

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

---

**MARIA DENISE NUNES DA SILVA**

**TECNOLOGIA E CIDADANIA:  
APRENDIZAGEM E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES  
ATRAVÉS DA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA**

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA À UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SANTA CATARINA PARA OBTENÇÃO DO  
GRAU DE MESTRE.

ORIENTADOR: PROFESSOR RAUL SIDNEI WAZLAWICK

**FLORIANÓPOLIS**  
**1999**

## MARIA DENISE NUNES DA SILVA

### TECNOLOGIA E CIDADANIA: APRENDIZAGEM E CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES ATRAVÉS DA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção na Área de Mídia e Conhecimento - Educação a Distância - da Universidade Federal de Santa Catarina, pela Comissão formada pelos professores:

---

Prof. Raul Sidnei Wazlawick, D. Eng (orientador)  
Departamento de Informática e Estatística  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Prof. Neri dos Santos, D. Ing.  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

---

Profª Drª Ana Mariza Ribeiro Filipouski  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS  
Membro do Núcleo de Integração Universidade & Escola da UFRGS  
Consultora do MEC em programas de educação continuada de professores

---

Profª Juçara Terezinha Cabral, Mestre Educação  
Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua.

Paulo Freire

O cão e a árvore também são inacabados,  
mas o homem se sabe inacabado e por isso  
se educa.

Paulo Freire

## AGRADECIMENTOS

Ao Zé, Luciano, Márcia e Mariana, motivos sempre especiais de toda trajetória.

À Ana, pela paciente leitura e valiosas sugestões.

À Mariza, pelos questionamentos e ajuda “tecnológica”.

À Juçara e a Doli, companheiras de luta pela capacitação dos professores, pelo estímulo ao trabalho.

Ao César, pelo incentivo de retorno ao espaço acadêmico.

À Madalena, mestra e amiga, pelos ensinamentos e apoio.

Ao Félix, por acreditar e potencializar espaço para a capacitação de professores.

À Cátia, Yara, Sara, Jeni e Airton, coordenadores do Colégio Elias Moreira, por apostarem na sua própria capacitação.

À Tânia, interlocutora dos conflitos.

Ao Raul, orientador da pesquisa.

Aos professores do Mestrado, que colaboraram para o aprofundamento de outras reflexões.

A todos os professores e colegas que participaram e participam, de uma forma ou outra, dos projetos de educação e de capacitação.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>VIII</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>IX</b>
<b>1- QUESTÕES INTRODUTÓRIAS .....</b>	<b>1</b>
1.1- OBJETIVOS .....	9
1.1.1- OBJETIVO GERAL.....	10
1.1.2- OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	10
1.2 - MÉTODO DE PESQUISA.....	11
1.3 - APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	13
<b>2- EDUCAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>17</b>
2.1- CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR.....	21
2.2- INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE .....	25
2.3- NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	29
<b>3- APRENDIZAGEM E CIDADANIA .....</b>	<b>35</b>
3.1 - O CARÁTER SOCIAL DA APRENDIZAGEM .....	38
3.2 - ESPAÇO ESCOLAR: LUGAR DE APRENDIZAGEM DA CIDADANIA.....	43
3.3- ESPAÇO ESCOLAR: LUGAR DE APRENDER A PENSAR .....	49
<b>4- REPENSANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....</b>	<b>54</b>
4.1 - A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR .....	58
4.2 - FORMULANDO UM PROJETO DE CAPACITAÇÃO .....	61
<b>5-EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODALIDADE DE CAPACITAÇÃO.....</b>	<b>73</b>
5.1- INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM .....	74
5.2- PROJETO DE CAPACITAÇÃO: MODALIDADE DE ENSINO.....	79
5.3- COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PROPOSTA DE APLICABILIDADE .....	84

5.4- LIMITES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	87
<b>6- MATERIAIS PARA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA .....</b>	<b>91</b>
6.1- MATERIAL IMPRESSO.....	93
6.2- VÍDEOS TEMÁTICOS .....	97
6.3- VÍDEO ESTUDO DE CASO .....	101
6.4- SEMINÁRIOS E ESTAÇÕES TUTORIAIS .....	102
<b>7- CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>

## RESUMO

O presente trabalho trata da utilização da modalidade de Educação a Distância, e dá especial atenção à capacitação dos profissionais envolvidos com a promoção e execução desta modalidade de ensino. Privilegia a teoria histórico-cultural, formulada por L. S. Vygotsky, como marco teórico para a compreensão da educação e da aprendizagem como fator de desenvolvimento humano e fruto das relações sócio-culturais, isto é, analisá-la a partir da categoria da totalidade e estuda-a através dos princípios da interdisciplinaridade e da transversalidade. Propõe-se a verificar como os professores vêm pensando a educação e como vem se processando a aprendizagem nos projetos de educação a distância. Além disso, enfatiza a necessidade de uma reestruturação dos pressupostos filosóficos que vêm pautando o entendimento do processo de ensino e aprendizagem e normatizando a exclusão de conteúdos não considerados escolares ou passíveis de consideração na modalidade de educação a distância. Apresenta uma revisão da prática pedagógica no espaço escolar e a necessidade de um projeto de capacitação no interior da própria escola, acompanhada de um relato da experiência com formação de professores.

Por pressupor que a educação a distância deve ser discutida no meio educacional também como temática social comprometida com uma teoria da educação que valorize mais os princípios da aprendizagem do que o fator distância, considera que o ensino a distância precisa vir acompanhado das transformações que o próprio ensino presencial vem demonstrando como necessárias. Apresenta também a descrição de um material coerente com a concepção de aprendizagem defendida no trabalho, o que colabora para delinear uma concepção política e social do ensino a distância, aproximando-o de discussões atuais no momento em que são negociados novos rumos para a educação nacional, inscrevendo-o como instrumento articulador de uma prática social comprometida com a democratização do acesso à educação, e, em conseqüência, às novas tecnologias.

## **ABSTRACT**

The current work deals with the modality concerning utilisation of distance education giving special focus to the capabilities of the professionals involved with the promotion and implementation of such teaching modality. It favours the historical-cultural theory, which was developed by L. S. Vygotsky, as theoretical mark to the educational and learning understanding as human development factor and outcome from the socio-cultural relations. That means to analyse it from the totality category and study it through the interdisciplinarity and transversality principles. It also suggests verifying how the professors have been thinking about the education and how the learning from the projects concerning distance education has been processed. In addition, it emphasises the needs for reconstructing the presupposed philosophies that have been bringing up the understanding of the teaching-learning process and ruling the exclusion of contents that are not considered school-like or subjects to consideration in the distance education modality. It presents a revision concerning the educational practise in the class space and the need for a project regarding the capacity in the internal school itself. That is done together with an account experiencing the professors education. Since it presupposes that the distance education should be discussed in the educational environment as well as being a social thematic commitment to a educational theory that increases the value of the learning principles more than the distance factor, it considers that to achieve such aim, which is to commit the distance teaching to the learning quality and the knowledge construction, the distance teaching needs to be accompanied with the transformations that the own presential teaching has presented as necessities. It also introduces to the description of a material in accordance with the concept of learning defended on the work, which contributes to outline a political and social conception of the distance teaching, bringing it closer to the current discussions in the moment that new courses for the national education are being argued and registering it as articulating tool for a social practise committed with the democratisation of the access to education and consequently to new technologies.

## 1- QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

A crescente discussão sobre a necessidade da escola assumir uma postura inovadora frente às mudanças já presentes na sociedade, neste final de século, abriu importante fórum de debate acerca do papel da educação escolar - formal e presencial - no desenvolvimento e na formação dos alunos. Estas discussões têm colaborado para a desmistificação de algumas idéias a respeito da qualidade de ensino que as instituições escolares promovem e, sobretudo, para a adequação dos conteúdos veiculados à contemporaneidade.

Diferentemente do que se vinha pensando, a escola não se mostra qualificada para atender às demandas atuais, no que se refere à construção de competências significativas do mundo moderno e nem tampouco para promover uma avaliação com vistas a redefinir-se internamente. Ao contrário, a prática atual desvela uma modernização do discurso, mas as dificuldades para tornar real a prática dialógica no processo educativo são cada vez maiores.

Impeditivos importantes se manifestam, dentre eles a dificuldade que os professores têm de compartilhar seu espaço de poder com os alunos, o que não favorece a prática participativa em sala de aula e dificulta a possibilidade de o aluno exercer o direito de posicionar-se crítica e autonomamente frente à educação que recebe.

Nesta perspectiva, o professor não ocupa seu lugar na formação integral dos alunos, abrindo mão de uma função que é prioritariamente sua: a articulação entre os vários saberes.

Este trabalho propõe-se a situar a prática educativa tradicional e as concepções de ser humano, sociedade, educação e conhecimento que perpassam a sua construção e caracterizam um modelo de atuação condizente com os objetivos instrucionais implícitos no projeto pedagógico.

A delimitação dos modelos escolares de atuação é tarefa essencial para compreender a concepção de ensino presente na sociedade em geral, por isso também está contemplada no corpo deste trabalho.

A diretriz básica adotada está pautada na necessidade de que a escola se comprometa com uma educação para a cidadania, assumindo sua função social ao favorecer a inclusão de ensinamentos voltados para uma formação crítico-social dos alunos.

A escola é um espaço privilegiado de interação social com princípios formativos, onde trocas significativas podem ser exercitadas no interior dos grupos, através do diálogo entre colegas da mesma idade e que vivenciam situações semelhantes, emergindo daí uma grande diversidade de opiniões.

Há que se considerar duas questões de suma importância quando da decisão de analisar a colaboração da escola para a implementação de um projeto de educação para a cidadania: a primeira está relacionada com a decisão política de lidar com o conhecimento numa perspectiva democrática, onde o que se ensina sirva para que os indivíduos construam sua autonomia e, conseqüentemente, conquistem sua liberdade (nesse caso, faz-se necessário que a educação escolar seja pensada como possibilidade de transformação e superação da realidade presente e não como mecanismo de adaptação e reprodução); a segunda refere-se à necessidade de uma apurada análise sobre as reais condições da escola para implantar de forma inovadora um projeto que envolva lidar com o "pensar". Além de ter que enfrentar seu despreparo teórico, emocional e afetivo, a escola deverá construir um corpo de saberes que a qualifique para exercer de forma democrática o poder de educar para o exercício da reflexão e criação, comprometendo-se com um projeto político-pedagógico produzido pelo próprio grupo de trabalho.

Neste sentido, esta pesquisa pretende contribuir com as reflexões já presentes na sociedade a respeito da formulação de perspectivas encaminhadoras da produção de competências que qualifiquem os educadores

a atuarem de forma interdisciplinar, de modo que os conteúdos ensinados sejam compreendidos como expressão cultural, social e histórica de uma sociedade que está em permanente processo de mudança.

Pensar uma educação promovida pelo e no espaço escolar não significa ignorar que os alunos trazem para a escola conhecimentos prévios, aprendidos no interior da cultura onde estão inseridos, nem excluir a função da família nestes ensinamentos, mas incluir a dimensão social da aprendizagem. A escola tem a função de socializar diferentes pontos de vista, incluindo espaços para que emergjam as diferenças. Para isso, conta com uma condição diferente da família quanto ao tratamento de questões que habitam o espaço público e podem ser analisadas sem um envolvimento pessoal.

Ao analisar cada um dos elementos que compõem o universo das discussões sobre a concepção de educação familiar e escolar numa perspectiva histórico-cultural, optou-se por um referencial teórico sobre aprendizagem que valoriza a colaboração social na trajetória individual da construção do conhecimento, de forma a poder articular um projeto que viabilize uma educação mais democrática, que eduque para a cidadania e para o exercício dos Direitos Humanos.

Compreender a educação como um direito introduz uma nova discussão sobre a natureza do conhecimento a ser ensinado. No entanto, ainda hoje, o tipo de conhecimento que se produz na escola (que, aliás, não foi inventado por ela, mas através dela adquiriu novo significado) é fragmentado e dissociado da realidade, não colabora para o crescimento cognitivo mas para a valorização da quantidade de informações retidas.

A forma como o professor entra em contato com a ciência da educação também é responsável pela permanência de práticas educativas alienadas, que apenas “copiam” modelos. Os professores, alienados do sentido do seu trabalho, são presas fáceis de modismos educacionais, oriundos de teorias

pedagógicas fragmentadas ou mal digeridas que não conduzem à análise ampla de suas propostas.

O professor copista da teoria dos outros não se apropria do seu pensar - metacognição, não faz reflexão. Ao não incluir o ato reflexivo no seu ensinar, fica impedido de fazer de sua prática um ato de criação. Transforma-se em executor acrítico de “receitas”.

A observação desta realidade vem sendo feita ao longo de muitos anos, e gerou muitas perguntas. Algumas delas serviram de mobilização para buscar colaborar teórica e praticamente para a desalienação dos professores: Como investir na curiosidade epistemológica do professor, aproximando-o de um pensar crítico/reflexivo, de forma que este não se satisfaça com a aparência e se torne pesquisador da realidade? O que o professor precisa saber para poder ensinar? De que modo se pode continuar discursando que a escola está preocupada com a formação dos alunos, se esta apenas valoriza o sujeito cognitivo e ignora o sujeito sensível, afetivo e social? Que transformações a escola precisa promover para que a ética presente na ação educativa não seja contrária ao que discursa? Como fazer da escola um lugar que dê conta de um “processo formador” que inclua a pluralidade das dimensões formativas?

A falsa cidadania, com modelos não dialógicos, que o espaço da educação formal vem promovendo, não dá às relações que se produzem na escola um caráter de união entre a plenitude do cotidiano e a *praxis* da sala de aula. Como fazer para que o professor se dê conta do que está fazendo? Como fazer para que o professor perceba que aquilo que ensina tem que ter um sentido? Será possível pensar um processo de “realfabetização “ para o professor sem (re) apresentar a afetividade, a sexualidade, a ética, a estética, a cidadania, como aprendizagens que devem estar articuladas com o conhecimento científico?

Por ser um lugar por onde “quase” todos passam, é relevante que se investigue as relações e sentimentos que a escola provoca. Nesse caso, será

útil que as lembranças do tempo escolar não sejam relativas ao que se aprendeu, mas ao que se fez para fugir do que se deveria aprender.

Tais perguntas deram origem a uma motivação teórico-metodológico-pedagógica cuja culminância está concretizada neste estudo.

Ao lutar pelas transformações das circunstâncias que produziram a escola e a educação escolar tal qual ainda se apresentam no cotidiano dos alunos, todos assumem responsabilidades frente a uma prática social que se quer libertadora.

Neste contexto, a proposição de um projeto de educação que priorize o pensar como instrumento de leitura da realidade e possibilite aos sujeitos uma intervenção consciente na realidade precisa estar pautada num compromisso político-metodológico que se materialize através de uma prática pedagógica sintonizada com o desejo de instrumentalizar os alunos a serem agentes da transformação social. A idéia da mudança e da transformação deve perpassar o projeto desde a sua concepção até a prática vivida.

*“(...) o conhecimento efetivamente se dá na e pela práxis. A práxis expressa (...) duas dimensões distintas (...) no processo de conhecimento, a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.”(FRIGOTTO 1987,p.7)*

O grande desafio que se apresenta é construir competências múltiplas acerca de temas recorrentes à Era da Informação ou Economia do Conhecimento e, ao mesmo tempo, criar uma metodologia que dê conta dos princípios da interdisciplinaridade e da transversalidade, a fim de garantir uma formação que atenda às exigências da modernidade, valendo-se das novas tecnologias e de outras modalidades de ensino, sem perder de vista o compromisso com a transformação da própria concepção de aprendizagem.

Os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade, em razão de sua abrangência e complexidade, merecem destaque especial ao longo das discussões promovidas nos capítulos que compõem este estudo.

Desta forma, o esforço empreendido nesta pesquisa constituiu-se na tentativa de articular transformações filosóficas e tecnológicas, de modo a incluir as diversas variáveis que compõem o universo de problematizações possíveis quando se trata de uma educação entendida como direito ao conhecimento e mecanismo de inclusão social. Fala-se de uma educação cuja dimensão da aprendizagem é vista como experiência humana socialmente construída, como resultante de uma prática social comprometida com a democratização do conhecimento.

Analisadas deste ponto de vista, a escola e a prática educativa ressentem-se de qualificação para favorecer espaços de cooperação e liberdade. Deste modo, pensar uma educação democrática e participativa demanda revisitar a função da escola, da educação e da prática pedagógica como um todo.

Compreender a estrutura que sustenta a educação formal é fundamental para que seja articulado um movimento de superação. Outra questão relevante é a delimitação dos segmentos que poderão servir de alavanca para as mudanças.

Conforme Estrela "(...) é evidente que não há relação pedagógica que não seja mediatizada pelo saber e pelas condições institucionais criadas para essa transmissão/apropriação".(1992, p.36)

Neste ponto, a proposição de uma outra modalidade de ensino - educação a distância - demanda uma aprofundada reflexão. Mesmo que se constitua de forma distinta da presencial, faz-se necessário uma apurada análise do que se vem praticando e priorizando, sob pena de reproduzir práticas autoritárias e distantes da realidade e dos interesses dos alunos.

Deste modo, a educação a distância será considerada como um instrumento de ensino, ou ainda como uma forma de democratizar o acesso ao

conhecimento sistematizado, sem, contudo, entendê-la como substituta do ensino presencial. Esta idéia pauta-se na importância de que todo ensino se valha de uma concepção de aprendizagem que o sustente teoricamente.

Frente às questões apresentadas até aqui, este trabalho propõe-se a pensar uma forma de articular um projeto de educação a distância que contemple o conhecimento de uma teoria da aprendizagem, para ser utilizado em projeto de capacitação de professores. Tal atividade inclui uma capacitação para além do que tradicionalmente se compreende por capacitação. Pretende incluir conteúdos que auxiliem na reflexão e que colaborem para que os professores se apropriem de sua função social e da dimensão política de seu trabalho.

Ivôneo Nunes (1992) manifesta-se sobre a capacitação de professores através da educação a distância, dizendo que os cursos esporádicos com qualificação técnica não são suficientes para que os educadores vençam alguns desafios. Faz-se necessário que o eixo da formação seja a construção da cidadania, de modo que, além da capacitação, haja o comprometimento com os rumos da educação.

Em vista disso, delineou-se um corpo de problematizações capaz de encaminhar a delimitação de objetivos a serem alcançados com este estudo, os quais constituíram-se na sua finalidade. Educandos e educadores carecem de um referencial que contribua com uma educação para o pensar, que favoreça a construção de uma pedagogia comprometida com ideais de autonomia e liberdade, capazes de promoverem a competência teórica, afetiva, ética e social dos aprendizes.

Tal constatação é referendada pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 - LDB - que tem como meta para os próximos dez anos a exigência de formação superior para professores que atuam na educação infantil e séries iniciais com vistas a oferecer-lhes um ensino de qualidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam também a qualidade da formação," pois mesmo os professores que têm formação em nível superior nos cursos de licenciatura, em geral não têm uma formação profissional adequada. São especialistas sem reflexão e com pouco conhecimento, o que não dá sustentação à sua prática pedagógica", diz o documento. (PCN. MEC. SEF, 1998, p.35)

O mesmo documento aponta que:

*"(...) para analisar e propor novas atuações em educação, é preciso considerar aspectos sociais, políticos, culturais, antropológicos e psicológicos. Só considerando os distintos aspectos (...) é que o processo de escolarização pode passar a colaborar de fato para a atuação autônoma dos alunos, na construção de uma sociedade democrática." (PCN.MEC.SEF, 1998, p.37)*

A atual política educacional brasileira, tornada pública através de diversos documentos oficiais em nível federal, estadual e municipal - LDB, PCN e Propostas Curriculares - pretende redefinir o papel da escola brasileira através de debates a respeito da real função da escola. Para isso, vem construindo parâmetros de atuação nacional. Dentre os objetivos que caracterizam esta intenção pode-se citar:

- apontar a fundamental importância de que cada escola tenha clareza quanto ao seu projeto educativo, para que de fato possa se constituir em uma unidade autônoma para atingir as metas planejadas;
- explicitar a necessidade de que os alunos deste país desenvolvam suas capacidades, enfatizando a apropriação do conhecimento como base para a construção da cidadania e da identidade, e que a escola proporcione ambientes que favoreçam o desenvolvimento da inteligência e da competência.

É evidente que esses objetivos só poderão ser alcançados se acompanhados de uma política de capacitação permanente dos professores, e

atualmente o próprio poder público tem consciência das dificuldades encontradas pelos profissionais da educação para empreenderem um movimento neste sentido, o que pode ser observado através da seguinte declaração:

*"A formação continuada em serviço é uma necessidade e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. (...) É preciso criar uma cultura em todo país, que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social." (PCN.MEC.SEF, 1998,p.38)*

Neste sentido, o presente trabalho pretende colaborar com discussões existentes no meio educacional e na sociedade brasileira em geral, ao apresentar um referencial teórico para orientar a prática pedagógica através de uma capacitação onde o professor experiencie o papel de aluno e interaja com outros professores durante o processo de construção do conhecimento.

A par disso, apresenta o ensino a distância como possibilidade viável para vencer entraves espaço-temporais que geralmente se constituem em impeditivos para que o professor se motive a freqüentar cursos de formação e dá à capacitação a distância um caráter formativo ao articular a concepção de aprendizagem com as particularidades do ensino a distância.

## **1.1- OBJETIVOS**

Alguns dos objetivos deste trabalho estão relacionados com a compreensão da importância de se utilizar as modernas tecnologias como forma de superar entraves na política educacional em geral; outros são fruto de

uma trajetória pessoal ligada à educação que aponta para a necessidade de lançar um “olhar” novo para as condições objetivas de trabalho do professor, de modo a acompanhá-lo na produção de uma nova relação com o conhecimento, inscrevendo-o como pesquisador da realidade sobre a qual teoriza; outros, ainda, nasceram do entendimento de que é através da educação que poderão ser minimizadas algumas exclusões produzidas pelo diferencial de escolaridade entre as pessoas e, sobretudo, entre os professores. Promover a inclusão social através da socialização do conhecimento - democratização de acesso à informação - constitui-se no desafio do próximo século, pois o conhecimento favorece a que se opere com os dados da realidade de forma crítica e criativa.

Nesta perspectiva, há uma série de objetivos a serem alcançados e que se traduzem como a finalidade deste trabalho.

### **1.1.1 - OBJETIVO GERAL**

Elaborar um projeto de capacitação de professores a distância, do ponto de vista da produção de materiais, para colaborar com a reflexão dos educadores a distância a respeito de novas considerações sobre o processo de aprendizagem.

### **1.1.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

?? possibilitar a leitura, a apropriação e a revisão dos pressupostos filosóficos da escola;

?? incluir a perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade na prática educativa presencial ou a distância;

?? inscrever a educação como temática social a ser viabilizada em espaços formais e não formais, de modo presencial ou a distância;

?? aprofundar estudo teórico-metodológico sobre a modalidade de ensino a distância;

?? propor uma pedagogia para o desenvolvimento da inteligência através da mediação de um instrutor mais experiente;

?? incluir a formação continuada dos professores, alicerçada numa visão histórico-cultural;

?? resgatar a importância da interação no espaço de aprendizagem, de modo a garanti-la em etapas do ensino a distância;

?? compreender as resistências presentes na prática educativa em relação à prática participativa;

?? favorecer a reflexão a respeito do significado e do sentido da prática educativa para os profissionais da educação;

?? contribuir para o debate a respeito da prática de uma educação para a cidadania no cotidiano escolar;

?? sugerir a inclusão de referenciais sobre aprendizagem nos projetos de educação a distância através de equipes multidisciplinares.

## **1.2 - MÉTODO DE PESQUISA**

O presente estudo está fundamentado numa pesquisa bibliográfica cuja leitura e interpretação partiu do pressuposto de que a sociedade, a escola e a educação estão em incessante movimento, apresentando-se como processo. É importante salientar que o processo é próprio da realidade e não das formulações que se possa fazer sobre ela.

O "método" de pesquisa privilegiado é o chamado dialético por carregar consigo um caráter de mutabilidade, apresentando-se num dado momento como possibilidade de superação ao que está posto, mas contendo também em si mesmo o germe da própria superação.

