

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO: DOUTORADO**  
**ÁREA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR A DISTÂNCIA:  
desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**

**Maria Lucia Cavalli Neder**  
**Orientadora: Maria Luiza Belloni**

**UFSC/Florianópolis**  
**2004**

**MARIA LUCIA CAVALLI NEDER**

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR A DISTÂNCIA:  
desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**

**Tese apresentada à Comissão Julgadora do Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.**

**UFSC/Florianópolis**

**2004**

## **BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

---

---

## **DEDICATÓRIAS**

**A meus pais, Aristides (in memoriam) e Mariquinha, que pavimentaram o caminho de seus onze filhos com muito amor, dedicação e estímulo ao estudo.**

**A meus filhos, Luciana e Renatinho, pelo apoio e compreensão em relação as minhas longas ausências.**

**A meu esposo Renato, pelo companherismo.**

## **AGRADECIMENTOS**

**Aos alunos do curso de Pedagogia na modalidade a distância, núcleo de Colíder, pela oportunidade de me emocionar e acreditar a cada encontro;**

**Aos colegas incansáveis do NEAD por acreditarem, junto comigo, que seria possível;**

**Aos orientadores acadêmicos de Colíder por terem compartilhado nossos sonhos;**

**A minha orientadora Maria Luiza Belloni pelo acolhimento em Florianópolis e pelas contribuições e análises críticas do meu trabalho;**

## LISTA DE MAPA

Mapa Localização do 1º Pólo do NEAD.....	18
Mapa dos Pólos do NEAD em 2003.....	20

## SUMÁRIO

Resumo .....	9
Abstrat .....	10
Introdução .....	11
Do Objeto: características e peculiaridades .....	12
Das razões para escolha do objeto de estudo.....	31
PARTE I: Dos Referenciais Teóricos .....	35
CAPÍTULO I: Da Formação de Professores.....	36
1.0- A Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental: novas questões e velhos problemas.....	37
1.1- Pedagogia: ciência, tecnologia ou filosofia?.....	43
1.2- Formação de Professores: dimensões e saberes .....	55
1.3- A Formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: um compromisso político em termos quantitativo e qualitativo .....	63
CAPÍTULO II: Da Cultura, Diversidade e Currículo .....	80
2.0- A Cultura e o Espaço Escolar .....	80
2.1- O Diálogo no Terreno da Diversidade .....	96
2.2- “A Descolonização” do Currículo.....	115
CAPÍTULO III: Da Educação a Distância .....	125
3.0- Educação a Distância: um tema em discussão.....	126
3.1- Educação a Distância: algumas visões e compreensões.....	129
3.2- Por uma res(significação) da Educação a Distância .....	141
3.3- Educação a Distância: a compreensão de seus principais elementos constitutivos à luz de novos paradigmas educacionais .....	152

3.3.1- O Processo de Comunicação na Educação a Distância .....	154
3.3.2- Sistema de Gestão e Avaliação na EAD .....	162
3.3.3- A Produção de Material Didático para EAD .....	166
3.3.4- Tecnologias da Informação e da Comunicação e a EAD .....	179
3.3.5- A Orientação Acadêmica (tutoria) na EAD .....	186
PARTE II: Da Metodologia, do Percurso , da Interlocação e dos Sentidos .....	190
CAPÍTULO I: Da Metodologia e do Percurso .....	191
1.0- O ENFOQUE METODOLÓGICO .....	192
1.1- Dos Sujeitos e seu entorno .....	212
1.2- Dos Critérios para escolha dos Sujeitos da Pesquisa .....	219
CAPÍTULO II: Da Interlocação e dos Sentidos Capturados .....	223
2.0- A Interlocação e os Sentidos possíveis.....	224
2.1- 1ª Fase da Pesquisa .....	226
2.1.1- O que me foi dado a ver no percurso da primeira turma .....	226
2.1.2- Dos sentidos capturados.....	264
2. 2- 2ª Fase da Pesquisa .....	282
2.2.1- O que me foi dado a ver pelos alunos da segunda turma .....	282
2.2.2- Dos sentidos capturados.....	326
Considerações Finais .....	338
Bibliografia.....	351
Anexos.....	38



## **A Formação do Professor a Distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**

### **RESUMO**

O Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, através de seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, vem desenvolvendo, em várias regiões, um curso de Pedagogia para formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, na modalidade a distância. O presente trabalho busca analisar essa experiência em termos de sua contribuição no processo de formação de professor. Mais precisamente, busca analisar as contribuições que os materiais didáticos das áreas de Linguagem e de Antropologia trazem, na perspectiva de possibilitar um novo discurso e uma nova prática na escola, fundamentados na política da diferença. Essa preocupação é justificada em razão de ser a “diversidade” um dos eixos centrais de sustentação metodológica do curso e que se expressa, contundentemente, nas discussões e abordagens dessas duas áreas. Em razão dessa preocupação, a análise vai se apoiar nas discussões do campo da concepção fenomenológico-dialética, enriquecida, ainda, pelas discussões dos estudos culturais, que tem sido considerado como uma espécie de processo para produção de conhecimento sobre o amplo domínio da cultura humana, principalmente no que diz respeito à questão da diferença, um dos conceitos centrais desse trabalho. São questões realçadas as questões relativas à proposta curricular do curso, tais como: cultura e espaço escolar, diversidade e currículo, ensino de linguagem, educação a distância como possibilidade de contestação na dimensão curricular. O estudo, ancorado em discussões dos temas anteriormente citados, evidencia mudanças significativas no discurso e na prática pedagógica dos alunos-professores, apontando para alguns elementos importantes para a (res)significação de alguns paradigmas educacionais.

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância, currículo.

## **A Formação do Professor a Distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora**

### **ABSTRACT**

Since 1995, the Institute of Education of Federal of Mato Grosso, through its Open and Distance Education Center, in a joint project with the State Secretary of Mato Grosso, has been developing a university level course to upgrade in-service primary teachers through distance education in de sate of Mato Grosso. The purpose of this study is to analyse the contributions of this experiment to the teacher's upgrading process. More specifically, it intends to analyse the contributions of the didactic material in the Antropology and Language areas have made so as to make a new discourse and new pedagogical practicum possible, based on the difference policy. Its rationale lies in the fact that the 'diversity' is one of the tenets of the course methodology framework and that it is strongly expressed in the debates and approaches of both areas. Due to this concern, the analysis is mainly supported by the discussions raised by the cultural studies. It also highlights basic issues regarding the course curriculum proposal, such as school culture and domain, curriculum diversity and decolonization, distance education as a possibility of denial and challenge in the curriculum dimension. Supported by the discussions about these topics, the study shows meaningful changes in the trainees pedagogical discourse and points out some important elements in the re-signification paradigms.

**INTRODUÇÃO**

**DO OBJETO DE ESTUDO**

## **Do Objeto: Características e Peculiaridades**

O objeto de estudo apresentado neste trabalho refere-se à formação de professores para as séries iniciais-1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>- do ensino fundamental, na modalidade a distância.

Denominado inicialmente de Licenciatura em Educação Básica- 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série- na modalidade a distância, esse curso foi criado no interior do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente que envolve a Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), com a participação do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP).

Esse programa tem como meta profissionalizar, até 2011, todos os professores dos sistemas estadual e municipal de educação do Estado de Mato Grosso e, particularmente, até 2006, formar, em nível superior, todos os professores da rede pública de ensino que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como uma das estratégias para o alcance dessas metas, foi criado, em 1992, no Instituto de Educação da UFMT, o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), que tinha como ação prioritária o oferecimento de uma Licenciatura para formação de professores para as séries iniciais, através da modalidade a distância.

Para dar início ao projeto de curso, através de educação a distância - EAD, foi formado um grupo, reunindo professores dos cursos de Pedagogia, Artes, Letras, História, Geografia, Matemática, Química, Física, Biologia e Educação Física da UFMT, professores da UNEMAT e profissionais técnicos da SEDUC.

Esse grupo, do qual eu fazia parte, reunido a partir de 1992, tinha como desafio não só delinear o projeto de curso de Licenciatura em Educação Básica como também iniciar estudos para compreensão do que era um processo de

educação aberta e a distância. Era preciso pensar o curso ao mesmo tempo em que se promoviam estudos a respeito da EAD.

Os estudos foram iniciados, através de um seminário em educação a distância, sob a coordenação do professor Dr. Roger Bédard, da Télé-Université du Québec, Canadá, contando, ainda, nesse período, com assessoria de chefe de seção de formação superior da UNESCO - Paris, Dr<sup>a</sup>. Maria Dulce Borges e de uma professora da Universidade Federal do Paraná, pós-doutora em EAD, prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Onilza Borges Martins.

Ao mesmo tempo em que ia procedendo aos estudos sobre essa nova modalidade, o grupo ia discutindo e elaborando o projeto do curso de Licenciatura, atividade nada fácil, tendo em vista não haver, ainda, muitas referências sobre curso de formação de professores das séries iniciais em nível superior.

Durante o período de estudos, membros do grupo estiveram na Costa Rica, participando de um seminário sobre EAD e conhecendo a estrutura e funcionamento da Universidade Estatal de Educação a Distância da Costa Rica. Também estiveram no Canadá, participando do 'Stage Intensif' em EAD, oferecido pela TÉLUQ em Montréal e em Québec. Após esse estágio, dois membros do grupo permaneceram em Quebec para conhecer melhor e mais profundamente o sistema de EAD da TÉLUQ e ensaiar algumas técnicas de comunicação, utilizadas nessa modalidade como: audio - conferência, vídeo - conferência, correio eletrônico.

Concomitantemente ao tempo em que a modalidade a distância se colocava como questão para o grupo, sobretudo porque não havia no país, até então, nenhuma instituição que oferecesse curso em nível superior a distância, outro grande desafio que o grupo enfrentava, desde as primeiras reuniões, era o problema de como construir o currículo desse curso, levando-se em consideração a formação do professor das séries iniciais, em termos de competência teórico-metodológica e política que pudesse contribuir para a melhoria do sistema de educação do Estado de Mato Grosso.

Ao longo de 1993, o projeto foi discutido longamente em todas as instâncias pertinentes e aprovado pelo Conselho Diretor da UFMT, no dia 02 de agosto de 1994, através da Resolução CD nº. 88.

Em 1995, teve início, em caráter experimental, no município de Colíder, região norte de Mato grosso, o primeiro curso de nível superior na modalidade a distância no Brasil e, com ele, não só o início das questões e dos problemas relativos à nova modalidade, mas também o retorno das velhas questões e dos velhos problemas relativos à formação de professores, sobretudo à formação de professores para o trabalho com as séries iniciais do ensino fundamental.

É fato que o meu objeto de estudo foi construído a partir da minha relação de partícipe da proposta do curso e de autora de material didático para esse curso, mas, principalmente, pelas questões que essa nova modalidade me trazia e pelas velhas indagações que me acompanhavam no trabalho como professora de cursos de formação de professores e, nos últimos tempos, como professora de um curso de formação para professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Nesse sentido, os focos de minhas preocupações em relação a esse objeto dizem respeito: à questão da formação de professores, especialmente para a as séries iniciais do ensino fundamental e às questões ligadas à modalidade a distância.

É importante admitir, todavia, que, embora a minha relação com a modalidade a distância seja relativamente nova (aproximadamente 8 anos), a relação com a formação dos profissionais da educação e, em especial, com a formação de professores para as séries iniciais é antiga, com realce sobretudo, a partir de 1980, quando iniciava-se o debate nacional sobre a formação de pedagogos e professores, a partir da I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo.

Nesse tempo todo, não houve avanços significativos em relação à discussão central a respeito da formação de professores, o que me instiga a continuar meus estudos na busca de desvelar velhos problemas, complexificados, agora, por novos contextos sócio-político-culturais. Antes, porém, de realçar as discussões e as reflexões a respeito da temática formação de professores, na modalidade a

distância, apresento a proposta do curso que é objeto desses meus estudos: Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade a distância, desenvolvido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância, do Instituto de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso e as razões que me moveram para realização desse trabalho.

## **O Curso e sua Contextualização<sup>1</sup>**

Pensado e elaborado a partir de práticas de formação em desenvolvimento pelas duas universidades públicas do Estado e, a partir da política educacional do governo estadual, o programa destaca: a Profissionalização do Magistério (com revisão do Estatuto, Plano de Carreira e Política de Remuneração); a Organização do Sistema Único de Ensino; o Fortalecimento da Escola e a Proposta de Avaliação do Sistema Educacional do Estado, acompanhando, assim, as diretrizes políticas gerais apontadas em reflexões nacionais, como as realizadas no Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica, realizado no ano de 1994, apresentadas a seguir:

- Necessidade de uma Política de Profissionalização do ponto de vista mais global (formação, condições de trabalho, remuneração) que se assente na definição de competências nas três esferas governamentais: União, Estados, Municípios e na ação articulada entre elas.
- Definição e implementação de piso salarial unificado, associado a uma jornada de trabalho e a uma formação inicial e continuada de qualidade, como condição para a recuperação da dignidade profissional do professor.

- Articulação sistemática entre as Instituições contratantes para a melhoria da qualidade na formação profissional e valorização do trabalho docente, processo que exige identificação de demandas e definição de responsabilidades.
- Priorização efetiva, por parte das instituições públicas de ensino, da formação profissional de professores - inicial e continuada (indissociáveis).
- Qualificação em nível superior como horizonte da formação de professores da educação infantil e da 1ª a 4ª série, a médio e a longo prazo, impondo, como necessária, a diversificação de modalidades de formação (como de formação em serviço e educação aberta e a distância, além das formas convencionais).

Tendo em vista essas diretrizes, o Estado e as Universidades Públicas de Mato Grosso assumem a profissionalização do magistério como uma questão acadêmica, política e cultural, que deve ser pensada a partir e em função de situações problemáticas como: a) índice deficitário do magistério no Estado, com dados que apontam que, em 1994, apenas 39,32% dos professores (do total de 24.861) tinham 3º grau completo; 49,97% com formação em nível de magistério e os demais, 10,71%, com 1º grau; b) alta taxa de evasão e repetência no sistema público de ensino, sobretudo, nas séries iniciais do ensino fundamental, onde um percentual por volta de 40% dos alunos que são matriculados na 1ª série não chegam à série seguinte.

A qualificação do professor emerge como questão urgente na política educacional do Estado e nas diretrizes das universidades, visto que há uma convicção que a formação em nível de “Magistério de 2º grau” não é condição suficiente para o enfrentamento da crise que se abate sobre o ensino, sobretudo, no

---

<sup>1</sup> As informações a respeito do curso foram extraídas do Projeto do Curso, elaborado pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância, do Instituto de Educação da UFMT.



ensino fundamental. Além disso, na perspectiva de busca de uma profissionalização desses profissionais, é imprescindível oportunizar condições acadêmicas e políticas que favoreçam a constituição de um corpo docente mais qualificado e permanente.

Para dar concretude às diretrizes do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, o Instituto de Educação, a partir de 1992, redefiniu sua política de ensino e pesquisa, propondo três programas básicos para sua atuação: Programa de Formação do Educador das séries iniciais; Programa de Formação do Educador da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; Programa de Pós-graduação em Educação Pública.

O projeto desse curso de Pedagogia, na modalidade a distância, insere-se no Programa de Formação de Professores das séries iniciais, que se desenvolve, ainda, através das modalidades presenciais e parceladas.<sup>2</sup>

Os alunos do curso são professores em exercício nas séries iniciais, em escolas públicas de Mato Grosso, residentes nos municípios das regiões pólos participantes do projeto.

Portanto, o critério “*ser professor em exercício*” é determinante, uma vez que a prática pedagógica do professor constitui-se uma dimensão imprescindível para a construção curricular do curso. As tarefas e os estudos propostos no material didático pressupõem o professor no exercício da docência, entendida como trabalho pedagógico e como base da identidade profissional do educador.

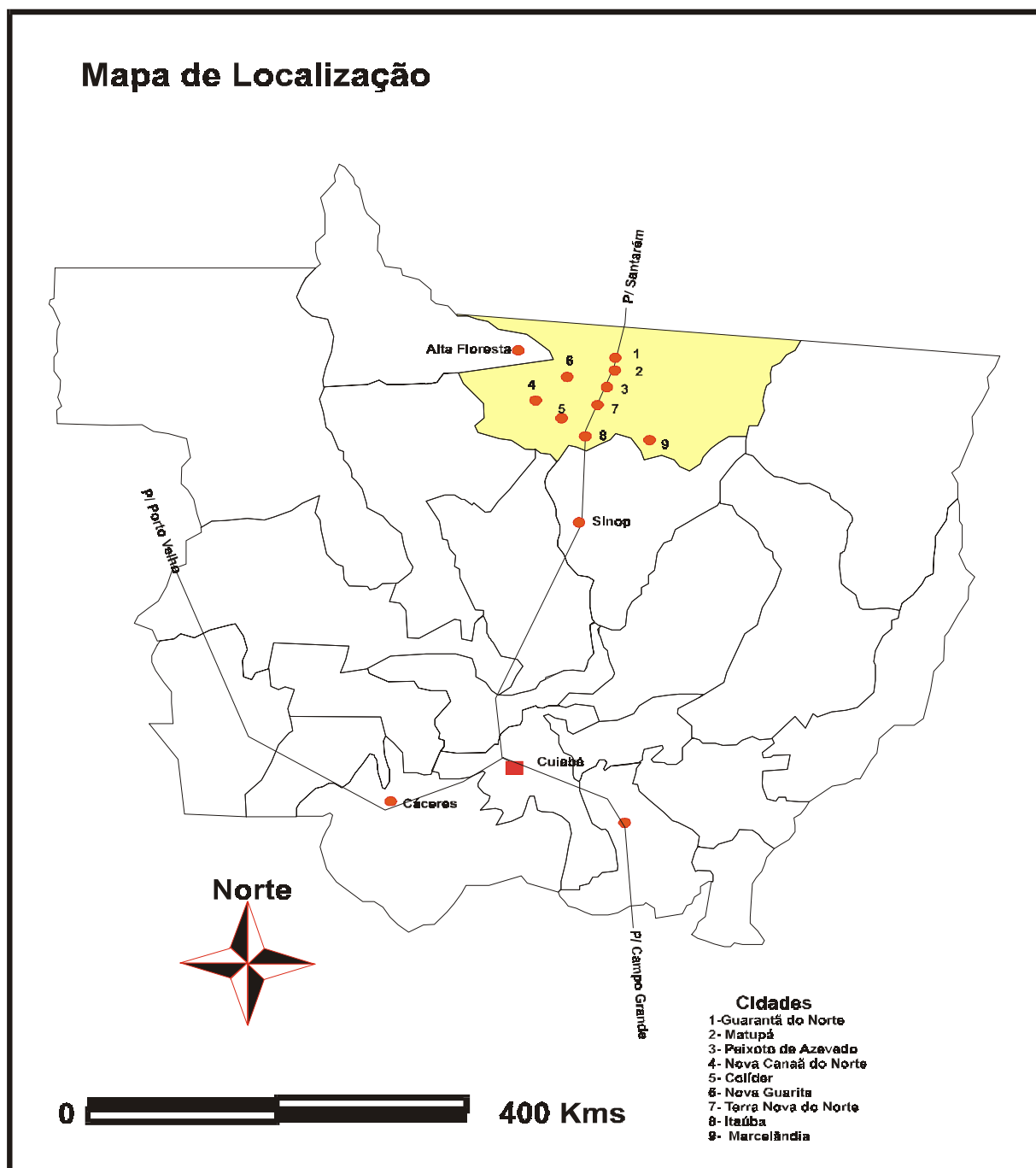
Além desse critério, os candidatos ao curso devem ter concluído o ensino médio e serem aprovados em Processo Seletivo Específico (Vestibular Especial), organizado de acordo com normas específicas da UFMT. O número de vagas em cada Pólo varia de 200 a 500, de acordo com levantamento do

---

<sup>2</sup> Os cursos da modalidade “Parcelada” (que fazem parte do *Programa de Interiorização* da UFMT, desde sua fundação, em 1970), funcionam no período de férias escolares dos professores da rede pública e são oferecidos presencialmente no município sede do Pólo regional. Ao longo destes anos, têm formado e titulado cerca de mil professores.

potencial de candidatos na região e a demanda das secretarias estadual e municipais de educação.

Inicialmente, o grupo decidiu oferecer o curso, em caráter experiencial, em 1995, a um grupo de 350 professores da região Norte do Estado, conforme mapa:



Para acompanhar o processo de estudo, o NEAD formou a equipe de Orientadores Acadêmicos<sup>3</sup>, todos com titulação superior e que passou a receber uma formação específica em EAD (mediante a oferta do curso de especialização semi-presencial “Formação de Orientadores para a EaD”).

Esses orientadores residiam, inicialmente, no município-sede da região Pólo onde estava sendo desenvolvido o curso e contavam com uma estrutura administrativa e física para o desenvolvimento de seu trabalho. Nesse sentido, o NEAD, em parceria com os município do Pólo, estruturou o Centro de Apoio de Colíder para o atendimento aos alunos: secretaria, salas de atendimento, laboratório de informática, telefone, fax, biblioteca, videoteca, copa e cozinha.

Hoje, os Orientadores Acadêmicos residem no próprio município para o qual são selecionados e contam, também, com toda uma estrutura administrativa e pedagógica de apoio para atendimento aos alunos daquele município no Núcleo (municipal) de Educação Aberta e a Distância.

Desde o início da implementação, em fevereiro de 1995, o NEAD busca avaliar sistematicamente o curso, para que os resultados observados possam referenciar tomadas de decisão do processo de seu desenvolvimento bem como a produção de conhecimento na modalidade de EaD.<sup>4</sup> Os estudos realizados por mim, farão parte, com certeza, do processo de avaliação do curso.

Após quatro anos de experiência, frente aos resultados obtidos, o NEAD expandiu o curso para outras regiões do estado de Mato Grosso como para outros Estados, em parceria com universidades públicas locais, consolidando a modalidade

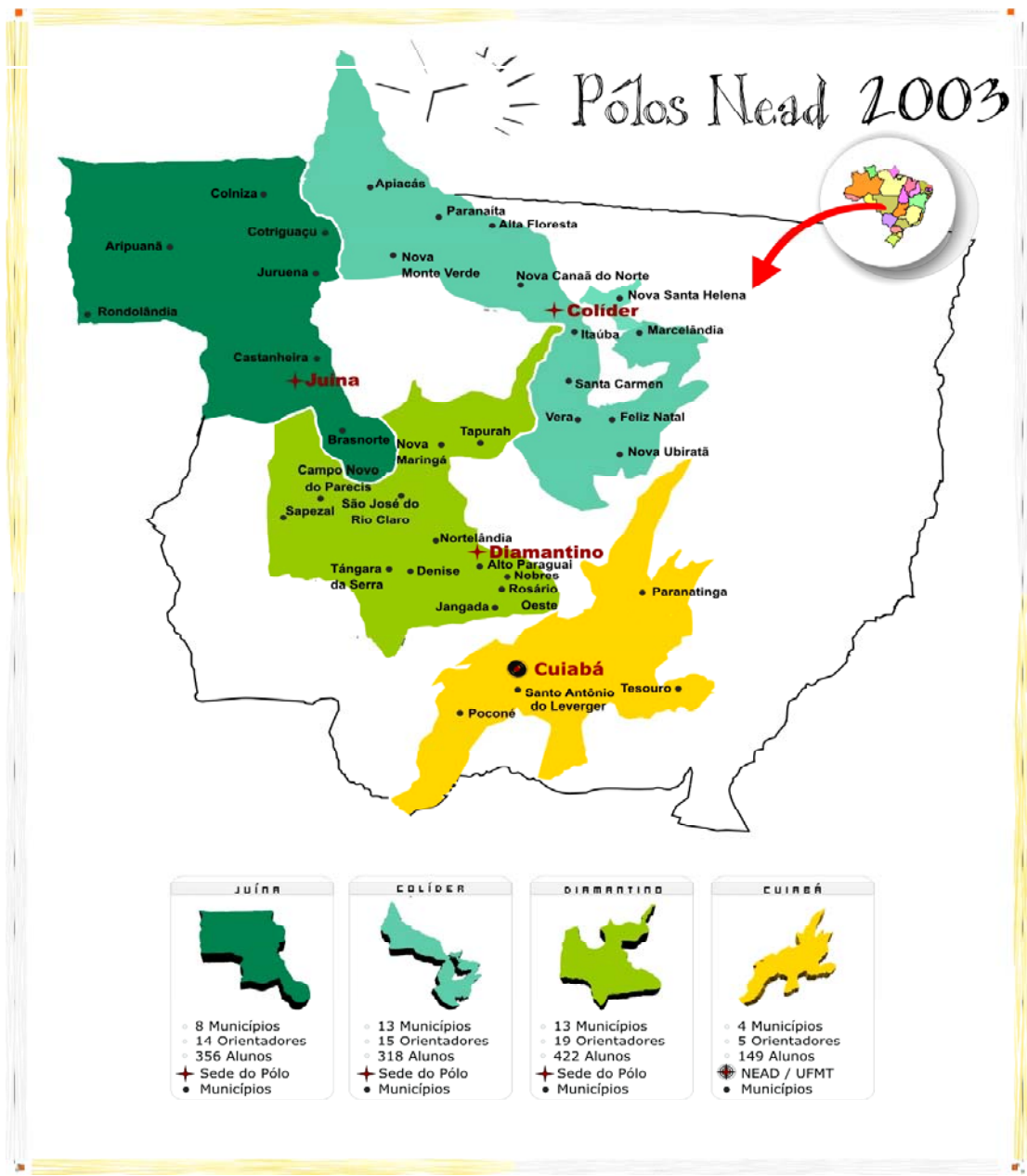
---

<sup>3</sup> Desde 1993, o NEAD optou criar, por opção epistemológica e pedagógica, esta terminologia em substituição ao termo “tutores”, mais conhecido e utilizado pelas universidades que oferecem curso a distância.

<sup>4</sup> Neste sentido, a equipe do NEAD tem produzido artigos, publicados em revistas nacionais e internacionais, como obras coletivas sobre a experiência e sobre a modalidade. Alunos de programas de pós-graduação, tanto da UFMT como de outras IES, têm pesquisado a experiência: duas teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado concluídas; cinco teses e duas dissertações em andamento.

de Educação a Distância na UFMT e buscando dar maior dinamismo em suas ações, mediante a implantação de rede informacional.

Veja, no mapa a seguir, a área de abrangência do curso de Licenciatura para formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental a distância.



É importante frisar que o NEAD/UFMT se integrou, no período de 1999 a 2003, a uma rede criada via o programa CEARENAD (Centro de Aprendizagem e Formação de Recursos Humanos em Educação a Distância), coordenado pela Tél-

Université du Quebec (Canadá), com a participação da Pontifícia Universidad Católica de Chile, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, l'École Superior de Formation de Maîtres du Senegal e l'Université de Maurice.

O CEARENAD tinha por objetivo integrar universidades com experiências em Educação a Distância, criando a possibilidade do intercâmbio e produção de conhecimento na área, objetivando a concretização de projetos conjuntos que tenham por base esta modalidade de ensino.

O NEAD participa, também, desde 2000, do Consórcio das Universidades Públicas Virtuais (UniRede), atuando até 2003 como Pólo de Assessoria Didático-Pedagógica desse consórcio.

O NEAD, ao fazer parte destas redes tem a possibilidade não só de repassar o domínio de competências aos projetos que desenvolve, dentre os quais o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, como também aprender com os demais integrantes dessa rede.

Outro dado importante para a consolidação da experiência do NEAD foi a implantação da Cátedra UNESCO, a partir de 1995, com desenvolvimentos de estudos que possibilitaram abrir no Programa de Pós-Graduação em Educação Pública do Instituto de Educação, em nível de Mestrado, a linha de pesquisa em Educação a Distância.

## **Proposta Curricular do Curso: Concepção e princípios**

O currículo do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, é pensado e delineado na perspectiva da construção de um processo de formação de professores, cuja preocupação se move em direção a uma determinada formação política. Esta enseja aos alunos-professores o entendimento de como se produzem as subjetividades no contexto das relações sociais de poder, buscando desvendar os meios pelos quais essas relações de poder e as desigualdades sociais privilegiam e

aniquilam o indivíduo, ou grupos sociais, no âmbito das configurações de classe, etnia e gênero.

A base de sustentação e compreensão curricular do curso vem, portanto, de teorias críticas da educação, sustentadas em compreensões como as de Silva (1996) para quem o currículo, como produção social, não pode ser entendido de uma forma positivista. É preciso percebê-lo relacionalmente, como tendo adquirido significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo, em cada região ou em cada escola individualmente. Não é apenas o conteúdo curricular que deve ser observado, o modo pelo qual ele é organizado, também, merece atenção. Tanto o conteúdo quanto a forma, afirma Apple (1995), são construções ideológicas.

Para Silva (1996), a educação, o currículo e a pedagogia estão envolvidos numa luta em torno de significados e que esses significados, freqüentemente, expressam o ponto de vista dos grupos dominantes. Por isso, as representações e as narrativas contidas no currículo privilegiam os significados, a cultura e o ponto de vista dos grupos raciais étnicos dominantes. É necessário, assim, que um currículo possa refletir, também, as visões e representações alternativas dos grupos subordinados.

Apple (1989), também é uma inspiração para se pensar o currículo da Licenciatura a distância, quando afirma que o currículo escolar não molda, inexoravelmente, o estudante. Possui, também, um poder calcado em suas próprias formas culturais. Por esta razão, é possível pensar o currículo como um conjunto de significados que pode ser trabalhado na perspectiva de desafio às relações de dominação e exploração na sociedade.

Com a compreensão de que o currículo envolve o processo formativo e experiencial de todos os sujeitos envolvidos e relacionados, a equipe do NEAD constrói a proposta do currículo deste curso buscando (re)construir e re(significar) o processo de formação dos profissionais da educação que atuam nas primeiras quatro séries, alicerçando-o sobre os princípios filosóficos, pedagógicos e políticos assumidos no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, a saber:

## Princípios epistemológicos

Entre os possíveis caminhos traçados ao longo do processo milenar da humanidade na construção de seu conhecimento, de sua visão de mundo e que mais influenciaram o pensamento e a prática pedagógica na modernidade, o NEAD optou pelo interacionismo, uma alternativa de superação da oposição e dualidade empirismo-inatismo, pois rejeita o absolutismo de um dos pólos. É a busca de um síntese de duas posições que historicamente se digladiaram, ao afirmar que a realidade é dialética, é um processo de ir e vir, de reflexão-ação, de interação da experiência sensorial e da razão, da interrelação sujeito e objeto.

O conhecimento não é dado "*a priori*" e nem pelo meio social. É uma "construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo" (JONASSEN, 1996). Trata-se, portanto, de um processo de construção que se dá na relação do sujeito (que conhece) com o entorno físico e social (que é conhecido). A aprendizagem, portanto, vai depender das condições do indivíduo (bagagem hereditária, motivação, interesse) como das condições do meio, do aprendente como do professor, dos estudantes como da instituição ou da escola que tem a função histórica de educar seus cidadãos.

O conhecimento não é transmitido ou adquirido, como sendo um objeto ou uma mercadoria, ele é construído porque a realidade é o sentido que fazemos do mundo e do seu fenômeno. Mas esta "percepção" (ou melhor, este "sentido") que é pessoal não significa que seja individual. É compartilhado com outros na sociedade, é resultado de interações, de diálogos conosco e com os outros. Mas, quem realiza a aprendizagem é o próprio sujeito, o estudante.

O professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimentos (que chegam "prontos" nos livros didáticos) para tornar-se um "mediador" entre o sujeito que aprende e o conteúdo a ser aprendido, um "orientador" de aprendizagem que oferece todo apoio para que o aprendente possa prosseguir com suas próprias

pernas na caminhada da aprendizagem. O professor preocupa-se em provocar situações pedagógicas ricas em desafios, capazes de provocar desequilíbrios ou "desacomodações" nos esquemas prévios do aprendente, em sua organização. Isto fará com que o sujeito aprendente busque novas formas de organização, novas formas de acomodação e assimilação. Trata-se de um processo ativo de relação do sujeito com o meio, de assimilação e acomodação permanente, de organização e construção. Por isso, este caminho é chamado, também, de "teoria da assimilação ou construtivista".

### E na Educação a Distância?

Alimentada pela perspectiva interacionista, a instituição educativa passa a se preocupar sobre processos, sobre a aprendizagem e não sobre produtos e resultados ou simplesmente armazenando um volume cada vez maior de informações. O "papel" do professor, então, toma outra direção e sentido, não se limitando ao de "transmitir" ou "reproduzir" informações, disponibilizando um volume de textos (impressos e/ou veiculados pela internet).

