus filhos estão matriculados?
- 4- Como você acompanha a vida estudantil de suas crianças?
- 5- Você tem acesso a professora e conversa sempre a respeito de seu filho com ela? Você acha importante este acompanhamento?
- 6- O que você mais gosta na escola em relação ao atendimento e o assessoramento pedagógico?
- 7- O que você mudaria na escola em relação ao atendimento de seus filhos?

ANEXO 8.4

TEMÁTICAS E QUESTÕES LEVANTADAS PELO GRUPO DE PROFESSORES PARA SEREM TRABALHADOS NA PROPOSTA-PILOTO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES

- 1- O construtivismo;
- 2- O trabalho com projetos;
- 3- O trabalho didático em sala de aula: como ajudar o aluno que não aprende?
- 4- Como ajudar o aluno que não quer aprender?
- 5- Como trabalhar matemática sem o uso do livro didático?
- 6- Como organizar a rotina de sala de aula?
- 7- Como trabalhar com os alunos que não sabem ler e escrever?
- 8- Como trabalhar com jogos se os pais não aceitam brincadeiras na escola?
- 9- Como trabalhar leituras com técnicas diferentes?
- 10- Como trabalhar conteúdos da nova proposta dos Parâmetros Curriculares?
- 11- Como ensinar brincando?
- 12- Como ensinar a ler através dos jogos?
- 13- Como trabalhar com os conteúdos de Ciências e História, adequando-os para a realidade das crianças do meio rural?
- 14- Como trabalhar sem material disponível?
- 15- Como trabalhar com pesquisa sem recursos?

ANEXO 8.5**PREVISÃO DE RECURSOS MATERIAS, HUMANOS E FINANCEIROS PARA A EXECUÇÃO DA PROPOSTA:**

		CUSTOS	CRONOGRAMA
RECURSOS MATERIAIS	- Lista de material pedagógico: jogos, brinquedos e livros. - Reforma da escola; - Passagem de ônibus - Gasolina; - Material escolar	R\$ 100,00 R\$18.000,00 R\$300,00 R\$300,00 R\$1.000,00	De 1998 a 2001
RECURSOS HUMANOS	Pagamento extra para professores	R\$2.000,00	