Segundo FRIGOTTO "(...) o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. (...) uma espécie de mediação no processo de aprender (...) e transformar os fenômenos sociais."(1987, p.9)

Uma interessante explicitação do entendimento do processo dialético encontra-se em Ítalo Calvino citado por MORAES :

*“O mar está apenas encrespado. Ondas pequenas batem na orla arenosa. O senhor Palomar, de pé na orla, olha uma onda! Não está absorto na contemplação das ondas. Não está absorto porque sabe o que faz: quer olhar uma onda e a olha (...) não as ondas que pretende olhar, mas sim uma onda singular, nada mais; como quer evitar as sensações vagas, designa para cada um de seus atos um objetivo limitado e preciso.*

*O senhor Palomar vê surgir longe uma onda, a vê crescer, aproximar-se, mudar de forma e de cor, envolver-se em si mesma, romper, desvanecer-se, refluir. Chegado a este ponto poderia convencer-se de que havia chegado ao fim da operação que se havia proposto e ir-se. Mas olhar uma onda, separando-a da onda que imediatamente a segue é como se a empurrasse e por momentos alcançasse e enrolasse, o que é muito difícil, assim como separá-la da onda que a precede e que parece levá-la de volta à orla, quando não, voltasse para detê-la. E se considerar cada onda no sentido paralelo a costa, é difícil estabelecer até onde se estende continuamente a frente que avança e onde se separa e segmenta em ondas que existem por si mesmas, distintas em velocidade, forma, força, direção.*

*Em uma palavra, não se pode observar uma onda sem levar em conta os aspectos complexos que concorrem para formá-la e os outros igualmente complexos que provoca. Estes aspectos variam continuamente, razão pela qual uma onda é sempre diferente de outra onda, mesmo que não seja imediatamente contínua e sucessiva; em uma palavra, há formas e seqüências que se repetem, mesmo que*

*estejam distribuídas irregularmente no espaço e no tempo. O que o senhor Palomar pretende fazer neste momento é simplesmente ver uma onda, ou seja, reconhecer simultaneamente todos os seus componentes sem descuidar-se de nenhum, seu olhar se deterá no movimento da água que bate na orla até ser capaz de registrar aspectos que não havia reconhecido antes: apenas comprova que as imagens se repetem, saberá que viu tudo o que queria ver e poderá abandonar.”(1990, p.9)*

Pretende-se, desta forma, adotar uma postura de negação aos reducionismos que apontem causas e efeitos, bem como considerar os temas presentes nesta pesquisa, juntamente com aqueles que lhes são recorrentes, como históricos, processuais e dinâmicos.

Por ter suporte em uma pesquisa bibliográfica, numa perspectiva histórico-cultural da educação escolar, entende-se que a análise e as proposições devem considerar a visão de processo, de forma a evitar uma concepção de ser humano, sociedade, educação e conhecimento como algo compartimentado, estático e fechado. Em decorrência disso, a divisão em capítulos seguiu uma ordem didática, com o intento de facilitar a leitura através da organização dos assuntos em pauta. Na verdade, perceber a dinamicidade do processo educativo significa compreendê-lo como parte integrante do tecido social, como produto do homem e das sociedades.

### **1.3 - APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS**

Este trabalho está dividido em sete capítulos. A estratégia para definir sua apresentação decorre da necessidade de articular novas propostas de atuação pedagógica com a realidade atual, de modo que os novos projetos possam ser construídos a partir de reflexões sobre as mudanças necessárias.

Neste primeiro capítulo, apresenta-se as questões que se considera introdutórias à reflexão que permeia todo o trabalho. Aponta-se a escola como lugar de formação integral dos alunos através da construção do conhecimento e da prática voltada para o exercício da cidadania e da efetivação dos direitos humanos. Considera-se que a escola atua de acordo com a decisão política de reproduzir ou inovar práticas pedagógicas. Constata-se também a necessidade de uma formação profissional com mais qualidade e sugere-se uma revisão dos pressupostos escolares a partir da perspectiva histórico-cultural.

O segundo capítulo aborda o processo de mudança na sociedade atual e os novos parâmetros trazidos pelo avanço tecnológico, os quais impõem transformações à educação escolar. Caracteriza-se o espaço escolar e a forma fragmentada como este seleciona e veicula o conhecimento produzido, e, ao mesmo tempo, apresenta um discurso que não é coerente com o que se verifica na prática cotidiana escolar; critica-se a valorização do conhecimento disciplinar e a desconsideração do ensino crítico e reflexivo e apresenta-se uma discussão sobre interdisciplinaridade, transversalidade e as novas perspectivas que se apresentam à educação escolar a partir da produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No capítulo seguinte, relaciona-se a educação com a prática da liberdade, onde o ambiente escolar é propício para aprender os princípios da cidadania. Articula-se o caráter social da aprendizagem com o desenvolvimento da inteligência através de uma alfabetização em várias perspectivas, dentre elas a tecnológica, compreendendo-a como fator de inclusão social. Insere-se a discussão sobre a necessidade de capacitação dos professores para atuar de forma mais democrática, ao levar em conta a forma como os indivíduos constroem conhecimento.

O quarto capítulo focaliza a capacitação de professores na perspectiva histórico-cultural, apresentando a Concepção Democrática de Educação como pressuposto para a prática de coordenadores de grupos de formação. Aborda

a questão da prática interdisciplinar e sua importância para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Descreve uma experiência presencial da autora na capacitação de professores como parâmetro para projetos da mesma natureza na modalidade de ensino a distância.

O capítulo quinto situa o ensino a distância e traça princípios de atuação pautados numa concepção de aprendizagem que colabora para o desenvolvimento intelectual, trazendo o problema da interação como fator fundamental para a relação ensino-aprendizagem. Pontua limites para a educação a distância e sugere possibilidades de superação ao aprendizado a distância tradicional. Faz a diferenciação entre informação e conhecimento e chama atenção para a adequação dos recursos tecnológicos empregados numa capacitação a distância à realidade dos professores e, também, para a escolha de conteúdos e encaminhamentos pedagógicos que favoreçam a reflexão sobre a realidade e a prática pedagógica que executam.

O sexto capítulo propõe um projeto de capacitação de professores a distância tendo como parâmetro de referência uma capacitação presencial, sob a ótica da produção de materiais. Sugere a utilização de materiais impressos e vídeos como forma de atingir um número expressivo de professores. Sinaliza a importância de articular de forma coerente os dois recursos, mantendo em ambos os princípios filosóficos norteadores do projeto.

No sétimo e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, que englobam uma reflexão sobre o conteúdo do estudo com o objetivo de revisar os pressupostos que permeiam a prática educativa e de apontar a capacitação de professores como fundamental para a transformação da educação escolar. Reafirma-se que o ensino a distância deve rever seus princípios educativos para não reproduzir práticas presenciais que não colaboram para o pensar crítico e reflexivo dos alunos. Além disso, apresenta-se algumas contribuições para reflexão dos educadores a distância e faz-se recomendações, dentre as quais destaca-se a necessidade de políticas públicas educacionais que

favoreçam a formação permanente dos profissionais da educação através de projetos de capacitação presenciais ou a distância.

## 2- EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ela está no horizonte (...) Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar."

Eduardo Galeano

Estudar ou conhecer um conteúdo qualquer em sua dimensão histórico-cultural, significa compreendê-lo em seu processo de mudança, que se opera no tempo e no espaço. Épocas distantes ou próximas formularam suas verdades, valores, hábitos, modos de agir, vestir, ensinar, amar, de modo a construir códigos e representações que respondessem às indagações de um período com características peculiares de ordem econômica, política, social, cultural, entre outras. Os processos de transformação são gestados dentro do próprio período, pois toda sociedade vive conflitos decorrentes da pluralidade de desejos, crenças, ideais, etc.

Desta forma, as regras, valores, hábitos, certezas, normalidade e anormalidade, padrões de conduta, beleza, honestidade, criminalidade ou caráter que uma determinada geração conhece como a verdade, são frutos de alterações decorrentes da própria atuação dos homens na realidade, ou seja, o que hoje se professa como o certo, o normal, o honesto, o ético, é uma construção social que vem se alterando no decorrer do tempo através da vontade, interesses e necessidades da sociedade em geral. Por este motivo, o que hoje rege as relações de um grupo social, certamente não será o que regerá a sociedade futura.

FORQUIN assinala que " o homem moderno não é mais o homem que sofre a ruptura entre o passado e o presente, entre o antes e o depois, mas o

homem que carrega em si mesmo a ruptura como o objeto mesmo de sua vontade".(1993,p.19)

Outra questão importante é a rapidez das mudanças em função do avanço crescente da tecnologia e da circulação das informações. A tecnologia tem colaborado sobremaneira para a mudança de padrões de conduta, de valores, ideais e, sobretudo, para a alteração das formas de comunicação entre os indivíduos.

*" Que o mundo muda sem cessar: eis aí certamente uma velha banalidade. Mas hoje, muito mais rápido do que antes a verdade transforma-se em preconceito, a eficácia em rotina, a beleza em molde padrão e a ética em dogmática. Isso deixa uma dúvida crescente sobre a pertinência da cultura herdada dos séculos passados e transmitida pela escola ou pela universidade". (DUMAZELIER apud FORQUIN 1993,p.18)*

Assim como as sociedades vão transformando seu modo de viver ao longo do tempo, há diferenças também de uma sociedade para outra. Culturas distintas produzem um modo de viver também distinto.

Neste contexto, aquilo que é absolutamente normal em um grupo social durante um tempo é inaceitável em outro espaço social. As regras de convívio social são construídas de acordo com a moral, a ética, o poder, a divisão do trabalho, a organização familiar, as crenças, a educação, dentre outros.

Por este motivo, toda análise de uma conjuntura deve vir acompanhada do conhecimento da estrutura que a sustenta.

Para compreender a educação que se promove hoje, é preciso fazer uma revisão histórica que busque desvendar o contexto que produziu a escola da forma como se apresenta hoje, para assim contextualizar a realidade atual e construir um projeto que, além de pedagógico, é social.

Construir o novo inclui revisar criticamente o velho, deparar-se com certezas ultrapassadas e não saberes, o que não é fácil, pois a educação praticada tradicionalmente não preparou para a diversidade, para a divergência

para a mudança, mas para a permanência, para a certeza, para o silêncio e para a obediência.

Ainda hoje, o ensino caracteriza-se mais como um fim do que como um meio. De acordo com GUDSDORF "(...) o pedagogo, entregue ao exercício de uma determinada função, é tentado a considerá-la como algo absoluto. Os programas, os exames, os certificados e diplomas representam, para ele, valores incondicionais (...)".(1987,p.14)

Em se tratando de verdades educacionais, o caso é ainda mais complexo, pois educou-se o professor também para a neutralidade.

Há ainda a questão do comprometimento pessoal dos profissionais da educação com a transformação da prática educativa, de modo que as mudanças se apresentem como mudanças de si. Isso significa dizer que mudanças no ensino poderão ser efetivadas quando forem fruto das transformações do sujeito que ensina.

A partir da consideração de um processo de transformação, a inclusão de uma postura interdisciplinar é fundamental para que se efetive uma pedagogia em colaboração com o processo de aprendizagem dos alunos.

A forma como se lida com o conhecimento produzido pela humanidade e o modo como se lança mão das diversas ciências podem garantir que a realidade seja entendida através da colaboração dos mais variados olhares. Não se fala aqui da combinação de tarefas ou assuntos, mas das relações que o professor estabelece entre os conhecimentos e apresenta aos alunos para alargar a compreensão de fatos, fenômenos, teorias, etc.

A qualidade das relações que o professor estabelece é condição essencial para ampliar o processo de aprendizagem de seus alunos, para que estes extrapolem o convencional e se permitam extrair conclusões a partir dos conteúdos ensinados.

Ao ensinar o processo de urbanização e industrialização, por exemplo, além de falar sobre a mudança no mundo do trabalho e do tipo de mão-de-obra, o professor precisa alertar para a entrada da mulher no mercado de

trabalho e a conseqüente transformação da condição feminina, da família, da educação, da sexualidade. Assim, ao mesmo tempo em que cumpre programas de ensino, traz à discussão o papel da mulher na sociedade e ensina aos alunos a forma como se produziu a imagem do masculino e do feminino.

A compreensão de que o conhecimento é uma produção histórica e cultural, aliada a uma postura interdisciplinar no trato com os conteúdos ensinados na sala de aula, poderá servir de suporte para uma prática pedagógica mais democrática e portanto mais participativa - porque considera o processo ensino-aprendizagem como relação de interação entre dois sujeitos - professor e aluno: este como sujeito da aprendizagem, e o primeiro como o sujeito que faz a mediação do processo de construção do conhecimento.

*"O colóquio singular entre professor e aluno, a confrontação se suas existências expostas uma à outra, continua sendo ponto de uma reflexão séria sobre o sentido da educação. (...) A realidade fundamental continua sendo esse diálogo aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas onde cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas".(GUDSDORF, 1987, p.26)*

No tocante às transformações trazidas pelo avanço tecnológico, vale registrar que a educação escolar tem importante papel na disseminação das novas tecnologias, potencializando espaços para receber e processar as informações disponibilizadas pelos meios tecnológicos e facilitando o acesso dos alunos à familiarização com os mesmos. No entanto, esta atualização da escola ocorrerá em consonância com o paradigma educacional vigente em cada instituição.

Isso significa dizer que a forma de compreender e relacionar-se com as novas tecnologias está atrelada à forma como cada espaço escolar ou cada professor compreende a própria produção do conhecimento.

Outra consideração a respeito do uso de modernas tecnologias no espaço escolar está relacionada com as dificuldades de acesso que os professores têm a esses meios, além de fortes resistências que são fruto do desconhecimento sobre as possibilidades e das próprias limitações do aparato tecnológico. Por outro lado, para atender às demandas educacionais e se manter atualizado, é preciso investir num processo de aproximação destes professores com modernas tecnologias, onde se proceda primeiramente a desmistificação de que estes um dia poderão ser substituídos pela "máquina" .

O ensino a distância pode ser uma alternativa interessante, (a LDB 9.394/96 considera que a educação a distância é uma modalidade de ensino que pode atender às demandas dos professores) também neste caso, para apresentar as possibilidades de uso e os limites das novas tecnologias na educação escolar. Desta forma, os professores se mantêm atualizados com as discussões sobre o papel de destaque e o impacto que o avanço veloz da tecnologia tem causado nas relações de trabalho por exemplo, seja para considerá-la , no caso da Internet, como fator de democratização de acesso à informação através da circulação desta ( o que facilitaria a igualdade entre os sujeitos), ou como fator de aumento da disparidade entre os que têm e os que não têm. Outra hipótese ainda é que se faça uma utilização crítica desses "instrumentos".

## **2.1- CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR**

Nas sociedades letradas, a escola tem um papel dos mais importantes, já que é o lugar onde se legitimam práticas políticas, culturais e técnicas exercitadas na sociedade.

Segundo FORQUIN

*“a escola não é apenas (...) um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder, ela é também um local - o local por excelência nas sociedades modernas - de gestão e de transmissão de saberes e de símbolos”.*(1993,p.28)

BERNSTEIN *apud* FORQUIN aponta que:

*“o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição de poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais (...)”.*(1993,p.36)

As reflexões até aqui colocadas encaminham alguns questionamentos acerca do cotidiano<sup>1</sup> das escolas e também permitem que se problematize o contexto em que se produz a prática pedagógica em geral .

A partir da abordagem do cotidiano escolar, a educação é vista como elemento de mediação entre o cotidiano e o não-cotidiano, sendo incluídas as relações que cada indivíduo estabelece para si frente a ciência, a arte, a filosofia, a moral e a política, por exemplo.

A escola deveria ter a função de assegurar aos alunos a apropriação da experiência historicamente acumulada e culturalmente organizada de forma sistemática. Ocorre que os conhecimentos nela produzidos revestem-se de um caráter de verdade e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, de inutilidade. Conforme FORQUIN (1993), a escola vem sendo acusada de não se preocupar com a demanda social de conhecimentos e de competências, pois permanece lidando com uma cultura abstrata e irreal.

---

<sup>1</sup> Apesar de a categoria de análise deste trabalho não ser o cotidiano, é importante salientar que o termo cotidiano está sendo empregado com o significado de dia-a-dia ( no contexto desta pesquisa dia-a-dia escolar), já que há outras formulações sobre este termo, como a proposta por AGNES HELLER *apud* DUARTE (1996), que desconstrói a idéia de que este se caracteriza pela rotina diária que compõe a vida de um indivíduo e inclui a análise das esferas não-cotidianas. Mesmo não sendo objeto de análise, neste momento, a reflexão sobre o não-cotidiano é um estudo que certamente enriqueceria o pensar sobre a prática pedagógica.

MOREIRA nos diz que:

*“Ensinar e aprender supõem esforços, custos, sacrifícios de toda natureza. Por isso é preciso que, (...) aquilo que se ensina valha a pena. Que é que (sic) merece por excelência ser ensinado nas escolas, que é (sic) que é fundamental na cultura ?” (1992,p.44)*

A escola não vem colaborando para a superação de um ensino voltado apenas para o acúmulo de informações desconectadas entre si. O que é pior, ainda avaliza a separação entre as áreas do conhecimento, como se a realidade objetiva devesse ser assim compreendida. Assim, vincula-se ainda hoje ao modelo positivista de ler e interpretar a realidade. Outro fator importante é que, historicamente, nem todo conhecimento a ser ensinado foi entregue à escola, ficando alguns limitados à esfera do privado, isto é, entregues à instituição familiar. Fragmenta-se assim o homem e a própria experiência humana, à medida que se delimitam os espaços onde os alunos deverão aprender, dependendo da especificidade do que se considera ser um saber escolar a ser ensinado e produzido. Paralelamente à delimitação dos campos de atuação das instituições específicas, produzem-se discursos que justifiquem a inclusão ou exclusão do que compete à escola.

Por exemplo, foi excluído da competência escolar, o falar sobre política, impedindo desse modo que a educação escolar se manifestasse acerca de uma dimensão humana que entrega ao sujeito o poder de legislar sobre sua “cabeça” e seu “corpo”, dimensões estas que fundam o princípio da liberdade e da autonomia.

Em BAKHTIN (1992), a palavra é o meio mais puro e mais sensível de interação social e, por este motivo, a linguagem é um campo de batalha onde se articulam embates políticos, tanto no âmbito público quanto no âmbito da intimidade.

Retirar a palavra do espaço onde se exercitam interações sociais com princípios educativos planejados significa extrair do espaço público a

possibilidade de partilhar concepções diferentes e, ao mesmo tempo, condenar os sujeitos a um único modelo a ser reproduzido, o familiar.

A questão que se coloca frente ao exposto diz respeito à descontinuidade entre os objetivos discursados pela escola - formar cidadãos críticos, autônomos e criativos, frente a situações individuais e coletivas presentes no cotidiano, através do desenvolvimento integral das potencialidades humanas - e a prática pedagógica que prioriza o ensino do conhecimento científico distanciando do contexto que o produziu e do sentido que cada sujeito pode atribuir-lhe frente às atitudes exigidas pela vida de todo dia.

Outra questão a ser repensada é a forma como a escola vai se posicionar frente à exigência social de incluir conteúdos que não fazem parte da especificidade de uma disciplina, mas perpassam todas as áreas do conhecimento. Por exemplo, o caso da tecnologia, da pluralidade, da sexualidade, da ética, da consciência ambiental, entre outros.

A crítica a respeito da educação escolar que ainda hoje se promove, implícita nesta reflexão inicial, está pautada na compreensão de que a ausência de uma prática pedagógica apoiada nos princípios da interdisciplinaridade e da transversalidade, compromete a qualidade da aprendizagem dos alunos e não colabora para a sua emancipação. A escola deveria estar preocupada com as relações que os alunos estabelecem a partir dos conhecimentos que constroem, com o desvendamento dos nexos sociais, de modo que estejam preparados para abandonar a atitude contemplativa que tem marcado a prática social da grande maioria das pessoas. A quantidade de informações pode ser vista como produto e tem valor circunstancial, o conhecimento interdisciplinar assume condição de processo mediador entre o sujeito e o mundo - como intervenção sócio-cultural.

A interdisciplinaridade, analisada do ponto de vista da prática - neste caso, prática pedagógica - é necessária para a tessitura de uma prática social coletiva.

## 2.2- INTERDISCIPLINARIDADE E TRANSVERSALIDADE

Há várias forma de compreender a interdisciplinaridade. Optou-se por alguns autores que, além de terem uma aproximação teórica, analisam-na frente a perspectiva da prática pedagógica escolar.

*“A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e influência entre eles - questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal qual como a conhecemos, historicamente se constituiu.” (PCN.V.P,1996,p.20)*

FAZENDA contribui dizendo que:

*“a interdisciplinaridade pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano.”(1979, p.40)*

Segundo SEVERINO

*“(...) se o sentido do interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático. Rompidas as fronteiras entre as disciplinas, mediações do saber, na teoria e na pesquisa, impõe-se considerar que a interdisciplinaridade é condição também para a prática social.”(1995,p.173)*

Para FRIGOTTO (1995) aproximar as diversas ciências como forma de aumentar o número de informações não auxilia a compreensão teórica procurada e apresenta-se apenas como técnica instrumental para atingir

determinado objetivo. Não serve para aprofundar conhecimentos e nem para a reflexão sobre as perguntas que estão sendo feitas.

A interdisciplinaridade segundo FRIGOTTO consiste na

*" (...) transposição, no deslocamento de um sistema para outro. Assim, a interdisciplinaridade que propomos tem sua base na gênese e no fundamento da própria produção do saber, e não se funda na busca de alguns elementos comuns que deveriam ser descobertos para se chegar a uma espécie de denominador comum, ou a uma unidade global. Estas buscas não levaram a nada."(1995,p.64)*

Conforme o mesmo autor, a forma como a interdisciplinaridade vem sendo compreendida e praticada parece não colaborar com o processo reflexivo, justamente porque muitas vezes força aproximações equivocadas na tentativa de ver contemplados elementos ou informações de diferentes áreas do conhecimento. Outro equívoco ainda é denominar o trabalho colaborativo entre os professores de diferentes disciplinas de trabalho interdisciplinar.

O trabalho em conjunto, cuja colaboração conceitual e prática realiza-se através de projetos por exemplo - bastante difundido atualmente - não assegura uma postura interdisciplinar, apesar desta poder ocorrer. Por outro lado, um único professor pode dar um tratamento interdisciplinar ao conhecimento que ensina, se ele próprio dialogar com este conhecimento. Evidente, porém, que aliar uma postura interdisciplinar ao processo de trabalho em colaboração poderá enriquecer muito a prática educativa.

A interdisciplinaridade exigida pela esfera político-pedagógica, vem acompanhada, nos tempos atuais, pela idéia da transversalidade. Esta, de acordo com COLL (1996), garante a inclusão de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. Deste modo, a escola poderá estar em consonância com as demandas atuais da sociedade e com incessantes novas exigências e contradições colocadas pela contemporaneidade.

*“A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre o aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).” (PCN.MEC.SEF.V.P.1996,p.21)*

Transversalizar conteúdos significa incluir na prática pedagógica temáticas sociais não planejadas, mas que compõem o universo de necessidades do grupo de trabalho (alunos). As temáticas não fazem parte de uma disciplina específica, mas do compromisso de educar para o exercício pleno das dimensões humanas - cognitiva, social, afetiva, ética, estética, política e sexual.

A transversalidade permite que se trate de processos vividos pela sociedade e comunidades próximas em seu cotidiano. Os conteúdos a serem transversalizados são extraídos de questões sociais emergentes, de problemas locais que merecem ser analisados à luz da contribuição de diversas ciências.

Por serem questões sociais, os temas transversais têm natureza diferente das áreas de estudo convencionais,

*“ (...) exigem que os sujeitos se interroguem sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrossociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões, (...) ou seja, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.”(PCN. MEC. SEF.1998,p.26)*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentados pelo Ministério da Educação em 1998, como referência ao Ensino Fundamental, trazem um conjunto articulado de temas transversais e sugerem que estes sejam adaptados à realidade local. São eles: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e orientação sexual para alunos de 1ª a 4ª série, acrescidos de trabalho e consumo para alunos de 5ª a 8ª série.

Os critérios para a escolha de temas recorrentes à educação escolar, de acordo com o PCN - Temas Transversais (1998) são: urgência social, que

engloba temas que ameaçam a cidadania, a dignidade e a qualidade de vida; abrangência nacional, que inclui a discussão daquilo que é comum ao país e repete-se em diferentes contextos; compreensão da realidade e participação social, para promover uma educação que supere o individualismo e a realidade de classe, educando para o coletivo responsável; emergência do contexto, como é o caso das drogas, trânsito e violência por exemplo.

A partir do entendimento destes dois conceitos e de sua aplicabilidade na prática pedagógica, infere-se que:

1º) cada professor pode garantir o tratamento interdisciplinar do conteúdo que ensina, pois além de conhecer a especificidade da matéria que leciona, compreende-a em relação com outras ciências, extraindo daí uma aprendizagem mais significativa;

2º) a inclusão dos temas transversais não aponta para a criação de disciplinas novas e nem para a inserção destes temas em determinadas disciplinas já existentes.

É possível perceber que os conceitos não se confundem: a primeira - interdisciplinaridade - advém de uma abordagem epistemológica e a segunda - transversalidade - refere-se, principalmente, à dimensão da prática pedagógica. Tais conceitos aproximam-se, entretanto, quando postulam a existência de uma rede de relações entre os diversos tipos de conhecimento produzidos e condenam uma concepção de conhecimento que vê a realidade como um conjunto de dados estáveis e estanques.

A consideração da interdisciplinaridade e da transversalidade na prática educativa, abre um espaço importante para que o debate e a prática participativa sejam incluídos no universo da escola.