A aprendizagem, portanto, não é um processo que ocorre "a distância", onde o aluno se encontra afastado da relação com o outro, sem a interação e a convivência e, portanto, "solitária". A aprendizagem pode "transpor a distância temporal ou espacial" fazendo recursos às tecnologias "unidirecionais" (um-a-um, um-em-muitos), como o livro, o telefone ou à tecnologia digital que é "multidirecional" (todos-todos) etc. eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais. Mas, muito mais do que recorrer à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos "presenciais" exigem o encontro, a troca, a co-operação, que podem ocorrer mesmo os sujeitos estando "a distância".

Esses princípios se tornam "visíveis", na proposta curricular:

- ao se propor abandonar a "disciplinaridade", trabalhando por áreas do conhecimento e, assim, oferecer uma formação interdisciplinar;
- no momento das opções quanto aos recortes teórico-metodológicos



das áreas, tendo como referência comum os conceitos de historicidade, identidade e construção;

-a unidade teoria-prática: ao propor uma sólida formação teórica que possibilite a compreensão do fazer pedagógico e enraizada nas práticas pedagógicas, nos saberes docentes, evitando-se a clássica separação entre os conteúdos e as metodologias.

Tendo em vista esses aspectos, o currículo do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, sustenta-se em dois Núcleos de Estudos, voltados para a compreensão das relações constituintes do processo educativo escolar:

**O Núcleo dos Fundamentos da Educação**, com as áreas de Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia de Educação, trabalhadas na perspectiva da complexidade do fenômeno educativo escolar, enquanto prática social-institucional e processo de múltiplas relações;

**O Núcleo de Fundamentos Teórico-metodológicos das Ciências** que embasam o ensino das séries iniciais, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia, trabalhadas em seus fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos.

No início do curso, para que o aluno tenha uma compreensão da caminhada a ser percorrida e dos instrumentos que dispõe para se tornar mais autônomo em seu processo formativo, é fundamental que lhe seja oportunizada uma visão geral do curso, sobre a modalidade a distância e lhe seja oferecido um conjunto de instrumentos metodológicos relacionadas ao exercício do estudo e da pesquisa. Essa "iniciação", na realidade, está presente ao longo de todo o percurso, pois, pesquisas realizadas na década de 70 e 80 em universidades de diferentes países, têm revelado que a maior parte das dificuldades que o aluno enfrenta no processo de aprendizagem nos cursos a distância é por não ter clareza da modalidade e não ter desenvolvido um método eficaz de estudo.

## Princípios metodológicos

Tendo presente que o currículo do curso deve incorporar a compreensão de que o próprio currículo e o próprio conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricas e, ainda, que deve ser orientado numa perspectiva crítica onde ação-reflexão-ação se coloquem como atitude que possibilite ultrapassar o conhecimento de senso comum, três conceitos são escolhidos para servir não só de elo entre as diferentes áreas e os diferentes núcleos de conhecimento, mas também de fio condutor para base metodológica do curso:

**HISTORICIDADE:** é vista como característica das ciências. Mediante esse conceito espera-se que o aluno-professor perceba que o conhecimento se desenvolve e é construído num determinado contexto histórico-social-cultural e, por isso mesmo, sujeito às suas determinações. O desenvolvimento do conhecimento, por ser processual, não possui a limitação de início e fim, consubstanciando-se num continuum em que avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições histórico-culturais em que as ciências são construídas.

**CONSTRUÇÃO:** é outro conceito que perpassa todas as áreas de conhecimento do curso, para que o aluno-professor reforce sua compreensão de que, se os conhecimentos são históricos e determinados, eles são resultado de um processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem-homem, homem-natureza e homem-cultura. Essas relações, por serem construídas num contexto histórico e culturalmente determinado, jamais serão lineares e homogêneas e que ele, aluno-professor, deve imbuir-se do firme propósito de transformar-se num profissional que não só repassa conteúdos, mas que também, em sua prática docente, através principalmente das relações com seus alunos, estará também produzindo conhecimentos.

**DIVERSIDADE:** é preciso que o aluno tenha claro não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha nos currículos das primeiras séries, mas, também, a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. É preciso a compreensão de que o conhecimento trabalhado nas escolas não é neutro. O conceito de diversidade coloca-se, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, face às diversidades étnico-culturais do país e, principalmente, do Estado de Mato Grosso.

É em relação a este último princípio de sustentação do currículo do curso que dirigi meu foco de observação, tentando verificar se ele tem forte influência no processo de formação dos alunos do curso.

### **Princípios dinamizadores**

Os princípios dinamizadores do currículo desse curso são decorrentes não só das abordagens epistemológica e metodológica do curso, mas também do fato de que os alunos são todos professores em exercício nas séries iniciais. É assumido pelo projeto do curso que a formação profissional do professor deve estar intrinsecamente relacionada ao projeto político-pedagógico da escola, sendo sua prática profissional tomada como uma dimensão curricular.

Nesse sentido, são também eixos metodológicos do curso, muito bem explicitado no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, o princípio educativo do trabalho, concebido na indissociável relação teoria-prática e o princípio da construção histórica e interdisciplinar do conhecimento, desenvolvido através de atitudes investigativas e reflexivas da prática educacional, com vistas a dar à teoria sentido menos acadêmico e mais orgânico.

A adoção desse princípio implica uma dinâmica curricular que torne o vivido pensado e o pensado vivido, com a incorporação, no processo de formação acadêmica, da experiência profissional já vivida pelos licenciandos e pela dialeticidade entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática, ou seja, a reflexão teórica e a prática do professor estarão presentes de forma dialetizada na experiência da formação profissional.

Essa direção metodológica implica interrelações epistemológicas, em que a construção integradora do conhecimento põe-se como princípio também fundamental no desenvolvimento do curso, buscando-se o reconhecimento da autonomia relativa de cada área de conhecimento e a necessária dialogicidade na busca do conhecimento da realidade educacional. A compreensão da totalidade da formação básica, cujo eixo principal é a alfabetização, traz em si a necessidade de o licenciando obter a base científica suficientemente aprofundada para fundamentar o trato epistemológico e pedagógico do conjunto dos conceitos a serem trabalhados, de forma globalizada como conteúdos nas séries iniciais.

Assim, a prática profissional do aluno-professor é uma das bases para o estudo teórico das disciplinas, trazida na perspectiva de problematização do trabalho educativo escolar em toda a sua complexidade, de aprofundamento epistemológico e pedagógico disciplinar e de concepção de ensino como projeto político-pedagógico, com intencionalidade e projeção de atividades na tentativa de superar a condição de cotidianidade e suas características de espontaneísmo, pragmatismo e imediatismo.

### **A (re)significação da Prática de Ensino**

Na busca de contribuir com os princípios acima apresentados, os Seminários Temáticos e as Atividades Práticas de Ensino são realizados pelos alunos como o *locus* para apresentação dos resultados de seus estudos, para a construção de propostas pedagógicas a serem implementadas nas respectivas escolas e para o desenvolvimento de pesquisas ao longo de cada área temática. Assim, os alunos são impulsionados a um processo de reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do País e do Estado, ao projeto político-pedagógico de sua escola e às ações político-pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de suas práticas docentes.

Os Seminários Temáticos, além de fazerem parte da estrutura curricular do curso como um dos elementos centrais do processo de acompanhamento e avaliação do aluno, servem de elemento motivador para o desenvolvimento de processos de pesquisa no cotidiano das práticas pedagógicas dos alunos, para uma “epistemologia da prática”. Eles são sempre precedidos de planejamento específico e apresentados, por meio de estratégias diversas (GTs, oficinas), aos colegas de curso, aos orientadores acadêmicos e especialistas. Algumas atividades, na medida do interesse que a temática desperta, são abertas à participação de público interessado na questão. Isto favorece maior diálogo entre a universidade e a comunidade.

Dentre as temáticas trabalhadas no decorrer do curso e que podem exemplificar a compreensão da relação teoria-prática no curso de Pedagogia, na modalidade a distância, estão: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: seu reflexo no cotidiano da escola; o Projeto Político-Pedagógico da escola; o papel do professor em sua construção; o ensino da Linguagem: planejamento e desenvolvimento de uma proposta produtiva para o ensino de produção de leitura e de texto; o perfil sócio-econômico do aluno suas implicações na prática escolar; o processo de colonização da região onde se insere a ação docente do professor e suas implicações no processo ensino aprendizagem; o processo de avaliação no contexto escolar; abordagem do negro e do índio nos livros didáticos: a necessidade de análise crítica como critério para uma escolha consciente do material didático; planejamento e desenvolvimento de propostas didático-metodológicas nas diferentes

áreas de conhecimento, voltadas para o ensino das primeiras séries do ensino fundamental, as ciências em debate, os métodos de alfabetização, etc.

Quanto à Prática de Ensino, ela é entendida na mesma perspectiva dada pelo Conselho Nacional de Educação, através de parecer de seus conselheiros, expresso nas orientações para o cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96: “A prática de Ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com problemas concretos do processo de ensino- aprendizagem e de dinâmica própria do espaço escolar”.

No caso do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, todos os alunos são professores em exercício da rede pública de ensino, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental. Esta condição é que permite trazer a dimensão da relação teoria-prática para todos os momentos do desenvolvimento dos conhecimentos curriculares. A expressão dessa relação acontece em diferentes atividades desenvolvidas pelos alunos, acompanhadas pelos professores orientadores pedagógicos e pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento do curso, sobretudo nos seminários temáticos que tem uma carga horária de 300 horas para contemplar o que determina o artigo 65 da Lei 9.394/96.

A prática pedagógica, como um dos elementos estruturantes do currículo, favorece, ainda, a atitude de descentramento do aluno-professor, para que se perceba também como objeto de sua própria reflexão e análise, atitude que não é comum entre os docentes.

## **Das razões para a escolha do objeto de estudo**

Minha motivação para o estudo dessa licenciatura se deu pela dupla razão já especificada anteriormente: ser professora do Instituto de Educação e ser também membro do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, criado com o objetivo primeiro de propor e implementar a Licenciatura no Estado de Mato Grosso. Minha preocupação em realizar estudos tendo como foco a Licenciatura a distância, apresentada anteriormente, tinha como suporte algumas questões como as que seguem:<sup>5</sup>

- É possível, com o oferecimento da educação a distância contribuir para modificações significativas nesses níveis de ensino?;
- É possível, mediante determinada proposta teórico-metodológica, contribuir para a mudança da prática docente dos professores, levando-os a uma posição crítica frente à realidade educacional brasileira?;
- É possível, com a utilização de material didático específico de educação a distância, dar sustentação a uma ação crítica do licenciado?

Como uma das autoras do material didático da área de Linguagem para a Licenciatura a Distância e como orientadora da área de Antropologia Educacional, interessava-me também realizar estudos com vistas à compreensão de outras questões, tais como:

- O projeto pedagógico do curso de licenciatura do NEAD/UFMT tem possibilitado ao professor, em razão de um de seus eixos curriculares- DIVERSIDADE- uma compreensão da realidade educacional em termos das diferenças culturais e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem?;

---

<sup>5</sup> É importante frisar que a Licenciatura em Educação Básica, 1ª a 4ª séries da UFMT é o primeiro curso de nível superior na modalidade a distância no Brasil.

- Os estudos propostos ajudam os licenciados a construírem um “novo discurso” e “uma nova prática”, na escola, que contempla as diferenças?;
- As áreas da Linguagem e da Antropologia, que têm a DIVERSIDADE como um de seus princípios norteadores, têm possibilitado uma prática pedagógica que traz o princípio da Diversidade: cultural e de linguagem como sustentação?;
- O ensino desenvolvido pelo professor na área da linguagem está sendo construído tendo como suporte os referenciais teórico-metodológicos idealizados pelo projeto pedagógico do curso, consubstanciado no material didático produzido para a Licenciatura?

Em busca de compreensão das questões anteriormente delineadas propus como objetivos para meus estudos, análises e reflexões:

- Contribuir para o processo de reflexão a respeito da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental desenvolvida através da modalidade da educação a distância;
- Observar se a proposta curricular do curso de Licenciatura a Distância da UFMT oportuniza ao seu licenciado uma prática pedagógica condizente com os objetivos pretendidos pelo curso;
- Verificar se há repercussão da formação dos alunos do NEAD nas escolas em que atuam;
- Verificar como o professor avalia a experiência da EAD na sua formação;
- Observar se os pressupostos teórico-metodológicos trabalhados na área da Linguagem, sustentados pelo princípio da diversidade, estão presentes tanto no discurso como na prática pedagógica cotidiana do professor;



- Analisar se o ensino da linguagem proposto pelo professor está alicerçado nos referenciais teórico-metodológicos propostos no projeto político pedagógico do curso e desenvolvido no material didático produzido para a Licenciatura.

Ao me propor analisar o curso de formação de professores para a educação básica, na modalidade a distância, optei por fazê-lo no campo da concepção fenomenológico-dialética, enriquecida, ainda, pelas discussões dos estudos culturais, que tem sido considerado como uma espécie de processo para produção de conhecimento sobre o amplo domínio da cultura humana, principalmente no que diz respeito à questão da diferença, um dos conceitos centrais desse trabalho.

O método da reflexão dialética busca apreender as leis sociais, históricas, dos fenômenos na sua concretude, de modo que o objeto seja considerado nas suas relações, no seu contexto, na sua totalidade. A reflexão fenomenológica busca uma leitura crítica da realidade. Ela compreende toda a ação humana como intencional e, por isso, o ser humano é um criador de significados. A análise de objetos e a reflexão dependem do sentido que damos a essa realidade.

Esta opção, todavia, trouxe-me uma certa apreensão, uma vez que esses estudos, não tendo uma base disciplinar orientadora estável e não propondo nenhum constructo teórico balisador, apontam para a direção de uma “bricolage”,<sup>6</sup> como possibilidade de metodológica. Como a escolha de práticas de pesquisa para esse campo de estudo depende das questões que são feitas e as questões dependem do seu contexto, conduzi minhas leituras para conceitos, idéias, discussões e considerações realizadas em torno dos temas balizadores de minha pesquisa, das análises e considerações.

---

<sup>6</sup> Campos (1998: 22), à semelhança do que considera Levi-Strauss, conceitua “bricolage” como a possibilidade de incorporação de elementos que “aparecem” no processo de construção, apesar de não terem sido considerados inicialmente.

Morin (1996: 135), referindo-se ao pensamento como aventura contraditória, diz que somos todos mais ou menos “*bricoleurs*”. Ele próprio se considera um “*bricoleur*” sem registro de patente.

A interconexão entre os temas, a pesquisa, as análises e considerações foram uma preocupação constante neste trabalho, embora em sua estruturação, apenas como efeito facilitador das leituras, eu tenha optado por dividi-lo em duas partes: a primeira com os referenciais teóricos e a segunda com a pesquisa, metodologia e os sentidos capturados no estudo realizado.

Dessa forma, o trabalho ficou assim delineado:

A parte I divide-se em três capítulos, com os temas que fundamentaram minhas observações, análises e interpretações no presente tese.

Trabalho, no capítulo I, com a questão da formação de professor: sua identidade e saberes. No capítulo II, trago conceitos, estudos, impressões sobre as temáticas: cultura, diversidade, currículo, tendo em vista que um dos eixos do currículo do curso é a DIVERSIDADE e sobre o qual eu detenho o meu olhar. No capítulo III, discuto a educação a distância como possibilidade de ressignificação de paradigmas educacionais, apresentando os elementos que julgo fundamentais no desenvolvimento da modalidade. Com os referenciais teóricos desses três capítulos me debrucei sobre os dados da pesquisa.

Na parte II, apresento a metodologia e o percurso da pesquisa, além dos dados, análises e interpretações realizadas.

No capítulo I, falo dos caminhos percorridos na busca de compreensão das questões que levantei em relação à Licenciatura para formação de professores das séries iniciais, oferecido pela UFMT, através da modalidade a distância.

No capítulo II, fundamentando-me no processo de interlocução possibilitado pelas leituras de textos das temáticas trabalhadas, quase todos ligados à vertente da teoria crítica e dos estudos culturais, apresento os dados colhidos nas fases 1 e 2 da pesquisa, analisando e interpretando-os sob o enfoque teórico anteriormente evidenciado.

Para concluir esse trabalho, teço minhas considerações finais, buscando trazer contribuições para reflexões a respeito de cursos de formação de professores na modalidade a distância.

**PARTE I:**

**DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS**

## **CAPÍTULO I**

### **DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

## **1.0- A Formação de Professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental: novas questões e velhos problemas**

Um estudo de Ludke (1994) mostra que há, no âmbito da literatura educacional, uma considerável produção a respeito dos cursos de formações de professores, sobretudo após a promulgação da nova LDB, em dezembro de 1996. Este fato nos move a indagações do tipo:

Que razões levam os pesquisadores a se debruçarem sobre problemas que parecem ser os mesmos desde que foram criadas as licenciaturas no Brasil nos anos 30?;

Que razões explicariam a recorrência de alguns temas por tão longo tempo?

Essa recorrência, inclusive, traz-nos a sensação de que estamos discutindo as mesmas questões o tempo todo, sem conseguir solucioná-las e, apesar disso, continuamos a propor novos temas, novas questões.

Os problemas podem parecer velhos, mas o contexto de situação em que aparecem é sempre novo, o que nos induz a novas questões e buscas de novos caminhos a possibilidade de apontar soluções para velhos problemas.

Gadotti (1993) contribui para que acompanhem as mudanças de contextos de situação, compreendendo o porquê da recorrência temática no que diz respeito à formação de professores, quando, analisando o pensamento pedagógico brasileiro, mostra-nos que o mesmo é muito rico e está em movimento.

Reformas importantes realizadas por intelectuais na década de 20, segundo o autor, impulsionaram o debate educacional, superando, gradativamente, a educação jesuítica tradicional. Em 1930, com a burguesia urbano-industrial chegando ao poder, novo projeto será apresentado, passando a educação a ter lugar nas preocupações do poder. O manifesto dos pioneiros da educação, marco das

discussões desta época, foi assinado em 1932 e constituiu-se o primeiro grande resultado político em favor de um Plano Nacional de educação.

A Revolução de 30 é apontada, conforme Brzezinski (2000), como marco da periodização da evolução pedagógica no Brasil. A institucionalização da formação de professores para o ensino médio e normal, segundo esta autora, resultou dos acontecimentos educacionais impulsionados pela reconstrução social da época, via educação, adotada pelos Pioneiros da Escola Nova, cujos princípios estão estampados na Carta magna da Educação de 32.

Os princípios articuladores da Escola Nova no Brasil, que tinha em Anísio Teixeira um de seus expoentes, reforçavam o papel social da educação escolar, aprofundando a crença que seria possível modificar a sociedade com a modificação do homem. À escola era atribuída a função de transformar a sociedade. A doutrina liberal da época fortalecia a ilusão de que a escolarização garantiria a ascensão social.

Para os Pioneiros, a formação de professores deveria alicerçar-se no princípio de unificação, garantindo que toda formação se desse em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum realizada em escolas secundárias. A formação universitária era compreendida pelo movimento como único meio de abrir os horizontes dos educadores.

Segundo Gadotti (1993), no contexto da discussão da época, as correntes lideradas, de um lado pelos católicos, de outro pelos liberais, apontavam papéis opostos à educação: os primeiros desejavam imprimir à educação um conteúdo espiritual e os segundos, um cunho mais democrático. Ambos, todavia, não questionavam o sistema econômico que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo.

Em 1931, contrariando as reivindicações dos educadores, o Governo Provisório determinou a obrigatoriedade de titulação para o exercício do magistério no ensino secundário e normal, segundo Brzezinski (2000). Para o professor do secundário, instituía a formação em nível superior.

Em 1937, com o Estado Novo, institui-se no Brasil o regime autoritário, antiliberal e antidemocrático que teria influência em todo processo educacional e, sobretudo, na formação de professores, uma vez que, com seu modelo centralizador, foi transformando o sistema universitário da época em aparelho ideológico do Estado, com afirma Brzezinski. Nesta época, são criadas as Faculdades de Filosofia Ciências e Letras que funcionavam como mini universidades no interior da Universidade.

“A Faculdade de Filosofia tinha como objetivos: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício de altas finalidades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário, normal e superior e realizar pesquisas nos vários domínios da ciência, da pedagogia, da literatura e da filosofia (Art.10 do decreto nº1.190/1939). A Faculdade de Filosofia Ciências e Letras teve seu destino atrelado ao padrão federal de ensino e acabou por estigmatizar a formação de professores pelo seu caráter prático e utilitário” (BRZEZINSKI, 2000, p. 41)

É dessa época, portanto, a influência para o pensamento que reduz a pedagogia a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção de conhecimento. Ela vai se reduzir a questões de ordem prática, do treinamento, do domínio da técnica, do domínio da metodologia.

Após a ditadura de Vargas (1937-1945), abre-se um período de redemocratização no país que vai influenciar o pensamento pedagógico brasileiro da época, com a eclosão de dois grandes movimentos: o movimento por uma educação popular e o movimento em defesa da educação pública. Esses movimentos, que defendiam uma escola com uma nova função social, são brutalmente interrompidos com o golpe militar de 1964.

Somente na segunda metade dos anos 70, é que organismos oficiais e entidades independentes de educadores tomam a iniciativa de repensar ou reformular o curso de pedagogia, culminando com a produção de documentos que dão base ao Parecer CFE 252/69.

A primeira regulamentação do curso de Pedagogia no Brasil, segundo Libâneo (1998) se deu em 1939 e previa a formação de bacharel em Pedagogia, conhecido como técnico da Educação. A Legislação posterior, em atendimento à LEI 4.024/61 (LDB) mantém o curso de bacharelado para formação do Pedagogo (Parecer CFE 251/62) e regulamenta as Licenciaturas (Parecer CFE 292/62). O Parecer CFE 252/69 abole a distinção entre bacharelado e licenciatura, mas mantém a formação de especialistas com o mesmo espírito do parecer de 62.

Nos anos 70, intensificam-se as teorias educacionais originadas nos EUA rotuladas de “tecnicismo educacional”, cujos princípios são baseados na dinâmica empresarial do capitalismo. Seus objetivos passam a ser o de dotar a administração escolar e as salas de aulas de racionalidade científica e técnica. Tanto o escolanovismo como o tecnicismo, afirma Libâneo (1998), tendem a uma visão tecnicista do educativo, à psicologização da atividade escolar, retirando da Pedagogia seu caráter ético-normativo e de disciplina integradora dos vários enfoques de análise do fenômeno educativo.

Segundo Libâneo (1998), a partir dos anos 80, destaca-se a atuação do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador cuja atividade perdura até os dias de hoje na ANFOPE.

“Esse movimento manteve, nos documentos que produziu, o espírito do Parecer CFE 252/69 de não diferenciar a formação do professor e do especialista, tendendo a esvaziar o prescrito nesse Parecer quanto às habilitações do curso. Também reafirmou a idéia de que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, contribuindo para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*” (pág. 110).

Na década de 80, enfatiza Libâneo, algumas faculdades de Educação suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar, etc) para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. A maioria dos argumentos para tal medida se fundamentava na crítica ao Parecer 252/69 que, ao instituir as habilitações, o fazia reproduzindo a ideologia



implícita na Reforma de 68, impondo à escola a divisão do trabalho e do controle da administração capitalista, levando à fragmentação da prática pedagógica.

As críticas da educação ao capitalismo trazem à tona posicionamentos teóricos ligados à teoria da reprodução e às teorias críticas da sociedade, segundo as quais a escola atuaria como reprodutora dos antagonismos de classes sociais. A teoria educacional é esvaziada para dar lugar a uma teoria sócio-política da educação, afirma Libâneo.

Em contraponto a este movimento, segundo o autor, surge o movimento pela revalorização da escola pública, tendo em vista que as discussões e reflexões originadas da teoria sócio-política imputavam à escola apenas seu caráter reprodutivista das ideologias dominantes. Também de posicionamento crítico, o novo movimento, inicialmente sustentado pela ANDE - Associação Nacional de Educação - vê na escola um lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto um lugar de hegemonia de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumento de lutas contra as desigualdades sociais imposta pela organização capitalista da sociedade.

A partir dos meados dos anos 70, vemos aprofundar-se a crítica ao papel da escola na reprodução das estruturas de classes.

Fiorentini et al.(1998) afirmam que as pesquisas sobre ensino e formação de professores nessa época passaram a priorizar o estudos dos aspectos políticos e pedagógicos amplos, deixando de lado os saberes escolares, os saberes docentes e as crenças epistemológicas.

Em 1988, no contexto de um movimento da educação pública popular unificada, há uma preconização em torno de uma reorganização político-administrativa, com base, segundo Gadotti (1993) num projeto ético-político-progressista.

Na década de 90, o autor destaca a concepção fenomenológico-dialética, enriquecida, ainda, pelas discussões da educação como cultura, onde temas como

diversidade cultural, diferenças étnicas e de gênero ganham espaço no pensamento pedagógico.

A concepção fenomenológica-dialética se constrói a partir da busca de uma interlocução entre o materialismo dialético e as ciências humanas, com vistas à organização de um referencial que dê conta não só das questões estruturais da sociedade, mas também das questões ligadas à cultura, ética, identidades culturais, etc.

Lelis (2001) diz que os estudos a respeito de formação de professores chegaram à década de 90 sem avançar sobre o conhecimento dos processos de ensino, de formação, presos a uma concepção de competência que pouco avançou sobre quem são os professores, o que sabem, como ensinam, como aprendem, que problemas enfrentam no cotidiano de sua prática profissional.

A autora aponta o impacto da literatura internacional, nos primeiros anos da década de 90, trazendo novos aportes à reflexão a respeito da formação de professores. Os novos textos vêm complexificar a lógica conteudística, centro das reflexões até então, ampliando a compreensão da prática profissional como aquela marcada por uma trama de histórias, culturas que ultrapassam a dimensão pedagógica “*stricto sensu*”.

Atualmente, a informatização da educação, a educação a distância, o envolvimento dos meios de comunicação trazem novas questões para o contexto educacional, sobretudo em razão das políticas do mundo capitalista no contexto de globalização.

Dentro desse novo contexto, outro problema se coloca importante no desenvolvimento desse trabalho: como deve se constituir um curso de formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, desenvolvida na modalidade da educação a distância? Deveria se denominar curso de Pedagogia?

É importante acompanhar a discussão que tem-se perpetuado no contexto histórico de análise a respeito dos cursos de formação de professores: seria a

pedagogia apenas um conjunto de enunciados, um curso, uma tecnologia ou poder-se-ia considerá-la uma ciência da prática educativa?

### **1.1- Pedagogia: ciência, tecnologia ou filosofia?**

O primeiro curso de Pedagogia no país foi criado em 1939, através do Decreto Lei nº 1190, por ocasião da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e, com seu nascimento, argumenta Silva (1999), encontra-se posta a questão de sua identidade.

A proposta de criação do curso não se fez acompanhar de uma definição de sua função, nem de esclarecimentos a respeito do destino de seus egressos. À época, definiu-se, apenas, que o curso formaria o Pedagogo, sem, contudo, se definir referências a respeito do perfil dos futuros profissionais e sua área de atuação no cenário educacional.

Essa indefinição em relação do campo do trabalho do pedagogo, bem como a não preparação do mercado de trabalho para absorver os futuros profissionais, contribuíram para a inauguração da seguinte questão: o curso de pedagogia possui ou não conteúdo próprio?

Para Silva (1999), o problema se instala, uma vez que não se encaminha a discussão na direção da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, mas, sim, da pertinência quanto à alocação da preparação de determinados profissionais em educação no curso enquanto tal.

A autora, para demonstrar o encaminhamento das discussões nesse sentido, faz uma recuperação dos posicionamentos a respeito da identidade do curso de Pedagogia, que julgo interessante acompanhar:

- Nos anos 40 e 50 não houve avanço nas discussões, tanto que, no início dos anos 60, questionava-se a existência do curso de Pedagogia no Brasil. A discussão não se dava nem em termos da identidade, mas sim da manutenção ou extinção do curso. O que se discutia, nesse período, era se o curso possuía ou não conteúdo próprio;
- Em 1969, o parecer C.F.E. nº 252, de autoria do prof. Valnir Chagas, ao aplicar os dispositivos da Reforma Universitária de 1968, buscava resolver a questão da identidade do Pedagogo. Supondo o diploma apenas de Licenciado, o curso de Pedagogia passava a visar a formação de professores para o ensino normal e de especialista para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e sistemas escolares;

- Na década de 70, o Conselheiro Valnir Chagas encaminha um conjunto de Indicações ao C.F.E, visando a reestruturação global dos cursos superiores de formação do magistério no Brasil. Seu intento, todavia, não alcançou o efeito desejado, uma vez que o Conselho a despeito de ter aprovado algumas dessas indicações resolveu voltar atrás e cancelá-las. Dentre as principais propostas de Valnir Chagas estava a da formação do Pedagogo apenas em curso de pós-graduação;
- Em 1978, diante da crise no setor, houve uma movimentação no interior do I Seminário de Educação Brasileira, realizada na Universidade de Campinas, com vistas a se pensar conjuntamente os estudos pedagógicos em nível superior;
- Somente em 1980, diante da informação que o MEC retomava a matéria a respeito do assunto, que os participantes da I Conferência Brasileira de Educação, realizada na PUC de S. Paulo, se organizaram no sentido de desencadear uma mobilização nacional visando intervir nos rumos do processo. Foi criado, para tanto, o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos cursos de Formação de Educadores, que atuaria através da articulação de Comitês regionais e que, de suas ações, resultaria um documento em 1983. Esse documento passa a se constituir referência básica para as reflexões a respeito do tema: “formação de Professor”;
- A idéia central do “Documento Final” elaborado pela Comissão Nacional em 1983, era a de formar o professor, enquanto educador, para qualquer etapa ou modalidade de ensino e também da docência como base da identidade profissional de todo educador. Para tanto, propunha-se um núcleo comum de estudos a todos os cursos de formação de educadores, visando à compreensão da problemática educacional brasileira. A relação entre bacharelado e licenciatura continua, portanto, a ser firmada e há o fortalecimento da idéia da Pedagogia como curso, embora com divergências e questionamentos a

respeito do profissional a ser formado e a estruturação a ser dada ao curso para tal formação. ar;

- A ANFOPE (Associação Nacional de Reformulação dos cursos de Formação do Educador), criada em 1990, vai ratificar as idéias do “Documento Final” elaborado em 1983, embora em seu interior haja posicionamentos muito divergentes em relação à identidade do curso de pedagogia, mesmo que esta questão tenha deixado de ser central no movimento sob a coordenação da ANFOPE;

- A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, trouxe novamente à pauta das discussões a questão da identidade do curso de Pedagogia, ao introduzir alguns indicadores para a formação de profissionais para a Educação Básica. Ao introduzir os Institutos Superiores de Educação como possibilidade para formação de docentes, além das universidades, e, ainda, apontar o curso normal superior destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras série do Ensino Fundamental, reacendeu o problema que envolve a Pedagogia em termos de sua identidade.

Embora a nova LDB esteja preste a completar 10 anos e o curso de Pedagogia esteja na terceira idade, após 65 anos de sua criação, e o movimento organizado para Reformulação do Curso de Formação do Educador já ter alcançado sua maioria há muito tempo (24 anos), o impasse e as discussões a respeito da identidade da Pedagogia continuam em aberto.

Libâneo (1998) lembra-nos que, embora haja iniciativas de se discutir a natureza do curso de Pedagogia, os problemas crônicos persistem até hoje, dentre eles, e que perpassa toda a evolução histórica da discussão da formação de professores, encontra-se o questionamento da identidade da pedagogia e as ambigüidades da natureza do curso.

O debate que se coloca, ao se discutir a natureza da Pedagogia, é o de se considerar qual é o campo do conhecimento pedagógico. Em outras palavras a Pedagogia seria apenas um conjunto de enunciados baseados em outras ciências como a sociologia, a psicologia, a filosofia, etc, ou poder-se-ia considerá-la uma ciência da prática educativa?

Mazzotti (1998) busca, em seu processo de reflexão a respeito dessa questão, apresentar evidências de que é possível constituir uma ciência da prática educativa. Para tanto busca refutar as posições de que não há ciência da prática porque não é possível a lógica indutiva e, ainda, que não é possível erigir uma teoria científica a partir da prática.

Considerar que a Pedagogia não pode ser uma ciência, pois não seria possível uma ciência da prática, afirma Mazzotti, é assumir que toda e qualquer prática humana erige-se em arte, pura e simplesmente. A ciência, o conhecimento sistemático, teria como fonte outras determinações que não o fazer empírico.

O autor em sua argumentação se opõe aos que sustentam a origem não-pragmática das ciências, pois entende que eles se apóiam na noção de anterioridade da linguagem. A linguagem é pensada para esses opositores como sendo um sistema de signos e significados que determinaria o conteúdo do pensar racional, estabelecendo os limites da consciência.

Apoiando-se, sobretudo, em Piaget, Mazzotti afirma que, até onde é possível verificar, não se alcançou determinar nem a existência, nem a necessidade de uma gramática pré-formada no genoma humano.

“O que se sabe, pelos estudos desenvolvidos pela psicologia do desenvolvimento, particularmente pela psicologia genética, é que dos esquemas sensório-motores (da ação) alcançam-se as regularidades necessárias do estabelecimento das inferências fundantes do pensamento lógico-formal, a *fortiori*, da gramática. Isto não significa que o sistema semiótico seja desnecessário ao processo do desenvolvimento cognitivo e afetivo, mas ele é compreendido como um elemento daquele processo. Certamente a conquista dos sistemas de representações acelera as relações conceituais, todavia,

para que isto ocorra é necessário que o sujeito do conhecimento tenha alcançado determinadas qualidades operativas” (pág. 28).

A principal argumentação de Mazzotti se coloca no fato de que toda ação humana implica a realização do desejado e a antecipação do que se fará, e que pela via da antecipação já se encontram as bases dos processos inferenciais.

As ciências seriam, então, para ele, sistemas inferenciais fundados na crítica das cadeias indutivas anteriores, cujo objetivo é encontrar a melhor e mais adequada exposição/explicação. A teoria seria a exposição do objeto ou das relações que o sujeito do conhecimento estabelece com o objeto.

A Pedagogia, utilizando-se esse argumento, seria, para Mazzotti, uma ciência do fazer educativo, mas que, enquanto tal, não se confundiria com o próprio fazer que permanece como uma atividade dos educadores. Ela não seria uma tecnologia imediata, mas sim uma reflexão sistemática sobre uma técnica particular: a educação. Seu objeto seriam as teorias pedagógicas.

Ao admitir a Pedagogia como ciência, o autor o faz na perspectiva de uma ciência com seu objeto inconcluso, que se modifica no processo do desenvolvimento da ação, exigindo, portanto, um método de investigação diferente da lógica dedutiva clássica.

Pimenta (1998) denomina a Pedagogia de Ciência da Educação, cujo objeto é a prática educativa.

“A natureza do objeto da Pedagogia (Ciência da Educação), a educação enquanto prática social, determina o caráter de utopia entendida como intencionalidade na investigação, configurando a Ciência da Educação como uma *ciência da prática*, diferente, portanto das demais Ciências Humanas, que não colocam *a priori*, na investigação, a aplicação imediata do conhecimento” (pág.49).



A Pedagogia, afirma Pimenta, enquanto ciência, tem a tarefa, como qualquer outra ciência, de significar-se, mas enquanto ciência prática tem o seu significado na prática. Como ciência prática *da e para* a práxis educacional, a Pedagogia determina objetivos pedagógicos a partir da e para a práxis e, por isto, Pedagogia (ciência) e educação (prática) estão em interdependência recíproca, pois a educação depende de uma diretriz pedagógica prévia e a Pedagogia depende de uma práxis educacional anterior.

Libâneo (1998) considera a Pedagogia uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação que se destaca das demais para assegurar a unidade e dar sentido às contribuições das demais ciências, visto que lhe cabe o enfoque globalizante e unitário do fenômeno educativo.

A Pedagogia constitui-se campo de investigação cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, aos problemas educativos, afirma Libâneo (1993).

Os elementos constitutivos da relação pedagógica seriam, segundo o autor, o aluno, os conteúdos, os métodos, a sociedade, articulados pela ação do educador.

“O campo do conhecimento pedagógico corresponde ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação. Mais especificamente, podem ser agrupados em três áreas:

- a. Conhecimentos científicos e filosóficos da educação, abrangendo os elementos constitutivos da relação pedagógica já mencionados, dentro da multiplicidade de análises do fenômeno educativo. As disciplinas desta área forma uma parte do núcleo básico de formação. Por exemplo: Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, Teoria do Conhecimento, etc.
- b. Conhecimentos específicos da atividade propriamente pedagógica e que constituem a referência básica do tratamento do fenômeno educativo. ....Por exemplo, teoria da educação, didática, organização escolar, política educacional, estrutura e funcionamento do ensino etc.
- c. Conhecimentos técnico-profissionais específicos conforme o âmbito da atuação profissional. Por exemplo, princípios e prática de

administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, avaliação, currículo, etc” (LIBÂNEO, 1998, p.123).

A Pedagogia é, para o autor, uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa no geral e no particular, buscando, através de conhecimentos científicos filosóficos e técnico-profissionais, a explicitação de objetivo e formas de intervenção metodológica e organizativa em instâncias de atividade educativa implicadas no processo de transmissão/apropriação ativa dos saberes e modos de ação.

Ela se constitui ciência na medida que tem um objeto: fenômeno educativo, um dos aspectos da realidade social, possível de ser descrito, explicado, compreendido, em suas várias dimensões, mediante métodos de investigação e elaboração sistemática de resultados, em função de um corpo de conceitos e proposições, conclui Libâneo.

Aceitando a argumentação de que a Pedagogia é uma ciência um dos problemas que tenho que enfrentar é o fato de que o curso que é objeto de análise e reflexão neste trabalho denomina-se Pedagogia na modalidade Licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental, por imposição da Comissão de reconhecimento do MEC, tendo em vista que, originalmente, o curso denominava-se Licenciatura em Educação Básica para as séries iniciais do ensino fundamental.

A própria exigência da Comissão de Reconhecimento já demonstra que a questão da identidade do curso continua em discussão, além do como seria sua organização caso ele permaneça com essa denominação.

É um equívoco lógico-conceitual a identificação do pedagogo com o docente, posicionam Libâneo e Pimenta (2001)

“A pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sócio-políticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar processos formativos em contextos socioculturais específicos”.

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados, continuam os autores, mas conceitualmente distintos. A Pedagogia é mais ampla que a docência.

Essa redução é explicada, segundo Libâneo e Pimenta (idem), por circunstâncias históricas em que os legisladores, desde 1939, sempre tentaram equacionar a formação do pedagogo “stricto sensu” e a formação de professores num curso só, o curso de Pedagogia, mas que, na verdade, teria como suporte a formação do professor para as séries iniciais do sistema de ensino.

É preciso romper com essa herança da identificação de um currículo de estudos sistemáticos da Pedagogia com um currículo para formar professores para as séries iniciais do ensino fundamental, argumentam os autores. A formação de profissionais da educação, Pedagogos, seria para atuar não só em contextos escolares como não escolares.

“Reiteramos, pois, o entendimento de que os profissionais da educação formados pelo curso de Pedagogia atuarão nos vários campos sociais da educação, decorrentes de novas necessidades e demandas sociais a serem regulados profissionalmente” (p.33).

O curso de Pedagogia é visto, nesse sentido, como aquele que formaria para a realização da investigação em estudos pedagógicos. A Pedagogia é tomada, então, como campo teórico e como campo de atuação profissional.

“Como campo teórico, destina-se à formação de profissionais que desejam aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e ao ensino da pedagogia propriamente dita. Como campo de atuação profissional, destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores de sistema e da escola, a coordenadores pedagógicos ou de ensino, comunicadores especializados para atividades escolares e extra-escolares, animadores culturais, de especialista de educação a distância, de educadores de adultos no campo da educação continuada etc” (p.33).

Acompanhando a discussão que se trava a esse respeito, minha posição é a de que a Pedagogia constitui-se um campo de conhecimento e, portanto, aceito a argumentação de que sua equivalência a um curso é equivocada.

Bourdieu, numa entrevista a Loyola (2002), explicita a noção de campo como sendo um sistema estruturado de forças objetivas, uma configuração relacional que é dotado de uma gravidade específica, capaz de impor sua lógica a todos os agentes que nele penetram. O campo é visto, também, como um espaço de conflito e de concorrência, no qual os concorrentes lutam para estabelecer o monopólio sobre a espécie específica do capital pertinente ao campo.

Bourdieu (2003) discorrendo sobre a gênese de campo, assim se posiciona:

“Compreender a gênese social de campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir” (p.69).

A Pedagogia é um campo de conhecimento, pois se configura como um sistema estruturado de forças objetivas que lutam para estabelecer seu monopólio sobre o fenômeno educativo. Há uma produção simbólica em torno do espaço educacional.

A Pedagogia deve ser compreendida como um campo de conhecimento que tem como objeto a prática dos educadores e, por isso mesmo, pode ser considerada uma ciência prática, sua função primordial seria a de se debruçar sobre a problemática educativa e os meios utilizados para a sua superação.

Seu “locus” seria, então, as Ciências da Educação, onde várias áreas científicas concorrem no estudo do fenômeno educativo. Outras ciências, nesse

espaço, abordam a questão da educação a partir de seus próprios conceitos e métodos de investigação (Sociologia da Educação, Antropologia Educacional, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Lingüística aplicada à Educação etc) cabendo, então, à Pedagogia, em diálogo com essas diferentes ciências, promover estudos que oportunizem a compreensão do fenômeno educativo em sua globalidade.

Nas instituições educacionais, o espaço dos “estudos pedagógicos” deveria ser nas Faculdades de Educação ou similares, que deveriam abrigar, além de outros campos de conhecimento voltados para a educação, todos os cursos de Licenciatura e Bacharelados voltados para o trabalho na área educacional.

Cursos de formação de qualquer profissional, licenciaturas ou bacharelados, para atuar na educação tanto escolar como não-escolar, além dos estudos e pesquisas relativos à educação teriam seu “locus” na Faculdade de Educação ou correlato.

Todo curso que tenha como proposta a formação de professores para atuação nos sistemas de ensino seria denominado de Licenciatura e os cursos de caráter técnico, voltados para a área educacional, seriam denominados de Bacharelados em educação.

Assim, teríamos, por exemplo, as Licenciaturas ligadas às áreas de ensino específico (Letras, Física, Matemática etc) e as Licenciaturas para formação de professores para as séries iniciais, para a educação infantil, para os portadores de necessidades especiais etc. Da mesma forma, poderíamos ter o Bacharel em Gestão de Escolas e Sistemas Escolares, Bacharel em Gestão Sistemas Educativos não escolares ( movimentos sociais, mídia etc).

O curso que é objeto de minha investigação deveria se chamar, considerando essa linha de raciocínio, Licenciatura para o ensino nas séries iniciais - 1ª a 4ª- do ensino fundamental.

Trabalhada essa questão do campo, resta-me a questão relativa ao saberes docentes e à formação de professores que, da mesma forma, que a questão anterior se reveste de complexidade e polêmicas.

## 1.2- Formação de Professores: dimensões e saberes

Acompanhando Giroux (1997), concordo que é chegado o momento de uma nova conceituação e compreensão da educação em que se repensem as alternativas democráticas e se fomentem novos ideais de emancipação. Esse repensar significa um “se soltar” de um discurso crítico que liga as escolas basicamente às relações de dominação, decorrendo daí a idéia de que as escolas servem principalmente como agências de reprodução social que fabricam trabalhadores dóceis e obedientes para o Estado. Significa, também, um repensar sobre o conhecimento adquirido na escola, que é percebido apenas como parte de uma estrutura de falsa consciência. Significa, ainda, um repensar sobre o professor que é visto como esmagadoramente preso a uma situação que não há como vencer. Giroux propõe que se busque uma compreensão mais política, teórica e crítica da natureza da dominação e do tipo de oposição que engendra, além da busca de criação de novas relações sociais e espaços públicos que incorporem formas alternativas de luta e de experiência. Propõe, assim, um projeto político contra-hegemônico que, como domínio reflexivo da ação política, transfira a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da contra-esfera pública.<sup>7</sup>

No interior desse projeto político, têm papel fundamental os programas de educação de professores com vistas ao desenvolvimento de projetos que eduquem os futuros educadores como intelectuais, conforme Giroux e MacLaren (1995), capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia.

---

<sup>7</sup> Giroux e MacLaren utilizaram o termo *contra-esfera pública* com a mesma acepção do termo contra-hegemonia, que implica, segundo eles, um entendimento mais político, mais teórico e mais crítico, não só da natureza da dominação, mas também do tipo de oposição ativa que deveria engendrar. O conceito de contra-hegemonia não apenas reforça a lógica da crítica, mas também trata da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos que corporifiquem formas alternativas de experiência e luta como domínio refletido de ação política. A contra-hegemonia desvia o espírito combativo do terreno da crítica para o terreno coletivamente constituído da contra-esfera pública (p.33).

Nesse sentido, os cursos de formação devem ser pensados como uma forma política, enfatizando o social, o econômico, o cultural e o político como principais aspectos de análise da escolarização. A vida escolar, assim, pode ser vista, acompanhando os autores anteriormente citados, como uma pluralidade de discursos e linhas conflitantes, que deve ter como meta principal criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos.

Quando se buscam, na literatura, compreensões e posicionamentos a respeito da educação e, particularmente, da formação de professores, verifica-se que, a partir principalmente da década de 80, há posicionamentos críticos contudentes à compreensão tradicional difundida sobre educação. É possível perceber duas vertentes nesses posicionamentos. A primeira, fortemente influenciada pelo marxismo, põe como questão central a análise das relações de classe no capitalismo, entendendo que, para haver mudanças, é preciso passar desse tipo da sociedade para o socialismo.

Mühl (1998), numa análise dos fundamentos da teoria crítica, evidencia essa tendência como aquela que, na busca de uma recuperação dos ideais do projeto iluminista,<sup>8</sup> propõe uma crítica radical à racionalidade, constatando nesse empreendimento que o pensamento ocidental já nasce viciado, pois traz impregnado a idéia da dominação e da manipulação do mundo pela razão. O autor acrescenta que a radicalidade da crítica chega a tal ponto que muitos de seus autores, dentre os quais Adorno e Horkheimer, acabam perdendo a esperança de se atingir um conceito mais amplo de razão, recuperando, assim, o seu potencial emancipador. É uma visão pessimista com relação à possibilidade de mudança da sociedade, tendo como referência o poder emancipador da razão. Nesse sentido, a formação do professor se destaca em razão dos seu papel de líder, intelectual orgânico, utilizando terminologia de Gramsci (1968), a quem cabe articular sua competência técnica com

---

<sup>8</sup> Mühl (1998, p. 243) afirma que “o projeto iluminista nasce com a pretensão de desenvolver as ciências objetivas, a base universalista da moral e a autonomia da arte através do potencial cognitivo da razão. Propõe estruturar racionalmente todas as instâncias da vida humana e, com isso, levar a humanidade à plena emancipação.”



o compromisso político. O professor deve ter, nessa perspectiva, uma formação que lhe possibilite desenvolver uma conscientização de seu papel histórico, comprometido com o interesse e a luta da classe trabalhadora.

Uma outra vertente, resultante de um longo processo de diálogo entre o materialismo dialético e as ciências humanas, vai trazer um referencial que desloca o eixo de preocupação das questões estruturais da sociedade para aspectos ligados a identidades culturais.

Numa análise crítica ao reducionismo derivado das análises de Marx, que estabelece o trabalho como categoria central e única da constituição da vida social, alguns teóricos deslocam seu foco de análise e ampliam seus referenciais, trazendo à tona questões como a ética, a arte e o mundo vivido.

Na análise de alguns desses teóricos, a crítica à racionalidade está justamente na tendência de se sobrepor à racionalidade sistêmica à racionalidade do mundo da vida, o cultural. Assim, vão propor uma teoria crítica que, diferentemente da primeira vertente, ultrapassa a constatação das patologias sociais e, numa busca de superação, propõe o reacoplamento do sistema ao mundo da vida.

Mühl (1998), numa análise sobre o pensamento de Habermas, deixa claro o posicionamento assumido pelos teóricos dessa segunda vertente quando expõe:

“Habermas propõe como terapia para a modernidade o reacoplamento do sistema ao mundo da vida, o que não significa a perda dos avanços da racionalidade da modernidade, mas o aproveitamento das conquistas da diferenciação e da autonomia das diversas instâncias para a implantação da transparência, da flexibilidade e da dirigibilidade coletiva nas ações sociais” (pág.225).

O pensamento de Habermas pode ser identificado como referência para a segunda vertente, principalmente em relação ao papel da escola, que passa a ser compreendida como uma instância social, cujo papel é trabalhar na busca de uma educação que promova a ação libertadora, através da ratificação e prática do discurso da liberdade e da democracia, como sugerem Giroux e MacLaren.

Mediante a análise crítica, as teorias educacionais, na perspectiva dessa segunda vertente, além de mostrar a força do capitalismo nas mais diferentes esferas da vida social e cultural, devem identificar como é produzido o social, através do processo dialético de reprodução/produção. Assim, no que tange à formação do professor, ganha evidência a compreensão do processo de construção do saber docente, com vistas à articulação de um projeto social emancipatório, uma vez que as escolas devem ser reconcebidas como “contra-esferas públicas”.

Na perspectiva do que Giroux denomina educadores radicais<sup>9</sup>, há uma mudança de foco da ideologia da lógica da economia de tradição marxista para as categorias mutuamente determinantes de cultura, ideologia e subjetividade. A vida escolar deve ser compreendida nessa vertente, como um espaço de contestação, luta e resistência.

Um currículo de formação de professores como forma de política cultural, conforme Giroux (1997, p.203), deve, portanto, enfatizar a importância de fazer do social, cultural, político e econômico, as categorias básicas de análise e avaliação da escolarização contemporânea.

“A educação docente deve ser remodelada como projeto político, como uma política cultural que defina os professores como intelectuais cuja vontade estabeleça espaços públicos nos quais os estudantes possam debater, apropriar-se, aprender o conhecimento e habilidades necessárias para atingir a liberdade individual e a justiça social.”

Cabe ao professor analisar como a produção é organizada dentro de relações assimétricas de poder nas escolas: currículos, textos escolares, práticas pedagógicas e, a partir dessas análises, ampliar sua compreensão do processo de

---

<sup>9</sup> Esse termo é utilizado por Henry Giroux para denominar os educadores comprometidos e engajados nas lutas políticas da educação por justiça social.

escolarização de forma a estar apto a articular uma contra ofensiva às propostas neoliberais para a sociedade e para a educação em particular.

Essa perspectiva descrita até aqui para o processo da formação docente diz respeito à sua dimensão política, estando intrinsecamente ligada à dimensão teórico-metodológica e à dimensão pessoal, profissional e organizacional da profissão (ligada à experiência e à prática docente).

A dimensão teórico-metodológica diz respeito à aprendizagem dos conhecimentos sistematizados em cada uma das ciências que dão suporte à prática docente, bem como dos métodos utilizados na construção desses conhecimentos. Implica também estudos a respeito das diferentes metodologias para ensino dessas ciências, a partir do desvelamento das bases epistemológicas de sustentação na construção de seus conhecimentos científicos.

Há uma pluralidade de caminhos traçados pelos seres humanos para explicar e compreender a realidade, produção de conhecimento, e que precisam ser desvelados juntamente com o ensinamento dos conceitos e teorias daí derivados. Não só os conteúdos precisam ser ensinados, como produto desse processo de produção de conhecimentos. É necessário que sejam percebidas e discutidas as bases epistemológicas de sua produção.

Esse conhecimento influenciará, sobremaneira, a metodologia de ensino que será utilizada pelo professor.

Sendo o conhecimento uma construção humana de significados que procura fazer sentido no seu mundo, sua construção se dá na relação do sujeito com o seu entorno físico e social. A aprendizagem, por isso mesmo, vai depender tanto das condições do indivíduo, como das condições do meio. Nas relações que se estabelecem entre sujeito e mundo é que está a oportunidade da construção de significados, portanto, de conhecimentos.

É equívoco pensar que o pensamento racional é capaz de alcançar a verdade absoluta, na medida em que suas leis são igualmente aquelas às quais o real obedece. Para o racionalismo, o conhecimento verdadeiro é puramente

intelectual, parte das idéias inatas e controla (por meio de regras) as investigações filosóficas, científicas e técnicas. Todo conhecimento sensível (isto é, a sensação, percepção, imaginação, memória e linguagem) é a causa do erro e deve ser afastado segundo os teóricos racionalistas.

Diferentemente dessa posição, encontramos os empiristas para quem o conhecimento é dado pelo meio social e natural. A razão, a verdade, o conhecimento, as idéias racionais são adquiridas por meio da experiência. Antes da experiência, nossa razão é como uma folha em branco que é preenchida na medida que temos experiências com os objetos da realidade. Para os empiristas, os nossos conhecimentos começam com a experiência dos sentidos, isto é, com sensações. Os objetos exteriores excitam nossos órgãos dos sentidos e vemos cores, sentimos sabores e odores, ouvimos sons, sentimos a diferença entre o áspero e o liso, o quente e o frio. A experiência é, então, a base de nossos conhecimentos.

A adoção do racionalismo, do empirismo ou do interacionismo como base de sustentação para uma relação e compreensão do objeto de estudo na prática pedagógica, terá sua influência direta na construção de uma metodologia de ensino e o professor precisa compreender isso.

Portanto, na dimensão relativa aos conhecimentos teórico-metodológicos, o professor precisa conhecer não só os conceitos e teorias produzidos, mas também os processos sócio-histórico-culturais de sua produção.

Aliada às dimensões políticas e teórico-metodológicas, temos também aquela relativa aos conhecimentos incorporados pelos professores em seus processos de vida e de trabalho, ligada à experiência vivida no cotidiano escolar.

A prática cotidiana é concebida como lugar de construção de saber docente. Nesse sentido, a questão que deve orientar o processo de formação dos professores é a articulação entre a teoria e a prática educacional, entre a formação geral e a formação pedagógica, entre conteúdos e métodos.

Quando se tem a prática docente como uma sustentação do currículo na formação do professor, a teoria, segundo Brandão (1992), é tomada mais como hipótese, sendo a verdade considerada como processo, provisória e parcial.

Para Lelis (2001), trabalhar com a prática, social e profissional, como espaço de constituição dos saberes do professor, implica não perder de vista o universo cultural dos diferentes agentes sociais que fazem histórica e culturalmente a escola.

Ghedin (2002) afirma que os saberes da experiência e da cultura surgem como centro nerval do saber docente, uma vez que os professores procuram transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação à interioridade de sua prática. É na prática refletida (ação e reflexão) que os conhecimentos se produzem, na inseparabilidade entre teoria e prática.

O autor chama a atenção para o fato de que a experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas que isso só é possível se houver uma sistematização que permita uma postura crítica do educador sobre suas próprias experiências. Isto quer dizer que a teoria é indispensável como alicerce para as análises e posturas frente a ação. É necessário o desenvolvimento, portanto, de uma consciência-práxis, que é aquela orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação.

Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar a um saber fundado na experiência, acrescenta Ghedin.

As dimensões políticas, teórico-metodológicas e a relativa à experiência, que são interdependentes, devem fazer parte da competência profissional do professor, consubstanciadas em práticas de formação que considerem, conforme Libâneo (2002): uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a

inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais.

### **1.3- A Formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: um compromisso político em termos quantitativo e qualitativo**

Em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB- e com ela instituída a Década da Educação, que estabelece, entre outras metas, a necessidade de formação em nível superior de todos os professores que estejam atuando em sala de aula.

Essa definição de política de formação dos educadores vem ao encontro da necessidade histórica que a educação brasileira possui há muitas décadas: desenvolver um sistema universitário capaz de atender a uma demanda expressiva, bem como promover o desenvolvimento: humano, social, cultural e tecnológico da sociedade brasileira. Particularmente, percebe-se a necessidade da ampliação da oferta na área das Licenciaturas, uma vez que o sistema atual ainda oferece um número muito reduzido de vagas.

Segundo dados do Censo Escolar - Sinopse 2000, há no Brasil:

- 1.044.025 professores trabalhando nas séries iniciais, 1ª a 4ª série, do ensino fundamental. Destes, somente 213.142 possuem formação em nível superior, restando um contingente de 830.883 professores a serem formados para atuarem nesse grau de ensino.
- 817.038 professores da 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Desses, apenas 583.592 possuem formação em nível superior, restando 233.446 a serem formados para esse grau de ensino.
- 438.331 professores do ensino médio. Desses, 386.899 com curso superior, restando ainda para se qualificarem 51.432.

Dados da UNIREDE<sup>10</sup> demonstram que, se somarmos todos os níveis de ensino, verifica-se que o Brasil precisa qualificar um contingente aproximado de 1.115.761 professores no ensino superior. Essa qualificação deverá ser realizada nas diversas regiões do país, conforme o quadro demonstrativo a seguir:

Região Centro Oeste	73.732
Região Nordeste	522.347
Região Norte	140.058
Região Sudeste	262.378
Região Sul	117.246

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VI, Dos Profissionais da Educação, artigo 62, preconiza que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena.

Segundo estudos do INEP, o grande desafio que deverá ser equacionado nos próximos anos para satisfazer a exigência da LDB, incorporada ao Plano Nacional de Educação (PNE), é a promoção da melhoria do perfil de escolaridade do magistério.

Em todo Brasil, não só a qualidade da formação do professor é questionada. A falta de professores habilitados é uma realidade a ser enfrentada.

A falta de formação adequada dos professores que trabalham nas séries iniciais do ensino fundamental é um indicador a ser considerado no entendimento das causas que levam ao fracasso escolar um dos problemas mais graves do ensino, refletido, sobretudo, no grande número de evasão e repetência nas primeiras

---

<sup>10</sup> Dados extraídos do Projeto “Pró-Docência” da UNIREDE, elaborado em 2002.



séries do 1º grau. Dados do próprio MEC apontam que, de cada 1.000 alunos que entram na primeira série, apenas 43 conseguem concluir o 1º grau.

São inúmeros e complexos os determinantes da má situação da educação no Brasil, que não se restringe apenas ao problema do fracasso escolar, mas é inegável também que a questão da formação do professor emerge, necessariamente, como fator interveniente e, em grande parte, determinante.

A grande maioria desses professores, como os dados evidenciam, tendo apenas formação em nível de 2º grau, concluíram os chamados cursos “normais”, em que predominava uma organização curricular configurada, grosso modo, como mera reunião de disciplinas isoladas. Esse tipo de currículo caracteriza-se pela fragmentação entre os conhecimentos, completa desarticulação entre teoria e prática e, fundamentalmente, falta de uma base teórica sólida das ciências que dão suporte ao trabalho dos professores nas séries iniciais.<sup>11</sup>

O MEC (1997) apontava como entraves, oriundos das propostas curriculares dos cursos de magistério, que formam professores para as séries iniciais: a falta de integração entre conteúdos de educação geral e conteúdos profissionalizantes e destes entre si, levando à separação entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas; a falta de interligação entre as disciplinas e as respectivas cargas horárias; a desestruturação dos estágios supervisionados, levando a reforçar a dicotomia teoria/prática; a ausência da ação/reflexão/ação como princípio educativo e formador do professor: o reforço da idéia de um professor técnico, mero transmissor de conhecimentos cristalizados e a desarticulação entre formação inicial e formação continuada entre o processo formativo e as condições de trabalho nas escolas, em virtude de não se colocar como centro do currículo as demandas da prática.

---

<sup>11</sup> Em pesquisa realizada em 1992 sobre a atuação de professores em escolas de 1º grau em Cuiabá-MT, NEDER (1992) aponte para a falta de sustentação teórica do professor com relação às ciências básicas (Matemática - Linguagem - História - Geografia - Física - Biologia e Química) com as quais trabalha. No caso específico da linguagem, foco de minha análise, mostrei que o professor não possuía o domínio de conteúdos mínimos que lhe possibilitem exercer a função de ensinar. O ato que pratica é feito de forma mecânica, geralmente calcado em manuais didáticos.

É inevitável que uma formação nessas bases concorra para uma das grandes questões colocadas pelos teóricos contemporâneos da educação Giroux e MacLaren (1995): a falta da capacidade de razão crítica dos educandos. A escola, considerada por muitos deles como o local em que se pode eliminar um dos focos do problema: a lacuna que distancia as instituições acadêmicas das questões práticas da vida cotidiana, é percebida como destituída de um de seus papéis fundamentais de fornecer, através principalmente do seu corpo de intelectuais, o lastro moral e político necessário à criação de instituições de educação popular, de cultura e de crenças que se contraponham à cultura dos grupos hegemônicos. Na opinião desses autores, as escolas de formação de professores, por esta razão, necessitam ser reconhecidas como *contra-esferas públicas*, com ênfase na relação entre conhecimento e poder e no compromisso e luta coletiva.

A necessidade de se criar um currículo emancipatório para a formação de professores, principalmente para aqueles que trabalham com as séries iniciais do primeiro grau, é uma questão relevante, tendo em vista que a grande maioria desses professores é formada em cursos de magistério, com as características já aqui apontadas e que não têm concorrido para os propósitos da emancipação e transformação aqui enfocadas.

É necessário que esses cursos de formação se comprometam intransigentemente com essas questões, combinando, conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro.

A tradição universitária de formação de professores propunha uma divisão de trabalho em que, às Licenciaturas, cabia a formação dos professores que atuam de 5ª a 8ª série e no ensino médio e, à Pedagogia, cabia a formação de especialistas, diretores, orientadores, supervisores e de professores para atuarem nas escolas normais de 2º grau. Essa situação evidencia a diluição de responsabilidade do Curso de Pedagogia, uma vez que não formava diretamente docentes para as séries iniciais.

O curso de Pedagogia, geralmente, trabalhava fundamentos da educação e metodologias de ensino, desvinculados dos conteúdos das ciências com as quais um professor das séries iniciais trabalha. As disciplinas de metodologias do ensino da Linguagem, da Matemática, da História da Geografia, das Ciências Naturais, no curso de Pedagogia, eram dadas sem a construção dos referenciais teóricos pertinentes.

É interessante que os cursos de formação de professores sejam pensados com fundamentos em princípios pedagógicos e políticos que levem em conta: a) um processo de formação intrinsecamente ligado ao projeto pedagógico das escolas, sendo a prática profissional tomada como base e referência para sua formação; b) a articulação entre uma formação inicial e continuada; c) a indissociabilidade do processo da formação e a construção da identidade profissional do professor em termos de sua profissionalização.

O comprometimento com uma formação dos professores das séries iniciais em nível superior é uma decisão política importantíssima e deve ser adotada por todas as Instituições Universitárias, sobretudo essa formação tiver como base as dimensões: políticas, teórico-metodológicas e da vivência profissional.

A qualificação do professor emerge como questão urgente na política educacional do estado e nas diretrizes das universidades, não só em termos de sua dimensão quantitativa, mas também qualitativa. É necessário que Projetos de Formação de Professores sejam construídos na perspectiva de possibilitar condições acadêmicas e políticas que favoreçam a constituição de um corpo docente com possibilidades de atuar significativamente no processo educacional.

Para tanto, faz-se imprescindível que esse projeto de formação seja construído no contexto de uma concepção crítica da Educação.

Uma concepção crítica da educação vê a escola como instituição social com possibilidades de contribuir para uma transformação social.

Essa concepção acentua, conforme Brzezinski (1998), a necessidade de a escola ser responsabilizada pela humanização do homem, pela formação de

segunda natureza, que contribua para sua inserção no universo do trabalho, no universo da vida social, no universo da cultura de consciência política.

A escola é pensada, assim, como um *locus* que tem como função primordial contribuir para a formação de uma consciência das pessoas que as impulse para uma superação das formas de relações sociais opressivas.

A escola tem uma especificidade sóciopolítico-pedagógica, na medida em que tem sob sua responsabilidade o desenvolvimento de um projeto educativo que contribua para que seus alunos, obtendo o domínio de certos conteúdos básicos, ampliem seus horizontes culturais, com elevação de seu grau de consciência em relação ao seu papel e responsabilidade no contexto da construção de uma sociedade mais inclusiva.

O processo de formação escolar pressupõe, portanto, as dimensões pessoais, políticas, sociais, culturais e éticas, o que acarretará, na discussão a respeito da formação de professores para atuar nessa escola, uma definição de perfil de um profissional que atuará numa instituição que tem como papel contribuir para a humanização das pessoas.