A escola, então, deve se propor a ensinar os alunos para que estes aprendam e se desenvolvam, promovendo uma compreensão abrangente do objeto de estudo e favorecendo a interação dos sujeitos com a realidade imediata. A escola necessita apostar que é no processo intersubjetivo que se constrói a trajetória individual. Para tal, deve deixar entrar a cultura na forma

como esta se expressa, abrindo mão de ser o espaço que normatiza, que regula, que controla, que uniformiza condutas sem levar em conta o espaço de liberdade de cada sujeito-cidadão.

Par a par com esta produção cultural aqui expressada, está a produção das modernas tecnologias e da mídia em geral. Os conteúdos que estas disponibilizam muitas vezes invadem o espaço privado e impõem idéias e padrões de conduta que precisam ser discutidos no espaço público escolar. Mesmo assim, são resultantes do processo de desenvolvimento humano, sendo, por isso, importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, o que pode ser tratado numa perspectiva interdisciplinar e transversal.

### **2.3- NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR**

O mundo contemporâneo, mais do que nunca, apresenta novas exigências para a escola. A mais importante funda-se na redefinição do papel das instituições escolares na educação dos cidadãos, atendendo às novas demandas trazidas pela sociedade moderna e, ao mesmo tempo, corrigindo ou minimizando sérias distorções produzidas em seu entorno.

A forma como o ensino escolar organiza e veicula o conhecimento, a histórica exclusão social produzida pela realidade brasileira, a desigual distribuição de renda, a baixa escolaridade, dentre outras, estão sendo discutidas por vários segmentos da sociedade como forma de reavaliar o contexto educacional do país e, também, problematizar conteúdos e atividades frente aos paradigmas emergentes.

Cada vez mais, o desenvolvimento das pessoas e das sociedades é atribuído a um processo formador, capaz de ser implementado através da

educação. Tal expectativa vincula-se com uma escola comprometida com a formação de cidadãos.

Apesar das mudanças ocorridas no perfil da escolarização nacional durante as décadas de 80 e 90, no que se refere à diminuição da taxa de analfabetismo, aumento do número de matrículas e da taxa de escolaridade da população, o desempenho dos alunos não demonstra que a escola cumpra sua função política e social.

Vale ressaltar que a exigência social de maior qualidade do ensino circunscreve-se tanto no âmbito de escolas públicas como privadas, respeitadas as particularidades de cada uma, inclusive físicas e econômicas. Diferentemente do que se poderia pensar, as queixas e dificuldades encontradas estão presentes tanto em uma como em outra, o que pode ser verificado através do discurso de alunos, professores e pais.

Até o início da década de 90, na sua maioria, a concepção de escola, corrente no meio educacional priorizava a memorização e enfatizava a necessidade de um estudo seqüencial. Sua função primordial era transmitir conhecimentos disciplinares: "A educação tradicional valoriza o ensino da cultura geral, do saber e dos conhecimentos já construídos, sob a autoridade e orientação do professor, (...) o que o revela é a organização lógica das disciplinas, o aprendizado moral, disciplinado e esforçado, a memorização (...)".(PCN. MEC. SEF.1998,p.27)

É importante registrar que em décadas anteriores (70 e 80) houve no Brasil tendências pedagógicas de vanguarda que, de certa forma, colaboraram para uma revisão da função da escola e para a compreensão da relevância do ensino escolar na formação dos alunos numa perspectiva humanista e democratizante. Os anos 90 estão sendo marcados pelo enfoque social da pedagogia, pela importância das relações interpessoais para a construção do conhecimento e pela relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Ao atribuir-se à escola uma função social, vale indicar parâmetros de atuação que dêem conta de uma intervenção educativa capaz de promover o desenvolvimento dos alunos, como forma de exercer, exigir e ampliar direitos e deveres. Para isso, e, antes de mais nada, é imprescindível que cada escola construa seu projeto educativo.

*"A escola, ao elaborar seu projeto educativo, discute e explicita de forma clara os valores coletivos assumidos. Delimita prioridades, define resultados esperados e incorpora a avaliação do trabalho do professor. (...) organiza o planejamento, reúne a equipe de trabalho, provoca estudo e reflexão, (...) reduzindo a improvisação e condutas estereotipadas muitas vezes impermeáveis aos objetivos educacionais compartilhados."(PCN. MEC.SEF,1998, p. 36)*

É possível identificar várias iniciativas isoladas para reformular os projetos educacionais e a prática pedagógica em especial ocorridas durante este espaço de tempo (uma das quais será relatada no capítulo 4), mas o universo educacional carecia de um referencial que fomentasse a discussão acerca de teorias e práticas educativas capazes de desestabilizar uma concepção de ensino secular e, ao mesmo tempo, apresentasse alternativas claras e consistentes que justificassem a mudança.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais propostos pelo MEC, constituem-se numa iniciativa importante.

*" O MEC ao propor parâmetros curriculares nacionais vem configurar uma proposta que oriente de maneira coerente políticas educacionais e contribua efetivamente para avanços na qualidade da educação no Brasil, assim como procura dar conta de uma concepção de cidadania, pólo norteador do processo educativo, à luz das demandas do mundo contemporâneo."(PCN. MEC. SEF.1998,p.4)*

Não há intenção de proceder uma análise aprofundada sobre o conteúdo dos PCNs neste estudo, entretanto é importante que se considere dentre o

conjunto de proposições feitas através dos diversos documentos que o compõem, as que são relevantes para o que se defende neste trabalho e que se constituem em perspectivas de mudança para a educação escolar.

Os PCNs posicionam-se contra o ensino compartimentalizado em disciplinas e descontextualizado. "As aprendizagens que o aluno realiza na escola serão significativas na medida em que consigam estabelecer relações substantivas e não arbitrárias entre os conteúdos escolares (...) num processo de articulação de novos significados."(1998, p.39) Consideram a concepção de aprendizagem social, cujo conhecimento é construído através de trabalho colaborativo e atribuem à escola a função de ensinar e resguardar a cidadania social e os direitos humanos.

*"A educação escolar é uma prática que tem a função de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente."(PCN.MEC.SEF.1998,p.32)*

Apostam na competência das escolas para que construam seu projeto educativo e avaliem seu trabalho, o que denota o grau de responsabilidade e autonomia imputado às unidades escolares, e que pode ser observado através da seguinte nota:

*"A experiência acumulada por seus profissionais é a base para a reflexão e elaboração do projeto educativo de uma escola. Além desse repertório, outras fontes importantes para a definição do projeto são os currículos locais, o contato com outras experiências educacionais, a bibliografia especializada e os PCNs."(PCN.MEC.SEF.1998, p.35)*

Além disso, oferecem parâmetros de referência e propõem mudanças significativas para atender às demandas contemporâneas.

Deve-se ressaltar que, afora as boas intenções expressadas pela nova política educacional, a realidade precária vivida pelos educadores que vai desde o desprestígio social até o despreparo teórico causado pela ausência de reflexão, dificuldade de acesso à produção do conhecimento e baixos salários, aponta sérios impeditivos para que a mudança se efetive na prática.

É prudente salientar que a atual formação dos professores não os habilita a abraçar causa de tal magnitude. Antes disso é fundamental que os setores responsáveis pela elaboração de políticas públicas educacionais despendam esforço de igual teor no sentido de viabilizarem a capacitação dos professores em serviço, sendo necessário discutir a própria concepção de capacitação, tanto em relação aos conteúdos como à forma de realização, devido ao grande número de profissionais envolvidos.

Sobre isso, o capítulo 4 deste trabalho apresenta um modelo de capacitação coerente com os pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais na qualidade de experiência realizada de forma presencial e sugere, nos capítulos 5 e 6, uma proposta de ensino a distância como forma de garantir a socialização do conhecimento ao atingir um grande número de profissionais.

Mesmo que estejam claras as muitas limitações deste projeto, ele abre espaço para a discussão de questões que há muito tempo se inscrevem como fundamentais para que a escola se compreenda como espaço de aprendizagem da cidadania e se constitua em agente de transformação. Aliam-se aqui dois aspectos que são objeto deste estudo e que traduzem grande preocupação: a capacitação dos professores e a aprendizagem da cidadania no espaço escolar. Para que os professores desenvolvam sua prática na perspectiva da cidadania é preciso que se situem como sujeitos e cidadãos, de modo a perceberem seus alunos com a mesma condição.

Para melhor localizar os conceitos abordados, o próximo capítulo trata exatamente dessas temáticas como forma de desvendar o que se entende por cidadania e como ela se efetiva no espaço escolar através do exercício de direitos e deveres, articulando-se com uma concepção de aprendizagem que favoreça o pensar.

### 3- APRENDIZAGEM E CIDADANIA

" Aquele que não é visto e tratado como cidadão, ou que não se sente como tal, não pode educar para a cidadania!"

Cleide Terzi

O conhecimento instrumentaliza o pensar crítico e reflexivo, permitindo que os sujeitos se apropriem dos dados da realidade e operem com as informações a fim de compreendê-las como um produto social e não como naturais. "Como não ver, com efeito, que a verdadeira compreensão do meio imediato passa justamente pela mediação dos saberes mais gerais e mais abstratos."(FORQUIN,1993,p.134)

A questão que se coloca é: como favorecer a aprendizagem de forma crítica e criativa, se a escola ou os movimentos sociais não se ocuparem desta tarefa? Como garantir que o próprio direito à educação seja respeitado, até mesmo exigido, se os indivíduos não compreenderem que a escola é o espaço de transição entre a vida familiar e o espaço público, um lugar onde se aprende os códigos de uma sociedade e se exercita relações sociais e práticas coletivas?

É impossível afirmar que a simples presença na escola dá aos indivíduos condições de compreender a realidade e muito menos de se compreenderem como sujeitos de direitos. Porém, ao ter assegurado o direito à escolarização, cada indivíduo vivencia um processo de interação que o aproxima da sociedade em que vive através do "saber" sobre ela.

A educação deve conter os princípios da democracia, tanto no que se refere a sua discussão conceitual como a sua promoção nas relações escolares.

A escola deve ser um espaço onde os indivíduos experienciam modelos de cidadania no seu interior, como recortes de uma participação política mais ampla nas relações que se expressam no cotidiano.

Para isso, é preciso que a escola se redefina internamente. Não basta teorizar sobre direitos se estes não fizerem parte das relações reais entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ter direito à educação é muito mais do que estar matriculado na escola. O processo de comunicação, cuja linguagem possibilite à educação popular expressar-se como educação para a cidadania, constitui-se no desafio dos trabalhadores da educação.

Por outro lado, conforme BERNSTEIN *apud* FORQUIN " (...) esta evolução em direção a uma escola mais aberta, (...) ia encontrar fortes resistências em razão da ameaça que toda educação aberta parece fazer pesar sobre a ordem estabelecida".(1993, p.88)

A par da consideração feita por Bernstein, sobre as resistências a um ensino mais aberto, recorremos a PAULO FREIRE (1997), quando atribui ao processo de alfabetização o futuro das conquistas a serem efetuadas pelos sujeitos na luta pela compreensão da realidade onde vivem, de modo a participarem das transformações necessárias, inclusive no que se refere ao enfrentamento das resistências.

Lidar com a alfabetização como instrumento para leitura e compreensão do mundo - princípios que guiaram a obra de Paulo Freire - significa estar aberto para ensinar aquilo que o aluno necessita aprender para transitar com liberdade na sociedade, para intervir no processo social.

O processo de alfabetização não se restringe à aprendizagem do código lingüístico, extrapola a condição de decifrar a escrita e situa-se na leitura do significado que acompanha o conteúdo da escrita. Ser alfabetizado permite interpretar mensagens: discursos, propagandas, promessas, músicas, anúncios; colabora com a qualificação para o trabalho digno; favorece o acesso à informação; habilita para o convívio social democrático (compreensão de regras, valores, símbolos e signos); facilita a construção do conhecimento para a busca da liberdade; possibilita a prática social participativa e a liberdade de expressar suas idéias, posicionando-se frente às situações do cotidiano, como

se pode verificar na fala de FORQUIN: "A educação supõe também que o acesso de todos a um núcleo comum de experiências cognitivas e de referências culturais, o qual, numa sociedade moderna pode parecer como inseparável da própria noção de cidadania." (1993,p.132)

Questiona-se, todavia, se os educadores estão comprometidos com um projeto de educação para a cidadania, ou se apenas reproduzem os valores das classes dominantes.

Paralelamente à garantia do direito à educação, faz-se necessário investir na capacitação dos professores em geral. Uma capacitação tem o objetivo de instrumentalizar os professores para uma prática educativa que colabore com a inclusão social através da construção de conhecimentos significativos para os alunos envolvidos.

Incluir-se socialmente passa pela compreensão das linguagens utilizadas pelo grupo social ao qual se está inserido, como forma de dialogar com esta mesma sociedade. No atual momento histórico, a linguagem tecnológica e da informática têm assumido caráter preponderante nas relações entre as pessoas e destas com o mundo do trabalho. Podem ser consideradas fatores de inclusão social quando ampliam possibilidades e garantem condições de trabalho, pois na sociedade da informação valoriza-se a competência para o uso das tecnologias da comunicação e informação.

O acesso a uma alfabetização tecnológica faz parte do exercício e garantia de direitos, assim como à alfabetização estética. ARROYO denomina esta alfabetização de cultura tecnológica e defende que ela esteja presente nas propostas político-pedagógicas de todos os níveis de ensino, com um componente "sem o qual a formação a que todo cidadão moderno tem direito ficará truncada".(1995,p.37)

Pode-se considerar que, na ausência de instrumentos integradores, que viabilizem aprendizagens significativas para este tempo e produzam condições de acesso aos avanços tecnológicos, ocorrerá um aprofundamento das desigualdades.

A esse respeito, PAULO FREIRE, em sua última obra - *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, posiciona-se com muita propriedade a respeito do progresso científico e tecnológico.

Diz ele que:

*"O progresso científico e tecnológico que não responde aos interesses humanos, às necessidades da existência de homens e mulheres (...) perde para mim sua significação. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver de homens e mulheres. A um avanço tecnológico que ameaça a milhares de mulheres e de homens de perder seu trabalho, deveria corresponder outro avanço tecnológico que estivesse a serviço do atendimento das vítimas do progresso anterior. Como se vê, esta é uma questão ética e política e não tecnológica."(PAULO FREIRE, 1998,p.147)*

### **3.1 - O CARÁTER SOCIAL DA APRENDIZAGEM**

Para que se promova a discussão/reflexão sobre a importância de um projeto de educação no interior do mundo da escola, será abordado nesta seção o referencial teórico que fundamenta a concepção de aprendizagem e de educação expressada neste trabalho.

Paralelamente a esta reflexão, faz-se alusão à função social da escola e ao significado e sentido da prática pedagógica no desenvolvimento de um projeto de superação da atual fragmentação da prática educativa.

Conforme mencionado anteriormente, a concepção de aprendizagem apresentada neste trabalho segue os pressupostos da teoria histórico-cultural, sendo, portanto, o pensamento de L.S.Vygotsky a matriz teórica que o sustenta.

Segundo VYGOTSKY (1989), a aprendizagem está presente desde o evento do nascimento, quando a criança passa a interagir com formas culturais

já produzidas. Por isso, qualquer situação de aprendizagem tem sempre um histórico que a precede, mas também produz formas novas no desenvolvimento.

Segundo PALANGANA, Vygotsky “(...) concebeu o organismo humano com um alto grau de plasticidade, percebendo o efeito diferencial que a variação do ambiente sócio-histórico pode exercer sobre o desenvolvimento cognitivo”.(1994, p.125)

PALANGANA (1994) entende que a grande contribuição dos estudos de Vygotsky refere-se à compreensão das estruturas cognitivas que permitem novas aprendizagens, aliadas à qualidade das trocas advindas das interações sociais entre os indivíduos.

Desta forma, concebe-se a aprendizagem como fator de inserção cultural, que tem na linguagem a principal forma de estruturação do pensamento. Através da comunicação, pela linguagem simbólica, o sujeito, ao interagir com outros homens, com a natureza e com a cultura, vai se apropriando do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e transforma-o no seu saber .

Ao falar de linguagem simbólica neste trabalho, não se pretende cair no reducionismo de entendê-la apenas como meio de comunicação falada. Há várias formas de linguagem, entre elas a escrita alfabética, a artística estética, a matemática, a musical, a tecnológica, dentre outras. O elo comum entre todas é a dinamicidade com que a humanidade as apreende e transforma.

VYGOTSKY (1989), ao formular a teoria sócio-histórica, atribuiu ao desenvolvimento psicológico uma natureza social. Ele postula que a partir do plano intersubjetivo - relação entre sujeitos - cada sujeito pode elevar a própria ação a um plano diferente do inicial, porque se origina de um significado partilhado. Diz também que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, pois esta inclui nos processos de pensamento novas formas de apreender a realidade. A importância das funções psíquicas complexas advém do caráter

de mudança que se opera no indivíduo e só se faz presente na espécie humana em estado de cultura.

Desta forma, o meio sócio-cultural é o próprio formador das funções psíquicas superiores pois, na ausência deste meio, estas não se configuram como complexas, mas permanecem como elementares. Tal afirmativa não pretende considerar o meio social como único articulador do aparecimento das funções psicológicas, mas sim como estrutura mediadora.

LURIA, em estudos nas décadas de 20 e 30 deste século, concentrou esforços para demonstrar que os estudos de Vygotsky apontavam que :

*“As funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiram através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como Homo sapiens (sic) e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos da história humana”.*(1993, p.36)

Nesta perspectiva, compreender esta intrincada relação entre o equipamento biológico e a vida social significa colocar em questão o homem como corpo e suas relações interativas, seja consigo mesmo, com outros homens, com a natureza ou com objetos culturais. Significa ainda dizer que, ao nascer, cada criança é pura potencialidade que se fará sujeito através da própria atividade cultural, quando se apropriar dos modos humanos de prática social.

De acordo com GONZÁLEZ

*“o caráter irrepetível de cada indivíduo se explica através das particularidades de seu status sócio-histórico, por suas condições sociais de vida, pela especificidade do sistema de inter-relações de seu micromeio em cujo interior se forma sua personalidade, a partir das funções elementares presentes em sua biologia no momento do nascimento.”*(1996, p.148)

Em síntese, a atividade humana se materializa no interior do meio social, no movimento da interação com outras pessoas, através de diferentes formas de colaboração e, por este motivo, tem sempre um caráter social.

A teoria histórico-cultural postula, em primeira instância, o caráter social das transformações que se operam no indivíduo. Com isso, busca entender a forma como os sujeitos se apropriam da produção sócio-histórico-cultural e como a internalizam, resultando aprendizagens que impulsionarão o desenvolvimento individual.

Para VYGOTSKY (1993) a aprendizagem tem caráter de atividade social e não é, por este motivo, um processo de realização individual. As aprendizagens são extraídas de modelos disponíveis no plano social e com as quais os indivíduos interagem.

Desta forma, a aprendizagem tem sua origem nas relações intersubjetivas (funções interpíquicas) e se efetiva no plano intrasubjetivo (funções intrapsíquicas), ao ser internalizada pelo sujeito que aprende e passa a operar com o conteúdo extraído de um pensar originalmente partilhado.

Por internalização, VYGOTSKY (1989) entende a transformação do plano externo em funcionamento interno e, segundo LEONTIEV (1981), cria-se assim uma fonte de regulação para o próprio sujeito.

GÓES enfatiza que:

*“o funcionamento interno resulta de uma apropriação das formas de ação, que é dependente tanto de estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito quanto de ocorrências no contexto interativo, estando longe de ser uma cópia do plano externo”.(1991,p.18)*

Neste contexto, infere-se que os processos de apreensão da cultura e individuação favorecem a passagem de formas simples de ação a formas complexas, mediadas e já internalizadas, possibilitando o distanciamento do imediato. Por outro lado, o resultado principal provocado pelas aprendizagens

constitui-se na transformação que se opera no sujeito e que provoca seu desenvolvimento.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento interessa de forma especial à Pedagogia. Como a escola, agente social encarregado de veicular o conhecimento de forma sistematizada deve portar-se frente à responsabilidade de favorecer o desenvolvimento dos alunos? Como garantir a aprendizagem necessária a este desenvolvimento?

Lidar com a aprendizagem da forma arrolada até aqui significa um grande desafio para a escola neste final de século, pois faz-se necessário atribuir um novo sentido ao papel do ensino formal, tentar dar significado ao que VYGOTSKY *apud* GONZÁLEZ, em língua russa, denominava *obuchenie*, ou seja, processo de ensino e aprendizagem.(1996,p.37)

OLIVEIRA (1993) aponta três implicações dos postulados de Vygotsky para o ensino escolar. A primeira refere-se à idéia de transformação, de um olhar prospectivo que possibilita planejar para além do que é possível no presente, o que significa favorecer situações em que os alunos atuem além do desenvolvimento real. A segunda implicação é fazer com que a escola tome para si a tarefa de ensinar considerando cada aluno como sujeito, garantindo espaços para aprendizagens significativas e que tenham papel essencial no desenvolvimento psicológico de cada um. A terceira e mais relevante está relacionada com os processos interpsicológicos e necessita que a escola garanta situações de cooperação entre os membros do grupo, ou melhor, que estimule a produção coletiva dentro e fora da sala de aula.

Além de possibilitar atividades partilhadas, onde a experiência de um transforma-se no conhecimento de todos, onde o grupo confronta suas hipóteses e o intercâmbio entre diferentes pontos de vista incentiva a criticidade e a objetividade, o trabalho em grupo privilegia a troca e a interação social na busca do progresso intelectual.

Frente a este quadro teórico, resta delinear características de uma intervenção educativa que, conforme VYGOTSKY (1989), precisa ser vista como processo pedagógico intencional, deliberado e dirigido ao intento de construir sujeitos psicológicos que já trazem consigo representações da cultura onde estão inseridos. Neste aspecto, COLL, assinala ser bastante importante “compreender a natureza da educação para compreender como se articulam num todo unitário a cultura e o desenvolvimento individual”.(1996,p.41)

Por outro lado, mostra-se também importante, de acordo com VYGOTSKY (1989), conhecer as formas através das quais a sociedade organiza o conhecimento a ser veiculado, através de instrumentos físicos e simbólicos, para que a eles se possa fazer frente.

Uma reação alicerçada por uma produção teórica que encaminhe novas reflexões e que, articulada com uma prática social, acene com outras formas de “leitura” da realidade, poderá constituir-se em uma frente na qual os sujeitos se entendam como produto e produtores da realidade.

O conteúdo extraído de uma nova leitura poderá acionar uma percepção não episódica, mas interpretativa, relacional e dinâmica, evidenciando com isso interesses até então encobertos, contudo circunscritos na forma como se produz e se socializa o conhecimento e permitindo a compreensão da natureza do material simbólico presente na veiculação do conhecimento.

### **3.2 - ESPAÇO ESCOLAR: LUGAR DE APRENDIZAGEM DA CIDADANIA**

Todo cidadão tem direito a ter direitos. Esse direito deve estar garantido em todos os espaços por onde circulam os indivíduos.

A escola constitui-se como espaço relacional. Diversas pesquisas entre estudantes apontam que o espaço escolar tem sido reservado mais para as relações de convívio do que para fins ligados à aprendizagem escolar.

Fica evidente o caráter afetivo que essas relações promovem e o quanto podem colaborar para a formação da personalidade dos alunos, assim como para a organização de espaços onde a colaboração entre pares transforme-se também numa aprendizagem que interessa à escola, à família e a sociedade em geral.

O debate atual sobre educação e cidadania, considerando a escola como espaço relacional pautado na democratização do conhecimento e no conseqüente desenvolvimento de competências cognitivas e socio-afetivas, é enriquecido por ESTRELA quando salienta que:

*"Não basta que a escola assegure a transmissão do saber, mas deve incentivar a recriação-criação do saber. O papel do professor deixa de ser essencialmente o de transmissor para se tornar o organizador da aprendizagem e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafetivo do aluno. (...) pelo incentivo à participação na vida da turma e da escola".(1992,p.39)*

A turma da qual o aluno faz parte também apresenta-se como um espaço relacional que, em menor instância, possibilita o exercício de direitos e deveres.

*"A rede de comunicação que se estabelece entre os grupos, o poder que circula entre os membros do grupo, a busca de espaço para as manifestações individuais, o aparecimento das lideranças, a moral que une o grupo, assim como as frustrações, a rivalidade, a agressividade ou o companheirismo, a solidariedade, os acordos e as afinidades são elementos que constituem a vida em grupo. Viver em grupo, num espaço coordenado por educadores que compreendam a educação como espaço de formação de sujeitos pensantes, significa adiantar a vida em sociedade."(NUNES, Denise e SCLIAR, Ethel. 1998,p.74)*

A aprendizagem de limites desde a pequena infância, o exercício da disciplina que organiza e respeita regras, normas e valores é constitutiva do processo de participação social.

Para PAULO FREIRE "a autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela."(1998,p.104)

Mas o que se vê é que, à medida que a idade aumenta, a escola não consegue garantir uma convivência democrática e respeitosa entre as diversas instâncias da instituição. Os conflitos freqüentes entre professores e alunos e dos alunos entre si, dão sinais de que o processo de comunicação está rompido. Os alunos vão à escola por um motivo e os professores exigem que estejam ali por outros motivos.