Dessa forma, ao se pensar essa formação, é necessário ter consciência de que as instituições responsáveis por ela devem estar embebidas de uma consciência e de uma sensibilidade social, portanto, embebidas de um compromisso político.

Conceber as escolas de formação de professores, como explicitam Giroux e McLaren (1995, p.127), como “contra-esferas públicas”, isto é, capazes de educar os futuros professores como intelectuais críticos, capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia, é um exercício importante para quem se preocupa com essas questões.

Propor uma formação que possibilite uma ação docente nessa perspectiva é buscar meios que não só fortaleçam o poder do professor, mas também que estimulem o exercício da docência como meio para o fortalecimento de poder. É conseguir criar uma linguagem capaz de fazer com que os professores levem a sério

o papel que a escolarização desempenha na vinculação de conhecimento e poder, reforçam Giroux e MacLarem.

A formação docente, sustentada em princípios de uma compreensão crítica da educação, pressupõe a construção de um discurso que, segundo esses autores, oferece novas possibilidades para o desenvolvimento de relações sociais democráticas, estabelece elos entre o político e o pedagógico, a fim de incentivar o desenvolvimento de contra-esferas públicas que se engajem seriamente em articulações e práticas da democracia radical e se comprometam com elas.

O professor, nessa perspectiva, é um profissional que, segundo Soares (2001) não é aquele que apenas ensina em uma área específica de conhecimento, ele é também aquele que atua na instituição social, política e cultural, que é a escola, participando das lutas políticas que se dão nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que ali se desenvolvem.

Por esta razão, a formação do professor implica, conforme Brzezinski (1998) as dimensões dos conteúdos de áreas de conhecimento, das habilidades didáticas, da compreensão e organização do trabalho escolar e da dinâmica das relações sociais e pedagógicas.

Na dimensão dos conteúdos das áreas específicas é necessário que se tenha a preocupação fundamental não só em relação ao domínio sólido dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade nessa área, mas também em relação à produção de novos conhecimentos.

Uma formação docente deve ser radical em termos da aprendizagem pelo professor dos conhecimentos teórico-metodológicos com os quais ele trabalha, ao mesmo tempo que estimula a busca da ampliação e aprofundamento desses conhecimentos.

Deve ser uma exigência, ou melhor, “uma intransigência”, da instituição responsável pela formação docente, a garantia da competência científica do professor, em termos de conteúdos transmitidos e produzidos, o chamado “saber elaborado”.

Ruz (1998) denomina de saber elaborado aqueles conhecimentos que apresentam um alto grau de sistematização, cujos princípios e regras aludem a metódicos sistemas de indagação. São corpos de saber com autonomia em relação à prática e às coisas a que se referem.

Diferentemente do saber cotidiano, explica Ruz, esse tipo de conhecimento reconstrói e ordena a experiência de acordo com certas regras e princípios do pensamento.

Nesse ponto, é importante ressaltar a posição do autor, quando argumenta a respeito da necessidade também a incorporação na formação de professores dos saberes e da cultura cotidianos, como meio de ajuda à configuração da identidade cultural dos educadores e tentativa de rompimento ou diminuição do abismo existente entre o saber elaborado- ou cultura erudita- e o saber cotidiano- ou da socialização.

Essa atitude permitiria avançar em direção ao que Ruz denomina de pertinência cultural do currículo, em que se busca considerar outras culturas, como a indígena, a campesina, etc, não como elementos perturbadores e refratários ao processo de integração.

O processo educativo deve favorecer, portanto, a apropriação não só da cultura elaborada, mas também a cultura cotidiana, para que o aluno possa enfrentar a sua própria existência e sua própria realidade.

A partir dessa visão, é descartada a visão de que somente a ciência produz conhecimento válido e verdadeiro. A nova visão reconhece a existência de muitas outras formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. Busca-se, por esta razão, o diálogo entre conhecimentos, o diálogo entre a ciência e a arte, entre a razão e sentimentos.

Um curso de formação de professores não deveria, a partir dessa compreensão, ter um currículo estruturado em torno de disciplinas fechadas, em que determinados conteúdos científicos são definidos *a priori* e “repassados” aos alunos.

Soares (2001), discutindo a esse respeito, traz uma outra questão em relação à formação relativa à dimensão da aprendizagem de conhecimentos específicos pelos professores. Afirma que um professor estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente, quando tiver sua formação influenciada, marcada, determinada, pelas pesquisas desenvolvidas nessa área específica.

Continuando, Soares argumenta que “uma ação pedagógica pertinente e competente” é aquela que se define não *a priori*, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, o que implica o convívio e a familiaridade com pesquisas sobre o processo de aprendizagem.

A autora nos mostra que, num processo de formação de professor, é necessário que as pesquisas nas áreas específicas de conhecimento, que darão suporte à ação docente, sejam influência e princípio de sustentação curricular.

É a relação entre a produção e a socialização de conhecimento, entre pesquisa e ensino. Não basta, diz Soares, apenas a socialização de conhecimentos, a distribuição dos produtos de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados. É necessário não só uma interação entre a produção de conhecimento (pesquisa) e socialização de conhecimento (ensino), mas a indissociabilidade de uma e outra. Não se pode dissociar “método” (quer de pesquisa, quer de aprendizagem, quer de ensino) de “conteúdo” o que significaria dissociar o conhecimento produzido de seu processo de produção.

Por fim Soares (2001, p.104), em suas reflexões traz algumas perguntas que nos ajudam a pensar essa questão das dimensões dos saberes na formação docente.

Dentre suas questões, destaco:

- É possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes- de um lado, as disciplinas de “conteúdo” (as áreas específicas), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as

disciplinas “pedagógicas”, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e didática desse conteúdo?

- É possível que “áreas específicas” e pesquisas que nelas se desenvolvam sejam comuns a currículos de bacharelado e de licenciatura?
- É possível garantir a indissociabilidade ensino e pesquisa, produto do conhecimento e processo de sua produção, em formação desenvolvida por instituições que, incumbidas exclusivamente da licenciatura, da formação de profissionais, não abriguem atividades de pesquisa?
- Como garantir que a formação do professor que se faz em várias áreas específicas, cada uma explorando determinada faceta de um mesmo objeto, garanta um ensino em que esse objeto é considerado em sua totalidade, como são as propostas do ensino fundamental e médio? Será a interdisciplinaridade que, vencendo os limites de cada área, propiciará essa integração?

Com essas perguntas que podem orientar nossas reflexões, volto a outra dimensão destacada por Brzezinski (1998, p.165) na formação do professor: “A Dimensão das Habilidades Didáticas”.

Essa dimensão, segundo a autora, implica o domínio das técnicas e procedimentos metodológicos relativos à área do saber, quer seja no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no interior da sala de aula, quer seja no processo global da humanização do homem, de preparo para o trabalho, para a vida social, para a cultura da consciência política.

A estruturação curricular dos projetos de formação de professores deve considerar, portanto, não só os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto do ensino, mas também a compreensão do processo de aprendizagem referido à prática da escola e suas relações internas e externas, além de centrar-se



como apregoa Veiga (1999) nos problemas concretos enfrentados pelos alunos em sua prática pedagógica.

Assim, a organização do sistema de educação, a escola no contexto da globalização e das novas tecnologias, o projeto político-pedagógico da escola, a didática e organização do trabalho pedagógico são campos de estudo que devem subsidiar, conforme Veiga, a construção curricular dos programas de formação de professores.

As habilidades didáticas não podem estar atreladas somente à questão dos conteúdos. Devem ser compreendidas no contexto de um projeto político, na perspectiva trazida por Giroux e McLaren (1995, p.140), em que os futuros docentes devem atuar como intelectuais responsáveis pela criação e organização de espaços públicos, onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e mais humano.

Nesse sentido, as habilidades didáticas são pensadas numa ótica em que a dimensão técnica do fazer docente está aliada à dimensão política, preparando o professor para tomar decisões no que diz respeito às diretrizes ou currículos, tendo em vista o contexto onde se situa sua ação docente.

A dimensão das habilidades técnicas deve ser trabalhada, portanto, na busca do que propõem Giroux e McLaren, quando apontam como tarefa para o professor:

“Em primeiro lugar, eles precisam analisar de que maneira a produção cultural se organiza no âmbito das relações de poder nas escolas (por exemplo, textos didáticos, currículos, enquadramentos em determinadas atividades (tracking), políticas e práticas pedagógicas). Em segundo lugar, é preciso que eles desenvolvam estratégias políticas de participação nas lutas sociais destinadas a reivindicar a transformação das escolas em esferas públicas democráticas” (p.144).

A partir dessa compreensão, infere-se que as dimensões da compreensão e organização do trabalho escolar e a dinâmica das relações sociais e pedagógicas são indissociáveis das dimensões relativas aos conteúdos das áreas específicas e das habilidades didáticas.

Para garantir uma formação que abranja todas as dimensões apontadas por Brzezinski (1998), consubstanciadas na competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos), na competência técnica (procedimentos, técnicas, metodologias) e na competência política (relações dos indivíduos consigo mesmo, com o grupo, com os seguimentos sociais e outros) é importante uma análise crítica frente aos paradigmas tradicionais, de tradição positivista, que têm dado sustentação à maioria dos programas e projetos de formação de professores do nosso país.

Um novo paradigma impõe à educação um reconhecimento da interconectividade dos problemas, que não podem mais ser compreendidos isoladamente.

Paulo Freire (1980, p. 34) traz em suas reflexões essa compreensão quando afirma que “uma educação, para ser válida, precisa considerar a vocação ontológica do homem e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste exato contexto”.

A educação, dessa forma, é percebida como um sistema aberto e o ser humano compreendido em sua multidimensionalidade.

Severino (2001) argumenta que, em razão da educação constituir-se uma prática histórico-social, decorre dela uma exigência de especificidade para seu conhecimento. Afirma o autor que para fazer ciência na esfera dos fenômenos educacionais exige uma profunda reconceituação de ciência, tendo em vista seu caráter prático, isto é, ela é uma prática intencionalizada, condição que ela compartilha com a política. Os sujeitos humanos envolvidos no processo educacional, continua Severino, são seres empíricos, entidades naturais e sociais, entes históricos, determinados por condições objetivas de existência, o que nos impõem a compreensão da educação como processo individual e coletivo, de constituição da realidade histórica da humanidade.

O reflexo desse paradigma no processo de formação do professor, em virtude das características próprias do processo educacional e as exigências da constituição do saber relativo à práxis humana, traz consequência para a formação do educador.

Mais do que o domínio de conhecimentos, isto é, dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos, adverte Severino, o importante é que o aluno compreenda que eles são resultados de um processo de investigação humana.

Trabalhar o conhecimento no processo formativo do aluno à luz dessa compreensão significa, seguindo o raciocínio de Severino, explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto instrumentalizar o aluno para o próprio ato de pesquisar.

Pensar o professor como pesquisador implica produção de conhecimento sobre os problemas vividos pelo profissional, com vistas à melhoria da situação vivenciada, de si mesmo e da sociedade.

O professor, antes visto como reproduzidor e executor de conhecimento, assume, nesta nova ótica, o papel de produtor de conhecimento, sobretudo sobre situações vividas em sua prática docente.

Para tanto, a formação de professor deve se constituir, ela própria, uma prática reflexiva que possibilita a compreensão de um conjunto de idéias, princípios e valores que estruturam, mas não determinam, a busca da compreensão do processo pedagógico.

Assim, a proposta é que os professores construam, eles próprios teorias de ensino por meio da reflexão crítica sobre seus próprios conhecimentos práticos. O professor, ao privilegiar a dimensão da práxis, segundo Fiorentini et al. (2001), reelabora ou modifica os conhecimentos teóricos de que se apropria como também considera definitivos aqueles que produz na prática. É a compreensão do conhecimento em processo.

Na formação do professor, com base no paradigma positivista, a ênfase sempre foi dada às aplicações de teorias educativas aprendidas em seu processo formativo, sem uma relação direta com a prática curricular na escola.

A prática docente, no contexto de um novo paradigma, não é mais vista como abstração, derivada de aplicações de teorias sobre ensino e sobre aprendizagem. A

teoria vai se derivar da prática e será constituída de um conjunto de abstrações efetuadas a partir dela.

O professor deve ter, em seu processo formativo, a compreensão de que toda prática tem implícita uma teoria e que, por esta razão, essas teorias têm que ser submetidas à crítica.

Assim, o currículo deixa de ser visto sob a égide da racionalidade técnica, onde são pré-fixados resultados a serem atingidos, para se constituir em processo consubstanciado por princípios e valores a serem desenvolvidos.

A esse respeito Pereira (2001) esclarece que a práxis, compreendida como uma forma de atualizar nossos ideais e valores em uma forma adequada de ação e constituindo-se, por isso mesmo, uma forma sempre inacabada que requer contínua reflexão, vai ser considerada como forma de interação entre o conhecer (a teoria) e o fazer (prática).

Dessa forma, conforme Fiorentini et al. (2001), o saber do professor vai residir não no saber aplicar um determinado conhecimento teórico-científico, mas sim saber negá-lo, isto é: não só aplicá-lo pura e simplesmente, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto onde ele é trabalhado/produzido.

Em síntese, pelo que pude depreender das considerações feitas até aqui, um projeto de formação de professor que esteja sustentado pelos princípios até aqui destacados, terá realçados, dentre aquilo que expõe Moraes (2000, p.83):

- “a compreensão de que o conhecimento está em processo;
- o resgate da visão de contexto como condição para se compreender os fenômenos em suas conexões com a totalidade. Sem um determinado contexto as coisas ficam sem sentido;
- todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. O conhecimento se constrói em rede;
- a interconectividade dos problemas educacionais;

- a educação compreendida como um sistema aberto, em que tudo está em movimento;
- a teoria como algo que está interligado, em movimento e transformação e é sempre transitória;
- a compreensão de que o ser humano em sua inteireza; o indivíduo como ser indivisivo, que constrói conhecimento não apenas pela razão, mas também pela intuição, sensações e emoções;
- o ser humano não é apenas expectador do mundo, mas construtor da realidade mediante nossa ação-reflexão sobre ele”.

Possibilitar um processo de formação que tenha como desafios e finalidades aquilo que Morin (2001) explicita em seu livro “A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento”, ou seja:

- ajudar o aluno a desenvolver uma aptidão geral para colocar e tratar problemas;
- possibilitar a apreensão de princípios organizadores que lhes permitam ligar os saberes e lhes dar sentido;
- oportunizar condições para desenvolvimento da autonomia, cooperação e criticidade;
- oportunizar condições para a construção de uma nova ecologia cognitiva.

Comprometer-se com uma formação de professores que leve em conta as idéias anteriormente explicitadas constitui-se uma ação política, além da perspectiva de criação de programas e projetos que ajudem a garantir que a formação de professores, de todos os graus de ensino, seja feita em nível superior.

Aceitando as idéias anteriormente explicitadas, perguntava-me no percurso de minha pesquisa: Estaria o curso de Licenciatura em Pedagogia para as séries iniciais, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância da UFMT, objeto de minha tese, oportunizando uma formação nas perspectivas até aqui delineadas? Ou,

ainda, estaria assegurando uma formação em que o princípio da Diversidade, na perspectiva trabalhada a seguir, estivesse presente em todo processo da formação?

## **CAPÍTULO II**

### **DA CULTURA, DIVERSIDADE e CURRÍCULO**

## 2.0- A Cultura e o Espaço Escolar

Bandeira (1995) diz que a palavra cultura é um vocábulo polissêmico, o que requer um esforço de clareza sobre a amplitude de seu campo semântico, principalmente no que tange à distinção do conteúdo antropológico do termo dos conteúdos que o senso comum associa à palavra.

Início meu caminho a partir dos significados atribuídos por Buarque de Holanda em seu Pequeno Dicionário da língua portuguesa, como:

“Cultura (do lat. *Cultura*) s.f.

1. Cultivo;
2. O ato, efeito ou modo de cultivar;
3. Complexo dos padrões de comportamentos, das crenças das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e características de uma sociedade: civilização; a cultura ocidental; a cultura dos esquimós;
4. O desenvolvimento de um grupo social uma nação, etc. que é fruto; do esforço coletivo pelo aprimoramento desses valores; civilização, progresso; a Grécia do séc. V a. c. atingiu o mais alto grau de cultura de sua época;
5. Atividade e desenvolvimento intelectuais, a saber, ilustração; Ministério da educação e Cultura; a cultura do espírito;
6. Apuro, esmero, elegância;
7. Criação de certos animais, em particular os microscópicos, cultura de carpas; cultivo de germes; cultura física. Desenvolvimento sistemático do corpo humano por meio de ginástica e desportos.



Chamando a atenção para essas diversas acepções da palavra, registradas por Aurélio, Bandeira aponta o fato de que, embora se refira a um ou mais aspectos particulares da cultura de um povo, as diversas acepções apresentadas não chegam a construir o sentido antropológico de cultura.

A autora (1995, p. 38, fasc.3) esclarece que os vários conceitos de cultura que se encontram nos estudos antropológicos refletem o processo de construção da ciência Antropologia. Dentro da abordagem evolucionista, por exemplo, mostra que a cultura é entendida, na acepção de Tylor, um pioneiro da ciência antropológica como”

“um conjunto complexo que inclui conhecimento, crenças, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.

A tese do evolucionismo científico, segundo a autora, era a de que “as disparidades culturais não resultavam de predisposições congênitas”, isto é, não eram inatas, nem biologicamente condicionadas. Uma das postulações do evolucionismo científico era a unidade psíquica do homem - todos os homens possuem as mesmas capacidades mentais. As diferenças de progresso cultural eram expressões de diferentes posições na escala evolutiva. Todas as culturas passariam pelos mesmos estágios. As diferenças do progresso cultural são mostras empíricas de estágio tardios, indo das mais ou menos arcaicas, às mais ou menos civilizadas”.

Continuando com sua exposição, Bandeira traz à tona o conceito de cultura dentro de uma abordagem funcionalista, mostrando que:

“o conceito de cultura se desenvolve no sentido de pensar a cultura como sistema composto de unidades (traços culturais) que interagem uns com os outros, formando combinações e sínteses” (1995, p.38).

A cultura, assim, é concebida como um todo integrado de traços cujas partes constitutivas são os seus elementos singulares. Cada cultura constitui um sistema único, um sistema vivo e dinâmico cujos elementos são interrelacionados, preenchendo cada qual uma função específica no esquema integral.

Williams (1992) afirma que a história e o uso do termo cultura é excepcionalmente complexo, começando como nome de processo-cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais, por extensão passou a designar (cultivo) da mente humana.

“...em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês, um nome para *configuração ou generalização* do “espírito” que informava “o modo de vida global” de determinado povo. Herder (1784-91) foi o primeiro a empregar o significado plural, “culturas”, para intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de civilização” (p.10).

Buscando uma convergência entre os sentidos antropológico e sociológico, Williams conceitua cultura como:

“....modo de vida global distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, “um sistema de significações” bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social....” (p.13).

Laraia (1988), utilizando-se do esquema elaborado pelo antropólogo Roger Keesing, em um artigo em um artigo denominado “Theories of Culture”, procura sintetizar os esforços da Antropologia na reconstrução do conceito de cultura. Inicialmente, mostra os pontos convergentes entre as teorias que consideram a cultura como um sistema adaptativo de padrões de comportamento socialmente transmitido que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e

modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante.

Em seguida, Laraia, continuando com o quadro de Keesing, fala das teorias idealistas de cultura, que se subdividem em três diferentes abordagens: A primeira delas é a dos que consideram cultura como sistema cognitivo, produto dos chamados “novos etnógrafos”. Para Goodenough, “cultura é um sistema de conhecimento: consiste de tudo aquilo que alguém tem de maneira aceitável dentro de sua sociedade”. A segunda abordagem é aquela que considera cultura como sistemas estruturais, ou seja, a perspectiva desenvolvida por Claude Lévi - Strauss, que define a cultura como “sistema simbólico que é uma criação acumulativa na mente humana”. A última das três abordagens, entre as teorias idealistas, é a que considera cultura como sistemas simbólicos. Esta posição foi desenvolvida nos Estados Unidos principalmente por dois antropólogos: Clifford Geertz e David Schneider”.

Geertz (1989) defende um conceito de cultura essencialmente semiótico. Apoiando-se na compreensão de Max Weber de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como sendo essas teias e sua análise.

Ao analisar a cultura deve-se escolher, portanto, reforça Geertz, entre as estruturas de significação, determinando sua base social e sua importância. A cultura é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que o antropólogo tem, de alguma forma, primeiro de apreender para depois apresentar quando faz a etnografia.

A cultura de um povo, diz esse autor, “é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem pertencem”. (1989, p. 321)

A cultura é, ainda, entendida por Geertz (1989, p.228):

“como símbolos significativos nos quais o homem encontra sentido nos acontecimentos através dos quais ele vive. “Todos os povos desenvolveram estruturas simbólicas nos termos das quais as pessoas são percebidas exatamente como tais, como simples membros sem adorno da raça humana, mas como representantes de certas categorias distintas de pessoas, tipos específicos de indivíduos”.

Geertz (1989), trabalhando, ainda, com o conceito de cultura, diz:

“O mundo cotidiano no qual se movem os membros de qualquer comunidade, sem campo de ação social considerado garantido, é habitado não por homens quaisquer, sem rosto, sem qualidade, mas homens personalizados, classes concretas de pessoas determinadas, positivamente caracterizadas e adequadamente rotuladas. Os sistemas de símbolos que definem essas classes não são dados pela natureza das coisas - eles são construídos historicamente, mantidos socialmente e aplicados individualmente” (p. 228).

Segundo essas reflexões, pode-se dizer que a cultura é um texto, que se constrói, a partir das representações sociais dos homens, como forma de categorizar o mundo. Como texto, a cultura é necessariamente interpretável e, para que se interprete o outro, é preciso que seja estabelecida relação intersubjetiva. É na possibilidade do diálogo, que está o sentido semiótico atribuído por Geertz à cultura.

Martin-Barbero (2001) traz uma concepção de cultura semelhante a de Geertz, quando enfatiza seu caráter de processo produtor de significações e não de mera circulação de informações, no qual o receptor não é um simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem, mas também um produtor.

Segundo Passos (1998, p.240), para se falar em cultura é necessário utilizar o termo no plural: culturas, uma vez que remete a uma variância infinita de possibilidades que os humanos, em tempos e espaços diversos, são capazes de criar e recriar nas suas relações com o mundo e com os outros. A cultura, em sua

percepção, articula três dimensões ontologicamente presentes e inseparáveis num mesmo ser humano:

“a primeira, pessoal e transferível, deixa transparecer a identidade individual, a segunda, formada por padrões comuns de identidade, filia as individualidades a um grupo ou sociedade particular distinta de todas as outras sociedades humanas e, a terceira é a que conecta a particularidade de grupos ou sociedades a um modo de ser universal”.

Dessa forma, pensar a cultura pressupõe que pensemos um mundo de significações instituídas pelas sociedades humanas. Acompanhando Castoriadis (1982, p.404), para quem:

“a instituição da sociedade é toda vez instituição de um magma de significações imaginárias sociais, qualquer sociedade se institui, ao instituir um mundo de significações que é o seu e correlativamente ao qual somente um mundo existe e pode existir para ela. Assim, nada pode ser para a sociedade, se não está referido ao mundo de significações. O que permite a identificação de uma sociedade de grupo social é a particularidade ou especificidade de seu mundo de significações. Vale dizer: de seu mundo cultural.”

Geertz (1989) diz que buscar compreender a cultura do outro, através do processo etnográfico é como tentar ler um mundo estranho, uma vez que cada grupo, cada povo, cada sociedade é um mundo diverso do outro. Compreender uma determinada cultura seria, então, buscar sua centralidade significativa, mesmo compreendendo que as sociedades por não serem estáticas têm suas bases culturais extrapoladas de seus limites “para fora” e modificadas em razão das assimilações que faz de outras culturas.

Darci Ribeiro (1985:) conceitua cultura como:

“herança social de uma comunidade humana, representada pelo acervo coparticipado de modos padronizados de adaptação à natureza para o provimento da subsistência, de normas e instituições reguladoras das relações sociais e de corpos de saber de valores e de crenças com que seus membros explicam suas experiências, exprimem sua criatividade artística e a motivam para a ação.”

Numa interlocução com Darci Ribeiro, Morais (1989, p.123) diz que:

“Toda cultura é constituída de três sistemas componentes: o primeiro, denominado sistema adaptativo, resulta da necessidade humana de se adequar à natureza, adequando-se também as suas exigências de sobrevivência. O segundo sistema, associativo, constitui o empenho de um povo em organizar suas relações sociais de maneira mais ou menos formal. O sistema ideológico, o terceiro, compreende as idéias e os sentimentos gerados no esforço para a compreensão da experiência coletiva e para a justificação ou questionamento da ordem social.”

Qualquer comunidade humana produz e tenta salvaguardar sua cultura, porque só assim se assegura sua continuidade.

Stuart Hall (2002), ao falar sobre culturas nacionais, afirma que elas são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações.

“Uma cultura nacional é um discurso-um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos...” (p.50)

A cultura de cada povo, segundo Santomé (1995, p.168):

“não traduz outra coisa que seus constructos conceituais, seus sistemas simbólicos seus valores, crenças pautas de

comportamento, etc.”(...) “Dessa maneira, as pessoas regulam seu pertencimento a grupos sociais, assegurando solidariedade entre elas, contribuindo, assim, para a continuidade dessa sociedade.”

O sistema educacional tem, nessa perspectiva, um papel importantíssimo. É, ainda, Santomé que nos lembra que através das práticas educacionais, de maneira explícita ou oculta, destrezas e valores são estimulados, favorecendo consciência de pertencimento a determinada comunidade. Através de práticas educacionais, as crianças vão se tornando conscientes das peculiaridades que as identificam e dos laços que as unem como grupos iguais. Em contraposição a isso, descobrem as diferenças de outras pessoas e grupos. É no momento que o ser humano se depara com o “outro” que adquire consciência de sua existência como grupo diferenciado, compreendendo que compartilham uma determinada visão de mundo com seu grupo de iguais e, ao mesmo tempo, que existem outras formas de pensar e ser.

Todavia, como argumenta Santomé, a constatação das diferenças não tem nada a ver com a crença errônea de que grupos humanos ou raças são inferiores e outras superiores. Nem justifica a discriminação de uma determinada cultura, em razão de julgamento de valoração imposto pelo poder de grupos dominantes.

Infelizmente, não é com essa compreensão que as instituições acadêmicas têm trabalhado com culturas produzidas por diferentes grupos. Se distintas culturas destacam os caminhos e as maneiras como os seres humanos dão sentido às suas vidas, nenhuma delas, a princípio, deveria ser negada ou ocultada no espaço escolar.

Se a diversidade é uma das características essenciais da cultura humana, essas diversidades deveriam se constituir ponto central no trabalho escolar.

Ao se trabalhar com esse conceito, é preciso acompanhar, todavia, o alerta feito por Fleuri e Souza (2003) para que não se considere as relações entre culturas diferentes pela lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte), uma vez que essa lógica não permite compreender a complexidade dos agentes de relações subentendidas em cada pólo, nem a

reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e variabilidade dos significados produzidos nestas relações.

Não é isso, entretanto, que se tem presenciado nos espaços da educação institucional.

Quando se olha de forma crítica para a escola, percebe-se que ela tem contribuindo diretamente para o reforço das características uniformizantes da cultura de determinado grupo social, em detrimento das outras culturas, sob o pretexto de uma falsa universalidade.

Tendo como base a discussão de Chauí (1989, p.21), sobre ideologia, pode-se buscar compreender como é o trabalho do discurso ideológico que opera favorecendo a idéia da não diversidade, da unidade e homogeneidade da sociedade e, por conseguinte, de sua produção cultural. O trabalho do discurso ideológico, segundo Chauí, é:

“realizar a lógica do poder, fazendo com que as diferenças apareçam como simples diversidade das condições de vida de cada um, e a multiplicidade das instituições e de cultura longe de ser percebida como pluralidade conflituosa, apareça como harmoniosa e funcionalmente entrelaçada, oportunizando o ocultamento da divisão, da diferença e da contradição. (...) “Através da ideologia, são montados um imaginário e uma lógica de identificação social e cultural com a função precisa de escamotear o conflito, dissimular a dominação e ocultar a presença do particular, enquanto particular, dando-lhe a aparência do universal”.

A escola como instituição social tem também contribuído para ocultação da diversidade cultural, enfatizando nas suas propostas curriculares a presença das culturas hegemônicas. As culturas de grupos minoritários e/ou marginalizados, conforme Santomé (1995, p.161), que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas.

Se se considerar que as instituições educacionais são um dos lugares mais importantes de legitimação de conhecimentos, procedimentos, e idéias, não é



aceitável que valorize apenas um tipo de cultura. O ensino e aprendizagem que se dão na escola representam, ainda segundo Santomé, uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiências que têm sempre um significado cultural e político. Nesse âmbito, o que dificilmente se encontra é o que se pode denominar de cultura popular, entendida aqui em sua oposição à cultura dominante, convertida em cultura de referência ou padrão de quem detém poder.

A cultura popular pode ser compreendida, segundo Bosi (1996, p.16) em razão das oposições de dois grupos: — “um, suas realizações culturais significam socialmente, — outro, cujas realizações assumem significação quando postas em oposição à cultura dominante”, ou pela compreensão de que existe uma cultura vivida e uma cultura que os homens buscam. Se um dia a classe pobre alcançar a gestão sobre seu destino, diz Bosi, sua cultura não deixara de englobar os valores dos que trabalham: interesse verdadeiro pelo outro, maneira de falar direta, largueza em relação ao futuro, confiança no que virá e a redução do tempo ao contábil, que exprime a supremacia do econômico sobre outras formas de pensamento.

Gramsci (1968) compreende cultura popular também em oposição à erudita, imposta pelo poder dos grupos dominantes. A cultura popular seria aquela criada pelo povo, refletindo sua concepção de mundo e vida.

Sobre cultura de massa, Bosi (1996) diz que só é possível entendê-la relacionada à compreensão da comunicação de massa ou da indústria cultural, nos planos das idéias que comunica e das forças produtoras dessas idéias. Na indústria cultural existem os mesmos fatores ligados à sociedade capitalista: a extrema divisão do trabalho e a tendência ao máximo consumo, fazendo com que as companhias cinematográficas, as emissoras de rádio, canais de TV, editoras de jornais, revistas, quadrinhos, etc, obtenham lucro. Para isso, operam com alguns elementos capazes de evitar a padronização absoluta, como é o caso de atores consagrados, os chamados iscas (sincretismo), ao mesmo tempo que usam uma linguagem acessível ao maior número de consumidores (homogeneização). As mensagens, então, são compostas do vário e do uniforme. O assunto é o vário, uniforme, o estilo. Fatos e imagens diversos, palavras e frases semelhantes. As

mensagens são fabricados na indústria cultural mediante planos como os produtos não-culturais, por isso a denominação cultura de massa não lhe é adequada, uma vez que não é um fenômeno que nasça espontaneamente das próprias massas.

Assim, continua Bosi, a indústria cultural não se articula a partir do consumidor, mas em função de um público, massa, abstrato, nivelado a priori pelas instituições que produzem e difundem as mensagens.

Para pensar sobre o estatuto de sujeito, conferido às classes populares, Sader e Paoli (1997) dizem que se pode fazê-lo de dois modos diferentes. Na primeira, as representações que afirmam a subordinação do trabalhador devem ser consideradas falsas, uma vez que pesquisas têm revelado a presença de uma resistência das classes populares à sua dominação e a existência de uma luta de classes. Na segunda, as realidades são tantas quanto as representações. Há uma multiplicidade de espaços onde se faz a classe, uma vez que é a existência de práticas que criam lugares sociais. Para se entender a realidade, é preciso levar em conta não só o peso da institucionalidade dada na constituição das classes populares, mas também o efeito instituinte das práticas destas, num processo que deve ser visto como movimento de diferentes grupos sociais.

Ortiz (1994) trabalha a problemática da cultura popular em sua assimilação à noção de folclore, dizendo que, quando se associa a noção de cultura popular à de folclore, recupera-se a idéia de tradição, no entendimento de memória coletiva. Essa idéia é tida por Ortiz como conservadora, uma vez que ao considerar a cultura popular como saber tradicional da classe não hegemônica, engendra-se uma dimensão de atraso em relação a uma cultura de elite, embutindo-se aí a noção de progresso, próprio das teorias evolucionistas. Uma outra forma de ver a cultura popular em sua relação a folclore é aquela que a compreende como uma forma de saber associada às camadas tradicionais de origem agrária. Mesmo nesse caso, Ortiz argumenta que persiste o elemento conservador, porque valoriza-se a tradição como presença do passado, engendrando-se uma noção de progresso como processo e por conseguinte a noção de de-sacralização da sabedoria popular.