Esse descompasso gera frustração e aciona mecanismos de defesa de ambos os lados, sendo que o poder encontra-se nas mãos dos professores e esses o exercem através da avaliação, das sanções disciplinares, da humilhação e da desconsideração dos direitos dos alunos.

Como alertou ARROYO "Não será possível ensinar para a participação, desalienação, ou para a libertação (...) com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinaram a ignorância e a submissão."(1986,p.20)

A liberdade é um problema histórico e social e não só individual, portanto é através da cooperação que poderá "ser conquistada na prática, se houver mudança no mundo real".(GARAUDY 1970,p.95)

Para SMOLKA In DANIELS

*"A prática social nos ambientes escolares reflete a estrutura e o funcionamento da sociedade, assim, o acesso ao conhecimento institucionalizado "via" escola não é suficiente para mudar ou superar o caráter reprodutivo e seletivo da educação formal. Embora ouçamos uma reivindicação generalizada por democracia e trabalho conjunto e*

*colaborativo, a prática social nos ambientes escolares ainda está marcada pelo discurso autoritário e pelo trabalho individualizado".(1994, p.138)*

O cotidiano escolar precisa estar voltado para a criação de espaços de cooperação, estando a escola empenhada na mudança das circunstâncias que a produziram fechada para acolher o sujeito que conhece em suas múltiplas dimensões, permitindo que se produzam saberes até então estranhos ao mundo da escola mas que fazem parte da realidade e que necessitam de soluções quanto ao tipo de comportamento a ser praticado.

A escola é um ambiente institucional a ser considerado dos mais adequados, pois é ali que as relações são organizadas para favorecer o crescimento cognitivo e um convívio democrático.

Em outras palavras, a aprendizagem só pode ser compreendida, seja ela relativa a qualquer área de investigação científica ou dimensão da vida humana, se consideradas as experiências interpessoais e as circunstâncias sócio-históricas. Neste contexto, a educação escolar é mediadora entre a prática social e a produção e apropriação do conhecimento científico, é articuladora da formação do indivíduo para atuar no espaço público e privado.

*"A educação deve ser pensada e praticada no interior da escola - vista como intervenção educativa - de modo que esteja articulada com o projeto pedagógico e seja exercitada pelo coletivo de professores, porque comprometidos com um projeto mais amplo - a conquista da cidadania".(NUNES, Denise e SCLIAR, Ethel 1998, p.32)*

A emancipação dos alunos está inter-relacionada com o compromisso de uma educação participativa, onde esta é encarada como direito de acesso ao conhecimento (socialmente construído e em processo de transformação) que inclui lidar com os problemas sociais atuais, além de permitir que seja construída uma identidade para a sociedade deste tempo, em cima de uma postura crítica frente ao que esta mesma sociedade vem produzindo.

O espaço escolar pode ocupar importante função na formação de cidadãos e na educação para o exercício e respeito dos Direitos Humanos. Pode constituir-se em instrumento democrático que auxilie os alunos na compreensão da complexidade da vida social. Pode favorecer aprendizagens significativas para a superação das desigualdades, pode ensinar a prática participativa, pode exercitar divisão de tarefas, pode estar atento às dificuldades individuais e aos problemas coletivos. Pode ocupar o lugar de quem educa com os olhos abertos para a realidade, pode democratizar o acesso ao conhecimento. Pode, mas geralmente não faz.

Além disso, de acordo com DIMENSTEIN, " a educação não é apenas questão de cidadania. O nível de instrução do trabalhador tem relação direta com a produtividade e, portanto, com a riqueza material de um país".(1998, p.159)

Na realidade, o espaço escolar, de maneira geral, mesmo que de forma inconsciente e não planejada, reforça a desigualdade e desconsidera as diferenças, não colaborando para que os alunos aprendam a transitar com segurança em outros espaços, onde encontrarão também situações adversas e de desrespeito à cidadania - como é o caso do espaço profissional.

O alto índice de reprovações, a idade avançada dos alunos ainda nas séries iniciais, as punições excessivas, a cobrança de conteúdos sem significado afastam o aprendiz e dificultam que a prática educativa seja comprometida com a efetivação dos Direitos Humanos. Ao não se avaliar, ao não possuir um projeto que a qualifique para romper com o ciclo que termina por reforçar a exclusão social através de práticas preconceituosas e discriminatórias, a escola abre mão de colaborar com a transformação dos indivíduos, assim como de produzir relações mais democráticas que possam ser extrapoladas para o mundo do trabalho, por exemplo.

O desrespeito aos direitos dos alunos está presente no espaço escolar através do tipo de sanção, da humilhação, da discriminação e do reforço à baixa estima dos que freqüentam a maioria das escolas públicas brasileiras. No

entanto, a escola deveria ser um espaço de garantia da efetivação do direito à educação!

O discurso de grande parte dos professores revela sua intenção de educar para a cidadania, de ensinar a pensar e tomar atitudes, de favorecer a transformação da realidade. Estarão os professores equivocados quanto a leitura da sua prática? Estarão os professores privados do gozo de sua própria cidadania? Terão os professores consciência da sua importância na formação dos cidadãos? Saberão os professores a amplitude e o significado de ser um cidadão de uma nação? Ou como tantos outros sentem-se cidadãos porque votam de vez em quando?

Que tipo de cidadão constitui o referencial para esse novo projeto de educação?

*"O cidadão crítico, autônomo, participante, ativo e possuidor de conhecimentos e habilidades que o levem a contribuir para a promoção de melhores condições de vida para todos os que vêm tendo essas mesmas condições negadas, bem como a lutar pelo acesso de todos à cidadania e a avaliar permanente e lucidamente os rumos de sua sociedade."(MOREIRA 1992, p.23)*

Neste sentido, toda formação/capacitação de profissionais da educação, prioritariamente, necessita redefinir *cidadania* - situando-a também como exercício de direitos sociais - incluindo para isso uma capacitação em Direitos Humanos. Isso poderá alterar os rumos da escola, pois auxiliará os professores a perceberem a forma como se produz a incompetência de seus alunos dentro e fora da escola, e desta forma, a inscreverem-se como agentes da transformação.

### **3.3- ESPAÇO ESCOLAR: LUGAR DE APRENDER A PENSAR**

Ao refletir sobre o caráter social da aprendizagem e o espaço escolar como lugar adequado à aprendizagem da cidadania, faz-se necessário

aprofundar a discussão a respeito da colaboração da escola nos processos de desenvolvimento da inteligência, apoio incondicional para o exercício do pensar. Frente à essa exigência, buscou-se na teoria histórico-cultural o entendimento de inteligência e a forma como esta se constrói.

A grande contribuição trazida por VYGOTSKY no que se refere ao desenvolvimento das atividades mentais situa-se na forma como ele analisa a relação existente entre "os processos biológicos e os de natureza sócio-histórica".(PALANGANA 1994,p.126)

De acordo com VYGOTSKY (1989), as primeiras formas de comportamento humano - estruturas *elementares* - são totalidades psicológicas que se constroem basicamente por determinantes biológicos, por processos reativos. As estruturas seguintes - *superiores* - também denominadas de *complexas*, produzem-se no processo de desenvolvimento cultural.

Deste modo, é através da interação social - da mediação de adultos ou companheiros mais experientes - que as funções cognitivas se configuram como humanas.

Neste sentido, o desenvolvimento dos processos psicológicos mais complexos decorrem de conquistas efetuadas pela própria espécie: está, "de um lado, condicionada ao desenvolvimento do sistema nervoso, e, de outro, à qualidade das trocas que ocorrem entre os indivíduos de sua espécie".(PALANGANA 1994,p.126)

Segundo PALANGANA, Vygotsky

*"defende o princípio de contínua interação entre as mutáveis condições sociais e a base biológica do comportamento humano. (...) a partir das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais, dependendo da natureza das experiências sociais a que os indivíduos estão expostos".(1994,p.88)*

Nesta perspectiva, a simples maturação não é suficiente para explicar o aparecimento de comportamentos especificamente humanos, pois é só no início da vida que os fatores biológicos preponderam.

A inteligência não se configura como um fato dado que se materializa na ação humana. Ao contrário, esta é imprevisível pois se constitui num processo de permanente expansão ou regressão. À medida que o indivíduo vive e interage com a cultura, sua inteligência transforma-se, enraiza-se e "procria-se", alargando o universo de possibilidades.

Logo, a inteligência é a capacidade de resolver problemas e inventar sempre novas estratégias - mais complexas -, e não o que ainda nos dias atuais caracteriza um sujeito inteligente: rapidez de raciocínio, boa memória, capacidade de reproduzir modelos prontos ou utilizar-se da informática. Ser inteligente significa, antes de mais nada, dar o tratamento adequado à informação disponível e buscar compreendê-la a partir da sua problematização e contextualização. Neste sentido, importa mais o que o sujeito faz com o que sabe do que a quantidade do que sabe.

Para VYGOTSKY (1989) a história da socialização da inteligência é definida pela história do processo de internalização da fala social. Por este motivo, a "leitura" da fala social, além de ser de extrema importância, requer do cidadão que seja capaz de conduzir conhecimentos de uma área para outra, que proceda a interlocução entre os vários campos do saber. A inteligência deve ser compreendida como habilidade para aprender e não como volume de aprendizagens já efetuadas.

O diferencial desta forma de compreender a inteligência humana situa-se na maneira como esta se desenvolve e aprimora, sendo vista como processo que se desenrola no plano social e, por esta razão, conta prioritariamente com a qualidade das trocas ocorridas no interior da cultura. Significa dizer que todos os indivíduos são capazes de desenvolver a inteligência, desde que expostos à uma rede de relações presentes no meio em que vivem e com a qual interagem de forma significativa, isto é, que tenham acesso de forma democrática à produção cultural da humanidade.

A socialização do conhecimento através da educação e do ensino instrucional colaboram sobremaneira para garantir a qualidade das aprendizagens, às quais impulsionam o desenvolvimento intelectual.

Frente ao exposto, a tarefa do ensino formal ou informal, presencial ou a distância, de crianças ou adultos, é desenvolver o pensamento, a capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar adequadamente; de desenvolver no "todo" as faculdades mentais.

No entanto, não é qualquer aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento psíquico, conforme se disse, mas principalmente as que se apóiam no exercício das operações mentais e que se apresentam com certa constância. Nesta perspectiva, produzir sujeitos/trabalhadores inteligentes, não pressupõe apenas possibilitar-lhes o acesso veloz a uma grande gama de informações, mas, fundamentalmente, ensiná-los a operar crítica, criativa e autonomamente com as informações disponíveis.

Este ensinar constitui-se no grande desafio do próximo século, e significa favorecer o desenvolvimento da inteligência dos cidadãos a partir do pensar crítico e reflexivo. Considera-se um desafio em virtude das condições de ensino, que não entendem a inteligência como passível de mudança através da interação e da mediação de outros sujeitos, mas como condição indispensável e anterior ao próprio ensino.

Além disso, o contexto em que se desenvolvem as condições de vida da grande maioria da população não aponta para um interesse político de superação dessas condições. Ao contrário, cada vez mais faz-se necessário a conscientização da sociedade civil acerca da importância de uma educação que favoreça a compreensão do caráter de mutabilidade das condições iniciais de cada sujeito, quando exposto a um processo educativo.

A intenção de estabelecer uma articulação entre a natureza da aprendizagem humana com a prática educativa escolar e o desenvolvimento da inteligência está relacionada com o propósito de fomentar uma reflexão sobre os equívocos presentes na maioria dos espaços escolares. O tipo de ensino que ainda hoje é praticado pelas escolas - desde as séries iniciais até

os cursos superiores - não valoriza o processo de aprendizagem, mas o ensino que cada professor acha que faz.

No momento em que se negociam novos rumos para a educação, quando a sociedade em geral e o mercado de trabalho em especial ressentem-se da falta de um cidadão e de um trabalhador mais competente - crítico, autônomo e criativo; quando a tecnologia disponibiliza instrumentos complexos e velozes para a disseminação de informações importantes e necessárias; quando a produção da vida material está cada vez mais difícil e competitiva, a educação escolar deveria constituir-se num importante ponto de apoio para as mudanças que se quer produzir.

A escola, vista desta forma, espaço formal para a construção do conhecimento, apresenta três pontos a serem considerados: o processo de construção do conhecimento do aluno, que inclui conteúdos informativos e formativos capazes de educar para a compreensão da realidade e a conseqüente atuação social; o contínuo aprendizado dos professores, de modo a reformularem permanentemente suas estratégias de ensino e compreensão das transformações sociais que exigem um novo perfil de educador (o que demanda o exercício constante da reflexão coordenada e entre pares); a análise permanente da realidade para a qual a escola ensina os alunos, sob pena do espaço escolar constituir-se em instituição desnecessária.

Faz-se necessário ainda, considerar que o avanço veloz da tecnologia e as possibilidades que se abrem a partir desta, fazem com que a escola se depare com sua morosidade para implementar mudanças importantes. O aparato tecnológico não é suficiente, pois uma pessoa pode receber muitas informações graças à tecnologia mas, se não possuir as capacidades necessárias para aproveitá-las, não as transforma em conhecimento.

Outra questão importante refere-se à urgência de se aprender a trabalhar em equipe, pois cada vez mais os estudos apontam para os processos sociais de aprendizagem como fator de desenvolvimento da inteligência, o que já foi discutido neste trabalho, e também porque todo o projeto desenvolvido através

da colaboração e da multiplicidade de idéias conduz o grupo envolvido a um grau maior de compromisso, criatividade e envolvimento.

Frente ao exposto até aqui, chama-se a atenção para o fato de que qualquer projeto ou política educacional deve vir acompanhado de um projeto de formação/capacitação para os educadores, de forma a construir uma cultura de formação permanente entre os professores e, ao mesmo tempo, assegurar a discussão dos dois pilares básicos que poderão sustentar a escola do próximo milênio: a elaboração de um projeto político pedagógico (alicerce filosófico, psicológico e pedagógico) e a formulação de uma política educativa pautada na educação para a cidadania, o que faz parte da função social da escola: educar para a transformação de atitudes e procedimentos frente à realidade, ou seja, ensinar a cidadania desde a infância.

A capacitação dos professores constitui-se, neste contexto, no pilar de sustentação para as transformações na educação escolar porque está fundada no pensar do próprio professor e, como tal, será o objeto de estudo do próximo capítulo.

## 4- REPENSANDO A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

O que você está fazendo?  
Assentando um tijolo. E você, faz o mesmo?!  
Não! Estou construindo uma catedral!

O que você está fazendo?  
Dando uma aula! E você, faz o mesmo?!  
Não! Construo um país, formo uma geração.

Desde o início do século XX, no Brasil, vem sendo elaborado um corpo de saberes e técnicas relativas à ação do professor no campo da pedagogia. Vale ressaltar, entretanto, que os saberes e as técnicas foram produzidos "no exterior do mundo dos professores".

A não participação na elaboração do conjunto de saberes necessários ao "profissional do ensino", fez com que estes se constituíssem em profissionais de conteúdos/conhecimentos fragmentados e dissociados da realidade.

A formação dos profissionais da educação tem sido efetivada apenas em cima dos conhecimentos teóricos relativos à área de investigação científica a que se destinam, respaldados por concepções que a própria vida na escola tem mostrado inadequadas do ponto de vista da aprendizagem. Esta constatação tem sido feita tanto no que se refere aos conteúdos escolhidos para serem ensinados como no que diz respeito à forma como são ensinados.

*"Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambigüidade que afetam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores sintam-se bem na sua pele."(NÓVOA 1996,p.29)*

Diferentemente do que se vem praticando, a formação do professor, em primeiro lugar, deve se propor a desencadear um processo reflexivo cuja base é a própria prática pedagógica das escolas infantis às universidades, passando

pelas escolas técnicas e cursos de educação não formais, independente de disciplinas ou conteúdos abordados.

SÁCRISTAN In NÓVOA diz que:

*“o ensino como atividade racional ou reflexiva, como um fazer em que se mede cada passo dado e em que cada opção é fruto de um processo de deliberação, é uma prática utópica a que se aspira. A realidade do ensino produz-se num quadro bem diferente, no qual a atitude reflexiva nem sempre está presente”.*(1995, p.68)

Resgatar o significado e o sentido da prática pedagógica passa pela desconstrução da imagem de um modelo a ser reproduzido/copiado e pelo delineamento de uma nova imagem, onde o professor se veja como parte responsável no processo de construção do conhecimento de seus alunos, de forma a permitir-lhes aprendizagens mais significativas do que as que vêm fazendo. Isso significa dizer que o que se vem ensinando na escola pouco colabora para que os desafios do cotidiano sejam vencidos com criatividade, criticidade e autonomia.

Segundo BASSO, é importante que o professor articule o sentido que imprime ao seu trabalho com o significado atribuído socialmente.

*"Qual o sentido dado pelo professor à sua prática? (...) se o sentido não corresponde ao significado da sua ação, fixado socialmente, entendido como função mediadora entre o aluno e os instrumentos culturais que serão apropriados, (...) há uma ruptura entre o significado do trabalho docente e o sentido pelo qual o professor o realiza, torna seu trabalho alienado, comprometendo ou descaracterizando a atividade docente."*(1995,p.13)

Não é mais suficiente que os professores sejam “bons” no conhecimento dos conteúdos que ensinam. O bom professor, para os tempos que se avizinham, será aquele que, além de saber o conteúdo da disciplina que ensina, souber como ensiná-los aos alunos, de forma a não transformá-los

puramente em informações a serem devolvidas através de um instrumento qualquer de avaliação.

MORAES alerta que:

*"Pensar na formação do professor para exercitar uma pedagogia adequada dos meios, uma pedagogia para a modernidade, é pensar no amanhã, numa perspectiva moderna e própria de desenvolvimento, numa educação capaz de manejar e produzir conhecimento, fator principal das mudanças que se impõem nesta antevéspera do século XXI. E desta forma, seremos contemporâneos do futuro, construtores da ciência e participantes da reconstrução do mundo".(1996,p.72)*

Para que alguém tenha ensinado é preciso que alguém tenha aprendido, e aprender significa internalizar novas formas de pensar e agir. O ensino que não provocar alguma mudança no sujeito que aprende não terá sido um bom ensino.

COLL (1996) diz que a educação escolar precisa criar condições para que os alunos interpretem os conteúdos sociais através da forma como se expressam no cotidiano.

Nesta perspectiva, toda mudança na escola só se efetivará através de uma reconstrução do trabalho educativo<sup>2</sup>, quando este incluir outras dimensões da vida humana, pois o espaço escolar não tem apenas função escolar.

Por outro lado, faz-se necessário que o professor compreenda que o processo formador inclui dar-se conta de uma pluralidade de dimensões (social, política, ética, estética, afetiva) que são sacrificadas em função de objetivos puramente cognitivos.

SÁCRISTAN In NÓVOA colabora com esta discussão quando afirma que:

---

<sup>2</sup> "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo."(SAVIANI,1995,p.17)

*" A prática educativa remete, freqüentemente, para o processo ensino-aprendizagem e a própria investigação reporta-se, sobretudo, à ação didática. Mas a atividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes."(1996,p.68)*

Tal exigência já se faz concreta no momento em que políticas públicas são desencadeadas, no sentido de rever os princípios que até então vinham norteando a função da escola.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), apresentados como referência para a reconstrução da prática de ensino e reflexão sobre a natureza do trabalho que o professor executa, além de proporem uma reestruturação da escola como um todo, posicionam-se em relação à formação dos professores.

*"Além da formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva enquanto profissional de educação. O conteúdo desta formação precisa ser revisto para que haja possibilidade de melhoria do ensino. A formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. Investir no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir em suas reais condições de trabalho." (PCN. MEC.SEF.V.P,1996,p.18)*

Referem-se, desta forma, a um redirecionamento do ato de ensinar, envolvendo os professores como sujeitos de aprendizagem, possibilitando-lhes o desenvolvimento como profissionais e a participação da construção da cidadania, situando-os como educadores que reconhecem no domínio do conhecimento um caráter libertador. Para tanto, é indispensável assumir uma postura interdisciplinar, como forma de considerar e fazer considerar as relações entre os "diferentes e contraditórios aspectos da realidade".

## 4.1 - A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A postura interdisciplinar frente à realidade confere ao professor a possibilidade de superar uma visão fragmentada das disciplinas escolares, entendendo-as como flexíveis e passíveis de reflexão. A prática interdisciplinar demanda uma postura interdisciplinar frente ao problema do conhecimento.

Tal discussão está sendo trazida novamente para o mundo da escola através dos parâmetros curriculares nacionais. Significa, conforme já se disse, incluir a perspectiva de um trabalho baseado nos princípios da *interdisciplinaridade* e da *transversalidade*, o que é bastante significativo para a superação da fragmentação do conhecimento e para a inclusão de conteúdos até então não vistos como escolares, o que já foi apresentado neste trabalho.

A Proposta Curricular de Santa Catarina também colabora com a discussão quando reafirma que:

*“A educação constitui-se em um espaço de construção e reconstrução do conhecimento socialmente produzido (...) e que enquanto prática social, vai se constituir em um instrumento de compreensão da realidade como um todo”.(1997,p.19)*

Diz também o mesmo documento que a interdisciplinaridade proporciona a inserção do aluno em sua própria realidade, possibilitando uma compreensão maior do espaço e do tempo em que vive.

Estudar os processos que permitem ao homem construir conhecimento e operar com as informações disponíveis de forma interdisciplinar coloca-se como condição para que se promovam mudanças no âmbito da prática pedagógica.

ETGES levanta uma questão importante ao referir-se à interdisciplinaridade também como possibilidade de lidar com a criatividade e a abertura para a diversidade.

Sobre isso, diz o autor: "A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade." (1993,p.18)

Uma proposta de trabalho voltada para a capacitação continuada tem como objetivo central investir na formação do professor a partir do resgate da prática educativa vivida e através da produção de conhecimento que teoriza a escola real, o que significa dizer que deverá auxiliar o *professor a encontrar formas mais adequadas de colocar em prática a teoria que se produz sobre educação*, dentre elas a prática interdisciplinar.

Neste momento, parece ser de responsabilidade de todos nós potencializar espaços onde a aprendizagem do professor se construa num processo de socialização de conhecimentos e de reflexão sobre a natureza da produção do conhecimento, de preferência no interior das instituições escolares, como forma de colaborar com este processo reflexivo e favorecer a construção de um grau maior de motivação para ensinar a partir de novos conhecimentos relativos ao processo de *ensino e aprendizagem*.

Sobre isso, BASSO coloca que:

*"O desafio está, de um lado, em construir novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas (formação) que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, em promover aprofundamento teórico-metodológico que possibilite a criação de novas relações entre teoria e prática, partindo de problemas do cotidiano escolar, valorizando a experiência do professor e favorecendo a ampliação do conhecimento através do estudo, reflexão e busca coletiva de novos fundamentos para a prática."(1995, p.43)*

Neste sentido, a capacitação dos professores deve ser vista como processo de aprendizagem, através do qual estes reconstruirão uma trajetória individual a partir da interação com os membros de seu grupo e, ao mesmo

tempo, participarão de discussões envolvendo a relação entre teoria e prática, de modo a construir conhecimentos relativos a sua própria experiência.

A título de ilustração, estão listados a seguir, alguns dos objetivos a serem considerados num projeto que prioriza a aprendizagem da prática interdisciplinar na capacitação de professores:

?? proporcionar ao professor um espaço de formação que venha a resgatar sua função social, capacitando-o para atuar frente aos problemas e exigências da sociedade moderna, no cotidiano da sala de aula;

?? desencadear um processo reflexivo acerca da pedagogia e assim analisá-la a partir de pressupostos teóricos a serem trabalhados;

?? investir no processo de formação dos professores, tendo a prática pedagógica como material a ser analisado frente à produção teórica sobre o que é ensinar e o que é aprender;

?? articular uma formação que resgate o “como” praticar em sala de aula as teorias aprendidas;

?? organizar espaços de aprendizagem de forma que o professor exercite um pensar interdisciplinar e possa praticá-lo com seus alunos;

?? favorecer um estudo mais abrangente sobre a sociedade atual e a importância do trabalho que desenvolve na formação de cidadãos mais comprometidos com projetos coletivos;

?? apresentar as teorias da aprendizagem como suporte para uma prática pedagógica que assegure a especificidade de cada disciplina e a compreenda em relação com outras áreas do conhecimento, além de considerar a aprendizagem como motivo do seu trabalho;

?? colaborar com o letramento<sup>3</sup> dos professores para que estes se aventurem a transitar com seriedade entre outras áreas do conhecimento.

---

<sup>3</sup> Entende-se por letramento a aprendizagem de saberes referentes a outras áreas do conhecimento e que, mesmo não fazendo parte da especificidade de uma certa disciplina, contribuem para sua compreensão em outras dimensões, o que possibilita a ampliação do universo de relações, condição essencial ao pensar.

Uma capacitação de natureza interdisciplinar colabora também para o exercício da cidadania do próprio professor.

## 4.2 - FORMULANDO UM PROJETO DE CAPACITAÇÃO

"Para pensar e aprender tem-se que admitir e aceitar, em certos momentos, que se está "perdido". Ver-se numa avalanche de dúvidas, hipóteses e ignorâncias. Pensar envolve construir hipóteses inadequadas (...) e ter que refazer, ou inventar outro percurso em busca da mais adequada (...)."

Madalena Freire

Os projetos de capacitação de professores vêm se mostrando como iniciativas bastante significativas, à medida que discussões nacionais apontam para a sua importância no que se refere à melhoria de qualidade da prática educativa como pilar para a transformação do ensino escolar.

Por este motivo, optou-se por apresentar um projeto já desenvolvido numa escola da rede privada de ensino - a Escola Autonomia - que atendia na época alunos da Educação Infantil (3 a 6 anos) e do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, nos anos compreendidos entre 1991 e 1997.

O projeto de capacitação de professores em questão será apresentado como um relato de experiência da autora, responsável pelo seu planejamento e execução, enquanto atuou como coordenadora dos encontros de formação e, ao mesmo tempo, acompanhou o trabalho desenvolvido na qualidade de diretora da escola.

O projeto de formação dos professores da Escola Autonomia foi pensado e planejado como processo de aprendizagem do grupo de professores, não tendo caráter de *curso*, onde um palestrante apresenta teorias distantes da possibilidade de ressignificação, por parte dos professores, em relação à aplicação prática na realidade escolar.

### Segundo RIVIÈRE

*"A mudança pode se produzir em todos os campos, mas tem sua estrutura organizada no social, que cria as condições necessárias para isso. Há uma grande diferença entre crise e mudança. Esta última vai se planificando pouco a pouco como uma ideologia".(1988, p.139)*

A formação dos professores teve sua alavanca na organização do grupo, em cujo interior se construiriam relações sociais significativas para o processo de aprendizagem e onde se produziriam as relações interpessoais, isto é, onde circularia o conhecimento de todos de forma a relativizar e ampliar o saber de cada um para que posteriormente houvesse a apropriação do novo conhecimento, o que VYGOTSKY denomina de internalização.

Deste modo, o próprio grupo de professores poderia vivenciar, na qualidade de membro do grupo e na posição de aluno, uma forma revolucionária de aprender - através da interação e de mediações - e, ao mesmo tempo, refletir sobre suas aulas e a aprendizagem de seus alunos.

A respeito da produtividade do trabalho em grupo, LERNER manifesta-se dizendo que:

*"(...) se tivéssemos que escolher entre o conjunto de sistemas pedagógicos aqueles que correspondessem melhor aos nossos resultados psicológicos, tentaríamos orientar o nosso método àquilo que foi denominado trabalho em grupo, (...) a classe escuta em conjunto (...) mas escuta para si mesmo. (...) o que é contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. O método de trabalho em grupo reage contra esse estado de coisas: a cooperação eleva-se à categoria de fator essencial do progresso intelectual."(1996, p.101)*

Os conteúdos trabalhados apontavam para a necessidade de se construir uma linguagem pedagógica capaz de contextualizar o estudo da teoria histórico-cultural na prática pedagógica, tornando real a mudança nas condições iniciais de cada professor.

*"(...) a formação de professores consiste em possibilitar uma aplicação mais efetiva e intencional do método e da concepção dialética na análise e busca de superação dos problemas da educação escolar."(BASSO 1995, p. 28)*

Esta formação contou com uma metodologia, pensada e materializada por MADALENA FREIRE (1995), a qual consiste em criar uma rotina para o grupo onde a *observação*, a *tarefa* e a *avaliação* em cada encontro estão incluídas, além de instrumentos que ela denomina de *intervenções*<sup>4</sup>, *encaminhamentos*<sup>5</sup> e *devoluções*<sup>6</sup>, usados pelo coordenador do grupo durante os encontros.

---

<sup>4</sup> Numa educação democrática a **INTERVENÇÃO** cutuca, desestabiliza, aguça, desafia. São perguntas que desestabilizam as hipóteses, que geram dúvida, que exigem repensar verdades cristalizadas, que detonam novas perguntas. Ao planejar intervenções, o professor aprende a perguntar melhor, a ver qual pergunta é mais adequada para cada aluno. Aprende a ouvir a resposta do aluno para provocar nova pergunta, e assim checar suas hipóteses sobre a aprendizagem destes.

<sup>5</sup> O **ENCAMINHAMENTO** organiza a atividade prática, é a operacionalização da aula. Refere-se ao fazer do aluno, à sistematização do conhecimento através da orientação do professor. Os encaminhamentos devem clarear o processo de aprendizagem, exercitar o saber teórico e desnudar pontos não vencidos. Encaminhar é assumir-se como condutor do processo de aprendizagem que levará ao objetivo planejado. É também um momento importante de criatividade do professor pois a diversificação dos encaminhamentos permite uma melhor investigação do processo, tanto para o professor que avalia como para o aluno que se depara com suas possibilidades de realização das atividades.

<sup>6</sup> Através das **DEVOLUÇÕES** o professor organiza, sistematiza, amarra o conteúdo com os objetivos planejados. É através das devoluções que o professor dá o chão que o aluno necessita para a continuidade do processo. As devoluções necessitam ser feitas nos momentos adequados. Quando o professor perceber a presença de conceitos confusos ou excesso de ansiedade que possa paralisar o processo, deve parar tudo e auxiliar na retomada a partir de esclarecimentos que provoquem avanço na reflexão. Após as discussões, mesmo que adequadas, o professor deve "fechar" a aula com a sua síntese sobre o caminho percorrido pelo grupo, de modo que este resgate o próprio processo de aprendizagem. Devoluções são conteúdos que o professor ensina, por isso a caminhada inadequada precisa ser demonstrada.

Durante o processo de aprendizagem deste grupo, a teoria de Vygotsky ganhou sentido, isto é, cada professor compreendeu que os conteúdos trabalhados por ele em sala de aula não davam conta de formar o cidadão descrito em seu planejamento e portanto ele precisaria buscar na cultura elementos a serem incluídos como aprendizagens escolares, pois de nada valeria o que estava ensinando, se os alunos não fossem também habilitados a devolver este “ensino” para a realidade, na forma de mudança de atitude.

Neste contexto, criou-se a necessidade de refletir sobre a inclusão de conteúdos como ética e cidadania, os quais, mesmo fazendo parte da vida escolar, não estão descritos como escolares.

O projeto de capacitação interna dos professores nasceu da leitura das circunstâncias em que a sua prática pedagógica é aprendida e se desenvolve, e da constatação de que, para manter uma coerência com os princípios filosóficos, psicológicos e metodológicos, a escola deveria assumir a aprendizagem de seus professores como conteúdo a ser ensinado. A aprendizagem garantiria um avanço no desenvolvimento dos alunos, já que cada professor trazia uma formação baseada na especialização por disciplina ou curso específicos.

Primeiramente, fez-se necessário resgatar os pressupostos que alicerçavam teoricamente o trabalho da própria instituição, assim como descrever o universo que compunha o contexto a ser trabalhado, de modo que se compreendesse as condições objetivas<sup>7</sup> que tornaram possível pensar um projeto de capacitação de professores, fora de suas disciplinas de origem. Ao mesmo tempo, buscava-se atender o interesse da escola de oferecer maior qualidade de ensino. Tal registro é importante em decorrência da tradicional

---

<sup>7</sup> As condições objetivas segundo BASSO "são as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula, etc. até a remuneração do professor."(1996,p.3)

valorização da superespecialização dos professores e da concentração de informações a respeito de um determinado assunto.

A escola vinha construindo sua pedagogia pautada na teoria histórico-cultural, criada por L. S. Vygotsky, psicólogo russo que buscava, na primeira década deste século, uma forma de refutar a psicologia européia da época em prol do estudo do comportamento, incluindo a especificação do contexto social onde se desenvolvia tal comportamento.

Desde o início, VYGOTSKY entendia ser o materialismo histórico e dialético de suma importância para a psicologia.

*“Um ponto central deste método é que todos os fenômenos sejam estudados como processos em movimento e em mudança. Em termos do objeto da psicologia, a tarefa do cientista seria a de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência”.*  
(VYGOTSKY 1989, p.7)

Ao optar por estudar profundamente as raízes conceituais deste referencial teórico, havia a intenção de entender as implicações das idéias e do método para as situações de aprendizagem escolar, onde a instrução é previamente planejada por um mediador específico, o professor. Neste momento, já havia sido compreendido que a Psicologia Histórico-Cultural considera os processos de aprendizagem conscientemente dirigidos pelo educador como qualitativamente superiores aos processos espontâneos de aprendizagem.

Devido à amplitude e à complexidade da teoria em questão, foram destacados alguns conceitos que servem de motores para a compreensão da natureza da aprendizagem, por isso são suficientes para promover mudanças radicais na intervenção educativa escolar, seja em relação à apropriação do conhecimento científico ou em relação à aprendizagem de conceitos relativos a outras dimensões da vida humana inseridos em seu contexto histórico.

Compreender que a aprendizagem se constitui em um fenômeno produzido a partir da *interação* do sujeito com o meio social e cultural no qual está inserido e que esta interação é possível porque o próprio homem criou instrumentos de *mediação* entre ele e o mundo humanizado, dentre os quais o mais significativo é a *linguagem*, fez com que as intervenções educativas escolares promovidas pelos professores adquirissem um outro sentido.

A relação entre *aprendizagem e desenvolvimento*, assim como as *funções inter e intrapsíquicas*, a criação de *zonas de desenvolvimento proximal*, as *funções psicológicas superiores* e a *construção de conceitos*, aliadas ao fato de que pensar também precisa ser ensinado, favoreceram a criação de situações onde o aluno operava com os dados da realidade, através das *operações mentais*. Estas funções, ao serem internalizadas pelo professor, provocaram mudanças na forma de pensar e agir, o que era objetivo a ser alcançado através do processo de aprendizagem a que esteve exposto o grupo.

O projeto de formação dos professores presentemente relatado decorreu de constatações anteriores quando, por não se sentirem capacitados para lidar com determinados conteúdos, muitos professores resistiam a ponto de inviabilizarem qualquer proposta alternativa de mudança, reproduzindo práticas autoritárias e distantes da necessidade dos alunos. Ficavam assim, professores e alunos, colados a modelos aos quais copiavam, sem qualquer atitude crítica frente aos resultados obtidos.

Em relação ao problema da prática do professor, a realidade é ainda mais complexa, pois a grande maioria dos professores sempre buscou desvendar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, sem se dedicar a avaliar a qualidade e a adequação de seu ensinar. Seu processo educativo pessoal provavelmente foi também cerceado por regras morais que “pregavam” o silêncio e formas de conduta ditadas como “adequadas-corretas”, fora das quais todo comportamento era visto como desviante.

Afora a organização dos conteúdos a serem trabalhados na capacitação, outras questões mostraram-se fundamentais para a continuidade do projeto.

A mais relevante foi a referência de um mesmo coordenador durante os encontros, o que não excluía a presença de profissionais para abordarem temáticas cuja especificidade exigia um maior grau de aprofundamento teórico.

A coordenação, neste tipo de trabalho, assumia a função do professor, cujas mediações foram realizados tanto para organizar o grupo em seu processo de construção do conhecimento, como para promover a circulação do conhecimento entre seus membros e, ainda, para interferir nos processos individuais. O coordenador selecionava os conteúdos - a partir da leitura nas necessidades do grupo - e planejava a dinâmica dos encontros, incluindo a distribuição de tarefas e a avaliação final.

Conforme MADALENA FREIRE

*" A presença do coordenador/professor é indispensável. Como mediador que instiga, limita e acompanha os passos desse processo. Nenhum grupo sobrevive à ausência do professor. Todo grupo depende de uma autoridade para a construção do seu exercício democrático."(1993, p.30)*

A socialização das tarefas e a avaliação feita pelos professores acerca da produtividade do trabalho foram parte integrante do processo e estiveram presentes em todos os encontros.

Outra questão importante foi a constância dos encontros. Neste projeto, ocorriam todas as 5ª feiras, das 18h30min às 20h30min.

A iniciativa de viabilizar uma capacitação pautada na "*Concepção Democrática de Educação*", pensada e materializada por Madalena Freire, mostrou-se bastante significativa, pois, além de atender aos anseios dos professores em verem seu trabalho ser considerado como ponto de partida, provocou a necessidade de o professor estudar mais. Também colaborou sobremaneira para a reestruturação dos planejamentos e adequação da prática pedagógica ao discurso proferido pelos próprios professores.

A relação do professor com o conhecimento, constituindo-se como pesquisador<sup>8</sup> da realidade, é condição para a transformação da escola, pois esta lida com saberes o tempo todo.

Tais saberes são produzidos no interior de uma cultura e, veiculados através de um universo simbólico, representam a própria cultura escolar. A escola lida com significados culturais e imprime sentido aos saberes que veicula, de acordo com a relação que estabelece entre os “conteúdos ditos escolares” e a interpretação dos “conteúdos culturais” que estes representam.

Nesta perspectiva, não há como ignorar a necessidade de uma política educativa que envolva prioritariamente os professores para que estes se apropriem de conhecimentos acerca da prática que executam e interajam com este conhecimento a partir de um redimensionamento da própria vida afetiva, quando a inscreverão como fenômeno histórico e cultural e, portanto, passível de mudança.

A decisão de construir uma possibilidade para que o espaço escolar se constitua em espaço vivo inclui a necessidade de deixar entrar a cultura da forma como esta se apresenta, para assim poder lidar também com o não escolar como conteúdo a ser ensinado e aprendido.

Quando a escola opta por criar formas novas de proceder, há uma série de frentes a serem atacadas, mas a mais importante refere-se ao projeto de formação dos professores e o acompanhamento da prática educativa. Outra questão relevante é a criação de estratégias que favoreçam a prática dos princípios que norteiam o projeto político, inserindo-os nas várias instâncias do ambiente escolar.

Também a interdisciplinaridade e a transversalidade são princípios que emprestam ao trabalho educativo um significado para além do que tem sido a

---

<sup>8</sup> Conforme Paulo Freire (1998), fala-se hoje no professor pesquisador. Para o autor, faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa, mas é preciso que o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.

preocupação clássica da educação em geral, pois incluem no universo das preocupações questões relacionadas com o exercício da cidadania e que merecem especial destaque frente aos problemas vividos pela sociedade atual.

Em meio a reflexões complexas – que dizem respeito tanto aos conteúdos emergentes de uma nova postura quanto à hierarquização tradicional dos conteúdos escolares como à forma de incluí-los no contexto de suas aulas - os professores optaram por incluir na sua formação semanal a discussão coletiva dos temas transversais - ética, pluralidade cultural, orientação sexual, estudos ambientais e saúde. Além disso, exerceram a prática participativa, tornando públicas suas necessidades, o que tradicionalmente não é comum nas instituições de ensino.

Um dos objetivos centrais dessa capacitação era qualificar o professor para compreender sua função social e mobilizá-lo para a busca de alternativas que contribuíssem para o envolvimento dos alunos com o seu próprio processo de aprendizagem. Conquistou-se, por parte dos professores, maior autonomia para a seleção de suas leituras, assim como maior compreensão quanto à desmotivação por parte dos alunos e sua conseqüente responsabilidade.

Paralelamente ao processo de discussão dos professores, promovia-se debate de igual teor no grupo de coordenadores quanto à necessidade de aprofundar estudos teóricos sobre a educação, de forma a garantir conceitualmente o projeto que se gestava.

A Escola Autonomia sempre acreditou que os projetos executados em parceria com a comunidade escolar teriam mais possibilidade de êxito, por este motivo priorizou o universo de professores em sua estratégia de promover uma educação diferenciada. Atendia desta forma a uma urgência que vinha sendo expressada pelos próprios professores: a necessidade de maior qualificação profissional.

Investir no processo de formação permanente dos professores e no debate aberto e franco com os alunos, a fim de que a educação promovida atendesse

às demandas da sociedade atual, através de um referencial mais amplo que desse sustentação teórica à prática pedagógica, apresentava-se como uma reação responsável e comprometida com um projeto social democrático.

Também possibilitava que se evitasse a prática de equívocos, tais como pensar que se ensina os conhecimentos curriculares porque foram socialmente produzidos e não se ensina os não curriculares porque são individualmente construídos.

Além dos objetivos relativos à conquista de maior qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores, a capacitação promoveu também a abertura de um canal de comunicação entre os diversos segmentos da instituição, instalando uma prática dialógica.

A inclusão de uma formação interna e continuada na rotina dos professores desta instituição, ao ser conhecida por outras escolas, desencadeou importante fórum de discussão sobre a necessidade da escola avaliar as condições objetivas de trabalho dos professores e colaborar para a construção de novos sentidos para a prática educativa escolar.

É possível considerar que este projeto de capacitação desenvolvido na Escola Autonomia alcançou êxito à medida que colaborou para a transformação da prática dos professores e, principalmente, porque favoreceu-lhes o exercício de um pensar crítico e reflexivo, possibilitando que estes se apropriassem da função política de seu trabalho. No entanto, o universo de 40 professores atingidos – uma escola particular situada na capital do Estado - não pode ser visto como representativo ou suficiente, em se tratando de transformação da educação escolar.

Implementar esta experiência com um grande número de professores, assegurando as condições em que esta se desenvolveu (tempo de duração, constância de encontros, disponibilidade de tempo, pagamento das horas usadas na formação, facilidade de acesso a livros e textos, motivação pessoal, iniciativa da instituição, não deslocamento do espaço de trabalho, entre outros)

além de ter um custo muito elevado, exigiria também a capacitação de inúmeros coordenadores para assumir a condição de multiplicadores.

Neste sentido, apesar das vantagens inegáveis do ensino presencial em serviço para a construção do conhecimento dos indivíduos, é impossível deixar de perceber seus limites. No entanto, é relevante socializar as experiências acumuladas numa capacitação presencial para contribuir com alternativas que possibilitem uma capacitação de professores mais abrangente, de modo que também esta repercuta positivamente no envolvimento dos trabalhadores da educação com a transformação das relações que produzem e reproduzem na escola, através da prática pedagógica.

Estender esta iniciativa para um número significativo de professores, de forma a garantir que os pressupostos de uma educação para a cidadania estejam presentes no trabalho e que os princípios filosóficos e pedagógicos assegurem um ensino comprometido com o desenvolvimento intelectual dos alunos representa um desafio em razão de muitas variáveis. A principal é o alto custo de um projeto que envolve muitos profissionais, frente à necessidade de capacitar anteriormente um bom número de coordenadores para a formação e a elaboração de materiais de apoio. Outras referem-se ao tempo necessário para realizar a capacitação e atender grande número de professores, sem contar a dificuldade de reunir por tempo prolongado profissionais de diferentes instituições.

O ensino a distância, da forma como está sendo pensado atualmente, mostra-se como instrumento adequado para a realização de uma formação que pretende atingir um grande público de adultos. Pode suprir as deficiências do ensino presencial quanto aos fatores que dificultam e até impedem que se realize um projeto desta natureza.

Sem desconsiderar a importância da interação na aprendizagem de crianças e adultos, o que se verifica no ensino presencial por excelência, trazer

a experiência acumulada em projetos de capacitação presenciais pode significar a ampliação de possibilidades ao ensino a distância e, ao mesmo tempo, viabilizar a participação de profissionais que necessitam ter sua prática ressignificada.

Em razão disso, propõe-se a experiência presencial como parâmetro para a educação a distância num projeto de capacitação de professores.

Para melhor articular a concepção de aprendizagem e ensino presencial com os pressupostos do ensino a distância, o capítulo seguinte apresenta uma discussão sobre a modalidade de educação a distância. Além de princípios metodológicos e propostas de aplicabilidade, traz também a diferença que se entende existir entre informação e conhecimento, debate importante quando se faz a transição de uma comunicação direta entre alunos e professor para uma comunicação mediada por instrumentos tecnológicos.

## 5- EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: MODALIDADE DE CAPACITAÇÃO

" A integração das organizações da sociedade civil com os movimentos populares certamente produzirá frutos fundamentais, apoiados por procedimentos educativos a distância."

Ivôneo Barros Nunes

Ao se planejar uma proposta de capacitação de professores a distância, fazem-se necessárias algumas considerações.

A primeira e mais significativa diz respeito ao que se entende por capacitação/formação: processo de aprendizagem que inclui desenvolver capacidades e habilidades capazes de fazer com que o sujeito opere com os dados disponíveis da realidade. Isto significa exercitar as *operações mentais* (observação, interpretação, comparação, classificação, análise, estabelecimento de relações, hierarquização, generalização e síntese) de modo que a realidade possa ser apreendida crítica e criativamente.

Neste contexto, a capacitação não pode ser vista como acúmulo de informações estáveis e estanques, mas como fator de compreensão da realidade através de diferentes pontos de vista.

*"Como promover, então, práticas pedagógicas que concretizem o sucesso escolar dos alunos? Como propiciar ao professor formação inicial e continuada que resulte em real mudança da prática atual?"(BASSO 1995,p.22)*

A preocupação expressada por BASSO, a real mudança da prática atual, traduz-se numa proposta comprometida com a transformação da educação, mesmo que em condições distintas do ensino presencial, que inclua o compromisso com uma formação mais abrangente e interdisciplinar, de modo que os agentes envolvidos compreendam a natureza do projeto e o insiram

num contexto histórico, econômico, político e social , o que, neste momento, acena com o futuro promissor dos que detiverem o conhecimento necessário às demandas contemporâneas. A compreensão histórica e análise da realidade atual são fatores indispensáveis à criação da ética que deverá reger a nova lógica educacional.

Entretanto, o compromisso referido exige, segundo SEVERINO In JANTSCH, uma superação do atual estado de coisas na escola.

*"A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional, entendido este como o conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade."(1995, p.170)*

A questão que se coloca é: como garantir um ensino de qualidade, pautado em pressupostos inovadores, como é o caso da educação a distância, sem proceder uma reflexão sobre as reais condições de aprendizagem às quais a escola presencial tradicional expõe os alunos? Como instrumentalizar os agentes envolvidos na elaboração de projetos e de materiais de educação a distância para que procedam tal reflexão? A capacitação a distância, seria também, neste caso, uma alternativa confiável ?

## **5.1- INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO, ENSINO E APRENDIZAGEM**

Segundo SENGE, ao abordarmos a questão da aprendizagem nas organizações modernas, precisamos distinguir informação e conhecimento.

*"A informação é vista como recorte que vem de algum lugar e é usufruída por diversas pessoas. O conhecimento é a "capacidade de agir efetivamente", ou seja, é resultado do exercício de operar com os dados/informações disponíveis." (1998, p.106)*

Por este motivo, o conhecimento é aprendido na interação do sujeito com o objeto, na significação particular da compreensão.

Os processos de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados com a prática social, incluem mecanismos de comunicação e pautam-se no compartilhamento do conhecimento.

A exaltação ao trabalho em equipe, presente nas produções teóricas mais recentes acerca da produtividade e competitividade das organizações, além de alertarem para a importância da mobilização coletiva, dão margem para que se investigue a natureza da aprendizagem humana, o que se vem defendendo no interior desse trabalho.

Por outro lado, quando se opta por usufruir de modernas tecnologias para viabilizar um projeto de grande abrangência, é fundamental não perder de vista os princípios que norteiam filosoficamente o projeto, sem entretanto desconsiderar o contexto em que se realiza o mesmo.

A economia do conhecimento tem exigido grandes esforços a respeito das formas de "gestão" deste conhecimento e, ao mesmo tempo, a criação de estratégias que favoreçam a produção e circulação deste no interior das organizações.

Conforme SENGE "Os seres humanos aprendem realmente quando há mudanças fundamentais na sua maneira de ver o mundo e alterações significativas de suas capacidades. E ter mais informações não provoca essas alterações."(1998, p.88)

O que SENGE apresenta a respeito do significado da aprendizagem para os seres humanos, vem ao encontro dos pressupostos que embasam a concepção aqui defendida, o que permite a aproximação entre o mundo da escola e mundo do trabalho.

Assim, reforça-se a idéia de que o ensino deve se movimentar com a intenção de provocar mudanças na capacidade inicial de cada sujeito. Para isso, deve ensinar a flexibilidade, a relativização, a problematização; educar o olhar para compreender o contexto e as circunstâncias que o produziram; formar competências que possibilitem transformar a informação em conhecimento.

SENGE (1998) alerta para a importância de se estabelecer a diferença entre informação e conhecimento pois, no mundo atual, as pessoas tendem a confundir um e outro, reduzindo-os a uma e mesma coisa.

A esse respeito diz que:

*"A informação só pode nos ajudar a aprender alguma coisa que já entendemos e, se recebermos mais informações poderemos fazer as coisas ligeiramente diferentes. O tipo de mudança fundamental (...) não se faz somente com uma quantidade maior de informações - e a informática apenas divulga informações."(SENGE 1998, p.88)*

Ensinar alunos e trabalhadores a processar/operar com as informações recebidas exige, antes de mais nada, a não manutenção de modelos arcaicos da organização do mundo escolar e do trabalho, passa pela não reprodução de modelos de ensino e capacitação centrados na assimilação mecânica de informações fragmentadas e sem sentido.