Outra forma de compreender a cultura popular, desvincilhada dessa concepção conservadora, lembra Ortiz, é aquela que a compreende como tomada de consciência da realidade brasileira, deixando de ser, portanto, uma concepção de mundo das classes subalternas ou produtos artísticos elaborados pelas camadas populares, para se transformar em um projeto político que utilize a cultura para sua realização. Dessa perspectiva de ação política vai se derivar a questão dos intelectuais e da organização da cultura.

Ortiz (1994), em uma interlocução com Gramsci, que compreende a cultura popular sob o ponto de vista da hegemonia: de uma classe sobre as outras, de uma nação sobre as outras, diz que sob esse enfoque é possível avançar a discussão a respeito da cultura brasileira, visto que o problema da cultura popular se apresenta como relação de forças e não como alienação. Nesse sentido, chama a atenção para a “ideologia do sincretismo” que exprime um universo isento de contradições, uma vez que a síntese oriunda do contato cultural transcende as divergências reais que porventura possam existir, com base na antropologia culturalista, traz-se a imagem do Brasil “cadinho das raças que exprime o contato entre os povos como uma aculturação harmônica dos universos simbólicos, sem que se leve em consideração as situações concretas que orientam os próprios contatos culturais, sem situar as situações histórico-sociais onde os contatos se realizam”. As relações de poder não são explicitadas, fazendo com que se associe a noção de democracia ao processo de aculturação.

Enfatiza, ainda, o ponto de tensão que existe entre o entendimento que se tem a respeito da chamada cultura popular e o de cultura de massa. O popular, como é concebido como tradição e identidade do povo, deve ser preservado. A cultura de massa seria a deturpação e o apagamento das tradições. “Popular é cultura, massa é técnica. O primeiro é qualidade, o segundo quantidade.” O que há, em afirmações desse tipo, é a relação que se estabelece entre cultura popular e cultura nacional. A memória nacional colocando-se na perspectiva da conservação dos valores populares, identificando-se à própria memória nacional, em suas dimensões, porém, enfatiza a memória coletiva (cultura popular) como uma particularização da memória nacional que é universal. Nessa mesma direção, a

relação entre o nacional e o mundial também se tensiona e a discussão sobre a preservação da memória, cultura nacional, em confronto com a mundialização da cultura, segue o mesmo raciocínio.

Para Ortiz (1996, p.29), da mesma forma que o nacional não diz respeito à homogeneização, o mundial <sup>12</sup> não identifica a uniformidade. A categoria “mundo”, segundo ele, vincula-se a duas dimensões: “Ela vincula-se primeiro ao movimento de globalização das sociedades, mas significa também outras visões de mundo, estabelecendo entre elas hierarquias, conflitos e acomodações”.

Ortiz (1996) chama a atenção para o fato de que, nas últimas décadas, o mundo transformou-se radicalmente e que cabe, a cada um de nós, principalmente aos que trabalham com a educação, procurar decifrá-lo, mesmo sabendo de nossa condição frágil frente a este quadro abrangente.

Trazendo à baila a questão das novas tecnologias que são geralmente apontadas como a possibilidade da integração pretendida pelo movimento da globalização, Ortiz diz que o mundo dificilmente poderia ser realmente entendido como uma aldeia global porque, mesmo a despeito do peso das novas tecnologias, não se pode esquecer que as técnicas se inserem sempre nas condições objetivas da história. Entre os homens que se comunicam nessa “aldeia global” há tensões, conflitos, interesses e disputas de qualquer ideal comum.

O processo de globalização aponta, sem dúvida, para um rearranjo das relações sociais, mas isso não significa uma homogeneização político-econômico cultural entre os diferentes grupos, etnias, povos e nações. Nem significa também que as fronteiras não existem mais, como apregoam alguns teóricos. O que se pode afirmar, segundo Ortiz (1996, p.219) é que as nações deixam de se constituir em espaços hegemônicos de coesão social, uma vez que a mundialidade começa a superá-las.

---

<sup>12</sup> É interessante observar a distinção feita pelo autor entre os termos “global” e “mundial”. O primeiro é utilizado pelo autor quando se refere o processo econômicos e tecnológicos e o segundo quando se refere ao domínio específico da cultura.

“Uma cultura mundializada deixa raízes em ‘todos’ os lugares, malgrado o grau de desenvolvimento dos países em questão. Sua totalidade transpassa os diversos espaços, embora de maneira desigual”.

Pensar e agir frente a essa nova realidade é tarefa indispensável a qualquer projeto educativo. Ianni (1997) traz contribuições importantes sobre a questão da globalização e diversidade:

“globalização rima com integração e homogeneização, da mesma forma que com diferenciação e fragmentação. A sociedade global, tecida por relações, processos e estruturas de dominação, integração e autofanismo, soberania e hegemonia, é uma configuração problemática porque atravessada pelo desenvolvimento desigual, combinado e contraditório. As mesmas forças que promovem a integração suscitam o antagonismo, já que elas sempre se deparam com diversidades, alteridades, desigualdades, tensões, contradições”.

O pensar sobre a globalização remete-nos, nesse sentido, a acompanhar as bases do movimento da sociedade global que, por ser plural, múltipla, alimenta a diversidade de perspectivas, a multiplicidade de modos de ser, a convergência e a divergência, a integração e a diferenciação, conforme nos alerta Ianni, fazendo com que todas as suas peculiaridades sejam levadas a se recriar no contraponto das relações, processos e estruturas que a configuram.

É ainda, Ianni (1997) que nos diz que:

“no âmbito da globalização, quando começa a articular-se uma totalidade histórico - geográfica mais ampla e abrangente que as conhecidas, abalam-se algumas realidades e interpretações que pareciam sedimentadas. Alteram-se os contrapontos singular e universal, espaço e tempo, presente e passado, local e global, eu e outro, nativo e estrangeiro, oriental e ocidental, nacional e

cosmopolita. A despeito de que tudo parece permanecer no mesmo lugar, tudo muda” (p. 39).

A escola tem comumente trabalhado na perspectiva de um currículo de culturas negadas, uma vez que a diversidade cultural não tem se constituído como eixo norteador do trabalho pedagógico. As escolas tendem, através do currículo, a reproduzir a marginalização, negando a existência de culturas diferentes da classe hegemônica. Mesmo quando trazem situações sociais silenciadas, que se colocam como situações problemáticas na sociedade concreta, onde se encontra a escola, elas passam a ser contempladas a partir de uma perspectiva de distanciamento, como algo que não tem a ver com os alunos, deixando a questão como uma situação em que não se tem a capacidade de intervir.

Santomé (1995), abordando um tipo de currículo que denomina de turístico, mostra que quando a questão temática sobre a diversidade é trazida pela escola é feita a partir de atitudes como: trivialização - em que grupos sociais diferentes dos majoritários são estudados com grande superficialidade, apresentando-se apenas aspectos mais do estilo turístico, por exemplo, seus costumes alimentares, seu folclore, suas formas de vestir, etc; “souvenir” - em que só uma pequena parte das atividades didáticas menciona a diversidade social, dando ênfase sempre a dados exóticos; Estereotipagem - em que se recorre a imagens estereotipadas de pessoas e situações pertencentes aos coletivos diferentes; Tergiversação - em que se recorre à estratégia de deformar e/ou ocultar a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia. Nas formas de tergiversação nunca se chega a prestar atenção às verdadeiras relações e estruturas de poder que são causas das situações de marginalidade, ignorando-se as condições políticas, econômicas, culturais, militares e religiosas nas quais se fundamentam as situações de opressão.

Segundo Santomé, as modalidades de currículo turístico reproduzem a marginalização e negam a existência de outras culturas.

Isso implica, seguindo argumentações de Grignon (1995), perceber as culturas populares não apenas como dominadas, mas, sim, como culturas que não possuem autonomia simbólica, isto é, capacidade de engendrar seus próprios sistemas de significação. Ao rejeitar reconhecer que as culturas populares são culturas, isto é, ao negar-se a reconhecer-lhes uma autonomia simbólica, ao considerá-las unicamente de maneira negativa, continua Grignon, a escola “meritocrático - legitimista” se mostra ao mesmo tempo discriminatória e injusta com os alunos provenientes as classes populares. Não se trata, todavia de, com o pretexto de se reconhecer a alteridade cultural, esquecer-se ou se negar a existência da hierarquia social existente entre as culturas.

O que se busca, a partir dessas considerações, é uma escola que oportunize um espaço em que a diversidade cultural seja trabalhada na perspectiva de um diálogo entre as diferenças como sugerem Burbules e Rice (1993). Eles apontam três tipos de benefícios possíveis que podem ser obtidos a partir do diálogo entre as diferenças. O primeiro é o relacionado à construção da identidade, uma vez que a identificação grupal é um elemento na formação da identidade pessoal, que se torna mais estável à medida que reconhecemos o nosso “eu” como membro de várias e diferentes sub-comunidades ao mesmo tempo. O segundo tipo de benefício são aqueles relacionados com a ampliação da nossa compreensão de outros e, através disso, da nossa compreensão de nós mesmos. O terceiro tipo está relacionado ao fortalecimento das práticas comunicativas mais razoáveis e sustentáveis.

Se se quiser que a escola contribua para a possibilidade de diálogo entre as diferenças culturais, é preciso que se tenha sensibilidade para com os vários tipos de diversidades existentes e, nesse sentido, o currículo escolar tem importância fundamental, da mesma forma que a compreensão do que seja diversidade. Nos próximos tópicos, detenho-me na compreensão dessas questões.

## **2.1- O Diálogo no Terreno da Diversidade**

Apreender o conceito de diversidade no bojo de um projeto educacional requer, inicialmente, clareza da compreensão que se tem de educação.

Nos últimos anos, cresce o movimento denominado Pedagogia Crítica, em cujas bases estão alicerçadas, sobretudo na Sociologia da Educação, as críticas às



teorias da educação que não trabalham as relações capitalistas que engendram determinados modelos educacionais.

Essa teoria, de base dialética, diferentemente de uma teoria de base metafísica, busca explicar as questões e os problemas educacionais no interior das relações sociais, deixando de lado explicações que apontam primordialmente para condições individuais.

Pensar a educação implica fazê-lo circunscrita a determinadas condições histórico/-ociais. Como uma prática social ela é determinada por outras práticas, ao mesmo tempo que, também, as determina e, por isso mesmo, sua função se torna ponto fundamental na discussão.

Em linhas gerais, pode-se dizer que há duas tendências básicas no interior dessas concepções de base dialética. A primeira tendência compreende que, sendo a educação determinada pelas relações sociais, sua função, no mundo capitalista, não seria outra senão a de perpetuar o “*status quo*”. Por esta razão, impossível pensar sua função como emancipadora e libertadora. Isso só ocorreria se se modificassem as relações sociais. A escola, portanto, numa perspectiva de mudança, deixaria de ter função, visto ser ela uma dos “aparelhos ideológicos do estado - AIE –” termo cunhado por Althusser (1989), cuja função é justamente disseminar a ideologia<sup>13</sup> da classe dominante para manter as relações sem modificações. Althusser argumentava que a educação seria um dos principais mecanismos através do qual a classe dominante transmitiria suas idéias sobre o mundo social, permitindo, assim, a reprodução da estrutura social.<sup>14</sup>

A segunda tendência, ao contrário, fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, entende que se deve considerar as contradições engendradas no interior das

---

<sup>13</sup> A ideologia, na perspectiva de Althusser, tende mais em direção a uma conceituação que a entende como falsa consciência ou como um conjunto de idéias falsas sobre a realidade. A ideologia, numa perspectiva contrária, está relacionada às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que dão sustentação a essas divisões. A ideologia é percebida como idéias veiculadas por grupos sociais que têm interesse em transmitir uma visão de mundo social que lhes garanta manutenção de privilégios.

<sup>14</sup> Bordieu e Passeron (1975, p. 70) trazem grande contribuição para a discussão das teorias reprodutivistas.

relações sociais para, através da educação, possibilitar mudanças sociais. À escola caberia a função de oportunizar ao aluno uma formação crítica que o auxilie na luta contra as desigualdades sociais, a favor de um mundo igualitário e justo.

A educação, como uma prática social, está impregnada de ideologias, sendo imprescindível, por isso, através de consciência crítica, penetrar na base imaginária desses conhecimentos, buscando uma apreensão não mistificada do mundo social. Como objetivo da pedagogia crítica, os profissionais da educação oportunizariam ao aluno a compreensão desmitificada da vida social. Caberia aos professores possibilitarem aos alunos desvendarem a verdade dos conhecimentos do mundo social em que os interesses de poder não são isentos, à medida que constroem criticamente a consciência de ser no mundo.

Com base em estudos de Foucault, sobre a noção de poder - saber, Silva (1996) argumenta que à educação cabe o objetivo de buscar superar a situação de não - poder, por um estado permanente de luta contra as posições e relações de poder.

Estão, entre os autores associados à orientação da teoria crítica Freire, Apple e Giroux. Em suas reflexões trabalham a relação escola e estrutura social, escola e cultura, escola e poder, escola e ideologia, buscando entender a favor de quem a escola trabalha e como fazê-la trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidas. Buscam, ainda, identificar e valorizar as contradições e resistências presentes no processo escolar, no sentido de se encontrar formas de desenvolver seu potencial libertador.

Segundo Silva (1995), que tem intermediado a discussão da educação brasileira com Apple e Giroux, na tradição crítica, a educação é concebida como parte de um processo político-cultural e, por isso mesmo, não pode ser vista apenas como canal de transmissão de cultura de um só grupo a outro, uma vez que é parte integrante e ativa de um processo de produção e criação de sentidos, de significações, de sujeitos. Para a concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, homogênea, universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações pela escola. A cultura é vista, dessa forma, como um

terreno de luta, em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social. A idéia de cultura é, portanto, inseparável de grupos e classes sociais.

A noção de poder coloca-se como um dos pontos centrais da teorização educacional crítica, que busca efetuar análises para identificar que forças a escola tem para produzir identidades sociais que auxiliam na manutenção das relações de poder existentes. Dentre as tarefas investigativas dessa teoria, coloca-se o currículo, uma vez que se tem destacado suas profundas relações com a produção de identidades sociais e individuais. Na visão crítica, como o conhecimento não é visto como representação e reflexo da realidade, baseado no modelo racionalista e humanista do sujeito e da consciência, coloca-se em questão, a exemplo, do chamado movimento pós-moderno, o papel das metanarrativas e da noção de razão e racionalidade, eixos do projeto educacional moderno.

Giroux (1993, p.46), em seu artigo: “O Pós - Modernismo e o Discurso da crítica Educacional “-, diz que:

“o Pós - Modernismo em seu sentido mais amplo refere-se tanto a uma posição intelectual (uma forma de crítica cultural) quanto a um conjunto emergente de condições sociais, culturais e econômicas que caracterizam a era do capitalismo e do industrialismo global. No primeiro caso, o Pós - Modernismo representa uma forma de crítica cultural que apresenta um questionamento radical da lógica das fundações que se tornaram a pedra fundamental do modernismo. No segundo caso, o pós - modernismo refere-se a uma mudança cada vez mais radical nas relações de produção, na natureza do estado - nação, no desenvolvimento de novas tecnologias que redefiniram o campo das telecomunicações e do processamento de informação e nas forças presentes no processo da globalização e interdependências crescentes das esferas econômicas, políticas e culturais”.

MacLaren (1993, p. 15) afirma que:

“a pós - modernidade pode ser descrita como uma época de “coupure” cultural e epistemológica, uma época na qual as fronteiras

culturais e epistemológicas estão se desfazendo e os gêneros disciplinares se tornando indistintos”.

Apresenta MacLaren, ainda, o entendimento de Fred Dallmayr que descreve o Pós - Modernismo como “a experiência de uma certa ruptura ou um certo distanciamento em relação aos elementos centrais do ‘era moderna’”.

Os pensadores denominados pós-modernos vêm exercendo, nos últimos tempos, grande influência nos estudos educacionais críticos. Contrapondo-se, de certa forma, a abordagens teóricas de esquerda que advogam em favor de um método específico de análise com modelos explicativos referenciais, esses pensadores se opõem a qualquer teoria social que tenha pretensão de ser universal.

Segundo Burbules e Rice (1993), embora o termo “pós-modernismo” venha sendo usado para se referir a visões diferentes, é possível identificar, pelo menos, três idéias básicas que se repetem na literatura, em geral, e na análise pós moderna da educação em particular: Em primeiro lugar, a rejeição dos absolutos, uma vez que os pós-modernistas não aceitam a existência de uma única racionalidade, uma única moralidade e um quadro de referência teórico supremo que dê conta de análises dos eventos sociais e políticos. Argumentam que não existem metanarrativas que não sejam elas próprias frutos de visão particularizadas. A segunda idéia, recorrente entre os pós-modernistas, seria considerar qualquer metanarrativa como sinônimo de hegemonia de uma classe social, uma vez que todo discurso, social e político, está sempre impregnado de poder e dominação. Nesse sentido, o discurso educacional como todo discurso político existe em razão de garantir os privilégios de certos grupos em detrimento de outros. A terceira idéia que permeia as discussões da literatura pós-moderna é a celebração da diferença. Defendem que, se todos os significantes são meras construções, não se deve aceitar qualquer importância ou valor especial a uns em detrimento de outros. Por isso, a pós-modernidade pode ser entendida como movimento que tenta se desvencilhar da pressão do mundo moderno para superar a diferença e promover a similaridade. Com esta atitude, busca dar visibilidade a grupos socialmente marginalizados.

No que tange a posicionamentos do pós-modernismo em relação a atividades educacionais, Burbules e Rice (1993) mostram que é possível identificar duas correntes distintas no interior do pós-modernismo: a primeira é vista como continuidade do modernismo, embora buscando contestá-la e redefini-la; a segunda apresenta-se como uma ruptura completa às idéias modernistas. A primeira corrente, denominada por Rice e Burbules de “pós-modernismo *per-se*”, seria uma continuidade, mas também um avanço em busca de superação da tradição modernista. Seriam representantes dessa corrente na literatura educacional Giroux e MacLaren. Esses autores fazem uma tentativa de reaproximação e expansão de conceitos modernistas tais como democracia, liberdade, direitos, cidadania, etc. Poder-se-ia afirmar que teóricos dessa corrente tem uma visão positiva em relação a uma agenda educacional e política.

Com relação à segunda corrente que Rice e Burbules denominam antimodernistas, haveria uma rejeição total ao modernismo, caracterizada por uma forte antipatia à linguagem, às questões e aos valores desse movimento e uma busca em formular uma problemática inteiramente diferente.

Mesmo com visões diferentes é possível, entretanto, segundo ainda Rice e Burbules, observar uma preocupação comum entre os autores pós - modernos e os antimodernos que é a questão da diferença, além do levantamento de fortes desafios para a prática e o pensamento educacional; para a desconstrução de asserções convencionais de conhecimento e autoridade; para a análise e crítica das relações de poder que subjazem aos objetivos e práticas educacionais tradicionais e para a insistência de que abandonemos pressupostos de homogeneidade e reconheçamos os abismos reais de diversidade entre as pessoas.

Na educação, temos visto a tentativa desse movimento, também chamado multiculturalismo, em romper com as explicações genéricas, metanarrativas, para todos os grandes problemas educacionais e sociais. Há uma tendência pedagógica, conforme Silva (1996), em adotar esquemas explicativos universalizantes para os processos educacionais.

O movimento multicultural defende, segundo Gadotti (1993), uma educação para todos, respeitando-se a diversidade e as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando os estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimento e visões de mundo.

Com as críticas à modernidade o movimento multicultural traz a possibilidade de uma ampliação dos referenciais de análise das questões educacionais, o que requer teorizações mais atentas aos detalhes locais e específicos. Uma contribuição importante para ampliação dos referenciais de análise é o estudo que pode ser feito sobre a questão da diversidade.

A importância da compreensão do conceito de diferença está no fato, acompanhando Burbules e Rice (1993), de se negar a atribuição puramente externa e formal de pessoas e categorias ou posições sociológicas na estrutura social em virtude de alguma característica que elas possuam; deve-se considerar também o processo ativo, subjetivo, de identificação com um grupo e tudo que significa para o sujeito.

Buscando-se compreender a noção de diferença no domínio de teorias sociais e políticas, deve-se procurar considerar a diferença como expressão de construção da pessoa no interior de processos ativos de constituição de grupos sociais. Segundo Mc Robbie (1995, p. 59), entender a diferença ,como algo que é construído na dinâmica das relações que se estabelecem entre indivíduo e grupo, é compreender que a diferença não pode ser identificada a partir do exterior, mas no processo ativo de identificação grupal e de formação da subjetividade.

Veja o que Mc Robbie diz sobre essa questão (1995, p. 59):

“O processo de aquisição de identidade é fluído, continuamente reconstruído e refeito e só existe em relação às outras identidades, que são seu “outro”. A identidade, está fundada na identidade social, em grupos sociais ou em populações com algum sentido de uma história e de uma experiência partilhada.”

Através do conceito da diferença é possível trabalhar a questão da heterogeneidade dos sujeitos, isto é, perceber quando não existe a homogeneidade de modos de pensamento, de fala e de ação.

Todavia, ao se refletir sobre essa questão não se pode deixar de considerar o que Bhabha (2003) pensa a esse respeito:

“A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (2003, p.21).

Esse autor nos traz importantes contribuições, ao chamar a atenção para os processos de hibridação cultural:

“o que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e essenciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para elaboração de estratégias de subjetivação- singular ou coletiva- que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade.” (2003, p.20)

Montero (1996) diz que as diferenças culturais emergem como problemas sempre que grupos ou instituições estão empenhados em integrar em um todo mais ou menos homogêneo nação, sociedade brasileira, cidadania, isto é, as diferenças de hábitos visões de mundo e valores distribuídos em um dado espaço geográfico.

Buscando esclarecer os conceitos de diferença e diversidade, Montero argumenta que, enquanto as diferenças culturais constituem um fato coletâneo das sociedades humanas, o problema da diversidade só se põe em circunstâncias muito

particulares, nas quais um tipo específico de relação social, voltada para a integração das diferenças, prevalece.

Isto significa que a diferença cultural é pensada no âmbito das condições inerentes ao próprio homem e a diversidade como um modo político - ideológico de equacionar o problema da diferença cultural. Ao se falar de diversidade cultural, estar-se-á presumindo que há uma conjuntura político - econômica impondo uma direção específica, dando um significado novo à experiência recorrente da diferença cultural. A diversidade, então, não é vista apenas como registro de diferenças empíricas observáveis, mas, sim, como um constructo teórico que busca um lugar particular na explicação dos fatos.

Por ser um constructo teórico, afirma Montero (1996), pode-se destacar dois grandes pontos de vista no debate em torno da diversidade. O primeiro, denominado de visão racionalista, entende que por detrás da diversidade de costumes operam procedimentos lógicos e modos de percepção que são universais na condição humana. Se não houvesse a universalidade, seria impossível compreender enunciados de culturas diferentes. As diferenças existem em função das diferenças tecnológicas e de condições de vida, mas compartilham de uma mesma racionalidade. A pluralidade cultural, na perspectiva racionalista, é de certa forma subsumida na ênfase mais geral que é dada aos traços universais do pensamento e ação humana. O segundo ponto de vista destacado por Montero é o de relativismo cultural que vai negar a suposição de universalismo, partindo do pressuposto de que toda crença só tem significação e validade no interior de seu próprio contexto. Vai tratar toda afirmação de universalidade como abstrata demais para a compreensão de culturas particulares. Pela relatividade contextual das significações dos valores de cada cultura em particular, é necessário que, ao se buscar estudar uma cultura diferente, procure penetrar-se no seu universo simbólico.

Através de uma atitude racionalista diante da diversidade cultural, geralmente se realizam avaliações etnocêntricas, impedindo-se dessa forma a compreensão do diferente, em sua lógica própria. Além disso, atitude etnocêntrica leva sempre à avaliação do outro, a partir de parâmetros construídos pela medida de quem avalia.



Pensar a diversidade, através de uma atitude relativista, por sua vez, impõe que se busque compreender o outro no interior do seu próprio contexto cultural.

Uma postura pós - moderna, segundo Burbules e Rice (1993) é a de, ao invés de tentar julgar ou priorizar a importância explicatória ou política de elementos dados numa situação global, argumentar que, uma vez que todos os significantes são meras constituições, não existe razão clara para conceber qualquer importância ou valor especial a uns em detrimento de outros. É preciso que se tenha presente a questão da pluralidade inevitável do mundo, qualidade constitutiva da existência, no sentido de buscar uma emancipação da pressão caracteristicamente moderna para superar a diferença e promover a similaridade. No mundo plural e pluralista da pós - modernidade, toda forma de vida é permitida em princípio ou, antes, não existe nenhum princípio consensual que possa tornar qualquer forma de vida não permissível.

Há vários tipos de diferenças, segundo Burbules e Rice (1993, p.192):

“Diferenças que podem não ser aparentes ou salientes para uns, podem parecer importantes nas mentes de outros. A diferença não é simplesmente uma questão de pertencimento sociológico a um grupo mas também uma visão de mundo e de subjetividade construída das pessoas que deve ser compreendida no interior de sua própria lógica, possibilitando, a partir dessa compreensão, o diálogo entre as diferenças.”

Para o pensamento educacional é fundamental, portanto, que se tenha o conceito da diferença permeando suas análises, com vistas, principalmente, a críticas às asserções convencionais de conhecimento e autoridade, às relações de poder que sustentam as práticas educacionais e, sobretudo, ao reconhecimento dos abismos reais da diversidade entre as pessoas. É preciso que se valorize a diversidade.

O conceito de diversidade, consubstanciado na questão do pluralismo cultural aponta, conforme Giroux (1993), para o objetivo de se educar os estudantes para um tipo de cidadania que não faça uma separação entre direitos abstratos e domínio

do cotidiano e não defina a comunidade como prática legitimadora e unificadora de uma narrativa histórica, cultural e unidimensional. Uma pedagogia inspirada em princípios de um projeto político, que busque o desenvolvimento de uma democracia crítica, deve vincular a educação com a luta por uma vida pública na qual o diálogo, a visão e a compaixão estejam atentos aos direitos e condições que organizam a vida pública como uma forma social democrática e não como regime de terror e opressão. A diferença e o pluralismo não significam reduzir, nessa visão, a democracia à equivalência de interesses diversos, pelo contrário, está-se argumentando em favor de um modo de vida que diferentes vozes e tradições, diferentes formas de viver existam e floresçam ao ponto de existir o diálogo, com envolvimento, num esforço contínuo para eliminar formas de sofrimento objetivo e subjetivo e para, acima de tudo, manter as condições para que o ato de viver contribua para ampliar e não restringir a criação de formas públicas democráticas.

Segundo Burbules e Rice (1993, p.188), três tipos de benefícios podem ser obtidos a partir do diálogo entre as diferenças:

“aqueles ligados à construção da identidade; aqueles relacionados com a ampliação de nossa compreensão de outros e por consequência da compreensão de nós mesmos; e aqueles relacionados a fortalecer práticas comunicativas mais razoáveis e sustentáveis.”

É preciso que se busque, portanto, uma educação que ajude o homem a recuperar os vínculos coletivos, a solidariedade, o respeito pelo outro, a capacidade de se indignar e se inconformar com as injustiças sociais. É preciso que se construa uma nova concepção multicultural de conhecimento e de direitos humanos.

Na questão curricular, isto deve se expressar através de um questionamento aos cânones epistemológicos do currículo educacional, como lembra Silva (1996:265), permitindo uma ampliação da compreensão dos elementos de poder envolvidos na distribuição do conhecimento educacional.

“É preciso uma caracterização do conhecimento e do currículo como enviesados em favor de uma concepção etnocêntrica, branca, masculina. É necessária a construção de um currículo onde seus vínculos com o poder não apenas se tornem mais visíveis, mas também enfraquecidos.(...) Se o social é definido como luta em torno de estabelecimento de significados, então o que está em jogo não são critérios epistemológicos de adequação desses significados a algo referente “real”, último, mas às relações de poder que permitem que eles sejam definidos como “reais”.”

Doll Jr. (1997), contrapondo uma compreensão de currículo alicerçado em princípios da pós-modernidade, faz uma crítica ao modernismo, dizendo que, fundamentado no pensamento do iluminismo, estaria embasado na certeza cartesiana e na estabilidade newtoniana. O modernismo, segundo ele, desenvolveu visões sociais e epistemológicas definidas. Isto faz com que as idéias modernistas sobre currículo compreendessem-no como sistema estável, fechado, em que o conhecimento é transmitido e transferido. A transmissão estrutura o processo de ensino-aprendizagem, levando-se à consideração de que bom ensino é transferência de conhecimento, geralmente na forma de trabalhos nobres e procedimentos aceitos pela tradição ocidental.

Diferentemente de uma visão intelectual, baseada na certeza positivista, a pós-modernidade baseia-se na dúvida pragmática. Dúvida, todavia, que não se baseia em temas metanarrativos, mas na experiência humana e na história local. Doll Jr. compreende a dúvida como estruturante do pensar pós-moderno, uma vez que a perda da certeza, diz, encoraja as pessoas, se é que não as leva a dialogar e a se comunicar com outras. O pós-modernismo, continua, busca uma integração eclética, mal local, do sujeito/objeto, mente/corpo, currículo/pessoa, professor/aluno, nós/outros. A integração é um processo vivo, negociado, não pré-ordenado. Ela é criada não descoberta.

As considerações de Doll Jr. alinham-se às críticas de Silva (1997, p.75) e às concepções modernistas de currículo e sua prática, em que o conhecimento é percebido como coisa ou idéia, abstração. Como coisa, o currículo não passaria de

listas de conteúdo que devem ser transportados para a cabeça dos estudantes. Nem o conhecimento, nem a cultura, argumenta Silva, podem ser reduzidos à categoria de coisas, pois equivaleria conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo.

“O conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas. Assim, o currículo é centralmente produtivo. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico.”

Para Silva, o currículo é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas, em que estão envolvidas relações de poder. Esquecer esse processo de produção, no qual estão envolvidas relações desiguais de poder entre grupos sociais, significa reificar o conhecimento e reificar o currículo, destacando-se seus aspectos de consumo e não seus aspectos de produção.

É nesse aspecto da relação social que se destaca o aspecto político de contestação e de possibilidades, e diferentes e divergentes construções e produções. Como atividade produtiva, mesmo que o currículo tenha vínculos com relações de poder, ao agir sobre os materiais por ele veiculado, é possível subvertê-lo, desviá-lo, contestá-lo.

Um currículo construtivo, portanto, é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes, mais do que uma delimitação de início e fim, um currículo deve apresentar-se como possibilidades de se trazerem pontos que possam interseccionar-se para construção de uma rede de significados. O currículo é um instrumento que é usado para criar significados.

Como os significados não são criados e colados em circulação de forma individual e desinteressada, porque produzidos e postos em circulação através de relações de poder, Silva (1997, p.200) adverte para o fato de que os significados são

organizados em sistemas de representação, em sistemas de categorização que operam através do estabelecimento de diferenças.

“É através da produção de sistemas de diferenças e oposições que os grupos sociais são tornados ‘diferentes’, e é através do processo de construção de diferenças que nós nos tornamos ‘nós’ e eles, ‘eles’, é em oposição à categoria ‘negro’ que a de ‘branco’ é construída e é em constante com a de ‘mulher’ que a categoria ‘homem’ adquire sentido.”

É, por isso, argumenta Silva (1997), que o currículo pode ser analisado como uma forma de representação que se vincula com a produção de identidades sociais. Ao se pensar o currículo como forma de representação, uma estratégia crítica de análise do currículo é, continua Silva, fazer perguntas sobre essa representação do tipo:

“Quais grupos sociais estão representados no conhecimento corporificado no currículo? De que forma eles são descritos? Quais são as idéias de gênero, de raça, de classe, apresentadas nos diferentes textos curriculares? Quais são os sujeitos da representação contida nos textos curriculares? E quais são objetos? De quais pontos de vista são descritos e representados os diferentes grupos sociais? Quais estratégias são utilizadas para fazer passar as representações como “realidade” ou “verdade”?” (p. 201)

Quando se analisam de forma mais criteriosa os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares, vê-se que o que é enfatizado nas propostas curriculares é a cultura das classes hegemônicas. A cultura dos grupos sociais minoritários, que não possuem estruturas importantes de poder, é marginalizada, quando não estereotipada e deformada.