Mais uma vez destaca-se o fato de que a inteligência constitui-se em construção sócio-cultural que instrumentaliza a resolução de problemas e a permanente criação de novas estratégias de resolução, condição fundamental para que o homem se compreenda como sujeito da produção humana. Ou seja, o desenvolvimento da inteligência favorece o agir autônomo, consciente, crítico e criativo.

VYGOTSKY (1995) concebia a inteligência como potencialidade que se materializa no processo qualitativo que parte de um "equipamento"

biogenético e se desenrola no plano sócio-cultural, o que não a configura como um evolucionismo natural.

Neste sentido, a inteligência se constrói de fora para dentro, não como um processo interno que matura o que já está determinado, mas como processo mediado. A socialização do conhecimento através da educação e do ensino instrucional colaboram sobremaneira para garantir a qualidade das aprendizagens às quais impulsionam o desenvolvimento intelectual. São ambos mediadores desta construção.

Deste modo, a tarefa do ensino formal ou informal, de crianças ou adultos, presencial ou a distância, é desenvolver o pensamento, a capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar adequadamente, de desenvolver no "todo" as faculdades mentais. No entanto, não é qualquer aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento psíquico, mas principalmente as que se apoiam no exercício das operações mentais e que se apresentam com certa constância.

A intenção de trazer esta discussão - informação, conhecimento, ensino e aprendizagem - no momento em que se estabelece uma reflexão sobre a aproximação entre educação e tecnologia<sup>9</sup>, fundamenta-se no entendimento de que a *cidadania* é conquistada a ser efetuada através do conhecimento que liberta para a compreensão de si e do outro, e a *tecnologia* disponibiliza informações a serem contextualizadas e problematizadas através de um pensar crítico e reflexivo. A articulação entre cidadania e tecnologia no processo educativo, nesta perspectiva, dar-se-á pela aprendizagem, mediada por professores que assim as compreendam. Atualmente, o exercício da cidadania passa também pelo usufruto da tecnologia, por ser a segunda resultante da produção humana .

Vale apontar que o fato de grande número de informações estar disponível ao mesmo tempo em quase todos os lugares do planeta não significa que

---

<sup>9</sup> O termo tecnologia está sendo empregado como recurso tecnológico: o que permite o trânsito de informações como jornais, revistas, rádio, televisão, livros, computadores, etc.

esteja acontecendo a democratização do acesso à informação, e nem que essas informações sejam compreendidas criticamente pelos cidadãos. A grande mudança trazida pelo desenvolvimento tecnológico fica por conta da possibilidade de comunicação global de forma veloz e de diferentes modos.

Pode-se dizer que :

*"a forma como cada indivíduo participa dos processos comunicativos varia em função da relação que estabelece entre as novas informações e as suas estruturas de conhecimento; da capacidade de analisar e relacionar informações; e de uma atitude crítica frente à fonte de informações."(BRANDÃO, 1995, p.119)*

A utilização das novas tecnologias no processo educacional não deve reduzir-se ao uso de equipamentos, como se fossem eles próprios o conhecimento, como é o caso dos laboratórios de informática, em torno dos quais estão depositadas as esperanças de que os alunos fiquem mais inteligentes e preparados para enfrentar o "futuro".

Por outro lado, ao compreender a escola como lugar de construção do conhecimento e socialização do saber e como ambiente propício para a transformação social, o uso de recursos tecnológicos deve ser acompanhado da discussão sobre a utilização ativa, crítica e criativa desses instrumentos, tanto por parte dos alunos como dos professores.

É inegável a importância da utilização dos computadores e de outros recursos tecnológicos nos tempos atuais, pois são muitas as situações que exigem conhecimento tecnológico e a impossibilidade de realizar algumas atividades que exijam este preparo muitas vezes constrange e até discrimina as pessoas, como é o caso do manuseio de caixas eletrônicas de bancos.

Entretanto, quando muita gente souber usá-los, o diferencial estará entre os que souberem criar a partir das possibilidades que esses representam para o pensar humano. Ou seja, com os que souberem transformar a informação em conhecimento.

## 5.2- PROJETO DE CAPACITAÇÃO: MODALIDADE DE ENSINO

O ensino a distância desde meados dos anos 90, quando foi criada a Secretaria Especial de Ensino a distância do Ministério da Educação (SEED), vem se apresentando como alternativa para capacitação de alunos e professores, com o auxílio de pesquisas acadêmicas e o envolvimento do Sistema "5S". A nova LDB (9.394/96), promulgada em dezembro de 1996, oficializou a educação a distância no Brasil.

A proposta de regulamentação desta modalidade de ensino foi encaminhada ao Presidente da República, através de um decreto do MEC, no final de 1997, traduzindo, desta forma, a grande aceitação do ensino a distância pelos setores governamental e educacional .

Em 10 de fevereiro de 1998, através do DECRETO 2494, fica regulamentada a modalidade de educação a distância. Em 27 de abril de 1998, através do DECRETO 2561, altera-se os artigos 11 e 12 . Os referidos artigos tratam da normatização de procedimentos de credenciamento das instituições encarregadas da oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.

No 1º trimestre do ano de 1998, foram criados Núcleos de Tecnologia e Educação, apoiados com recursos do MEC, para capacitar professores de Informática Educativa.

A educação a distância tem se mostrado uma modalidade de aprendizagem eficaz, quando ministrada para um público de adultos, e seu sucesso tem sido avaliado tanto através da comprovação da assistência como pela participação nos tutoriais e teleconferências .

KEEGAN enumera algumas características fundamentais do ensino a distância:

*"separação física entre professor e aluno, que o distingue do presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização*

*dirigida, etc.) que a diferencia da educação individual; utilização de meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação-diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e participação de uma forma industrializada de educação."(1991,p.20)*

Para MOORE a educação a distância constitui-se em:

*"um aprendizado planejado, que normalmente ocorre em local diferente do ensino, por isso requer técnicas especiais na elaboração do curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação eletrônica e outras tecnologias, assim como uma organização especial e estratégias administrativas."(1996,p.87)*

A legislação brasileira<sup>10</sup> compreende a educação a distância como:

*"uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação." (Diário Oficial da União decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998)*

A modalidade de ensino a distância para a maioria dos autores consultados, traduz-se numa forma sistemática e organizada de auto-estudo, através de material planejado de acordo com os objetivos do curso. Conta com técnicas e métodos especiais de produção e comunicação, além de suporte tecnológico e administrativo.

O sucesso do ensino a distância baseia-se principalmente no planejamento. De acordo com BOLZAN o planejamento é:

---

<sup>10</sup> O artigo 80 da LDB 9394/96 diz que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

*" (...) a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos, e a organização das atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir os objetivos estabelecidos. (...) o professor antecipa, de forma organizada todas as etapas do trabalho escolar. (...) identifica os objetivos, indica os conteúdos que serão desenvolvidos, seleciona os procedimentos que utilizará como estratégia de ação e prevê quais os instrumentos que empregará para avaliar o progresso dos alunos."(1998,p.43)*

Para que esta etapa pedagógica do planejamento seja realizada a contento, há necessidade de anteriormente proceder a caracterização do público de alunos a que se destina. Faixa etária, conhecimentos prévios, motivação, localização geográfica, conteúdo, contexto e o tipo de mídia disponível para os alunos envolvidos, são instrumentos de adequação do planejamento.

As novas tecnologias possibilitam ao ensino a distância a ampliação do universo a ser atingido numa capacitação, democratizando o acesso às informações e às novas modalidades de ensino, necessárias para a formação de cidadãos de um novo tempo. No entanto, mesmo considerando as vantagens da disseminação do conhecimento, algumas adaptações são necessárias frente às mudanças que o processo de ensino a distância apresenta em relação à cultura do ensino presencial. Este pressupõe uma comunicação direta e continuada entre professores e alunos, cuja afetividade vai sendo construída principalmente pela proximidade que o grupo experimenta, negociando ritmos e comportamentos que se constituem na própria cultura do grupo<sup>11</sup> de aprendizagem.

Tal experiência não ocorre na modalidade de ensino a distância, professores e alunos ficam separados e dispersos, tendo que construir novos modelos de interação. Pois o que caracteriza a educação a distância é justamente o uso da tecnologia para promover a comunicação entre

---

<sup>11</sup> Segundo W. Bion cultura de grupo significa a estrutura, as ocupações, a organização, os códigos, as relações, as representações, a moral e a ética que fazem cada grupo funcionar diferente de outro. É a produção simbólica que se manifesta nas atitudes dos membros do grupo.

professores e alunos. Esta é a grande diferença entre o ensinar de forma convencional - presencial - e a distância. Por este motivo, a manutenção de espaços presenciais no planejamento do ensino a distância é essencial, à medida que pode favorecer na prática a concepção de uma aprendizagem social, que se estabelece através da interação entre os participantes.

Considera-se que o estudo sobre ensino a distância deve conceber novas estratégias de interação, adequadas às suas especificidades e que possam ser adaptadas às peculiaridades de cada projeto.

Sobre isso MICHAEL MOORE alerta que:

*"Uma confusão comum entre os educadores que não estão familiarizados com uma abordagem sistemática, é a possibilidade do benefício da introdução da tecnologia na educação, mas sem nenhuma tentativa de modificar as formas nas quais a educação é organizada atualmente." (1996, p. 62)*

A interação<sup>12</sup> pressupõe atividades partilhadas, onde a experiência de um transforma-se no conhecimento de todos, onde o grupo confronta suas hipóteses e o intercâmbio entre diferentes pontos de vista incentiva a criticidade e a objetividade. A aprendizagem em grupo privilegia a troca e a interação social na busca do progresso intelectual. DAVIS alerta que "a cooperação intelectual em torno de um problema comum é fator fundamental no desenvolvimento".(1989, p.51)

---

<sup>12</sup> Para DAVIS (1989) é importante ressaltar que quando se fala em interação social, desloca-se a ênfase das ações físicas e simbólicas do sujeito para a ação compartilhada, onde os processos cognitivos são realizados por vários sujeitos. Essas interações podem ocorrer quando há conexão entre os objetivos e o universo vivido pelos participantes, entendidos como atores que têm formas próprias de realizar suas ações. Para que a interação ocorra os parceiros precisam abrir mão da individualidade de sua ação para reconstruí-la no coletivo, sendo assim a ação resultante de processo conjunto.

Sobre a importância da interação nos processos de aprendizagem<sup>13</sup>, MOORE posiciona-se da seguinte forma: "Como em toda a educação, é importante para os aprendizes dos cursos a distância que tenham suficiente interação com seus instrutores, para permitir um grau de troca de idéias e informações apropriado."(1996, p.34)

Segundo o mesmo autor, a tecnologia pode ser grande aliada dos professores, à medida que possibilita que estes "se tornem especialistas em ensino, mais do que especialistas em apenas uma matéria".(MOORE,1998, p.8)

Neste contexto, ser especialista em ensino pressupõe considerar conceitos como interação, grupo, socialização, participação, interdisciplinaridade, problematização, contextualização e mediação.

Os conceitos relacionados acima formam o quadro teórico que, além de introduzir modificações importantes na forma como se organiza o ensino escolar, devem permear a prática da capacitação/formação, para garantir a qualidade da aprendizagem e não somente promover um curso com recursos modernos como é o caso da educação a distância .

Desta forma, a proposta desta capacitação estará atendendo necessidades atreladas ao próprio processo de ensinar, à prática pedagógica.

É fundamental que o projeto de capacitação mantenha fidelidade aos princípios filosóficos e metodológicos, garantindo à formação a distância o diferencial ao qual se propõe. Ou seja, os princípios anteriormente citados devem permear a prática de ensino como pressuposto da aprendizagem, e

---

<sup>13</sup> Vale registrar que para DAVIS , além de assegurar as condições de simetria na participação interativa, o professor deve planejar situações de aprendizagem onde haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento disponível. Para tanto, o professor precisa estar mais adiante no processo de conhecer e também preparado para organizar o processo de ensino, como meio de facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Isso pode ser alcançado através de atividades bem pensadas e que propiciem interação, da coordenação e orientação clara e objetiva para a realização destas atividades, do diálogo permanente com o conhecimento, dos ajustes constantes para atender as diversidades do grupo, da compreensão de que é um interlocutor de seus alunos. "Debates, questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, generalizações e inferências são obrigatórias para a construção do conhecimento apoiado na interação."(1989, p.54)

não o fator distância. Este é entendido como instrumento de apoio que complementa e facilita a capacitação, por este motivo deve adequar-se às necessidades dos participantes e das organizações, sem centralizar a proposta na modalidade.

### **5.3- COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E PROPOSTA DE APLICABILIDADE**

*"Do ponto de vista da preparação dos materiais, há uma diferença fundamental entre educação presencial e a distância. Neste último caso, é importante que os materiais sejam preparados por equipes multidisciplinares - transdisciplinares que incorporem nos instrumentos pedagógicos escolhidos as técnicas mais adaptadas para a auto-instrução, tendo em vista que o processo de aprendizagem deverá se dar com uma pequena participação de apoios externos. O centro do processo de ensino passa a ser o estudante."(NUNES, Ivônio, 1998, p.8)*

Coerentemente com o que está dito até aqui, há uma grande diferença entre a aprendizagem que se faz na presença de um mediador e na interação com o grupo com o qual se partilha as hipóteses iniciais do processo e a aprendizagem conquistada a partir de meios educacionais. Os meios ou os materiais disponibilizados, servem de apoio ao processo mas não desafiam e nem problematizam a compreensão que os alunos a distância extraem do material.

Desta forma, compreende-se que há grande diferença entre o ensino presencial e a distância, não só do ponto de vista da preparação dos materiais, mas principalmente na forma como se organizam os grupos, na seleção dos conteúdos e no encaminhamento do discurso do professor. Este redonda nas atividades que propõe.

Por esta razão, é fundamental que aqueles que lidam com educação a distância apropriem-se de conhecimentos relativos à aprendizagem humana, independente do ambiente onde se processam.

*"Munidos destes novos instrumentos, os alunos tornam-se investigadores. Os professores ensinam aos alunos a avaliar e a gerir, na prática, a informação que lhes chega. Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começam a surgir nas salas de aula novos tipos de relacionamento."(MENEZES, 1997,p.7)*

A citação acima poderia ser compreendida como uma síntese das demandas atuais - frente ao ensino formal/presencial - da realidade social, onde o ensino está a serviço da conquista da autonomia e faz parte de um projeto mais amplo de educação, onde se circunscreve a compreensão da própria sociedade e o saber operar com as informações é mais relevante do que a quantidade de informações memorizadas.

O fragmento ao qual nos referimos, retirado de um texto relativo a experiências com ensino a distância, denota que a educação a distância é apenas uma modalidade e, por este motivo, não traz implícitos princípios educacionais. Isto é, na qualidade de instrumento está aberto para que os educadores se posicionem, inovem ou reproduzam suas práticas educativas. No caso citado, há clara manifestação do que pensa o professor sobre como deve ser o ensino para provocar aprendizagens qualitativas.

Parece ser um equívoco imputar à educação a distância, tanto o sucesso como o fracasso da educação que se promove. Ao contrário, para que se avalie a importância e eficácia desta modalidade de ensino, faz-se preponderante a análise dos objetivos de ensino e dos conteúdos selecionados para serem aprendidos, ou seja, é destes que emergem os princípios que asseguram uma aprendizagem pautada em conteúdos significativos para o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nesta perspectiva, compreende-se a educação a distância como uma possibilidade de acesso ao conhecimento, adaptada às condições reais dos

alunos, tendo a tecnologia como recurso para a criação de novas estratégias de mediação. Outra constatação relevante é que a sistematização da aprendizagem é realizada através de material previamente elaborado e efetiva-se de acordo com o grau de autonomia conquistado a partir da relação entre os conhecimentos prévios de cada aluno e a adequação do "curso" a distância.

Neste sentido, o planejamento de situações onde os alunos tenham um canal aberto para retornarem sua compreensão são elementos fundamentais para a avaliação do processo. O monitoramento constante do retorno dado pelos alunos e uma boa avaliação da aprendizagem são bastante importantes, dependendo deles a revisão do próprio programa. A organização do monitoramento deve estar descrita no planejamento.

Conforme mencionado anteriormente, a educação a distância pode ser considerada uma estratégia educativa que apoia a comunicação entre professor e aluno, através de importantes meios tecnológicos de comunicação. Possibilita o contato permanente com o conhecimento produzido historicamente e culturalmente, o que neste final de século é uma exigência do próprio mercado de trabalho - para o qual a educação instrumentaliza (ou deveria) prática e teoricamente.

Desta forma, a educação a distância pode ser compreendida como uma modalidade de ensino que serve como instrumento complementar à educação formal com fins específicos, que amplia o acesso ao conhecimento sistematizado, desmobilizando impeditivos espaço-temporais, mantendo a concepção de que o processo de aprendizagem dá-se na presença de um mediador.

Esta compreensão é extremamente importante à medida que a interação que favorece a aprendizagem pautada na planificação do ensino escolar, dá-se na relação que se estabelece entre professor/aluno e aluno/aluno, onde a contextualização e a problematização dos conteúdos planejados conduzem ao aprofundamento do pensamento abstrato e à aproximação do conhecimento científico.

Além da interdisciplinaridade e da transversalidade, que já foram discutidas, constituem-se também como princípios metodológicos norteadores deste trabalho, a problematização, a contextualização e a mediação.

A problematização insere-se numa perspectiva de questionamento da realidade, buscando as explicitações e interpretações dos conflitos, contradições e diversidades a fim de contribuir para a compreensão do contexto.

A contextualização possibilita a compreensão das situações cotidianas, fenômenos e fatos da realidade, inseridos numa dimensão espaço-temporal. Está relacionada com a problematização do micromeio, de modo que este seja compreendido a partir dos pontos de contato com a produção social mais ampla.

A mediação, no processo de aprendizagem, possibilita a compreensão da realidade de forma inter-relacionada e articulada às questões e problemáticas presentes no cotidiano. Orienta e desestabiliza, problematizando o já construído e desafiando a busca de novos conhecimentos.

Frente ao exposto, um modelo de capacitação de professores a distância deve primeiramente rever a concepção de ser humano, sociedade, conhecimento, educação e aprendizagem. Do contrário, corre-se o risco de reproduzir velhos modelos de prática educativa envoltos na modernidade dos meios, sem promover uma reflexão crítica do conteúdo implícito no projeto educacional que permeia a modalidade de ensino a distância.

Como forma de evitar a situação de risco descrita acima, a produção deste modelo deve apoiar-se em princípios metodológicos que favoreçam a aproximação entre tais concepções e as especificidades do ensino a distância.

#### **5.4- LIMITES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

O distanciamento entre professor e alunos e entre os próprios alunos é o que determina, em primeira instância, o ensino a distância. O material

instrucional é outro fator a ser considerado, pois é auto-instrucional e isso exige cuidado redobrado no momento de sua produção.

GUTIERREZ e PRIETO (1994), consideram que um dos grandes limites do ensino a distância é o próprio distanciamento entre o aluno e quem ensina, pois em decorrência da abrangência dos projetos, são as instituições que produzem os materiais através da contratação de grupos de especialistas. Tal fato desfavorece as relações interpessoais, sobre as quais se funda o processo de aprendizagem. As tutorias ou monitorias assumem a relação interativa, mas não podem ser vistas como substitutas das relações entre professor e aluno.

Além disso, a produção em larga escala traz o risco da padronização, o que compromete a contextualização local e produz um distanciamento entre o aluno e o material utilizado, exigindo adaptações que nem sempre conservam a qualidade quando esta existe.

Para BORDENAVE

*" (...) a limitação mais grave da teleeducação é a dificuldade de introduzir no seu processo as novas orientações pedagógicas que favorecem a participação ativa dos alunos na produção do conhecimento, bem como o desenvolvimento da consciência crítica, através da reflexão sobre a prática. De fato, a mediatização do processo educativo pelos meios de comunicação, que separam o professor dos alunos e estes entre si, conspira contra a educação reflexivo-participativa. Compatibilizar a educação a distância com as educações pedagógicas problematizadoras e libertadoras constitui um desafio para as novas gerações de educadores e comunicólogos."(1987, p.41)*

Outro limite do ensino a distância é a compreensão que ainda hoje muitos educadores têm do aluno a distância, pois consideram que:

*"...o bom estudante é aquele que a distância deve possuir um conjunto de características que garantam sua capacidade de assimilar eficazmente os ensinamentos dados sem questionamentos nem desvios, sem necessidade de juízo crítico, compromisso com a realidade ou desejos de transformá-la."(GUTIERREZ e PRIETO, 1994, p.48)*

Percebe-se que as principais limitações estão atreladas a distância entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, o que compromete a relação interativa entre os mesmos; à dificuldade de mediação, em razão do distanciamento que impede perceber as dificuldades enfrentadas pelos alunos; à ausência de problematizações diretas para aprofundar a reflexão sobre os conteúdos; além da falta de participação na elaboração dos materiais.

Outro limite enfrentado atualmente pelo ensino a distância, é o fato de que os recursos tecnológicos de última geração que favorecem a interação entre os participantes dos cursos a distância dificilmente poderão ser utilizados para capacitação de professores de ensino fundamental e médio, por exemplo. Grande parte não tem facilidade de acesso a esses recursos e os projetos a distância precisam adaptar-se à maioria.

Para BOLZAN

*"os modos emergentes de interação são fundamentais para a geração de cursos a distância de boa qualidade, exigindo dos implementadores e educadores, mais do que a inovação tecnológica possibilita, práticas didático-pedagógicas adequadas a esse novo ambiente de aprendizagem."(1998,p.62)*

Para vencer alguns desses limites , a educação a distância deve buscar novos referenciais, redefinir o perfil de aluno desejado (visto como auto-didata)<sup>14</sup> e produzir materiais de apoio de forma a atender de forma mais aberta e flexível às demandas dos educandos e da sociedade, assim como manter um espaço de recriação ao considerar múltiplas interpretações. É importante pensar num processo de produção coerente com o processo político pedagógico, onde a participação e a cooperação entre os membros da equipe reverta em resultados

---

<sup>14</sup> "O conceito de autodidatismo empregado na educação a distância tradicional, tem muito pouco a ver com autonomia no processo de aprendizado, nem com o aprendizado da autonomia. Muito pelo contrário, o autodidatismo, nesses casos, deve ser entendido, como competência para, por sua própria iniciativa e sem necessitar de muitos reforços extras, gerar respostas padronizadas e estereotipadas."(RAMOS,1996,p.54)

mais democráticos e criativos. O trabalho em equipe<sup>15</sup> na elaboração do material deve garantir a coerência político-filosófica através do compartilhamento das idéias que sustentam o projeto e dos objetivos a serem alcançados.

Rever os pressupostos que embasam os processos de aprendizagem a distância tradicionais significa reorganizar o processo de comunicação interno e externo. Se for possível utilizar redes de computadores para assegurar a comunicação bilateral o problema deixa de existir, mas se houver restrições quanto ao tipo de mídia (necessidade de uso do vídeo) este depende da vontade política dos responsáveis pelo projeto.

RODRIGUES afirma que o " ensino a distância começa pela tecnologia. No entanto, a arte do ensino a distância está em ser capaz de entender o conteúdo e o meio e usar a mídia adequada. O objetivo é que o aprendiz tenha a ver com mudança, crescimento, visão, entendimento."(1998,p. 39)

É grande a dificuldade para produzir materiais de ensino a distância que mantenham coerência entre as mídias utilizadas. O contato com experiências já realizadas em capacitação de professores no Estado de Santa Catarina mostra que articular o conteúdo do material impresso com o conteúdo de vídeos por exemplo, não é tarefa fácil. A experiência com atividades da mesma natureza realizadas de forma presencial pode ajudar nesta adequação.

Por este motivo, o próximo capítulo constitui-se numa proposta de aplicação do ensino a distância para projetos de capacitação de professores com o uso de material impresso e vídeo. Optou-se por apresentar a descrição de materiais considerados adequados para o público que se quer atingir porque é nesta etapa que os pressupostos filosóficos se concretizam.

---

<sup>15</sup> Segundo RAMOS é na forma de produção, " que sempre será necessário uma produção em equipe, mas isto não pode significar verticalização, centralização e burocratização com cerceamento da criatividade. É preciso que a equipe trabalhe cooperativamente de forma livre, que se crie relações de confiança e companheirismo, que se tenha clareza e se compartilhe da pedagogia a ser adotada e dos resultados que se quer alcançar. A equipe deve ser formada por emissores reais que trabalhem livres de censuras e coações econômicas. "(1996,p.55)

## 6- MATERIAIS PARA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

"A técnica em geral não é boa, nem má, nem neutra, nem necessária, nem invencível. É uma dimensão, recortada pela mente, de um devir coletivo heterogêneo e complexo na cidade do mundo. Quanto mais reconhecermos isto, mais nos aproximaremos do advento de uma tecnodemocracia."