Dentre essas culturas ausentes, Santomé (1995, p.161) dá destaque para: as culturas das nações do Estado espanhol, as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias ou sem poder; o mundo feminino; as sexualidades

lésbica e homossexual; a classe trabalhadora e o mundo das pessoas pobres; o mundo rural e litorâneo; as pessoas com deficiências físicas e/ou psíquicas; as vozes do terceiro mundo. Assim, argumenta Santomé:

“os conteúdos anti-racistas, anti-sexistas, antibelicistas etc... devem estar presentes em todas as áreas de conhecimento do currículo, fazendo parte do cotidiano da prática escolar.”

A instituição escolar deve ser entendida, pois, não apenas como lugar onde se realiza a reconstrução de conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações políticas do conhecimento.

Uma pedagogia antimarginalização, continua Santomé, precisa levar em consideração as dimensões éticas do conhecimento e das relações sociais. É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a análise de como e porque as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e as individuais.

Nesse sentido, o currículo é, sem dúvida, um terreno propício para possibilitar aos alunos a construção e interpretação da vida social de forma crítica, preparando-os para intervir e participar dela de forma democrática, responsável e solidária.

É preciso, através do currículo, estimular os alunos para envolverem-se mais ativamente em processos de transformação social e influírem conscientemente em processos tendentes a eliminar situações de opressão. Para tanto, é preciso que as situações de diversidade da vida cotidiana sejam trabalhadas criticamente na escola. A diversidade deveria ser, pois, um dos eixos de sustentação dos currículos que buscam, através da perspectiva crítica, a recuperação das culturas tradicionalmente negadas pela escola.

A necessidade de se ter a discussão da diversidade permeando o currículo escolar acentua-se, sobretudo, quando consideramos que a ação específica da escola contribui diretamente para o reforço das características uniformizantes da

cultura dominante, em detrimento dos aspectos de diversificação das culturas populares.

É interessante, aqui, analisar um quadro sinótico de Grignon (1995, p.179), apresentado a seguir, sobre elementos de oposição entre culturas dominantes e culturas populares, para, em seguida, verificarmos como a escola tende ao monoculturalismo, em defesa da cultura dominante.

Culturas Populares	Culturas Dominantes
Autarquia / isolamento.	Suprematismo, expansionismo.
Autoprodução.	Moeda.
Economia de base doméstica familiar, local, à margem do mercado. Troca, ajuda mútua.	Mercado cada vez mais amplo. Economia - mundo.
Dependência em relação às imposições do meio físico.	Domínio do meio físico.
Habilidade Manual. Utensílios e ferramentas.	Utilização das ciências, das técnicas aperfeiçoadas, das máquinas.
Cultura técnica Prática.	Cultura técnica teórica.
Adaptação e capacidade de adaptação do meio local às imposições	Universalismo das soluções técnicas.

do meio local às imposições.	
Tempo medido em função das tarefas.	Tarefas medidas em função do tempo - padrão do relógio.
Predominância do oral	Predominância do escrito
Tradição não-fixa	Línguas Nacionais e internacionais escritas.
Memória curta e incerta	Literaturas.
Costume, usos	Leis, regulamentos.
Línguas vernáculas	
Grandes possibilidades de interpretação e improvisação.	Acumulação e concentração de saberes. (escola / igreja).

Há nas escolas, como é sabido, mecanismo de redução da diversidade das culturas populares, através, principalmente, da realização dos estudos curriculares propostos.

No caso da linguagem, por exemplo, através do ensino da leitura e da escrita, a escola assegura a primazia do escrito sobre o oral. Como a ênfase é dada à escrita, as culturas orais não têm espaço no ambiente escolar. O oral, quando pensado, é em total vinculação com o escrito e inseparável da imposição das regras gramaticais, lexicais, ortográficas, de pronúncia e de estilo. Tudo que fugir aos parâmetros ditados pela escola será considerado como desvio de norma, portanto incorreto, que precisa ser corrigido. Legitimando apenas a língua considerada padrão, a escola estigmatiza a linguagem dos que não estão subordinados às suas regras de falar e escrever corretamente, contribuindo para o processo de exclusão dos que não lêem em suas “cartilhas”. Além disso, a atitude corretiva em relação à linguagem popular, oportuniza o surgimento da inibição em termos de expressividade de alunos procedentes de grupos de cultura não “letrada”,



contribuindo, muitas vezes, para sentimentos de inferioridade, quando não, para o abandono da escola.

Grignon (1995) afirma que o ensino do cálculo, da matemática, das ciências e das técnicas também faz parte do processo de legitimação da cultura dominante sobre a popular, uma vez que veicula e faz interiorizar a idéia de superioridade de saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais, da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta.

Estas matérias contribuíram de modo importante para familiarizar as idéias de moeda, orçamento, contabilidade, fazendo-as entrar na cultura prática, popularizando a idéia de equivalência entre dinheiro, tempo e trabalho. Grignon, ainda, chama a atenção para o fato de que, no fim, o emprego do tempo, elemento base da disciplina escolar é um dos meios mais poderosos para a interiorização, por parte dos indivíduos, da noção moderna de tempo e das atitudes éticas que estão associadas a ela. Por meio desses saberes de alcance ou pretensão universal, Grignon afirma que a escola reduz a autonomia das culturas populares e converte a cultura dominante em cultura de referência, em cultura padrão.

O processo de ensino-aprendizagem, por sua vez, ocorre numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas para todos, independente da origem social, da idade, das experiências vivenciadas. A diversidade real dos alunos é reduzida, conforme Dayrell (1996), a diferenças apreendidas na ótica da cognição ou na do comportamento. É Dayrell, ainda, que ressalta uma questão que é importante para a reflexão sobre a cultura dominante e a cultura popular. Ele chama a atenção para o tratamento da heterogeneidade cultural no âmbito de uma mesma sociedade e entre diversas sociedades. Quando se lida com outra sociedade, está-se lidando com diferenças que expressam manifestações de uma mesma capacidade humana criadora, porém fruto de um processo histórico independente. Ao se lidar com alguma expressão da cultura popular, a linguagem, por exemplo, a diversidade deixa de ser apenas expressão de particularidades do modo de vida, para aparecer como manifestação de oposições ou aceitações em razão de posicionamentos dos grupos sociais na dinâmica das relações de classe. Continuando seu raciocínio, Dayrell nos lembra que a diversidade cultural na

sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais e políticos, promovendo utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência, quanto de formular interesses divergentes. Assim, diz ele, a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político - ideológica.

“A diversidade cultural deve ser pensada em múltiplas dimensões: de classes sociais, político - ideológica, tradições de base étnicas, ocupacionais, religiosas, etc. Qualquer que seja sua base, entretanto, deve ser pensada a cultura como possuidora de autonomia simbólica e que, por isso mesmo, capaz de engendrar seus próprios sistemas de significação” ( p. 139).

Se se considerar que as escolas são instituições históricas e culturais que sempre incorporam interesses ideológicos e políticos, como afirmam Giroux e MacLaren (1995) e que, geralmente, o fazem privilegiando o grupos dominantes, atribuindo significados à realidade que são contestados por diferentes indivíduos e grupos, cabe-me, aqui, perguntar em que medida pode-se pensar a escola como um espaço aberto ao multiculturalismo ou, pelo menos, ao relativismo cultural.

Se nas escolas se puderem tratar as histórias, experiências e linguagens de diferentes grupos culturais como formas particularizadas de produção e que o conhecimento do “outro”, em sua diversidade cultural, não seja apenas para que sua presença seja celebrada, mas, sim, para que permita um diálogo crítico com suas ideologias, suas formas de representação e suas práticas sociais, então será possível pensar em se contribuir para um estabelecimento de diálogo entre as diferenças.

Assim, a construção de novos conhecimentos pelos alunos, tendo como eixo, a questão da DIVERSIDADE, poderá possibilitar a constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo, capaz de compreender seu posicionamento e de seu grupo no interior das diversas visões sociais e de mobilizar-se para a construção e/ou redefinições de novas relações sociais.

A partir da compreensão trabalhada acima, pergunto-me: o curso de Licenciatura em Educação Básica da UFMT, através da EAD, elegendo a diversidade como um de seus conceitos basilares, perpassando todas as áreas e disciplinas organizadas em sua estrutura curricular, tem conseguido a formação de seus alunos na perspectiva proposta pelas discussões de Cultura e Diversidade expostas até aqui?

Para assegurar a necessária base empírica à discussão dessa questão passo à reflexão sobre currículo.

## **2.2- “A Descolonização” do Currículo**

O currículo não é apenas uma listagem de conteúdos ou um rol de disciplinas que os estudantes devem cumprir em determinada etapa ou ano escolar, como um corpo neutro de conhecimentos. Não é, simplesmente, conhecimentos a serem aprendidos.

De acordo com uma visão desse tipo, o currículo seria constituído apenas dos fatos, valores e habilidades que se selecionam para se transmitir às gerações futuras. Com uma base educacional do tipo positivista, mecanicista, o currículo é concebido, geralmente, como um objeto que deve ser absorvido pelo aluno.

Paulo Freire, em suas obras, fala de um sistema “bancário” de educação, que consiste numa oposição binária entre educador e educando. O papel preenchido pelo educador, ou pelo próprio sistema escolar, é o inverso do percorrido pelo educando, isto é: o educador sabe, os educandos não sabem; o educador pensa; o educando é pensado; o educador tem a palavra, o educando tem a escrita. Segundo Dauster (1994, p. 76) “num sistema “bancário” de educação, o educador opta, prescreve, programa, disserta, em suma, é sujeito da ação, enquanto o educando é subordinado, submetido e objeto, em relação ao ato educacional.”

O currículo se coloca nesse quadro de referências como algo prescrito, dentro de um sistema de atitudes, comportamentos e valores que, seguindo ainda Dauster, nas suas linhas mestras se constituem um modo de fazer bancário, no contexto de uma sociedade capitalista, complexa e heterogênea, que enlaça diferentes códigos culturais, tradições étnicas e religiosas.

Numa teoria positivista do conhecimento, segundo Gadotti (1987), o método absorve a teoria de tal forma que o conhecimento válido reduz-se apenas ao conhecimento metodologicamente rigoroso. Há uma pretensão positivista à universalidade do saber.

O saber, o conhecimento, nessa perspectiva, é concebido como algo pronto e acabado a ser transmitido de maneira sistematizada. O currículo seria uma forma de sistematizar o saber, permitindo sua universalização.

Silva (1996, p.162) diz que duas concepções principais sobre conhecimento tem dominado o pensamento sobre o currículo e sua prática: o conhecimento como coisa e o conhecimento como idéia e abstração. A primeira, afirma, se expressa na lista de conteúdos - coisas - destinadas a serem assimilados pelos estudantes. A segunda, idealiza o conhecimento, colocando-o como idéia abstrata, portanto, não é palpável assimilável por qualquer mortal. Chamando a atenção para o fato de que nem o conhecimento nem cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas, porque conhecimento e cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas, Silva alerta para o fato de que o currículo é “centralmente produtivo, apondo-se assim a uma concepção como coisa”. O currículo, diz ele, é também uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento envolvido no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas. O importante, continua:

“ é ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”(...) “O currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores”.(...) “Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz.”

Considerando-se o currículo apenas como uma listagem de conhecimentos - coisas - que todos os indivíduos devem saber para serem considerados 'escolarizados', deixa-se de lado uma questão fundamental apontada por Apple (1989, p. 46): o encobrimento das realidades do poder e do conflito que fornecem as condições para a existência de qualquer currículo.

“ Quem é o nós” que decide que uma reunião particular de conhecimentos é apropriado?,” pergunta Apple. “Que conjuntos de suposições sociais e ideológicas definem o conhecimento de alguns grupos como legítimo enquanto o conhecimento de outros não é nunca oficialmente transmitido? Como a distribuição, produção e controle de conhecimentos estão relacionados às estruturas de desigualdade na sociedade mais ampla?”

Como produção social, segue Apple, o currículo não pode ser entendido de uma forma positivista, isto é, é preciso percebê-lo relacionalmente, como tendo adquirido significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo, em cada região ou em cada escola individualmente. Não é apenas o conteúdo curricular que deve ser observado, sua forma e o modo pelo qual ele é organizado também merecem atenção. Tanto o conteúdo quanto a forma, afirma Apple, são construções ideológicas.

Por esta razão, ao se trabalhar a questão do currículo, não se devem levar em conta apenas aspectos ligados a processo de acumulação de capital, como sugerem algumas análises sobre o papel do currículo na escola.<sup>15</sup>

Como instituições culturais e econômicas, diz Apple (1989), as escolas refletem as mudanças no processo de trabalho, na cultura e na legitimidade e, por

---

<sup>15</sup> Gadotti (1987, p. 133) chama atenção para o fato de que diferentes formas de compreender as obras de Marx e Gramsci, incidem na leitura do fenômeno educativo. A educação pode ser vista, segundo a leitura que se faça como um simples produto, como um resultado (a reprodução) da sociedade ou como fator e produto, ao mesmo tempo, da sociedade.

isso mesmo, por estarem localizadas no interior de um sistema educacional que faz parte de uma trama ampla de relações formais, podem se constituir um importante terreno no qual ações significativas podem ser desenvolvidas.

As escolas, continua Apple (1989, p.30):

“não são ‘meramente’ instituições de reprodução, instituições em que o conhecimento explícito e implícito ensinado molda os estudantes como seres passivos que estarão então aptos e ansiosos para adaptar-se a uma sociedade injusta. Esta interpretação é falha sob dois aspectos centrais. Primeiramente, ela vê os estudantes como internalizadores passivos de mensagens sociais pré-fabricadas. Qualquer coisa que a instituição transmita, seja no currículo formal<sup>16</sup> ou no currículo oculto<sup>17</sup>, é absorvido, não intervindo aí modificações introduzidas por culturas de classe ou pela rejeição feita pela classe (ou raça ou gênero) dominado das mensagens sociais dominantes.”

Essa posição contrapõe-se a algumas teorias da educação, no que tange ao papel da escola. Mesmo sob a denominação de Teorias Críticas, elas não ultrapassam a constatação de que as escolas são agências de reprodução social e que o currículo é um dos meios de garantir essa reprodução. Todavia, como nos lembra Apple (1989), o que os educadores de diferentes teorias educacionais críticas deixam de lado é a ênfase à dimensão cultural do currículo.

É preciso ter presente, sim, que as escolas contribuem para a criação da hegemonia ideológica, mas é preciso, sobretudo, analisar como a dominação cultural opera, como a cultura é preservada, transmitida e rejeitada no interior da escola.

A escolarização deve ser percebida como um sistema de reprodução mas também como um sistema de produção.

---

<sup>16</sup> Currículo formal: refere-se ao currículo oficial.

<sup>17</sup> Currículo oculto: diz respeito a aspectos da experiência educacional não explicitado no currículo oficial, formal e que, tacitamente, tenta ensinar aos alunos normas e valores que estão relacionados com o trabalhar de acordo com a direção imposta pelos grupos hegemônicos.

É preciso pensar a escola e seu currículo fora de uma perspectiva mecanicista que entende que as pressões externas da economia ou do estado moldam inexoravelmente as escolas e os estudantes de acordo com os processos envolvidos na legitimação e na acumulação do capital econômico e cultural. As escolas devem ser pensadas, propõe Apple (1989, p.41) como:

“locais em que a cultura e as ideologias não são apenas impostas, mas são produzidas, sob formas que estão plenas de contradição e por um processo que é ele mesmo calcado em contestação e luta. A resistência dos estudantes às ideologias da exclusão, bem como a importância da cultura vivida devem ser elementos de destaque na discussão da função da escola e do papel do currículo escolar.”

Entendo, estar nesse ponto, a grande contribuição de Apple na discussão sobre currículo.

Se pensarmos, como uma grande maioria de teóricos, que a função do currículo é a de contribuir apenas para a reprodução da ideologia dominante, estamos deixando de considerar que as relações sociais que se estabelecem, mesmo no mundo do capital, são contraditórias. As relações que se estabelecem na escola não serão diferentes. Por esta razão, é possível pensar na possibilidade de, através do sistema educacional, por causa de sua inserção numa trama mais ampla de relações sociais, poder constituir uma importante teia de ações significativas na busca de relações sociais mais equitativas e justas. O currículo com certeza é um elemento decisivo na luta, através do sistema educacional, para que condições sociais se modifiquem.

Silva (1996) afirma que a educação, o currículo e a pedagogia estão envolvidos numa luta em torno de significados e que esses significados freqüentemente como já sabemos, expressam o ponto de vista dos grupos dominantes. Diz, ainda, que as representações e as narrativas contidas no currículo privilegiam os significados, a cultura e o ponto de vista dos grupos raciais étnicos dominantes. Usando a metáfora colonialismo/pós colonialismo para sintetizar todos os processos de construção de posições dominantes/ dominadas, através do

conhecimento corporificado no currículo, Silva propõe uma “*descolonização*” do currículo.

O que seria essa descolonização? Seria a construção de um currículo que pudesse refletir também as visões e representações alternativas dos grupos subordinados. Nesse sentido, Silva argumenta que não é só apenas com produção de novos materiais e novos textos que se conseguiria essa descolonização. Ela se daria principalmente pelas experiências presentes dos alunos que podem servir de base para a discussão e a produção de um novo conhecimento. Os materiais existentes devem se constituir matéria-prima a partir do qual os significados, as visões e as representações dominantes podem ser contestados, desafiados e resistidos.

O currículo escolar não molda, inexoravelmente, o estudante, como afirma Apple (1989), uma vez que este possui também um poder calcado em suas próprias formas culturais. Por esta razão, é possível pensar o currículo como um conjunto de significados que pode ser trabalhado na perspectiva de desafio às relações de dominação e exploração na sociedade.

Assim, é imprescindível questionar, acompanhando Apple, dois aspectos do currículo. O primeiro diz respeito ao conteúdo: Qual é esse conteúdo? O que não faz parte desse conteúdo? O segundo aspecto diz respeito à forma.: De que modo o conteúdo e a cultura formal são reunidos?. O que ocorre no nível da própria organização do conhecimento?

É importante trazer essas reflexões para o âmbito deste estudo e nos perguntar: Que conteúdo é trabalhado no curso de Licenciatura, através da EAD? Como esse conteúdo é organizado? Como é o modo e a forma desse conteúdo? É possível perceber a perspectiva que se coloca para a construção de um novo conhecimento em que as experiências dos alunos sejam discutidas à luz de materiais que lhes possibilitem uma visão crítica dos conteúdos engendrados pela prática escolar?

No que concerne aos atores do processo pedagógico, Silva (1996, p. 71) destaca a importância de se conceberem os grupos envolvidos no processo



educacional - professores, alunos, funcionários e pais -, como ativamente envolvidos na produção do conhecimento e da identidade social.

“O significados e as representações dominantes só poderão ser subvertidos e contestados se tivermos uma concepção histórica e social sobre a forma como eles são produzidos”. É preciso que se tenha uma educação e um currículo voltados para a abertura e a dissidência, para a transgressão e a subversão, para a disseminação e a pluralidade, para a desestabilização e a interrupção, para o movimento e a mudança e não para uma educação e um currículo centrados no fechamento, no conformismo, na submissão, no ódio, na separação, na fixação e estabilização, no imobilismo e na permanência.”

Na prevalência do significar sobre significados presos já em formas cristalizadas, Silva conclui que é preciso se buscar uma educação e um currículo que multipliquem os significados, em vez de se fechar nos significados recebidos e dominantes, uma educação para a insurreição e para a transgressão de fronteiras.

Assim, é preciso pensar o currículo envolvido com o processo cultural e, fundamentalmente, político.

Diferentemente do pensamento convencional, o currículo deve ser visto como uma das bases de produção e criação simbólica, ele é parte integrante de um processo de produção de sentidos, de significações, de sujeitos. Nesse aspecto, Apple (1989, p.86) afirma estar um dos pontos básicos da divergência entre as concepções de currículo derivado das teorias críticas da educação daquelas cuja base é reprodutivista:

“a literatura sobre o currículo oculto, por causa de seu modelo claramente determinista de socialização e seu foco exclusivo na reprodução, tem a tendência a retratar o trabalhador como se fosse autômato, inteiramente controlado pelo modo de produção, pelos procedimentos técnicos - administrativos e pelas formas ideológicas de nossa sociedade”.

Uma concepção crítica de currículo leva em conta que, como parte integrante de um processo cultural, ele não atua simplesmente como veículo transmissor de uma cultura dominante, mas, sim, como terreno em que se defrontam diferentes concepções da vida social, um espaço em que se cria e se produz cultura.

Nesta direção, Silva (1995, p. 28) afirma que: “o currículo é um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

O que as teorias críticas buscam questionar, e aí está, ao meu ver, sua divergência às teorias reprodutivistas,<sup>18</sup> é a suposição de passividade dos estudantes frente ao currículo. Os defensores da teoria crítica argumentam que os estudantes estão criativamente agindo sob formas que frequentemente contradizem aquelas normas e disposições que permeiam a escola, uma vez que as instituições sociais caracterizam não só pela reprodução, mas também por contradições.

Ao mesmo tempo que são controlados, diz Apple (1989), os estudantes tentam, continuamente, através de formas culturais, não diretamente políticas, articular oposições àquele controle. Isto implica que a forma econômica não determina totalmente a forma cultural. Apple argumenta que muitos estudantes adaptam de forma criativa seus ambientes de forma que possam fumar, sair da aula, colocar humor em suas rotinas, controlar informalmente a cadência da vida escolar, rejeitando muitas vezes, ainda, os currículos oculto e explícito da escola.

Assim, um dos conceitos-chave para se entender o que ocorre é o cultural, uma vez que os estudantes tentam criar condições informais para estabelecer algum sentido de poder, e isto se dá através de suas experiências vividas. Os estudantes

---

<sup>18</sup> Bourdieu e Passeron, que contribuíram com suas idéias para essas teorias, assim se posicionam: “Qualquer sistema de ensino institucionalizado deve as características de sua estrutura e funcionamento ao fato de ter necessidade de produzir e reproduzir, pelos seus próprios meios, as condições institucionais cuja existência e persistência (auto-reprodução) são necessárias tanto para o exercício de sua função de reprodução de um arbitrário cultural de que não é o produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes (reprodução social)” (p. 70). Enquanto instrumento de transmissão de cultura, a escola transmite a cultura das classes dominantes, tendo um efeito de classificação social que tende a reproduzir a classificação social existente.

tornam-se bastante hábeis, como assegura Apple (1989), em “driblar o sistema”, adaptando de forma criativa seus ambientes culturais. Há rejeição por parte de muitos estudantes das normas que orientam a vida escolar. É necessário, por isso, se se deseja uma compreensão mais refinada da escola, entrar nela e observar seu cotidiano, buscando descobrir que significados, normas e valores que os estudantes, juntamente com outras pessoas, lá experienciam.

O currículo, para Silva (1996, p.165), deve ser visto como:

“um discurso que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos - e sujeitos também muito particulares. Pode se dizer, assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais”.

Com essa compreensão de currículo, busquei, em meus estudos sobre o curso de Licenciatura Básica, 1ª a 4ª séries, através da EAD, observar em que medida o currículo se organiza para permitir um movimento em que estudantes e professores fazem algo com “as coisas” propostas, mas também as coisas que são feitas fazem algo aos seus autores, como reflete Silva (idem:.162).

Tendo como enfoque o recorte do currículo, mais precisamente com o eixo curricular proposto: a DIVERSIDADE, principalmente no que tange às disciplinas Antropologia e Linguagem, busco olhar criticamente a experiência do curso de Licenciatura no sentido de constituir-se não só um sistema de reprodução, mas também um sistema de produção cultural.

Adotando a categorização de Silva (1996) buscarei analisar criticamente se está a proposta do curso de licenciatura sob a ótica da “descolonização do currículo”, isto é, se é uma proposta em que visões e representações alternativas de grupos subordinados possam ser material de debates e reflexões, oportunizando aos alunos a construção de novos conhecimentos, a partir da contestação e resistência

às significações das visões e representações dominantes. A proposta curricular do curso de Licenciatura permite a construção desses novos significados?

A proposta de um currículo, cuja organização se dá através da disciplinarização do saber, que implica, como sabemos, relações de poder e organização e divisão de trabalho, numa perspectiva orientada por e para uma sociedade disciplinar, ao assumir uma orientação contra hegemônica (GIROUX, 1995), postulada em seus eixos epistemológicos, promove questionamentos a respeito das relações, de poder, dando suporte ao conseqüente exercício de relativização crítica das suas aparências?

As disciplinas Antropologia e Linguagem, através de suas abordagens teórico-metodológicas, como parte do currículo do curso de Licenciatura em Educação Básica, contribuem significativamente para isso? O eixo da diversidade que as articula dá sustentação às finalidades da proposta curricular? O material didático utilizado dá suporte à apreensão crítica do real, da totalidade relacional?

Antes, porém, de me deter nas análises dessas questões, passo ao capítulo seguinte, onde apresento discussões a respeito da educação a distância.

## **CAPÍTULO III**

### **DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### **3.0- Educação a Distância: um tema em discussão**

Por ser a educação a distância a modalidade escolhida para o desenvolvimento do curso de licenciatura, foco de análise desse trabalho, tive necessidade de buscar um olhar mais acurado para essa temática, do que aquele que tive como co-autora do projeto do curso em questão.

Numa revisitação à bibliografia disponível pude perceber que há inúmeras maneiras de definir e praticar a educação a distância e que essa variedade se dá em razão, principalmente, das divergentes visões que se têm sobre educação. Por isso, considere conveniente trazer, inicialmente, algumas das concepções e idéias que julguei representativas dessas visões para, em seguida, apresentar algumas considerações, frutos das reflexões que me foram possíveis, a partir da bibliografia consultada e da experiência que estou vivenciando. Antes, porém, julgo interessante, como referência histórica, apresentar um breve panorama da educação a distância no mundo e no Brasil.

#### **Breve Panorama da Educação a Distância no mundo e no Brasil**

Segundo Saraiva (1996), um dos primeiros marcos na educação a distância foi um anúncio publicado em um Jornal de Boston, Estados Unidos, em 1728, sobre um curso de taquigrafia. Em 1833, há referência sobre curso de correspondência na Suécia e, em 1840 na Inglaterra. Uma ação institucionalizada, porém, é lembrada por Saraiva como sendo a de Berlim em 1856, que cria a primeira escola de línguas por correspondência. Outras instituições, nesse mesmo século, continuam a ser criadas em países como Estados Unidos: 1892, Suécia: 1898.

A partir desse período há uma significativa implantação de instituições de EAD, mas que não chega a despertar a atenção, como a criação em 1969, da Universidade Aberta (Open University) do Reino Unido, para a importância da

educação a distância como solução para o enfrentamento da grande pressão social por maior acesso ao ensino superior, como atesta Coutinho (1996). Dentre as Instituições mundiais de ensino a distância, Coutinho destaca, com base em dados de 1995, as megauniversidades, instituições que atendem mais de 100 mil alunos, a saber: China TV University Sistem - China - criada em 1979, com mais de 530 mil alunos; Centre Nationale de Enseignement a Distance - França - criado em 1939, com 184 mil alunos; Indira Ghandi National Open University - Índia - criada em 1985, com 242 mil alunos; Universitas Terbuka - Indonésia - criada em 1984, com 353 mil alunos; Korea National Open University - Coreia - criada em 1982, com 196 mil alunos; University of South Africa - África do Sul, criada em 1973, com 130 mil alunos; Universidad Nacional de Educación a Distancia - Espanha - criada em 1972, com 110 mil alunos; Sukhothai Thamnathirat Open University - Tailândia, criada em 1972, com 300 mil alunos; Anadolu University - Turquia - criada em 1982, com 567 mil alunos; The Open University - Reino Unido da Grã-Bretanha - criado em 1969, com 200 mil alunos.

No Brasil, Saraiva (1996) destaca como marco a criação, por Roquete Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1925, com objetivo de promover a educação por rádiodifusão. Todavia, segundo a autora, somente a partir de 1960 é que vai se encontrar registros de programas de EAD, inclusive do criado na estrutura do Ministério de Educação e Cultura: o Programa Nacional de Teleducção.

Dos programas e instituições de educação brasileira, apresentados por Saraiva (1996) e por Alonso (1996), destaquei como mais significativos: O Instituto Universal Brasileiro, criado em 1941, que oferece cursos por correspondência; O Projeto Minerva, criado em 1970 pelo Ministério das comunicações; O Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci), criado em 1967; A Fundação Padre Anchieta, criada em 1967, com uma programação educativa e cultural, via rádio e TV para o estado de S. Paulo; O Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia, criado em 1969, para educação básica, secundária e formação de professores; Fundação Brasileira de Educação criado da função do centro de Ensino Técnico de Brasília - CETEB - e do Centro Educacional de Niterói - CEN -; Sistema Nacional de Teleducção do SENAC, criado em 1976; Os cursos direcionados para

aperfeiçoamento de recursos humanos, da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional - ABT -; Fundação Roberto Marinho, que desenvolve os programas Telecurso do 2º grau e Supletivo do 1º grau; A Universidade de Brasília, com oferecimento de cursos de extensão e pós-graduação; O Centro de Educação Tecnologia - CEFET - que oferece cursos aplicados à educação tecnológica; cursos oferecidos pelo SENAI e SENAC; A Universidade Federal de Mato Grosso, com o oferecimento do primeiro curso de graduação em EAD.

Merecem destaques, ainda, alguns programas do Ministério da Educação para a formação de professores leigos como: LOGOS I e II, Um Salto para o Futuro e TV Escola.

Em 1994, o governo brasileiro, criou, através dos Ministério de Educação e Cultura e Ministério das Comunicações o Sistema Nacional de Educação a Distância e em 1996 cria no MEC a Secretaria de Educação a Distância para dar suporte à crescente investida das instituições educacionais rumo à educação a distância.



### **3.1- Educação a Distância: algumas visões e compreensões**

A pluralidade de visões sobre a EAD que encontrei na bibliografia consultada reflete, certamente, a visão de educação que cada um de seus autores desenvolveu a partir de suas práticas e reflexões.

Nesse espaço, procuro trazer, embora sucintamente, algumas dessas visões, com intuito de estabelecer, a partir de alguns suportes teóricos delineados nos capítulos anteriores, uma interlocução que possibilite o afloramento de minha compreensão sobre essa questão.

Scholer e Dao (1993) dizem que a educação a distância é uma forma pedagógica normal de educação, ainda que seja estabelecida uma relação onde se denota pouco contato face-a-face entre estudantes e professor. Sua característica em primeiro lugar é a formação a distância, oportunizando ao estudante liberdade de contrato de espaço, tempo, idade, coisas que não são possíveis no ensino tradicional, visto que há uma inflexibilidade quanto à regularidade, horário e lugares onde se realizam as atividades de aprendizagem.

Na visão de Scholer e Dao, a educação a distância abarca uma ideologia que propõe uma maior democratização de acesso à educação, pelo respeito quase total à integridade do aprendiz: origem, idade, formação anterior, ocupação, contrato de lugar e de tempo. Ela é considerada também como um meio de atenuação das relações de dependência da grande massa excluída do sistema escolar, em virtude do controle de informação feita pelos grupos de elite, na perspectiva de impedimento do processo de reorganização de poder e mobilidade de classes sociais. A educação a distância é uma realidade e, sobretudo uma resposta pragmática a necessidades concretas. Através da EAD é possível fazer educação de massa, aumentar a acessibilidade aos estudos, favorecer a autonomia do estudante, assegurar uma formação de qualidade.

Segundo esses autores são três as razões fundamentais para a expansão da EAD nos últimos anos: a política, efetuada geralmente por parte de autoridades

públicas para possibilitar acesso à educação, sobretudo da população adulta; a econômica, uma vez que atende um maior número de pessoas a um custo menor que o do ensino tradicional; a social, que possibilita amplitude de acesso à educação, o desenvolvimento da educação permanente, da especialização ou reciclagem.

Scholer e Dao acreditam que, através da EAD, é possível desenvolver qualquer tipo de ensino e que, embora sua característica básica seja a distância, essa noção precisa ser entendida não como separação, em que o plano geográfico é balizador da relação professor/aluno, mas como uma dimensão no plano temporal e psicossocial. A distância não implica necessariamente ausência de contato de ordem pessoal e direta entre os participantes do processo: aluno, professor, monitor ou outros responsáveis envolvidos. Outras características da EAD evidenciadas pelos autores dizem respeito: 1) material didático, que é um dos seus suportes básicos, 2) processos de comunicação, que garantam o diálogo permanente entre os participantes, 3) interatividade, que possibilita a conversação entre os sujeitos participantes, 4) processos de produção e distribuição de documentos e de suportes pedagógicos, 5) administração de um sistema de EAD.