Pierre Lévy

A proposição de uma capacitação de professores a distância, além de considerar todas as discussões aqui apresentadas, tem ainda a responsabilidade de desenvolver uma análise sobre as condições objetivas de trabalho deste universo de profissionais, de modo a caracterizar o perfil do público ao qual se destina o projeto.

Dentre as questões mais relevantes inserem-se as seguintes:

?? a grande maioria dos profissionais da educação trabalham período integral diurno (dois turnos) e um número expressivo ocupa também o período noturno;

?? o tipo de trabalho que executam exige que levem tarefas para casa (planejamentos, correções, provas e diários de classe);

?? a maioria dos trabalhadores em educação (Ensino Fundamental e Médio) é composta por mulheres, o que significa conciliar o trabalho profissional com a jornada doméstica;

?? o pagamento recebido pelo trabalho realizado não incentiva um investimento profissional, além de, muitas vezes, sequer assegurar condições de sobrevivência ;

?? a escola não colabora para que o professor reflita sobre a articulação entre teoria e prática, pois não investe num processo formador;

?? o professor vive uma grande crise de competência, em decorrência de novas exigências acerca da educação escolar.

A análise dos fatores citados acima é de suma importância, pois abre espaço para que se faça um diagnóstico do contexto em que se desenrola o trabalho cotidiano dos professores para o qual se destina a capacitação. Além disso, auxilia na compreensão do perfil desses profissionais, o que é fundamental para a escolha dos conteúdos e das estratégias didáticas e das mídias a serem utilizadas.

*" A identificação do usuário neste caso é de extrema importância, pois o material (...) deve ter um formato estético, uma linguagem e uma proposta pedagógica que atenda as necessidades de conteúdo, prendam a atenção e motivem o aluno."(KOUKI, 1991,p.53)*

Ao se definir o tipo de mídia a ser utilizada, deve-se levar em conta a realidade dos professores envolvidos na capacitação e as próprias condições em que se desenvolve a educação brasileira.

RODRIGUES alerta que "quanto mais o curso for dirigido ao aluno, menor será a interferência da mídia na comunicação ou a sensação de isolamento e maior será o envolvimento dos estudantes. O perfil dos alunos é a base para a construção do curso, da escolha da estratégia pedagógica e da mídia."(1998,p.82)

Ao levar em conta o perfil traçado dos professores, há fortes indícios de que o uso do vídeo seja o mais adequado para, juntamente com o material impresso, proporcionar educação a distância, tanto em razão da acessibilidade e flexibilidade de utilização, quanto pelo fato de ser uma tecnologia bastante

difundida e, ao mesmo tempo, permitir grande variabilidade de estratégias envolvendo a imagem e a linguagem.

*"O vídeo permite a combinação de imagens estáticas e dinâmicas, imagens sem ligação referencial (não relacionadas com o real) com imagens do passado (arquivos, documentários) e a mistura entre imagens do presente e do passado não reais."(MORAN, 1994, p. 19)*

A modalidade de educação a distância, compreendida como instrumento na relação ensino-aprendizagem deve contemplar um planejamento pedagógico.

Na concepção expressada neste estudo, fazem parte de um planejamento os seguintes elementos: Justificativa teórico-pedagógica, objetivos amplos e específicos, seleção de conteúdos - passíveis de mudança e adequados aos objetivos -, plano de curso<sup>16</sup>, problematizações, atividades, tarefas e avaliação - da aprendizagem e do ensino.

Não é objetivo desta pesquisa apresentar o detalhamento de um planejamento pedagógico específico, visto que os pressupostos de orientação teórica e didática estão contemplados nas discussões promovidas nos capítulos anteriores. Optou-se, entretanto, por apresentar um modelo que possa colaborar com a estruturação do material.

## 6.1- MATERIAL IMPRESSO

O ensino a distância inicialmente baseava seu trabalho somente na mídia impressa e, mesmo após o surgimento de outras formas de comunicação a distância, os textos escritos permanecem como referência básica, em todos os setores da sociedade. O contato com livros, revistas e jornais faz parte do cotidiano das pessoas, mesmo que nem todos tenham condição de consumo.

---

<sup>16</sup> Vide anexo 1.

Quando produzido em grande quantidade tem um baixo custo e pode ser atualizado em edições futuras sem descaracterizar a idéia inicial. As técnicas de impressão e encadernação são simples (pode ser produzido em partes), permite várias formatações, além de ser possível aliar texto escrito com imagens, desenhos, fotografias, etc.

O material impresso pode ser utilizado em várias etapas do programa e em todas deve ter qualidade e coerência com as demais mídias utilizadas. Traz a vantagem de poder ser consultado após o término do curso e demonstrar as aprendizagens efetuadas através de uma nova compreensão do conteúdo das mensagens. Em geral os alunos apreciam os cursos que distribuem material impresso pois estes auxiliam na retomada dos conteúdos a curto e médio prazo.<sup>17</sup>

Além disso, o texto escrito aproxima autor e leitor, provoca diálogo com as mensagens e contextos, abre perspectivas para leituras diferentes, pois a leitura não é uma aceitação passiva mas construção ativa, que instaura a interação com o produtor do texto, recuperando, neste nível, pela compreensão e pelo recurso ao seu horizonte de experiência e expectativas, a deficiência de informação que prejudicaria a educação a distância. Claro está que também a este leitor crítico é preciso formar, daí a importância dos modos de interação propostos pelo texto, os quais possibilitarão que se entenda leitura como "um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem."(MARTINS,1991,p.81)

Desse modo, o conceito de leitura exercitado a partir da palavra escrita extrapola-se para outros produtos de comunicação de massa, possibilitando que os materiais visuais veiculados através de vídeos ou da televisão, por exemplo, possam dialogar com o texto e com o leitor, simulando assim, a distância, uma situação de troca e mediação de informações que poderá

---

<sup>17</sup> Vide anexo 2.

ampliar as formas de interação do aprendiz com o seu contexto próximo, sendo verificável em todas as etapas do programa, inclusive na fase de exercício e avaliação do processo de aprendizagem.<sup>18</sup>

Assim, mídia impressa, quando tem qualidade e atende aos anseios e necessidades do usuário, é importante instrumento de comunicação. Na educação a distância pode constituir-se em diferencial positivo para que os objetivos traçados sejam alcançados de forma satisfatória.

Como forma de colaborar com os educadores a distância apresenta-se sugestões de encaminhamentos relativos ao material impresso<sup>19</sup> que ampliem o horizonte do aluno a distância, que o levem a questionar a sua realidade próxima, a entendê-la como parcela de uma manifestação mais ampla.

---

<sup>18</sup> Vide anexo 3

<sup>19</sup> O material impresso, assim como outras mídias utilizadas, deve seguir uma organização cuidadosa e coerente com a concepção pedagógica dos responsáveis pela elaboração do programa a distância, de modo que os alunos participem da formação ativamente.

O quadro a seguir apresenta de forma detalhada estas sugestões relativas ao material impresso a ser utilizado nesta capacitação a distância.

Textos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Teórico conceituais</li> <li>jornalísticos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- entrevistas (coletadas e transcritas )</li> <li>- notícias (coletadas na mídia impressa)</li> </ul> </li> <li>imagéticos</li> <li>poéticos e musicais</li> <li>relatos de experiência</li> </ul>
Caderno de Atividades	<ul style="list-style-type: none"> <li>questões referentes ao conteúdo teórico</li> <li>situações problema para resolução</li> <li>trechos de entrevistas, manchetes e notícias para análise</li> <li>imagens, fotografias e obras de arte para releitura e interpretação</li> <li>poemas e músicas para leitura e interpretação das mensagens</li> <li>sugestão de encaminhamentos para serem problematizados</li> <li>produção textual envolvendo teoria e prática</li> <li>relatos de experiência para serem contextualizados e analisados</li> <li>estudos de caso para serem apontadas sugestões de encaminhamento</li> </ul>
Ficha de auto-avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>para envio de análise do processo de aprendizagem ou dúvidas surgidas após resolução de atividades, às estações tutoriais</li> </ul>
Caderno de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>atividades semelhantes às desenvolvidas no caderno de atividades e de acordo com os objetivos presentes no planejamento pedagógico</li> </ul>
Planejamento Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> <li>objetivos gerais e específicos do curso e os conteúdos a serem abordados, além da metodologia empregada, forma de avaliação e referências bibliográficas para ampliar o estudo</li> </ul>
Plano de Curso	<ul style="list-style-type: none"> <li>diretrizes relativas a todo material da capacitação, objetivos e metas do programa; expectativa da aprendizagem; critérios de avaliação; explicações para o uso dos materiais e metodologia a ser adotada; indicação de trabalhos extras e contato com estações tutoriais; calendário de estudo com sugestão de carga horária e entrega de tarefas e avaliações, além de orientações quanto ao uso dos vídeos.</li> </ul>
Boletins informativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>para atualizar o aluno quanto ao andamento da capacitação, alterações em cronogramas ou atendimento nas estações tutoriais, sugestões de leituras atuais, notícias envolvendo a classe dos professores ou divulgação de eventos.</li> </ul>

## 6.2- VÍDEOS TEMÁTICOS

Conforme já se disse anteriormente, a produção de trabalho em equipe apresenta-se como um diferencial significativo para projetos de ensino a distância inovadores, seja porque envolve a equipe com os pressupostos filosóficos do projeto, seja porque introduz durante o processo de produção do curso uma prática coerente com estes princípios. Ou seja, pratica-se durante todas as etapas o discurso veiculado pelo projeto.

Desta forma, qualquer proposta de trabalho a distância (mídia impressa, vídeo, vídeoconferência, teleconferência, Internet ou outros meios eletrônicos) deve partir de uma produção em equipe. Tal exigência impede a contratação de profissionais para produzir vídeos ou ilustrações, por exemplo, se estes não estiverem afinados com os propósitos do trabalho que o grupo está elaborando, mesmo que estes sejam superespecializados e de reconhecida competência. Mesmo se tratando de ensino a distância, não há ninguém isolado, a equipe - apesar de dispersa geograficamente - constitui um grupo de trabalho que compartilha o próprio processo de trabalho.

De acordo com GUTIERREZ e PRIETO (1991) o vídeo permite um conhecimento sensorial do todo, onde o que está sendo apresentado organiza-se em formas e estruturas complexas dotadas de sentido e não apenas a soma de coisas isoladas, seja através de imagens, sons, cores ou movimento. Aliás, a própria estrutura de justaposição, por mais aleatória que seja, aponta para uma sintaxe própria, repleta de significados.

O vídeo bem elaborado tem a capacidade de enriquecer o conteúdo, tornando mais compreensível conceitos, teorias, relações, fatos do cotidiano, entre outros, além de permitir abranger determinados assuntos os quais, através de outros meios, seriam de difícil abordagem. Pode tornar a aprendizagem mais amigável, facilitando um futuro diálogo com o interlocutor.

Os mesmos acrescentam que, na educação a distância, os materiais devem permitir que o educando encontre e concretize o sentido (relacional) do processo educativo. Que sentido tem para o aluno o tema apresentado?

Dizem ainda GUTIERREZ e PRIETO que "não é válido convidar alguém para entrar por meio de um recurso, quando de fato, o mesmo está expulsando esse alguém do processo".(1991,p.20)

Nesta perspectiva, um filme, uma novela ou um jornal podem ser motivadores, interessantes e instigadores, desde que favoreçam a compreensão e contextualização das mensagens sugeridas. Desde que incluam elementos reflexivos e, ao mesmo tempo, deixem espaço para a participação ativa do espectador ou leitor.

As imagens podem apresentar uma variedade de enfoques e perspectivas, sejam artísticas, culturais, econômicas, ecológicas ou educacionais, representando recortes no tempo e no espaço. Enriquecem a temática em questão e a própria percepção, pois permitem destacar elementos subjetivos, que falam diretamente ao interlocutor e à sua prática cotidiana.

Conforme CHAUI "assim como o livro, o cinema tem o poder extraordinário, próprio da obra de arte, de tornar presente o ausente, próximo o distante, distante o próximo, entrecruzando realidade e irrealidade, verdade e fantasia, reflexão e devaneio."(1994,p.333)

O vídeo reúne recursos técnicos e estéticos do cinema e da televisão, os quais são de grande valia para o processo educativo em geral, mas, se for utilizado apenas para transmissão de dados, pode perder o sentido. A formação em paralelo (material impresso, estações tutoriais, Internet, seminários) permite interpretar, questionar, discordar, concluir. Permite pensar sobre o próprio pensar e extrapolar para o cotidiano. Desperta para o significado social e possibilita a criação de sentidos. Esta é a meta do processo educativo.

Sobre a linguagem utilizada pelo vídeo, RAMOS diz que:

*"Normalmente imagem e palavra se complementam, combinando a lógica analógica, metafórica da imagem, com a lógica conceitual, racional do texto; em outros momentos, se opõem. Os meios nos atingem por caminhos diferentes simultaneamente. Mas tanto a lógica racional quanto a analógica recebem um apoio contínuo da lógica sensorial-emocional. A televisão nos "toca", nos atinge, na relação imagem, palavra, música, afetivamente, desperta emoções imediatas, que orientam a compreensão da realidade no nível analógico e/ou conceitual."(1996,p.57)*

Esta introdução sobre o trabalho com vídeos deve-se ao entendimento de que o saber sobre o que se faz auxilia o aprofundamento do processo de trabalho. Não se trata de simplesmente produzir imagens, mais que isso, trata-se de ampliar o pensar do espectador, colaborar para uma compreensão crítica e permitir espaço para a criatividade do aluno a distância.

Apresenta-se, na página seguinte, um quadro com a sinopse para apoiar iniciativas em ensino a distância que tenham o vídeo como suporte técnico, como é o caso da capacitação de professores discutida neste trabalho.

Abertura	<p>☞☞Cenas que apresentem situações do cotidiano escolar e do espaço da sala de aula – referentes aos conteúdos da capacitação - e que contemplem a multiplicidade das realidades educacionais ( escola pública e privada, central e de periferia, municipal e estadual, tradicionais e alternativas, urbanas e rurais, confessionais, comunitárias ou associações, dentre outras).</p>
1º núcleo seqüencial	<p>☞☞Explicação da temática presente no filme/vídeo, resgatando conteúdos a serem compreendidos pelos professores através das observações coletadas da prática cotidiana, despertando a curiosidade a partir da colocação de problemas-chave.</p>
2º núcleo seqüencial	<p>☞☞Relato de experiências que envolvam a análise das situações observadas anteriormente, através de vários modelos de prática pedagógica, envolvendo as mesmas questões apresentadas pelas imagens iniciais.</p>
3º núcleo seqüencial	<p>☞☞Contextualização dos ambientes filmados, problematizações sobre a prática apresentada (análise do discurso dos professores), mediações que proporcionem aos professores a reflexão sobre a sua prática educativa e o entendimento da inadequação de conteúdos, atitudes e procedimentos para a aprendizagem dos alunos e encaminhamento das relações envolvendo imagens, temática, relato e reflexão. Esta última seqüência poderá ser, na fase de roteirização, editada em contraponto com as seqüências anteriores.</p>
Fechamento	<p>☞☞Síntese do conteúdo trabalhado no vídeo temático, sugestão de leituras sobre o assunto e "convite" para que os professores exercitem uma análise da prática presente no contexto da sua instituição e colaborem para a mudança da realidade vivida, através da participação efetiva nas discussões entre os membros da comunidade escolar do qual fazem parte, exercendo, desta forma, a sua cidadania.</p>

### 6.3- VÍDEO ESTUDO DE CASO

O estudo de caso oportuniza um estudo com foco delimitado e encaminhamento de situação-problema referente ao eixo temático. Para isso, deve apresentar:

- Seleção, entre as dificuldades encontradas no dia-a-dia escolar, daquelas que mais poderão colaborar com os professores para o encaminhamento adequado das situações enfrentadas: dificuldade de aprendizagem, dificuldade de inclusão no grupo, agressividade, violência, medo de avaliações, dentre outros, e que possam ser discutidas à luz dos conceitos que permeiam os vídeos temáticos.

- Relato de "caso"; contextualização do local onde ocorreu; situação do problema; problematização do local, do caso ou da questão central e os encaminhamentos dados; elaboração da análise pautada nos conhecimentos construídos no decorrer da capacitação e provocação aos professores, que, através de mediações, colocaram práticas alternativas às apresentadas.

Além disso, o vídeo Estudo de Caso deve trazer, em sua metodologia, os princípios que sustentam a capacitação: *Interdisciplinaridade, Mediação, Contextualização e Problematização*, os quais, além de instrumentalizar a prática pedagógica, precisam fazer a articulação desta com a matriz teórica que embasa filosoficamente este projeto de capacitação a distância.

Abrindo perspectiva para a interação entre os participantes, os professores podem ser estimulados a elaborar uma resolução/encaminhamento do problema e enviá-la para análise nas estações tutoriais. A coleta das resoluções pode ser trabalhada nos seminários regionais ou locais - descritos a seguir - e um dos critérios de análise pode ser a compreensão da resolução pautada na cultura local, o que demonstra a necessidade da ressignificação das aprendizagens frente às particularidades locais.

## **6.4- SEMINÁRIOS E ESTAÇÕES TUTORIAIS**

Os seminários são parte integrante do processo de capacitação e contemplam a necessidade de se promover encontros presenciais com fins interativos entre todos os participantes do processo de elaboração do planejamento pedagógico, da seleção dos conteúdos, da elaboração dos textos e atividades, da apresentação nos vídeos, da análise da prática e dos casos relatados.

O número de seminários dependerá do número de horas da capacitação e do volume de conteúdos trabalhados. Também a decisão de fazê-los locais ou regionais dependerá do número de participantes inscritos e da concentração geográfica dos mesmos. Na decorrência da observância dessas questões, poderão ser denominados de REGIONAIS PRESENCIAIS ou LOCAIS PRESENCIAIS.

As estações tutoriais, juntamente com os seminários, compõem outro elemento da metodologia presencial no interior da capacitação a distância. No entanto, em função da abrangência de professores distribuídos em locais distantes ou em diferentes centros, poderá incluir outras formas de interação com os profissionais responsáveis pela orientação teórica e pedagógica.

Desta forma, sugere-se a criação de ESTAÇÕES TUTORIAIS LOCAIS, equipadas e preparadas para receber os professores e executar a contento o que prevê o planejamento inicial - atender os professores de forma presencial, tendo em vista o interesse de garantir a interação e promover as mediações necessárias ao desenvolvimento intelectual dos agentes envolvidos no processo. Por outro lado, as referidas estações também devem estar preparadas para atender às demandas dos professores através do correio, telefone, fax e da Internet, de modo a oferecer diferentes possibilidades e facilitar o acesso aos tutores.

A equipe responsável pelas estações tutoriais, durante o desenvolvimento do processo de capacitação a distância, deve estar se atualizando quanto à produção de filmes, livros, revistas, artigos acadêmicos e jornalísticos, documentários nacionais e regionais, seminários, pesquisas, *sites da Internet*, entre outros. Este material será organizado de forma a ser disponibilizado aos alunos com vistas a facilitar a distância o acesso à pesquisa.

A discussão sobre a metodologia nas estações tutoriais, assim como a localização e mídias utilizadas, merecem um estudo bastante apurado e dependem também da articulação geral da capacitação, além de estar vinculada ao número de alunos, escolaridade, tipo de trabalho, localização geográfica, entre outros.

Outra possibilidade é, a partir das questões enviadas para as estações tutoriais, selecionar conteúdos para compor material para os seminários, o que se constitui num primeiro instrumento de identificação das necessidades do grupo envolvido. Nesse caso, as estações tutoriais funcionarão, também, como centros de entrada para perfil do usuário e suas dúvidas. A análise e organização das referidas questões permitem que as estações tutoriais criem um instrumento para registrar as perguntas mais freqüentes durante a capacitação, de modo a compor um banco de dados a ser disponibilizado à equipe de trabalho e aos professores envolvidos no processo de ensino a distância.

## 7- CONSIDERAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

A presente dissertação aponta para uma questão chave, ou seja, a relação entre tecnologia e cidadania<sup>20</sup> e os processos de aprendizagem. Tal questão está relacionada com a capacitação dos professores pois são estes que tornam efetivo o ensino formal que conduz ao desenvolvimento necessário para a compreensão da realidade, condição indispensável para o exercício da cidadania.

A tecnologia se organiza em torno de métodos e procedimentos, dos quais a humanidade tem se servido para satisfazer suas necessidades e resolver problemas. A experiência prática acumulada através da tecnologia contribui para modificar o entorno material e melhorar as condições de vida, através dos conhecimentos disponíveis em cada momento, sejam empíricos ou científicos.

Desta forma, pode-se atribuir à tecnologia uma dimensão sócio-cultural pois os resultados da atividade tecnológica influenciam as formas de organização social e as condições de vida das pessoas e da sociedade em geral. Por outro lado, a atividade tecnológica está condicionada pelas crenças, normas e valores morais de um grupo social, o qual sinaliza a direção e os critérios do desenvolvimento tecnológico.

A tecnologia está presente no cotidiano social através dos mais variados serviços, não sendo mais possível considerá-la como privilégio mas como instrumento de inclusão social. Neste sentido, além do acesso à educação é preciso garantir a familiarização e compreensão do processo tecnológico.

---

<sup>20</sup> Entende-se que a politização do social e também do pessoal abre grande espaço para a prática da cidadania, o que possibilita a conquista de “novas formas de cidadania”, pois conforme SANTOS (1997) as cidadanias civil, política e social não são irreversíveis e estão longe de ser plenas. A educação presencial ou a distância, se desejarem, podem promover o encontro coletivo e individual com novas formas de pensar e organizar o exercício da cidadania.

Usufruir das novas tecnologias de forma crítica e responsável demanda refletir sobre o impacto que estas causam nos interesses humanos, de modo que o avanço científico e tecnológico atenda à questões éticas e políticas.

No contexto deste trabalho significa repensar a colaboração da tecnologia para a aprendizagem permanente, objetivo da educação atual.

A multiplicidade de aspectos presentes neste trabalho, deve-se fundamentalmente à explicitação da complexidade do trabalho educativo escolar. São muitos os elementos que se inter cruzam e que demandam um estudo multidisciplinar, a fim de que se produza um conhecimento sobre o real papel da escola e dos professores na formação dos sujeitos aos quais ensinam.

Além disso, ou antes disso, é imprescindível a gestação de espaços participativos que garantam a produção de um pensar filosófico escolar, de modo a construir uma pedagogia para o uso da tecnologia. Isto é, que possibilite a criatividade e a autonomia.

É da interação do homem com a realidade, com o agir humano no mundo, que o conhecimento ganha sentido e se faz possível a todos os homens. Conhecer significa compreender o real a partir de representações simbólicas e de relações presentes no cotidiano. Esta compreensão orienta as atitudes e as reorganiza, de modo a poderem ser transformadas

Das perguntas que cada sujeito possa fazer à realidade, nasce sua teoria, seu entendimento dos fatos. É na busca de respostas a estas perguntas que o homem constrói seu conhecimento acerca do mundo em que vive. Através do fazer humano, significados e sentidos vão sendo construídos e estes, por sua vez, vão transformando o próprio fazer. Cada novo conhecimento remodela a prática e gera novas perguntas.

A produção humana traz consigo a história da sua criação, que vai desde a necessidade que a gerou até o contexto que a criou e a fez ir assumindo a forma que tem no presente. É dinâmica, porque se move no tempo e no espaço.

Nesta perspectiva, o conhecimento é fruto das relações entre os homens, dos homens com a natureza e dos homens com a cultura. É produção conjunta de toda humanidade e se desenrola no plano social.

Conhecer liberta para a escolha, para o entendimento da própria caminhada e para a percepção da presença do outro - para o pensar reflexivo - que faz do homem sujeito da sua história. O processo de humanização inclui a tomada de consciência de si, do outro, da realidade. Tem uma conotação política porque aproxima o homem do seu pensar/agir/transformar, da possibilidade de assumir posições e da autoria de uma prática social consciente e crítica.

Ao interferir no curso da realidade, o homem se faz presente e tece projetos, pensa sua sociedade e a analisa segundo seus pressupostos filosóficos. A forma como cada indivíduo se relaciona com a realidade desnuda seu pensar sobre a vida. Deste modo, a filosofia é o princípio que norteia a ação - motivo do fazer - e explica a escolha. Através das escolhas é que cada sujeito pensa, investiga o próprio pensar, desafia o já pensado.

Filosofar significa revisar criticamente as coisas e seus fundamentos, buscar a essência enrustida na aparência, a capacidade da estranheza frente à realidade e também a coragem da proposição do novo.

Considerar o trabalho como uma das dimensões da realização humana que se desenvolve no plano social significa compreendê-lo como instrumento físico e simbólico, através do qual os homens inter cruzam as condições materiais com as representações simbólicas. Trabalhar, pois, não é somente executar os atos técnicos, é também fazer funcionar o tecido social e as dinâmicas intersubjetivas indispensáveis à psicodinâmica do reconhecimento, que, para DEJOURS (1997), é necessário em vista da mobilização subjetiva da personalidade e da inteligência.

Ao abordarmos o mundo escolar - espaço de trabalho dos professores - propõe-se a Concepção Curricular Democrática como instrumento de reflexão e transformação do trabalho escolar. Esta concepção prevê que o conjunto dos

que atuam no universo da escola (professores, assessores, coordenadores, diretores), construam uma visão de conjunto da natureza da educação escolar - o que significa ensinar e o que significa aprender, de modo que os conteúdos selecionados - currículos - colaborem com uma educação mais democrática.

A importância das escolhas centra-se, principalmente, no fato destas serem uma influência educativa, sistemática e planejada, ao definirem quais conteúdos culturais precisam ser trabalhados para que os alunos aprendam a ser críticos, criativos e autônomos. Entretanto, os objetivos a serem atingidos não são a criticidade, a criatividade e a autonomia em si, mas o que esta aprendizagem vai provocar de atitudes e procedimentos condizentes com cidadãos que vivem num dado contexto cultural.

Para COLL (1996) a prática pedagógica, por ser uma manifestação do projeto social e cultural, implica em fortes componentes de conflito porque traduz diferentes formas de querer a sociedade e de tecer projetos, no entanto é preciso que se busque o maior consenso possível.

A luta por uma definição coletiva/participativa do trabalho escolar a ser implementado, isto é, pela democratização dos critérios de seleção, classificação, hierarquização e organização de conhecimentos e de valores considerados é, antes de tudo, uma luta política e ética.

É dos professores o papel de defender a inclusão ou exclusão dos conteúdos, em função dos objetivos traçados, que não devem dizer apenas de conteúdos cognitivos, mas também de capacidades/competências afetivas, interativas, relacionais, etc.

Essa imensa responsabilidade dos professores, não pode deixar de ser considerada. NÓVOA (1996), refere-se a fenômenos sociais que influenciam a imagem que o professor tem de si e de seu trabalho profissional. Quando tem consciência de que os problemas da sala de aula são de sua responsabilidade mas, ao mesmo tempo, os fatores contextuais fogem do particular da aula e situam-se num campo cuja leitura e interpretação está além do que ele

consegue interferir e compreender, instala-se uma crise de competência capaz de abalar sua identidade de professor.

Colabora para esta crise o aumento das exigências que se faz ao professor, atribuindo-lhe cada vez mais responsabilidades sem que, ao mesmo tempo, se propicie um resgate de sua história profissional e do processo histórico que revela imperativas estas exigências.

De repente, pede-se ao professor que, além de conhecer o “conteúdo” que ensina, conheça também a forma como os sujeitos constroem conhecimento; que reflita sobre a pedagogia que pratica e a transforme frente a conteúdos e alunos distintos, de forma a promover aprendizagens mais significativas; que conheça o funcionamento dos grupos (tipos, movimentos, papéis) para melhor organizar a aprendizagem interativa; que esteja atento às manifestações psicológicas e afetivas dos alunos, de forma a compreender por onde passa o processo de aprendizagem de cada um e assim não cause nenhum tipo de dano ao desenvolvimento dos alunos; que intervenha no processo social do grupo que ensina, de modo a promover a integração de todos e impedir a exclusão e marginalização de alguns; que esteja atualizado quanto às transformações do mundo do trabalho e escolha ferramentas tecnológicas adequadas ao paradigma educacional que orienta sua prática; que entenda um pouco de ética, ecologia, política, economia.

Prega-se a magnitude de uma postura interdisciplinar sem que, no entanto, se resgate os sentimentos que esta enorme responsabilidade provoca no professor. É fundamental que se analise o processo de mudança educacional pelo ponto de vista de quem vai colocá-lo em prática, como agente especial da mudança.

A formação dos educadores, exercitada no espaço escolar, no interior do projeto que explicita o corpo de saberes adquiridos ao longo da prática “vívda” é outra variável a ser considerada, quando se teoriza sobre o universo escolar. Esta variável traz consigo um forte componente que é a história dos

professores, produzida a partir das relações que estes estabelecem com aqueles que ensinam e com o mundo do conhecimento que “precisam” ensinar.

O foco da formação continuada dos professores deve estar centrado no acompanhamento do núcleo da escola, na produção de conhecimento que pensa a escola real e que encaminha as discussões para a busca de respostas às perguntas que o professor tem. Também se situa no desvendar das tramas vividas no cotidiano da sala de aula e na análise do material presente nas relações do “extra sala.

Significa que o mundo da escola precisa ser investigado pelas pessoas que vivem na escola, de forma que as relações vivenciadas em seu interior sejam traduzidas em material de estudo. Refletir sobre a prática vivida permite ao professor apropriar-se do cotidiano à luz da teoria. Problematizar o dia-a-dia escolar, em espaços de reflexão coordenados, poderá fazer da escola um agente de transformações que oriente uma prática pedagógica consciente e viável para este tempo.

A leitura do que é concretamente vivido, no espaço da prática educativa, poderá fazer com que o professor deixe de agir e guiar-se “apenas” por teorias produzidas no exterior do mundo da escola. Esta idéia de forma alguma significa que se ignore a produção de conhecimento acerca de tudo que se refere à escola. Ao contrário, é na interação destes saberes - reflexão da prática pedagógica e conhecimento socialmente produzido - que os educadores poderão resgatar o significado e o sentido da atividade que executam, com vistas a formarem indivíduos capazes de compreender a realidade e atuar sobre ela com autonomia, criticidade e criatividade.

É da articulação entre teoria e prática, a sua e a dos outros, que o professor poderá extrair o conteúdo para sua reflexão e compreender-se como sujeito do processo de ensinar. Esta articulação é aprendizagem a ser feita no universo da escola, no grupo de professores, onde a experiência e a teoria de

cada um, ao ser socializada para todos, transforma-se em experiência compartilhada - no saber do grupo.

O processo de aprendizagem dos professores, em grupo, deve ser coordenado - tal qual ocorre com o grupo de alunos - desde o momento da construção, quando, segundo MADALENA FREIRE (1993), o amontoado simbiótico dá lugar a um agrupamento heterogêneo. Ao explicitar as diferenças de cada um, o grupo se constrói na igualdade do projeto e na luta diária para a superação da fragmentação da prática educativa.

A formação dos professores, pautada na socialização do que pensam sobre o que fazem, coordenada por um outro educador que forneça o alicerce e dê o “chão” que o grupo precisa para compreender-se como totalidade, poderá contribuir para a desalienação e para a construção de novas representações dos professores sobre eles mesmos.

De acordo com PAULO FREIRE (1997) só se cria o novo, só se busca a utopia, se o que se vive é bom e gratificante no momento, se está para não ser esquecido e não violentou quem está aprendendo.

Frente a isso, todo conteúdo a ser trabalhado na formação de professores não pode vir desarticulado de uma reflexão maior que diz de um olhar para a própria prática pedagógica em seu caráter político, relativo ao projeto de educação - onde se incluem especificidades, - no centro do qual cada um se move.

Mais do que a busca de um conhecimento moderno, veiculado pela mídia, é importante que a escola como um todo se empenhe na formulação de um pensamento pedagógico.

Neste final de século, grupos de pensadores do mundo inteiro teorizam sobre a redefinição do papel da escola e do conhecimento que esta ensina e cobra dos alunos. No entanto, não se vê como possível qualquer mudança sem a participação dos professores.

Mostra-se imperativa a mobilização daqueles que estão envolvidos com o processo educativo escolar, na busca de uma LINGUAGEM PEDAGÓGICA que traduza para a ação o conhecimento produzido a respeito da educação - levando em conta a compreensão histórica e cultural da sociedade onde estamos inseridos. Esta linguagem pedagógica nada mais é do que a ressignificação dos conteúdos culturais em conteúdos escolares. A ressignificação dos conteúdos é tarefa da pedagogia porque esta lida com o aluno real, que manifesta cotidianamente seus desejos, interesses e necessidades. É a ciência do como fazer.

Aprender significa incluir novas reflexões que venham a permitir que professores e alunos problematizem a realidade e venham a atuar de forma mais consciente em seu cotidiano. É necessário que nos preocupemos com o que cada sujeito que ensinamos vai fazer com o que aprendeu. São preocupantes as aprendizagens escolares que só têm valor fora do espaço escolar. No interior da escola, servem apenas para “medir” conhecimentos instantâneos e passageiros.

A escola tem a tarefa de criar condições para que os alunos se posicionem diferente do que faziam até então, porque aprenderam na interação com outros sujeitos, conteúdos a serem incluídos na prática social e que possam vir a ser desestabilizados a cada nova aprendizagem. Outra função da escola é organizar e sistematizar os conhecimentos prévios a partir de uma compreensão histórica e social e analisá-los na perspectiva do conhecimento científico.

MAGDALENA assim expressa a necessidade do professor ensinar levando em conta os processos de aprendizagem:

*"Hoje, o indivíduo precisa desenvolver suas capacidades de intuir, imaginar, levantar hipóteses, refletir, analisar, organizar e selecionar, para uma tomada de decisão consciente. Precisa desenvolver talentos que possibilitam*

*novas formas autônomas de criação, comunicação e expressão nas ciências, artes e técnicas."(1998, p.27)*

O professor é o sujeito que deve propor atividades que conduzam ao pensar - que coloca os conhecimentos que ensina em relação com outras ciências. Desta forma, será possível caminhar para a superação dos problemas da educação, pois a fragmentação do conhecimento, da sociedade, do homem estarão sendo quebrados.

Em razão de todas as reflexões contempladas neste estudo, a capacitação dos professores assume um caráter central. É através da transformação do trabalho dos professores que se espera conquistar a transformação da natureza da educação escolar, pois são estes que tornam reais as teorias produzidas sobre ensino e aprendizagem.

Optar por uma capacitação a distância, significa, em primeira instância, alinhar-se com os novos tempos e usufruir da TECNOLOGIA, colocando-a a serviço da conquista e do exercício da CIDADANIA. Numa segunda instância, considerar as condições objetivas de trabalho dos professores, isto é, as dificuldades que muitas vezes encontram em razão do acúmulo de horas efetivamente dedicadas ao trabalho em sala de aula, as resistências internas frente a inovações e as distâncias entre o local de trabalho e o local onde se realizam os cursos.

Outra consideração sobre a modalidade de ensino a distância, situa-se no campo da cooperação entre as diferentes áreas de investigação científica, através da articulação dos conhecimentos produzidos, quando da elaboração de projetos dessa natureza.

A educação a distância poderá ser vista como instrumento facilitador da aprendizagem - além de possibilitar maior acesso, em função da pouca disponibilidade de tempo dos professores - se trazer consigo um diferencial pedagógico, isto é, se apresentar mudanças em relação ao que se pratica nas salas de aula tradicionais, isto é, professor e alunos juntos em tempo real.

Por este motivo, há que se repensar não só os recursos educativos mas também, e, fundamentalmente, as práticas educativas que conduzem à reprodução acrítica e alienada de informações desconectadas entre si, cujo significado não faz sentido para os alunos, assim como não pode reproduzir práticas que priorizem o ensino tendo o professor como centro do processo. Ao contrário, esta precisa favorecer o processo de aprendizagem do aluno, de modo a tornar reais suas potencialidades, através de uma educação para o pensar.

*"Nesta visão de educação, o aluno, o professor e os processos de aprender passam a ter novos e significativos papéis. O aluno passa a ser o foco do processo de aprender. **É considerado como um sujeito original, diferenciado em suas inteligências e dotado de estilos próprios de aprender, que trazem como consequência, diferentes formas e caminhos de resolução de problemas.**"(MAGDALENA 1998, p.26)*

Desta forma, os projetos de capacitação/formação, além de se valerem de novas tecnologias e modernas modalidades de ensino, devem estar atrelados a uma prática social não excludente. Além disso, chama-se a atenção para a concepção de inteligência aqui adotada, pois de outra forma haverá apenas cabeças armazenando um número maior de informações e sem condições de operarem com os dados contidos nas mesmas.

Outra consideração é a necessidade de um bom planejamento (de acordo com os princípios que sustentam o projeto), que deve incluir o acompanhamento sistemático do processo de capacitação e o envolvimento de um grupo multidisciplinar que assegure o tratamento adequado dos conteúdos selecionados, assim como uma coerência teórica que garanta uma unidade na formação.

Tal preocupação faz sentido, à medida que a busca de um sucesso diferenciado através do ensino a distância exige que se inove o pensar educativo/instrucional e não somente os recursos tecnológicos. O que se vê

nos materiais de ensino a distância, é que a autonomia que se espera alcançar para o desenvolvimento do processo de aprendizagem permanente, por exemplo, nem sempre é possível. Nos programas de aprendizagem a distância, a autonomia ainda resume-se à flexibilidade de tempo, não apresentando conteúdos e atividades que conduzam o aluno a distância à reflexão.

Deste modo, é possível perceber que as propostas de estudo a distância reproduzem a cultura escolar tradicional. Apesar de haver inovações técnicas, estas ainda conduzem para o mesmo tipo de resposta. Isto é, as expectativas que se tem do retorno da aprendizagem do aluno a distância são as mesmas exigidas do aluno presencial, que reproduza os conhecimentos disponibilizados pelo processo educativo, não havendo, portanto, espaço para a aprendizagem criativa e o exercício da autonomia. Esta constatação pode ser feita através da análise dos materiais, sejam textos, atividades ou exercícios, avaliações e instruções gerais.

Em ensino a distância, também é sempre importante considerar o tipo de mídia disponível para a região, de modo a atingir o maior número possível de pessoas e assim facilitar o acesso ao curso.

Em se tratando de professores - prioritariamente do ensino fundamental e médio - é importante que se leve em conta condições que facilitem o acesso e a flexibilidade, de modo a oportunizar a participação.

Ressaltamos também o compromisso com a qualidade do material. A produção textual, assim como as concepções de ensino e aprendizagem, imagens, fotografias, reprodução de obras de arte, problematizações, dentre outras, devem passar por apurada análise - controle da qualidade e adequação textual e imagética. Pois o diferencial desta modalidade de ensino é a ausência sistemática de um professor, o que impossibilita correções imediatas acerca de equívocos presentes no material.

A manutenção da modalidade de ensino presencial, prevista para o desenvolvimento do projeto - seminários e estações tutoriais - são de extrema importância para a formação/capacitação, pois asseguram a aprendizagem

através da interação/comunicação entre os agentes envolvidos e possibilitam a ampliação do pensar. Ao interagir com outro participante ou com o professor que faz as mediações, cada sujeito amplia suas condições iniciais e extrapola o contexto local, ressignifica conhecimentos anteriores e inclui reflexões novas. Muda seu jeito de pensar e, assim, transforma o jeito de atuar.

A recomendação de natureza mais geral que se faz ao final deste trabalho refere-se à articulação do ensino a distância a projetos educacionais de caráter mais democráticos, de forma a colaborar com a efetivação do direito à educação e favorecer espaços de participação social através do acesso ao conhecimento socialmente construído, que rompa com as práticas adotadas pelo ensino presencial tradicional.

Às Universidades recomenda-se que estejam atentas sobre a realidade escolar atual, assim como frente às exigências sociais que vêm transformando a natureza da educação escolar, de modo que os cursos para formação de educadores antecipem a reflexão sobre o trabalho pedagógico contemporâneo.

Recomenda-se que os especialistas em educação, contratados para a elaboração e execução de programas de ensino a distância, tenham experiência docente ou com capacitação de professores em nível fundamental e médio, de modo que estes favoreçam o exercício da: comunicação, participação, mediação, problematização, contextualização e reflexão.

O processo educativo escolar é viabilizado através do desenvolvimento do trabalho dos professores, cuja condição de atualização não favorece a reflexão permanente sobre o ato político de ensinar. Em função disto, recomenda-se investimentos mais produtivos na capacitação de professores, isto é, que atendam às necessidades reais e imediatas que estes apresentam.

Recomenda-se, também, políticas de formação para professores em serviço, como garantia da transformação da prática pedagógica e implantação efetiva de uma educação de qualidade.

Aos provedores e educadores a distância recomenda-se que façam a divulgação sistemática de programas de capacitação profissional através do ensino a distância, apontando limites encontrados e sugestões de superação, assim como estratégias de interação e mediação que colaborem com a aprendizagem de outros alunos a distância e sirvam de parâmetro para programas da mesma natureza.

A avaliação de cada projeto de capacitação deve ser considerada como referência para outras iniciativas do gênero. Assim como os resultados obtidos em diferentes grupos do mesmo programa de capacitação devem ser analisados e comparados, como forma de proceder os ajustes em acordo com as especificidades de cada contexto.

A transferência do conhecimento global para a compreensão da realidade local e vice versa, é fundamental no processo educativo, o que pode ser facilitado através de uma linguagem clara que faça a adequação do discurso ao público envolvido na capacitação. Por este motivo, recomenda-se às equipes envolvidas com a elaboração dos materiais de aprendizagem a distância que estejam atentas às características do público envolvido na capacitação, a fim de possibilitar que este interaja com o conhecimento e se expresse com liberdade e criatividade.

Recomenda-se, por fim, que as equipes envolvidas com o planejamento, elaboração e execução de projetos educativos a distância apropriem-se de sua própria função social, ao participarem de trabalhos que utilizam modernos recursos tecnológicos e, ao mesmo tempo, estão comprometidos com a transformação da educação nacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, João Roberto Moreira. *A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARROYO, Miguel. IN: MOREIRA, Antonio Flávio. *Discurso pedagógico, cultura e poder*. Porto Alegre: Pannonica, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BASSO, I. S. e MAZZEU, F. J. C. *Formação de professores: contribuições da perspectiva histórico social*. **Anais**. Simpósio Formação de Professores: Tendências Atuais. São Carlos, UFSCar, 1995.
- BION, W.R. *Experiências com grupos*. São Paulo: Imago, 1985.
- BOLZAN, Regina F.A. *O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional*. Florianópolis, 1998. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC).
- BORDENAVE, J.D. As novas tecnologias de comunicação e a educação a distância. In: PIMENTEL, Nara. *O ensino a distância na formação de professores*. Revista Perspectiva, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 93-128, 1995.
- BRASIL. Educação a distância. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998.
- BRANDÃO, Carlos R. Espaço públicos de lazer e cidadania. In: AZEVEDO, José Clóvis (org.). *Paixão de aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CANFUX, Verônica e GONZÁLEZ, Carmem. *Tendências pedagógicas contemporâneas*. Ciudad de la Habana. Cuba: Universidad de la Habana, 1996.
- CASTORINA, José Antonio et. al. *Piaget e Vygotsky - novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.

- CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- COLL, César. *Psicologia e Currículo*. São Paulo: Ática, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. São Paulo: Papyrus, 1992.
- DANIELS, Harry (org.). *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1994.
- DAVIS, Cláudia et al. *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. Cad. Pesq. São Paulo (71) 49-54, nov. 1989.
- DEJOURS, Christophe. *O fator humano*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- DIMENSTEIN, Gilberto. *O cidadão de papel*. São Paulo: Ática, 1998.
- DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- ESTRELA, Maria Tereza. *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na aula*. Portugal: Porto Editora, 1992.
- ETGES, Norberto J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.18, n.2, p. 73-82, jul/dez, 1993.
- FAGUNDES, Léa da Cruz. *A inteligência construída, A inteligência distribuída*. Pátio, v. 1, maio/jul. 1997.
- FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade e ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Madalena. (org.). *Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993.

FREIRE, Madalena. *O que é ensinar?* São Paulo: Espaço Pedagógico, 1995 (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Avaliação e aprendizagem. A prática educativa em questão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1997.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M<sup>a</sup> Tereza. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. Rio de Janeiro: IESAE/FGV, 1987.

GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARAUDY, Roger. *Introducción al estudio de Marx*. México: Ediciones Era, 1970.

GARCIA ARETIO, L. *Educacion a distância hoy*. Madrid: UNED, 1994.

GÓES, M. Cecília. *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética*. São Paulo: Papirus, 1991.

GUDSDORF, Georges. *Professores para quê?* São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GUTIERREZ, F. e PRIETO, D. *A mediação pedagógica - educação a distância alternativa*. Campinas: Papirus, 199.

HOLMBERG, Börje. *Educación a distância: situación y perspectivas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz, 1998.

JANTSCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (org.) *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- KEEGAN, S. D. et al. *Distance education international perspectives*. London: Routledge, 1991.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: O mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.
- LÉVY, Pierre. *Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1998.
- LERNER, Délia et al. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1996.
- MAGDALENA, Beatriz Corso e MESSA, Marcelo R. P. *Educação a Distância e Internet na sala de aula*. Revista Brasileira de Informática na Educação. n. 2, abril. 1998.
- MARTINS, Maria Helena (org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- MATTELART, Armand. *Comunicação mundo: história das idéias e das estratégias*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Documento Introdutório. VP. SEF. Brasília, 1997.
- MENEZES, Cláudio. *Experiências em educação a distância na América Latina*. Seminário: Perspectivas de ensino a distância na América Latina, 1997. (mimeo) 12p.
- MORAES, M<sup>a</sup> Célia. *Educação e política no pensamento de Francisco Campos*. Rio de Janeiro, 1990. (Tese de Doutorado em Educação- Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica).
- MORAES, M<sup>a</sup> Cândida. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo, 1996. (Tese de Doutorado em Educação – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica).
- MORAN, José Manuel. *Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento*. Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, v. 17, nº 2, jul./dez. 1994.

- MOORE, Michel G., KEARSLEY, Greg. *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996. 290 p.
- MOORE, Michel G. Entrevista. Correio Braziliense. Brasília, 1 maio 1998. Caderno de Educação, p.8.
- MOREIRA, A. Flávio et al. *Teoria e educação - Discurso pedagógico, cultura e poder*. Porto Alegre: Pannonica, 1992.
- NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- NISKIER, Arnaldo. *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- NÓVOA, Antonio. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto Editora, 1996.
- NUNES, Denise. *Concepção curricular democrática: reflexões preliminares*. Florianópolis: Cotidiano Pedagógico, 1996. (mimeo) 10 p.
- \_\_\_\_\_ *A escola, o saber e a cultura*. Diário Catarinense, Florianópolis, 26 abril 1997. Caderno de Cultura, p.9.
- NUNES, Denise e SCLIAR, Ethel. *Novos Tempos, Novos Direitos*. Brasília: Agora, 1998.
- NUNES, Ivônio Barros. *Noções de educação a distância*. (Educação a Distância) Revista de estudos, informações e debates. Brasília: INED. V.3, 4, 5, dez.1993/abr. 1994.
- OLIVEIRA, Marta Koll de. *Vygotsky*. São Paulo: Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, J.B.A., OLIVEIRA, M.R. *Tecnologia instrucional*. São Paulo: Pioneira, 1975.
- OSTETTO, Luciana E. *Linguagem e interação na sala de aula*. Florianópolis: UFSC, 1994 (mimeo) 14 p.
- PALANGANA, Isilda. *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)*. São Paulo: Plexus, 1994.

- PIMENTEL, Nara. *O ensino a distância na formação de professores*. Revista Perspectiva, Florianópolis, n. 24, 1995.
- PRETTO, A. *A escola sem/com futuro*. São Paulo: Papyrus Editora, 1996. (Coleção Magistério)
- PRIETO, Daniel e GUTIERREZ, Francisco. *A mediação pedagógica - educação a distância alternativa*. Campinas : Papyrus, 1991.
- PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. V.P. Florianópolis: SED, 1997.
- RAMOS, Edla Maria Faust. *Análise ergonômica do sistema Hipernet buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia*. Florianópolis, 1996. (Tese de Doutorado - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC).
- REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural para a educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RODRIGUES, Rosângela S. *Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação*. Florianópolis, 1998. (Dissertação de Mestrado - Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção da UFSC).
- RIVIÈRE, E. Pichon. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Cidade do Porto: Edições Afrontamento, 1997, 6ª ed.
- SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1995, 5ª ed.
- SENGE, Peter. *As cinco disciplinas*. Revista Management, jul./ago. 1998.
- SUÁREZ, Daniel. *Políticas públicas e reforma educacional*. IN: Reestruturação curricular - Teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SCHUBERT, Richard F. *A comunidade do futuro: idéias para uma nova comunidade*. São Paulo: Futura, 1998.
- SROUR, Robert Henry. *Poder, Cultura e Ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TERZI, Cleide e RONCA, Paulo Afonso. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: EDESPLAN, 1996.

VALENTE, José Armando e ALMEIDA, Fernando José. *Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor*. Revista Brasileira de Informática na Educação. n. 1, set. 1997.

VIANNEY, João, SCHAEFER, Maria Isabel, PIMENTEL, Nara, RODRIGUES, Rosângela Schwarz, MORAES, Marialice. *Introdução a educação a*

*distância*. Florianópolis, SINE/Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social e da Família/Laboratório de Ensino a distância/SED, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_ *Obras escogidas*. Vol. I,II,III. Madrid: Visor, 1995.

## **ANEXOS**

Os anexos apresentados referem-se a uma capacitação a distância em Direitos Humanos, realizada com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT - através de várias instituições parceiras, para monitores do projeto Serviço Civil Voluntário no Distrito Federal, em 1998.