Kaye e Henry (1992) afirmam que a introdução de mídias no processo de intervenção e prescrição pedagógica tem provocado modificações nos modelos de comunicação das instituições tradicionais, visto que estas últimas valorizam a comunicação direta entre professor/aluno como a dinâmica maior da dinâmica pedagógica considerando-se, assim, o professor como principal canal de ensino e interlocução privilegiada. A estrutura da EAD modifica o esquema de referência associado à presença do professor e do estudante, uma vez que decompõe o ato pedagógico em dois momentos e dois lugares: o ensino é mediatizado, a aprendizagem resulta do trabalho que o estudante realiza, a reação do aluno face ao ensino vem indiretamente ao professor, por via dos tutores, a interação que em sala de aula constitui o mecanismo de ajustamento do processo ensino/aprendizagem é em grande parte reduzido.

No ensino à distância, continuam Kaye e Henry, a fase de planificação e de elaboração de cursos engloba um grande número de atividades, constituindo um

trabalho de concepção mais complexo que a simples preparação de um ensino que será realizado diretamente. Dentre suas características básicas estariam: - ensino sem a relação face-a-face; utilização integrada de meios para veicular todos os conteúdos da formação; participação de uma forma industrializada de educação; a colocação pela instituição de uma potente infraestrutura para assistir ao estudante em sua caminhada de autoformação.

Morin (1992) faz um contraponto entre o ensino tradicional e a EAD, descrevendo-os: 1) No esquema do tipo tradicional, vê-se uma pessoa reconhecida por sua competência, dentro de um domínio, que transmite, comunica seu saber a outras pessoas que ignoram o conhecimento a ser repassado. A comunicação é geralmente em sentido único e o conteúdo é a essência do ato educativo. O aprendiz é julgado em razão de sua capacidade de memorizar e assimilar conteúdos que serão avaliada em exames obrigatórios; 2) Num outro esquema - do tipo - andragógico - modifica-se o componente central da relação educativa, passando a personagem principal a ser o aluno. A aprendizagem resulta de uma exploração e de descoberta tanto da realidade exterior como da realidade interior, quando o aluno apreende uma significação pessoal. Nesse esquema a comunicação é uma preocupação constante e as relações interpessoais adquirem uma importância capital.

Miller (1996), evocando as inovações tecnológicas, afirma que hoje estamos nos confrontando com mudanças na dinâmica social que influenciam, em primeiro lugar, o contexto de nosso trabalho e, em segundo, a escolha que fazemos dos princípios operacionais sobre os quais conduzimos nosso trabalho. O novo meio para o ensino aprendizagem não só é causado por mudanças na tecnologia, mas também viabilizado pela tecnologia.

Para ele, o efeito da revolução da informação não é menos importante hoje do que a revolução industrial em seu tempo. Da mesma forma que a revolução industrial mudou o papel da educação na sociedade, a revolução da informação está criando novas exigências na educação, argumenta. Hoje, a aprendizagem, contínua, tornou-se essencial para os indivíduos e organizações, para manutenção de suas margens de competitividade, exigindo, em razão disso, um novo meio de

aprendizagem. Os elementos deste novo meio de aprendizagem, estão se tornando claros, à medida que as instituições inovam com uso de tecnologias, o que lhes impõem não só o aumento de acesso ao currículo, mas também um repensar da natureza desse próprio currículo.

Esse novo meio de aprendizagem, segundo o autor, será marcado por diversas características comuns: a) será duradouro, apoiando os aprendizes através de suas vidas individuais, como também em suas mudanças de carreira; b) será centralizado no aprendiz, dando-lhe maior controle sobre o tempo, o lugar e o ritmo de estudo; c) enfatizará igualmente a colaboração formal e informal, propiciando um meio ambiente rico em comunicações para os estudantes trabalharem em equipes e para formar grupos de estudo a grandes distâncias; d) acentuará as indagações individuais, o uso de dados originais e recursos, ao invés de preleções e do uso de textos preparados; e) será estruturado para que os aprendizes adquiram experiência direta na solução de problemas, na tomada de decisões e na exploração de valores tanto como indivíduos quanto como membros de equipes.

Villaroel (1996) entende a EAD como uma modalidade educativa, que deve ser considerada como uma inovação tecnológica, que permite prescindir do contato presencial em sua prática, uma vez que se vale de técnicas de comunicação que aumentam suas possibilidades e raio de ação.

Em seu texto, Villaroel faz uma apresentação de conceitos do que considera três gerações de EAD. A primeira geração seria aquela em que a instrução está baseada no texto escrito. A segunda geração diz respeito à possibilidade de contar muitas pessoas em tempo real, através da comunicação sincrônica, feitas por áudio e vídeo conferências. A terceira geração é aquela em que a comunicação é não sincrônica, porque feita em tempos diferentes, pelo uso dos *fac-similes* e do correio eletrônico. Para esse autor, essa terceira geração pode servir para finalmente se alcançar o desiderato de conjugar as potencialidades da EAD com a da educação aberta. Esta última entendida não só pela eventual eliminação dos requisitos formais para o acesso a educação, mas também pela possibilidade de chegar a ela de uma forma verdadeiramente individualizada.

Jonassen (1996), ancorado, como ele diz, em pressupostos construtivistas, que sustentam que o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo, propõe que o uso da tecnologia na aprendizagem a distância seja para proporcionar ao estudante a oportunidade de interagir e trabalhar junto em problemas e projetos significativos. Dentro dos princípios do construtivismo, o autor faz recomendações para o emprego de tecnologias que visem a apoiar a aprendizagem construtivistas em situação de educação a distância. Em seu quadro de aplicações construtivistas da tecnologia, ele propõe: a) trabalho colaborativo com o apoio do computador, proporcionando uma aprendizagem pelo trabalho; b) sistema de apoio ao desempenho eletrônico, em que a aprendizagem se dá pela execução; c) exploração intencional da Internet, com aprendizagem pela exploração; d) multimídia/hipermídia vídeo / produção da Web Pag, em que a aprendizagem se dá pela construção; e) ambientes de aprendizagem interativa, com aprendizagem pela ação, chamando a atenção para o fato de que a maneira mais construtiva de aprendizagem evita o ensino. Concluindo, realça proposições de Wiggins sobre os ambientes de aprendizagem que devem ser: constituídos de problemas e questões relevantes, nos quais os estudantes devem construir o conhecimento, a fim de moldar desempenhos efetivos; oportunizadores de tarefas a serem realizadas como réplicas de problemas enfrentados pelos cidadãos em suas realidades.

Aretio (1986), analisando um conjunto de definições sobre a educação a distância, observa que as características mais repetidas como diferenciadoras desse tipo de educação: a) a separação física professor-aluno, b) a utilização sistemática de meios e recursos técnicos, c) a aprendizagem individual, d) o apoio de uma organização de caráter tutorial, e) a comunicação bidirecional, são também características dos sistemas educacionais chamados convencionais.

Para Aretio, não se deve contrapor um sistema ao outro, uma vez que os aspectos que os diferencia não lhes impõem uma radicalidade. A variedade e a intensidade da presencialidade, o uso de recursos didáticos e tecnológicos e a relação tutorial são os aspectos mais importantes destacados por ele, e que serão utilizados em sua definição:

“a educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional, que substitui a interação pessoal em sala de aula do professor e aluno como meio preferencial de ensino pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e apoio de uma organização tutorial, que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes” (p. 46).

A partir de uma síntese de suas leituras, Aretio assinala como funções da EAD: a democratização do acesso à educação; a fomentação de uma educação permanente e aperfeiçoamento profissional; possibilidade de uma aprendizagem autônoma, ligada à experiência; redução dos custos; implantação de educação de qualidade.

Gutierrez e Prieto (1994), defendendo uma educação a distância alternativa, dizem que os aspectos fundamentais do sentido da educação para eles consubstanciam em seis pontos: a) educar para assumir a incerteza, uma vez que, argumentam, o autoritarismo está cheio de certezas. O educar para a incerteza impõe que se eduque para o questionamento permanente da realidade, para localizar, reconhecer, processar e utilizar a informação, para a desmistificação das mágicas certezas, para criar, recriar e utilizar recursos tecnológicos; b) educar para gozar a vida, mobilizando as energias para os sentidos da imaginação e da criação coletiva; c) educar para a significação; d) educar para a expressão; e) educar para a convivência; f) educar para se apropriar da história e da cultura.

Continuando, Gutierrez e Prieto dizem que, para ser significativa, a educação a distância tem que preencher as seguintes características: a) ser participativa, apesar da distância; b) partir da realidade e fundamentar-se na prática social do estudante; c) promover atitudes críticas e criativas nos agentes do processo: educador-educando; d) promover processos e obter resultado; e) fundamentar-se na produção de conhecimentos; f) ser lúdico (em termos de curtição), prazeroso e belo; g) desenvolver uma atitude pesquisadora.

Martins (1990), considerando que a educação a distância é uma modalidade alternativa de educação, afirma que ela contribui para a construção de um marco de

uma emancipação coletiva, uma vez que oferece possibilidades inovadoras e permanentes de cultura a amplos setores da vida de um cidadão, facilitando a integração de todos na sociedade. A democratização do conhecimento em favor de todas as camadas da sociedade, oportunizando à maioria a possibilidade de participação no processo produtivo é uma das vantagens apresentadas. Uma outra posição de Martins sobre o ensino aberto e a distância e a de que nesse processo educacional a direção é dada dos sujeitos para o objeto, na qual o modelo de homem que o aluno aspira ser fundamenta-se em um conhecimento crítico da natureza humana, da liberdade e de sua relação com o outro, da absoluta necessidade de não ser instrumentalizada, da unidade que deve existir entre suas aspirações e as de sua comunidade.

Scalla (1995) propõe uma compreensão da educação a distância sustentado nas mesmas características que se propõe para a educação, uma vez que não são de natureza diferente. Para o termo distância, Scalla diz que, mais do que geográfica, a distância é comunicativa e que, na EAD, essa questão é crítica e impeditiva do diálogo, que se subdivide em diálogo entre o aprendiz e professor e diálogo proporcionado pela estrutura do material de ensino. Trazendo sua compreensão de educação, o autor conceitua educação como um processo, concebendo a aprendizagem como uma adaptação da estrutura cognitiva através de processo de assimilação e acomodação. Argumenta que o que é relevante no processo é a elaboração que os aprendizes fazem, por si sós, e em seus próprios termos, para aceitar como válido o novo conhecimento. O autor, alicerçando-se em bases epistemológicas cognitivas sobre aprendizagem, diz que é preciso ter presente na EAD que o conhecimento é um constructo pessoal e que isso tem implicações práticas de dois tipos: para o planejamento dos guias de estudo e para as interações estudante/professor. Para a educação a distância, continua, o desafio é o de um modelo que torne possível, ao aprendiz, transformar em ações o conhecimento adquirido.

Segundo Preti (1996, p.25), a EAD deve ser entendida como “um processo lógico de planejamento, como um modo de pensar os currículos, os métodos, os procedimentos, a avaliação, os meios, na busca de tornar possível o ato educativo”.

A EAD é um sistema de comunicação bidirecional que, por usar tecnologia, pode ser massivo e substitui a interação pessoal na sala de aula entre professor e aluno, uma vez que se utiliza de ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem em que o envolvimento do aluno no processo da construção do conhecimento é fundamental. A educação a distância é uma modalidade de ensino que não requer uma ação de contigüidade presencial em recintos determinados. A relação entre o estudante e o professor não se dá face-a-face. Por esta razão, estão entre as características fundamentais da EAD a utilização de meios e recursos tecnológicos e o apoio de uma organização acadêmica.

Para ele, constituem-se como elementos da EAD: a distância física entre professor - aluno; o estudo individualizado e independente; o processo de ensino - aprendizagem mediatizado e o uso de tecnologias. Embora a distância física entre professor e aluno seja um dos elementos constitutivos da EAD, isto não implica falta de relação dialógica entre ambos. Da mesma forma, sua caracterização como ensino individualizado e independente dá-se em virtude do reconhecimento, que se deve ter, da capacidade do estudante em construir seu caminho e seu conhecimento, de sua capacidade de se tornar autodidata, ator e autor de suas práticas e reflexões. Como processo de ensino mediatizado, a EAD deve estruturar-se no sentido de incentivar e viabilizar a autonomia do estudante no processo de aprendizagem. Os recursos técnicos de comunicação, que têm alcançado um avanço espetacular: correio, rádio, tv, audiocassete, hipermídia interativa, internet, devem ser utilizados como possibilidades de maior acesso à educação.

O autor diz, ainda, que são duas as dimensões distintivas da EAD: a social e pedagógica. Na dimensão social, há possibilidade, através da EAD, de se atender um público maior, especialmente aqueles que não teriam como cursar presencialmente uma universidade pública. Além disso, é possível oportunizar-se uma educação continuada e atualização profissional constante. A EAD pressupõe a otimização e intensificação não só do atendimento aos alunos, mas também dos recursos disponíveis para ampliação de vagas, sem que isso represente a instalação de grandes estruturas físicas e organizacionais, oportunizando às instituições de



ensino a ampliação considerável de sua oferta de vagas. Na dimensão pedagógica, propõe-se uma ruptura com formas tradicionais de ensinar das universidades. O professor deixa de ser o centro da relação pedagógica e o estudante deixa de ser um ser passivo. Ele é convidado ao diálogo, é convidado a ser parceiro de um processo de interlocução, conduzindo sua própria formação. Há um movimento interativo e dialógico, uma comunicação do aluno com o autor dos textos, através da mediação do material didático produzido.

Prete diz que são características básicas da educação a distância: uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreira e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna. Além disso, a flexibilidade de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos permitem diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho-estudo-família, favorecendo, assim, a permanência do aluno em seu entorno familiar e laboral; A adaptação, atendendo às características psicopedagógicas de alunos que são adultos, é outra característica da EAD. Ao aplicar o que está aprendendo e ao se autoavaliar, o aluno recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, através da integração dos meios e de comunicação bidirecional. Através da EAD é possível buscar-se, ainda, a formação permanente. Há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida formalmente e adquirir novas atitudes, valores, interesses, etc.

Para esse autor, organização de um sistema de educação a distância requer ações indispensáveis: a) organização de um grupo composto por especialistas nessa área, especialistas em tecnologia educacional e multimídia, além de professores de diferentes áreas de conhecimento que se responsabilizarão pelos programas educativos; b) formação de uma equipe de orientadores que auxiliarão no processo de interlocução pretendida. Dentre as principais funções desse grupo, estão: o acompanhamento do processo de estudo dos alunos, o apoio, em caso de dúvidas relacionadas aos conteúdos trabalhados nos cursos; c) elaboração e organização de material didático apropriado à proposta dos cursos e à modalidade

da educação a distância. Esse material é importantíssimo, tendo em vista que ele é elo de diálogo entre o estudante e o professor; d) organização de um sistema de acompanhamento e avaliação, que leve em conta todos os aspectos da relação pedagógica: o ensino, a aprendizagem, o serviço de orientação acadêmica, o material didático e a própria modalidade de educação a distância; e) organização de rede de comunicação que permita estabelecer relações entre alunos, professores, ex-coordenadores do curso e orientadores pedagógicos; f) organização de um sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo que permita cuidar dos trâmites burocráticos como matrícula, registro de avaliações e outros. g) desenvolvimento de pesquisas que oportunizem reflexões sobre o sistema de EAD.

### **3.2- Por uma res(significação) da Educação a Distância**

Minha interlocução com esses diferentes autores de textos sobre a educação a distância, bem como uma revisitação às minhas próprias reflexões sobre o assunto, permitem-me tentar (res)significar alguns aspectos cruciais dessa questão.

O primeiro ponto que merece destaque são as definições e ou conceituações encontradas por mim nos diferentes autores analisados, incluindo-se aí, também, as produções teóricas do NEAD. Em suas definições, a educação a distância é vista como: a) sistema de comunicação bidirecional b) recursos para proporcionar a instrução c) modalidade alternativa de ensino d) sistema tecnológico de comunicação massiva e bidirecional e) modelo pedagógico f) prática educativa mediatizada g) forma pedagógica h) esquema em que o componente central é o aluno i) modalidade alternativa de educação j) meio para o ensino l) educação alternativa m) modelo que permite ao aluno transformar em ações o conhecimento adquirido.

Refletindo a respeito das vertentes epistemológicas onde se assentam suas compreensões, pude verificar que se afiliam às teorias educacionais de aprendizagem que deslocam o centro da relação pedagógica do professor para o aluno. Esses posicionamentos vêm alicerçados em crítica ao chamado ensino tradicional ou convencional, que tem no professor o ponto central da relação pedagógica. É possível observar a mesma ancoragem nos autores que afirmam buscar no construtivismo a base para sustentação da EAD.

Em razão da centralização das discussões e análises dos diferentes autores para o deslocamento do centro da relação pedagógica, o eixo conceitual evidencia, majoritariamente, uma compreensão da EAD, independentemente da denominação: modalidade, sistema, meio, esquema, recurso, forma, como “meio”, “veículo” que permite modificar, porque modifica a relação pedagógica, o processo ensino-aprendizagem e, em consequência, a educação.

A educação a distância é vista como possibilidade de evolução do sistema educativo, seja porque permite ampliação do acesso, o atendimento a adultos ou o uso de novas tecnologias de comunicação. Fundamentadas nas políticas da modernização, a maioria das visões incorpora contribuições das teorias funcionalistas, estruturalistas, bem como evolucionistas, em seus princípios de diferenciação, causação funcional e auto - reprodução. Não importa, todavia, a diferenciação matricial nesse caso, o que importa é que todas elas trazem a noção de todo integrado, internamente dinâmico, de tal forma que as anormalidades, os

desajustes, os desequilíbrios são desenvolvimentos que a educação pode contribuir para corrigir.

Ao trabalharem e ou apresentarem elementos como característicos da EAD: dialogicidade, presença de tutores, interatividade, aprendizagem individual, educação contínua, meios tecnológicos, material didático o fazem na perspectiva de que garantidas essas condições, os objetivos de uma educação melhor se concretizariam. Como a maioria dos autores dissocia a educação a distância, porque a considera objetivada, da educação enquanto prática social, destituem dessa última as características que apontam como exclusivas da EAD.

Ao “coisificar” a EAD, analisando o funcionamento de sua engrenagem, para modificar ou “ajustar” as peças ou partes que estejam comprometendo seu bom desempenho em termos de eficiência de ensino e aprendizagem, a maioria dos discursos<sup>19</sup> está impregnado de termos que denunciam uma visão de educação não como processo, como prática social, mas como funcionalidade sistêmica em si, descolada da realidade sócio - econômica - cultural. Não pude perceber nos textos auscultados uma preocupação em situar suas análises e posições em conjunturas sócio - política - cultural determinadas, embora fragmentos de suas falas deixem transparecer uma compreensão implícita de sociedade: massividade, menor custo, individualização, autodisciplina, produtividade, melhor qualidade, remetendo-as a metanarrativas educacionais da sociedade capitalista industrial.

Suas falas, embora apregoem todas elas a necessidade de mudança, situam as razões que determinam a busca do algo novo, diferente, que procuram. Mesmo posicionando-se em favor de mudança, e a EAD é vista como um meio, instrumento, desses seus desejos, não deixam transparecer o terreno que pisam e muito menos configuram o terreno que gostariam de pisar.

---

<sup>19</sup> Termo discurso é entendido na acepção de Kiziltan et alii (1996, p. 212) como conjunto sistemático de relações socialmente construídas no qual idéias, afirmações, práticas e suas concomitantes instituições obtêm seus significados e sua realidade.

As concepções do projeto do curso da Licenciatura, foco desse trabalho, no que diz respeito à concepção de EAD, coaduna-se, de certa forma, à maioria das compreensões aqui expostas, embora, contraditoriamente, apresente certos elementos curriculares que apontam para a busca da formação de educadores críticos, na perspectiva da transgressão da ordem curricular até então existente nos projetos de formação dos professores da UFMT.

Essa contradição dirige nossa atenção para a necessidade de uma melhor clareza em termos de questões que considero básicas:

A primeira delas é o fato de que, embora estejamos advogando uma formação para a transgressão, o fazemos no terreno de uma instituição impregnada da racionalidade do pensamento moderno, o que requer uma maior criticidade na proposição de nossas ações, com vistas a sua ressignificação. Devemos nos aproveitar dos avanços da modernidade sim, porém em direção a uma pedagogia de política cultural que oportunize aos professores não só a compreensão de como a produção cultural se organiza no âmbito das relações assimétricas de poder, mas também que os estimule a desenvolverem estratégias políticas para a participação nas lutas sociais, conforme Silva (1995, p.144), destinadas a reivindicar a transformação das escolas em esferas públicas democráticas.

A segunda questão, no meu entender, que merece atenção especial, é a de que é preciso ter presente em nossas ações pedagógicas as profundas transformações que estão acontecendo na esfera do conhecimento, com a utilização das novas tecnologias da informação. Não incorporar uma compreensão dessas transformações à teorização curricular crítica, acompanhando Silva (1995, p.33), significará:

“entregar a direção de sua incorporação à educação e ao currículo nas mãos de forças que as utilizarão fundamentalmente para seus objetivos mercadológicos e de preparação de uma mão-de-obra adequada aos fins de acumulação e legitimação.”

Uma proposição educacional crítica, portanto, não pode ficar indiferente a esse processo, nem tampouco rejeitá-la, como adverte Silva, em nome de um certo humanismo anti-tecnicista. O importante, ao invés disso, é compreendê-lo e encontrar meios de utilizá-lo de forma compatível com os objetivos de democracia, igualdade e justiça social.

No meu entender, é importante, por estas razões, ao se falar em EAD, situá-la em uma amplitude maior do que estas que temos visto e, por falta de reflexão crítica, temos muitas vezes adotado em nossos discursos e em nossas práticas. Temos pensado a EAD a partir de sua adjetivação. A forma tem catalizado nossas reflexões em detrimento de sua substantividade. Nossas reflexões deveriam ser dirigidas para a educação em sua ampla acepção. Como a compreendemos? Onde a situamos? Como analisamos suas relações? Qual o significado do “ser a distância” ou do “ser presencial” no interior de nossa compreensão? Que importância isso tem?

Pensar em EAD implica pensar a educação em sua amplitude, situando-a num contexto sócio-econômico-político-cultural, buscando compreender a relação entre o processo de escolarização e a reprodução de economias de poder e privilégio na sociedade mais ampla. Impõe-se, por isso, buscar compreender os processos constitutivos do conhecimento, isto é, compreender a forma pela qual o conhecimento é produzido em ambientes institucionais, nas práticas e em contextos históricos e culturais específicos.

Considero que os estudos e pesquisas de base cultural podem ser um apoio importante para uma melhor compreensão dessas questões. Num posicionamento crítico às idéias da era moderna que, segundo MacLaren (1996, p.15), foi inaugurada culturalmente pela Renascença e filosoficamente por Bacon e Descartes e que tem sua culminância política e econômica nas relações mercantes capitalistas e no literatismo individualista, os estudos culturais buscam respostas para alguns de seus principais questionamentos, explicitados por MacLaren, em:

“Qual é a tarefa de recuperação cultural numa era de fronteiras culturais cambiantes, de insegurança dos símbolos culturais tradicionais, de apagamento das fronteiras lingüísticas e

metafóricas, de avanço e de recuo de posições de sujeito ao longo de regimes discursivos dominantes, de colapsos de estruturas institucionalmente limitadas de significado e de reterritorialização do desejo com respeito às formações de alteridade cultural que criamos?”

Em outras palavras, que significa construir pedagogias de resistência, com base na diferença cultural, numa economia internacional que fala tanto às condições da necessidade material quanto a densidade material da subjetividade? Mas especificamente, como podem os educadores críticos mapear as questões relativas às agências envolvidas nas variadas relações de classe, gênero, raça, história e produção ideológica e que se apresentam sob a forma de narrativas?

Giroux (1996), argumentando que as tecnologias morais, políticas e sociais que estruturam e impulsionam os imperativos da escolarização pública são extraídos da visão modernista, propõe uma direção de olhar para a linguagem e os pressupostos do modernismo relativos à educação. Segundo ele, educadores calcados nos ideais modernistas, enfatizam a capacidade dos indivíduos para pensar criticamente, para exercer a responsabilidade social e para refazer o mundo no interesse do sonho iluminista da razão e da liberdade. Diz que é evidente a fé persistente na capacidade em se situarem como sujeitos automotivados no interior do discurso da vida pública. O modernismo seria para muitos educadores o sinônimo de progresso contínuo das ciências e das técnicas, da divisão racional do trabalho industrial e da intensificação do trabalho e do domínio humano sobre a natureza. Cabe à educação, em suma, fornecer os processos socializados e os códigos legitimadores pelos quais as grandes narrativas de progresso e desenvolvimento humano podem ser passadas para as futuras gerações.

Numa volta aos textos de meus interlocutores sobre EAD, é possível vislumbrar em seus discursos esses ideais educacionais, o que os conformam, de certa forma, aos ideais das teorias modernistas de educação.

Os estudos culturais trazem como escopo para suas reflexões uma teoria social que, ainda segundo MacLaren (1996, p.17), busca compreender o fracasso das teorias modernistas em construir sujeitos autônomos, que sejam capazes de

superar sua alienação, ao reconciliar sua subjetividade “autêntica”, com a do “outro”, através das narrativas mestras de formação de identidade que, segundo posicionamento de alguns críticos dos princípios da modernidade, desenvolveram-se essencialmente a partir de um legado baseado na dominação científica e técnica da natureza.

O movimento pós-moderno, segundo Giroux (1996), levanta importantes questões sobre as narrativas que são construídas, em termos do que significam, como regulam formas particulares de experiência moral e social e como pressupõem e corporificam visões epistemológicas e particulares do mundo. Giroux afirma que, de forma similar, o pós-modernismo tenta descrever como as fronteiras são nomeadas e tenta redesenhar os próprios mapas de significado, de desejo e de diferença. O pós-modernismo, continua, vê o corpo social e individual e social constituído de novos investimentos intelectuais e emocionais e questiona as formas tradicionais de poder e seus modos concomitantes de legitimação, impulsionando para uma atitude de suspeita de todas as formas ocultas de fechamento de fronteiras, pelas quais se subordina, se exclui e se marginaliza.

Propondo uma rejeição a compreensões de educação ou adoção de pedagogias envolvidas pelo discurso legitimador do sagrado e do consagrado, ou, ainda, a compreensões que buscam uma razão universal como fundamento para as questões humanas, Giroux (1996) apela para uma postura que considere todas as narrativas parciais e que realize uma leitura crítica de todos os textos científicos, culturais e sociais como construções históricas e políticas.

Assim procedendo, estar-se-ia concorrendo para uma pedagogia que não se reduziria apenas a questões metodológicas, mas sim como um projeto político que vincule a educação com a luta por uma vida pública na qual o diálogo, a visão e a compaixão estejam atentos aos direitos e condições que organizam a vida pública como uma forma social democrática e não como um regime de terror e opressão.

Nessa perspectiva, considero que a educação a distância deve ser compreendida como uma dimensão de uma pedagogia que possa contribuir para um



novo modo de ser, isto é, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos “(com)têm” como seres humanos.

Um desses limites, pela própria natureza da EAD pode ser facilmente transgredido: a noção de tempo e espaço imposta pelos paradigmas da modernidade. Como noções fundamentais da discussão da EAD, as concepções de tempo e espaço merecem ser trazidas à discussão, numa tentativa, embora sucinta, de um esclarecimento conceitual que concorra para maior compreensão da problemática em análise nesse trabalho.

A concepção de tempo comumente aceita é a derivada dos paradigmas da modernidade. Por esta razão, se se concorre para o desenvolvimento de uma pedagogia que tem como uma de suas preocupações a superação e ou mesmo transgressão dos limites que a modernidade tem imposto, compreendê-la e contrapor-se a ela é tarefa dos que trabalham com EAD.

No horizonte da explicação moderna, o tempo é visto como coisa concreta, mensurável e ponderável, limitado pelas relações expressas entre tempos passado, presente e futuro, que, segundo Passos (1998), em uma interlocução intensa com Ponty, só podem ser captadas em sua manifestação à subjetividade.<sup>20</sup> O tempo não se presta a ser coisa, objeto de ninguém, sob pena de extinguir-se. Merleau Ponty (1971) traz uma discussão sobre tempo que se coaduna com as discussões que estamos levantando. Em contraposição a definições de tempo como coisa, ele afirma que “Há mais verdade nas personificações míticas do tempo do que a noção de tempo considerado, à maneira científica, como uma variável de natureza em si...”

Situando tempo como construção cultural, Merleau Ponty (1971, p.425) concebe-o no universo do simbólico, do subjetivo. O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta, visto que é ele mesmo a estrutura da subjetividade.

---

<sup>20</sup> A subjetividade compreendida por Passos está alicerçada em Merleau Ponty para quem “a subjetividade... que não é mais região do ser, mas a única maneira de relacionar-se com o ser, fazendo com que sejamos alguma coisa, em vez de sobrevoar todas as coisas em um pensamento objetivo e que, finalmente, nada pensa.” Para Merleau Ponty há duas idéias de subjetividade: a de subjetividade vazia, desligada, universal, e a de subjetividade plena, soterrada no mundo.

“O mundo objetivo é demasiado pleno para que nela haja tempo. O passado e o futuro, por si mesmos, se retiram do ser e passam para o lado da subjetividade, para aí buscar, não o suporte real, mas, ao contrário, uma possibilidade de não-ser que concorre com sua natureza.”

Por esta razão, o tempo reveste-se sempre, como afirma Passos (1998, p.209), da temporalidade do sujeito, sendo por este aspecto constituído.

“Se alguém contemplar por sobre uma ponte, as águas que vem do “passado”, cruzando pelo seu presente e indo rumo ao “futuro”, e ali ele deslocar-se 800 metros acima, em direção à sua foz, o passado contemplado antes da ponte transformar-se á no presente. Se ainda descer em direção ao curso do rio, estará na verdade presentificando por sua referência corporal, o futuro de antes”.

A partir de seu texto metafórico, Passos afirma que o tempo é uma relação da subjetividade com o ‘presente eterno’ das coisas e que, enquanto relação, ela é construída, na historicidade, na maneira de viver e sentir das pessoas.

Essas posições são contrárias às da modernidade, uma vez que concebendo o tempo fora de uma temporalidade, constituída por um sujeito em sua existência real, o tempo é materializado e objetivado, podendo-se dizer, então, que por não ter uma referencialidade subjetiva, ele só existe no presente.

Para Merleau-Ponty, o tempo é um constructo, um artefato e, por essa razão, as dimensões de passado e futuro imanentes ao sujeito. Um tempo deslocado do subjetividade, não seria, segundo Passos (1998, p.214):

“um tempo no sentido rigoroso, uma vez que um tempo pensado não se constitui como um tempo de fato, porquanto objetivado é o registro a posteriori, desencarnado de temporalidade. Sujeito e tempo se constituem mutuamente.”

Essas noções sobre o tempo são importantes para que reflitamos sobre a noção de tempo que temos adotado como paradigma principalmente em nossas práticas educacionais, explicando-o por sua característica de continuidade, de fluxo. O tempo deve ser entendido em nossa circunstancialidade cultural.

Merleau-Ponty diz que a temporalidade é uma dimensão da subjetividade-passado, presente e futuro. Não há tempo fora do sujeito. O tempo, para ele, é visto como arquitetura da subjetividade. Assim, o tempo é o tempo de cada um.

A compreensão de Merleau-Ponty e as de Passos trazem o contraponto à compreensão que tem sido colocada como um de nossos limites e que a educação a distância pode ajudar-nos a subverter: o tempo da modernidade, como coisa, objeto, exterior ao homem, não-experiencial, universal porque também o homem é compreendido como um ser genérico, abstrato, universal. Em Passos, encontramos a síntese desse contraponto:

“Somos um “eu” situado num ponto de vista espaço - temporalizado, ante os olhos dos outros, que detém outros pontos de vista, ancorados em temporalidades distintas, que nos delimitam, provocam, nos envolvem; em parte nos definem, numa aventura temporal, através da qual nos engajamos e nos constituímos mutuamente” (Passos, 1998, p. 234).

Uma compreensão da noção de espaço, que não pode ser pensada fora de uma relação temporal, pode também, como uma dimensão da educação aberta e a distância, concorrer para a transgressão dos limites que nos “(con) formam”.

Julgo importante acompanhar Santos (1997), em suas reflexões sobre as noções de tempo – espaço, porque ele faz uma abordagem que se coaduna com nossas vertentes teóricas, embora seu objeto de preocupação seja diferente do nosso. Santos traz, inicialmente, à discussão o conceito de evento, uma vez que o considera a matriz do tempo e do espaço. “O evento é um instante do tempo dando-se em um ponto do espaço”. Buscando em Bloch um interlocutor, Santos afirma: “o tempo somente é porque algo acontece, e onde algo acontece o tempo está.”

Como o evento não existe sem ator, pensá-lo implica pensar em ação humana. Evento e ação seriam, então, correlatos, continua Santos (1997): “O evento está no lugar preciso em que estou e no instante preciso que o reconheço.”

Trazendo a idéia de tempo como intérprete da realidade do objeto, o autor diz que é necessário, do ponto de vista do evento, discernir entre a existência do objeto e o valor do objeto. O objeto teria um valor per-se, em razão de sua constituição e só teria valor como coisa. Como dado social, ele só teria seu valor a partir de sua existência relacional, uma vez que o objeto tem autonomia devido a existência corpórea, mas não tem autonomia de significação. A significação é construída por um sujeito relacional, em um determinado tempo/espaço.

“Em cada lugar, o tempo das diferentes ações e dos diferentes atores e a maneira como utilizam o tempo social não são os mesmos. Cada ação se dá segundo seu tempo; as diversas ações se dão conjuntamente.” (...) “A vida social, nas suas diferenças e hierarquias, dá-se segundo tempos diversos que se casam, entrelaçados no chamado viver comum.” (Santos, 1997, p.115-33)

É esse viver comum, segundo Santos, que se realiza no espaço: lugarejo, cidade, região, país, mundo.

Tendo em vista que o tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta e, por isso, é o tempo da vida de cada um e da vida de todos, o espaço é aquilo que reúne a todos, em suas múltiplas possibilidades: diferentes de uso de espaço (território) relacionado com possibilidades de uso do tempo.

Aqui está, acredito, o cerne do pensamento de Santos e que serve para uma compreensão de espaço que se diferencia daquele trazido pelas explicações das metanarrativas da modernidade:

“Se o mundo é constituído de eventos e não de coisas, e o evento não existe sem ator, significa pensar que o mundo é o mundo dos acontecimentos, dos eventos. É à imbricação de todos os eventos que se dá o nome de mundo. O que dá universalidade aos eventos

não é apenas o seu acontecer, mas a forma com que são produzidos, significados” (Santos, 1997, p. 133).

Como eventos se constituem simultaneamente em determinado tempo-espaço, continua Santos, eles se ligam entre si, fazendo com que a presença de um evento modifique a natureza do outro. Assim, um acontecimento, um evento, só se constitui relacionalmente, em um espaço local, que, por sua vez, é global e vice-versa.

Finalizando, Santos, considerando que o acontecimento é uma cristalização de um momento da totalidade em processo de totalização, afirma que são, em conjunto, esses acontecimentos que reproduzem a totalidade, por isso se complementam e se explicam entre si. “Cada evento é um fruto do mundo e do lugar ao mesmo tempo.”

Essa conclusão de Santos, leva-nos a refletir sobre o processo de globalização do mundo que, conforme Ianni (1996, p. 11):

“expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. Um processo de amplas proporções envolvendo nações e nacionalidades, regimes políticos e projetos nacionais, grupos e classes sociais, economias e sociedades, grupos e classes sociais, culturas e civilizações”.

Ianni (1996) assinala a emergência da sociedade global, como uma totalidade abrangente, complexa e contraditória que, por ser uma realidade ainda pouco conhecida, desafia práticas e ideais, situações consolidadas e interpretações sedimentadas, formas de pensamento e vôos da imaginação.

Como fica, nessa perspectiva, a questão da diversidade e das singularidades das culturas? Como ficam os eventos, frutos do mundo e do lugar ao mesmo tempo? Se é o lugar que articula espaço-tempo, servindo de ponto de referência, como perceber o internacional, multinacional, transnacional, mundial, o global?

O autor traz um complicador para a análise dessas questões quando nos lembra que a sociedade global se constitui na época da eletrônica, dinamizada por recursos da informática e, por isso mesmo, articulada por emissões de ondas, mensagens, signos, símbolos, redes e alianças que tecem os lugares e as atividades, os campos e as cidades, as diferenças e as identidades, as nações e nacionalidades, promovendo a desterritorialização de mercados, tecnologias, capitais, mercadorias, idéias, decisões, práticas, expectativas e ilusões.

A globalização, através das tecnologias da informação, cria a ilusão que o mundo é imediato, presente, sem geografia e sem história. É, todavia, uma ilusão, diz Ianni, a globalização nada a tem a ver com homogeneização porque as mesmas forças empenhadas na globalização provocam forças adversas, recriando e multiplicando articulações e tensões, próprias dos ambientes da diversidade.

“Ao globalizar-se, o mundo se pluraliza, multiplicando as suas diversidades, ao lado das singularidades de cada lugar, colocam-se as singularidades próprias da sociedade global. Entrecruzam-se, fundam-se, e antagonizam-se perspectivas, culturas, civilizações, modos de ser, agir, pensar e imaginar” (1996, p. 38).

Através do processo de globalização, continua Ianni, alteram-se os contrapontos: singular e universal, espaço e tempo, local e global, eu e outro. A despeito de que tudo parece permanecer no mesmo lugar, tudo muda. “O significado e a conotação das coisas, gentes e idéias modificam-se, estranham-se, transfiguram-se.” (IANNI, 1996, p.31)

A educação aberta e a distância que, em razão de sua natureza, baseia-se em técnicas eletrônicas - informática, telecomunicação, rede, infovia, multimídia, contribui para que o complexo real transforme-se em virtual. A teoria sistêmica, utilizada pela maioria das universidades que desenvolvem a EAD, impõe uma interpretação sincrônica, em que a realidade é apresentada como um todo orgânico, funcional e auto-regulado, dentro da lógica de racionalidade da modernidade. Neste tipo de interpretação, o todo não é visto em seu caráter relacional. Não importam o indivíduo, o grupo, povo, etnia, raça, religião, língua, por isso o todo é orgânico,

sistêmico, que pode ser explicado descolado de um processo de construção de eventos, acontecimentos em determinado tempo - espaço.

A educação aberta a distância, como uma dimensão de uma pedagogia política, pode contribuir para um novo modo de ser, com o interesse e a determinação em superar e transgredir os limites que nos (con)têm como seres humanos. Ela tem que ser assumida como uma das utopias educacionais que buscam, através de suas ações, formas que possibilitem um novo processo civilizatório, como o que aponta Ianni:

“que se forma e transforma no longo da geografia, no longo da história, no curso das lutas sociais e no contraponto das forças sociais que agitam as configurações e os movimentos da sociedade global” (1996, p.303).

Assim, pensar a educação aberta e a distância impõe que ultrapassemos a idéia de que ela seja apenas um meio, um modo, uma modalidade, um sistema. É preciso pensá-la, antes de tudo, como possibilidade de uma (re)significação da educação frente ao mundo da globalização.

Essa (re)significação pode se dar não só em termos da dimensão tempo-espaço escolar, como visto anteriormente mas também em termos da própria concepção de educação, de currículo, de processo de ensino e de aprendizagem, de avaliação, de gestão escolar, conforme explicitado a seguir.

### **3.3- Educação a Distância: a compreensão de seus principais elementos constitutivos à luz de novos paradigmas educacionais**

Educação a distância é uma modalidade de organização do processo de ensino-aprendizagem que, se consubstanciada em novos paradigmas educacionais, pode possibilitar:

- a inserção de um contingente maior de estudantes no ensino superior;
- a autonomia intelectual do aluno na produção do conhecimento, resgatando seu papel de sujeito da ação educativa;
- respeito à diversidade e ritmos de aprendizagem;
- uma concepção mais subjetiva do tempo/espaço escolar;
- uma modificação da relação que se estabelece entre professor e -aluno, em que ambos se colocam como sujeitos da ação educativa;
- mudança da compreensão do processo de acompanhamento e avaliação de aprendizagem;
- (res)significação do material didático no contexto do currículo dos cursos;
- mudança no processo de gestão escolar;
- uma nova compreensão do processo de comunicação;
- uma compreensão diferenciada do sistema de tutoria;

Em qualquer projeto de EAD, há elementos que não podem deixar de ser trabalhados, tais como: sistema de comunicação, sistema de gestão, serviço de



orientação pedagógica (tutoria), produção e organização de material didático e sistema de avaliação. A concepção de cada um desses elementos deve ser evidenciando no contexto dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso que vá ser desenvolvido. O Projeto, por sua vez, deve deixar claro quais os paradigmas que dão sustentação aos seus princípios teórico-metodológicos.

Para concorrer à mudança de paradigmas educacionais, seus principais elementos constitutivos podem ser compreendidos nas perspectivas delineadas a seguir.

### **3.3.1- O Processo de Comunicação na Educação a Distância**

A Educação a Distância, como uma modalidade de organização e desenvolvimento de currículo educacional, não pode ser reduzida apenas a questões metodológicas ou a possibilidades de uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC). É importante que ela seja concebida, sempre, como parte de um projeto político que vincule a educação com a luta por uma vida pública na qual o diálogo, a tolerância e o respeito à diferença estejam atentos aos direitos e condições que organizam a vida pública como uma forma social justa e democrática.

Nesse sentido, as instituições escolares têm necessidade, conforme Silva (2000), de se apresentarem como um espaço de educação, ao invés de um “lócus” de distribuição de saber-produto a clientes consumidores.

Um espaço de educação deve pressupor a construção de uma prática que possibilite aos sujeitos da ação educativa compreender criticamente a realidade social em que se inserem, com vistas a uma participação ativa nessa realidade.

Isso indica uma compreensão de educação como um sistema aberto, não só voltado para a transmissão e transferência de conhecimentos, que implica processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa. A autonomia do aluno passa a ser um dos ideais da ação educativa. Ele deve ser estimulado a ser ativo no processo de construção do conhecimento, principalmente quando se tem presente que o mundo contemporâneo, em que o conhecimento evolui de forma incontável, exige uma educação voltada para a autonomia do aprendiz, o que implica uma metodologia do aprender a aprender.

A EAD, por suas peculiaridades, sobretudo em relação a mediatização das mensagens pedagógicas, coloca-se como uma modalidade em potencial para o desenvolvimento dessa autonomia que se quer do aprendiz.

Mediatizar, na perspectiva do processo educacional, significa, segundo Belloni (2001):

“conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação de estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino” (BELLONI, 2001, p.26).

Como uma modalidade de ensino e de aprendizagem mediatizada, a EAD deve considerar os dois principais componentes, destacados por Belloni (2001), de uma nova pedagogia: a utilização cada vez mais das tecnologias de produção, estocagem e transmissão de informações, por um lado, e, por outro, o redimensionamento do papel do professor. Este tende a ser amplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudantes a distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre estes meios e os alunos.

A EAD, para Belloni (1999), usa a tecnologia como forma de mediatizar o processo de ensino e de aprendizagem. Embora todo processo educativo seja mediatizado, visto que há necessidade de se “traduzir” as mensagens pedagógicas, a autora argumenta que a EAD tem que potencializar as virtudes comunicacionais do meio técnico a ser utilizado, no sentido de oportunizar ao estudante realizar sua aprendizagem de modo autônomo e independente.

Desse modo, a EAD pode contribuir significativamente não só para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho pedagógico

mas também para a utilização adequada das tecnologias de mediatização da educação, implicando, nesse caso, uma redefinição da comunicação nos processos educacionais.

A comunicação constitui-se um dos elementos centrais na EAD, tendo em vista, sobretudo, a relação professor-aluno, que não se estabelece mais face-a-face, mas, sim, pela mediação de textos, veiculados pelas tecnologias da informação e da comunicação.

A educação a distância pode possibilitar, ainda, aquilo que Belloni (2001, p.12) denomina de “educação para as mídias”, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação.

Nesse sentido, ela pode ser pensada, pois, como um modo privilegiado de “educar para a comunicação”.

Educar para a comunicação é, segundo Costa (1993), orientar para realizar análises mais coerentes, complexas-completas- e, ao mesmo tempo, ajudar a expressar relações mais ricas de sentido entre as pessoas. É uma educação que gera novas relações simbólicas e novas expressões do ser social.

Um dos maiores desafios que o professor enfrenta hoje na construção de sua prática pedagógica, conforme Silva (2000), é modificar a comunicação de Emissão-Recepção para a participação-intervenção, a bidirecionalidade-hibridação e a permutabilidade-potencialidade. O papel de transmissor de conhecimento deve ser modificado para o de disponibilizador de domínios de conhecimento e de ambiência de aprendizagem que garanta a liberdade, a pluralidade, a escolha, a intervenção.

O conhecimento, nessa perspectiva deixa de ser “algo” a ser doado, para ser compreendido como um processo de busca, de análise, de explicação de fenômenos e situações da realidade, que se constrói na/da interação de sujeitos da prática social.

No espaço educacional, o professor (interlocutor), um dos sujeitos envolvidos na construção curricular, tem como possibilidade construir, ao invés de uma prática

educativa unidirecional, uma prática alicerçada na bidirecionalidade, na participação livre e plural das subjetividades.

De uma modalidade comunicacional unidirecional passa-se, portanto, a uma modalidade interativa.

A modalidade comunicacional unidirecional tem como principais características, segundo Silva (2000, p.73):

- A mensagem se apresenta de modo fechado, imutável, linear e seqüencial;
- O emissor busca atrair o receptor (geralmente por imposição) para seu universo mental;
- O receptor é compreendido como ser assimilador passivo;

A modalidade comunicacional interativa apresenta-se com as seguintes características:

- A mensagem é modificável, em mutação, na medida que responde às solicitações daquele que a manipula;
- O emissor, “designer de software”, constrói uma rede ( não uma rota) e define um conjunto de territórios a explorar; ele não oferece uma história a ouvir, mas um conjunto intrincado (labirinto) de territórios abertos a navegações e dispostos a interferências, a modificações;
- O receptor manipula a mensagem como co-autor, co-criador, verdadeiro conceptor.

De uma teoria de comunicação em que a mensagem é um conteúdo informacional fechado, o aluno/leitor é considerado um ser passivo, sem liberdade de modificar ou interferir na mensagem e o emissor é autoritário, deve-se avançar para uma teoria da comunicação que tenha como princípios de sustentação a interatividade e a interação.

Na comunicação interativa compreende-se o caráter ativo e participativo do sujeito (receptor) na ação comunicativa, o que modifica sensivelmente o papel e

função do sujeito (emissor). Além disso, a mensagem (texto) passa a ser também compreendida como uma unidade de significação que só se instaura quando da interação entre autor (emissor) e leitor (receptor).

Possari (2002), compreende por interação todo processo pelo qual interlocutores “inter-agem” e decorrem daí os efeitos de sentido. Interlocutores são entendidos como os dois pólos de qualquer situação de comunicação (verbal, não-verbal, mediada por tecnologias).

A interatividade, por seu lado, seria o processo que permite a co-autoria entre emissor e receptor, oportunizando a este último transformar-se, a partir de suas ações, em co-produtor de sentidos.

Silva (2000), referindo-se à interatividade destaca dois componentes lexicáticos: um deles significaria “entre” e, o outro, significaria relação recíproca. Na interatividade está prevista a possibilidade de interferência, de modificação, de escolha de caminhos nos processos de significação.

A modalidade interativa, como destaca Possari (2002), pressupõe: um emissor que constrói uma rede, um conjunto de possibilidades a explorar, oferece um conjunto intrincado de lugares dispostos à interferência e às modificações; uma mensagem (texto) modificável; um receptor, ativo, que se coloca como co-autor no processo da interlocução.

Orlandi (1993), trabalhando a questão da autoria no processo de produção de textos, argumenta que a escola deve propiciar a passagem do enunciador/autor (perspectivas que o eu constrói no discurso), de tal forma que o aprendiz possa experimentar práticas que façam com que ele tenha controle dos mecanismos com os quais está lidando quando escreve.

Textos são construções simbólicas que podem materializar-se em qualquer suporte: a televisão, os cd-rom, o rádio, a Internet. (Aparici, 2000).

Pensando-se na prática da leitura, enquanto processo que permite a interlocução entre autor/leitor, Orlandi (1993) assim se posiciona:

“Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre um leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). A relação, como diria Schaff (em sua crítica ao fetichismo sógnico, 1966), sempre se dá entre homens, são relações sociais; eu acrescentaria, históricas, ainda que (ou porque) mediadas por objetos (como o texto). Ficar na “objetividade” do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância” (ORLANDI, 1993, p.9).

Acedo (2000), trabalhando o conceito de interatividade em texto multimídia, chama de comunicação bancária aquela em que se utiliza os meios de comunicação para se transmitir ao usuário uma série de conteúdos conceituais, com um esquema de comunicação unidirecional.

Segundo este modelo comunicativo, existe um emissor, um receptor e uma mensagem, que é a informação que se transmite. O receptor tem que traduzir a mensagem.

Nesse caso, Acedo argumenta que não existe a verdadeira comunicação já que o receptor não participa ativamente. Alguém transmite conteúdos. A informação se dá de um lado só. É o modelo de comunicação unidirecional.

Na Comunicação, com uso de meios técnicos (TV, computador, etc.), Acedo afirma que se está falando em comunicação mediada, que deve ser:

-intencional: terá que estar presente tanto no emissor como no receptor, de tal forma que os produtores e usuários se convertam em emissores e receptores ao mesmo tempo;

-multisensorial; onde não haverá emissor e receptor, mas, sim, produtores e usuários, situando-se ambos no início do esquema, pois os dois são responsáveis por originar mensagens.

Nesse modelo de comunicação multidirecional, deve-se conceber, portanto, os sujeitos da ação comunicativa como interlocutores, com responsabilidade de produzirem significados.

O interlocutor (receptor) é concebido como protagonista da construção dos processos de significados, portanto, autônomo e ativo na relação comunicacional.

Martin-Barbero (2001) destaca esse papel do leitor no processo de produção de significações, enfatizando o seu caráter dinâmico, que o faz sair de um papel de simples decodificador daquilo que o emissor depositou na mensagem para assumir também o papel de produtor.

Pensar o processo de comunicação, na perspectiva da relação comunicacional, portanto de comunicação interativa ou multidirecional, é imprescindível para qualquer modalidade educativa, sobretudo quando essa modalidade é a EAD.

Conceber a comunicação a partir desses pressupostos é pensá-la de forma redimensionada, dinâmica, em processo.

O professor, numa modalidade comunicacional redimensionada, tem que considerar a participação (a co-autoria) nos processos de significação que são instaurados no espaço escolar. Ele deixa de ser simplesmente um transmissor de conhecimento para ser um organizador de situações de aprendizagem, alguém que busca disponibilizar múltiplas situações que permitam a intervenção do interlocutor. Como um dos interlocutores privilegiados no processo da construção cabe ao professor possibilitar ao aluno (receptor) constituir-se também autor (emissor), crítico e criativo, de novos textos, ao mesmo tempo em que se constitui, ele próprio, também em um aprendiz. É um processo de troca, de diálogo.

Uma das características fundamentais da EAD, como vimos anteriormente, é ser um processo de ensino e de aprendizagem mediatizado, sobretudo pelo uso de tecnologias da informação e da comunicação.

Paradoxalmente, a educação a distância só pode se desenvolver se não houver “distância” entre os sujeitos da prática educativa. Essa “não-distância” diz



respeito ao processo de interlocução, diálogo permanente, que deve ocorrer entre os envolvidos na prática educativa, mesmo que não ocupem o mesmo espaço físico em um tempo real.

Na tentativa de recuperação de algumas reflexões sobre a temática tempo/espaço, invocamos Santos (1997), que afirma que o tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta e, por isso, é o tempo da vida de cada um e da vida de todos e o espaço é aquilo que reúne a todos, em suas múltiplas possibilidades: diferentes de uso de espaço (território) relacionado com possibilidade de uso de tempo. É o viver comum, segundo Santos, que se realiza no espaço. Esse espaço seria, então o “locus” onde são construídos os significados sociais, culturais, a partir dos processos de interlocução, de compartilhamento, de diálogo, de troca entre sujeitos relacionais, situados historicamente.

Toda forma de interação, segundo Possari (2001), se dá por um processo de mediação simbólica. O signo/símbolo poderá ser verbal: oral ou escrito; não verbal: sonoro/musical; visual: estático, dinâmico etc.

Nos processos de interlocução a distância, os efeitos de sentido, significação, que são atribuídos aos textos (verbais ou não-verbais), devem ser preocupação fundamental. É o leitor/aluno que, com sua história de vida e de leituras, atribuirá sentidos aos textos selecionados e/ou produzidos pelo professor.

### **3.3.2- Sistema de Gestão e Avaliação na EAD**

A gestão em EAD, como em qualquer outra modalidade educativa, deve ser vista como um processo que busca viabilizar um projeto político pedagógico, mediante a previsão de formas de organização e funcionamento, de relações de trabalho e de recursos físicos, materiais e financeiros necessários ao cumprimento das finalidades e objetivos definidos.

A gestão na área educacional remete-nos, segundo Bussmann (2000), a algumas reflexões sobre administração, pois auxilia a compreender, situar e realizar o processo e os procedimentos de planejamento da escola, sua organização e seu funcionamento para que se alcance os objetivos e cumpra sua tarefa sócio-educativa, como organização de natureza social. A organização, nesse caso, é compreendida como um conjunto de pessoas e recursos articulados para a realização de um objetivo ou um conjunto de objetivos, mantendo interação com o meio.

Administrar, para Bussmann, é agir de modo a combinar adequadamente o uso de recursos disponíveis para atingir objetivos. É, portanto, uma ação finalista, voltada à obtenção de algum resultado. Implica, por esta razão, processo decisório e de acompanhamento e avaliação daquilo que é proposto pelo projeto político pedagógico.

Martins e Polak (2001), afirmam que administrar é o ato de trabalhar com as pessoas e por meio das pessoas para realizar objetivos e atingir resultados. A tarefa de administrar seria, então, interpretar os objetivos propostos e transformá-los em ações por meio do planejamento, da organização, da direção e do controle e avaliação em todas as áreas e nos diferentes níveis das organizações e instituições, sejam elas de natureza pública ou privada.

A gestão na educação assenta-se, nesse sentido, nos princípios e diretrizes que dão sustentação a uma proposta de ação, devendo o corpo administrativo referendar-se e agir em conformidade com esses princípios. A avaliação deve

constituir-se, nesse sentido, um dos elementos indissociáveis do processo de gestão.

A avaliação, como prática educativa, deve ser compreendida, segundo Neder (1996), como uma atividade política, cuja principal função é a de propiciar subsídios para tomadas de decisões quanto ao direcionamento das ações em determinado contexto educacional.

A avaliação não pode ser vista, portanto, isolada de um projeto concreto, que traga em seu bojo determinada proposta de ação, que busque modificações de uma determinada situação.

Mediante o processo de avaliação, os sujeitos da ação educativa devem ter uma compreensão crítica da realidade escolar em que estão inseridos, com vistas ao aprimoramento das ações propostas e vivenciadas no contexto do Projeto Político Pedagógico.

Como processo de reflexão crítica sobre a realidade, a avaliação deve buscar desvelar necessidades e problemas relativos ao trabalho educativo com o intuito de resolvê-los.

Nesse sentido, a avaliação não se limita apenas ao aspecto do rendimento escolar, devendo estar vinculada aos elementos definidores de determinada proposta educacional, tais como Finalidade, Estrutura Organizacional, Proposta Curricular, Tempo Escolar, Relações de Trabalho, Processo de Decisão e Avaliação.

No caso de projetos da educação a distância, alguns elementos, definidores de sua identidade, merecem atenção especial no processo de gestão e avaliação, além daqueles circunscritos a qualquer outro projeto educacional.

A organização de um sistema de EAD, conforme Preti (1996) é mais complexo, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de “multi-meios” e a presença de especialistas nesta modalidade. O sistema de acompanhamento e avaliação do aluno requer, também, um tratamento especial, com a participação não só dos professores e alunos, mas também de orientadores

acadêmicos (tutores).

Num processo de gestão e avaliação de um Projeto de Educação a Distância duas dimensões devem ser trabalhadas: Dimensão relativa à proposta pedagógica do curso e a Dimensão relativa à modalidade de organização do curso.

Na dimensão relativa à proposta pedagógica do curso, é importante considerar:

- as finalidades, objetivos, metas que se pretende alcançar com o curso;
- a proposta curricular, com a definição das diretrizes, princípios, conteúdos, metodologia de ensino;
- materiais e recursos didáticos a serem utilizados,
- sistema de orientação acadêmica (tutoria);
- sistema de acompanhamento e de avaliação de aprendizagem;
- equipe técnica de apoio e o corpo docente responsável pelo curso.

Na Dimensão relativa à modalidade de organização do curso, em que estejam explicitados:

- o sistema de comunicação que permita uma interlocução efetiva entre os diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa (dirigentes, professores, estudantes, orientadores acadêmicos);
- um modelo de gestão que defina como se dará a relação entre os diferentes sujeitos da ação (como será organizado o processo de decisão acadêmico-administrativo?);
- de infra-estrutura física (haverá centros de apoio em localidades próximas aos alunos?);
- das funções dos diferentes sujeitos do processo?;
- das instâncias de poder onde serão decididas as questões relativas ao curso;
- como se dará o processo de distribuição do material didático do curso;

- como se dará o registro acadêmico das atividades desenvolvidas;
- os recursos orçamentários, financeiros e a infra-estrutura necessária à realização do curso.

Cada uma dessas dimensões deve ser acompanhada e avaliada, a partir de seus elementos constitutivos, alicerçadas nas compreensões de Educação e de Educação a Distância que dão sustentação ao projeto do Curso a ser avaliado.

É necessário ter presente que qualquer proposta político-pedagógica sustenta-se em paradigmas educacionais que orientarão os princípios norteadores do currículo e, por conseguinte, da compreensão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Darão orientação, ainda, ao processo de comunicação, de gestão e de avaliação a serem implementados.

Ter clareza dos paradigmas de sustentação do projeto é o primeiro passo, portanto, para se definir o processo de gestão e proceder à avaliação de qualquer uma das dimensões e elementos anteriormente explicitados.

### **3.3.3- A Produção de Material Didático para EAD**

A produção, a seleção e a organização de textos para a EAD devem estar atreladas ao projeto político pedagógico do curso que se quer desenvolver. Todo texto, concebido como material didático, deve ser pensado e concebido no interior de uma proposta curricular, que, por sua vez, deve ser construído na perspectiva de objetivos delineados em um projeto político de formação.

O material didático do curso, consubstanciado através de textos, deve configurar-se no âmbito da proposta curricular, como afirma Neder (1999), como um dos dinamizadores da construção curricular e também como um balizador metodológico. É, através do material didático, que são feitos os recortes das áreas de conhecimento trabalhadas no curso, além do direcionamento metodológico pretendido. Dentre os materiais didáticos básicos de um curso a distância podemos encontrar: o impresso, o audiovisual e o multimídia.

#### **Material Impresso:**

O material didático, que tem como base a linguagem verbal escrita, pode ser organizado em textos de diferentes natureza e veiculados em diferentes meios. Geralmente, os textos escritos são veiculados através de materiais impressos como livros, publicações periódicas, revistas e jornais.

É comum, quando nos referimos a textos verbais escritos, que pensemos sempre no livro, na revista, no periódico, na apostila, no fascículo, etc. Todavia, há outros meios que veiculam os textos escritos.

Recentemente, num contexto social e tecnológico como o representado pelas novas tecnologias informáticas e audiovisuais, tem sido necessário alargar um pouco nossa compreensão a respeito da natureza e veiculação do texto escrito, principalmente, num contexto de educação a distância.

Moreira (1998) indaga, considerando os avanços da hipermídia, se o material impresso vai desaparecer. E é ele mesmo que responde que não sabe, para em

seguida afirmar: O que é indubitável é que os “textos” continuarão a existir, embora não necessariamente apoiados no papel.

Assim, é interessante que, ao refletirmos sobre material didático, pensemos nos tipos de texto, associados à natureza das linguagens utilizadas: verbal (oral/escrita), não-verbal (todas as formas (signos): olhares, gestos, expressões faciais, cores, luzes, ruídos, desenho, fotos, pintura, sons, etc).

A escolha da natureza do texto, de sua tipologia e dos meios a serem utilizados para sua veiculação estará atrelada ao currículo do curso que se quer construir, sua proposta teórico- metodológica. O importante é que tenhamos claro que, em qualquer proposta de ensino, devemos trabalhar com uma pluralidade de textos, com objetivos e perspectivas diferenciadas. Para uma classificação mais simples podemos designá-los de textos-base e textos-de-apoio.

O objetivo do texto-base pode ser não só o de garantir o desenvolvimento de conteúdos básicos indispensáveis ao desenvolvimento do curso, mas também o de oportunizar o processo de reflexão-ação-reflexão por parte dos alunos. Nesse sentido, o texto deve possibilitar, através de um processo dialógico, que o aluno vá construindo seus conhecimentos sobre a área de ou tema em foco. Os conteúdos, selecionados para serem trabalhados nos textos-base, devem servir como dinamizadores curriculares, permitindo, sempre que possível a relação teoria-prática por parte do aluno. É importante que nesses textos considerados marcadores curriculares haja, além da definição de objetivos e esclarecimentos sobre sua organização, sugestões de tarefas e pesquisas, com a intenção de aprofundamento teórico na área de conhecimento trabalhada, além de uma indicação bibliográfica de apoio. Os textos-base podem ser produzidos pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento ou disciplinas trabalhadas no curso, com objetivos muito bem determinados ou podem, ainda, ser textos de outros autores considerados relevantes para as compreensões e discussões que se queira alcançar.

No caso de optarem por textos de outros autores, os professores responsáveis pelas disciplinas ou áreas de conhecimento se colocam como mediadores do processo do diálogo entre autor e leitor (aluno) do texto selecionado.

Essa mediação pode ser feita através de um guia didático, conforme Aretio (1986), cuja função deve ser a de auxiliar o aluno em seu processo de leitura e compreensão do texto estudado.

Ensinar um aluno, através da auto aprendizagem, é bem diferente do ensino convencional, onde a maioria dos textos é trabalhado oralmente pelo professor e onde o aluno pode ir sanando suas dúvidas, imediatamente, com a presença do professor.

Por este motivo, ao selecionar os textos que serão trabalhados e, ainda, ao planejar e elaborar os guias didáticos que servirão de apoio para os alunos, os professores ou a equipe responsável pelo ensino devem ter muito claros os objetivos do estudo de determinados conteúdos, na perspectiva do projeto do curso e da concepção de currículo adotada. Além disso, os professores devem ter presente que tudo que deveria ser dito ou trabalhado em uma sala de aula convencional com a presença do professor deve ser levado em consideração no planejamento de ensino através da auto-aprendizagem.

Rowntree (1999), discorrendo sobre essa questão e tendo como referência o texto impresso, diz que o professor faz uma “tutoria no papel” e, por esse motivo, deve buscar:

- ajudar o aluno a trabalhar os conteúdos selecionados, destacando algumas partes e ou repetindo outras, quando achar que é importante o destaque;
- dizer-lhes o que necessitam fazer para trabalhar com o material;
- estabelecer claramente os objetivos frente ao estudo que vai ser desenvolvido;
- explicar os conteúdos de tal maneira para que os alunos possam relacioná-los com o que já sabem;
- animá-los reiteradamente para que realizem o esforço necessário para a aprendizagem dos conteúdos trabalhados;



- provocar situações, através de tarefas, questionamentos e exercícios que estimulem os alunos a buscarem outras fontes de consulta para aprofundamento dos conteúdos trabalhados.
- oportunizar condições para que os alunos possam ir acompanhando seu próprio processo de aprendizagem.

Ainda com Rowntree, veremos que questões devem ser feitas a respeito dos textos que são selecionados como essenciais na formação dos alunos:

- Audiência: para que foram escritos? é sua audiência suficientemente parecida com a dos alunos que se tem em perspectiva?
- Objetivos: são os objetivos didáticos suficientemente parecidos com os que propomos para os alunos do ensino convencional?
- Ínício: que conhecimentos prévios são necessários para o estudo do texto selecionado?
- Extensão: o tema resulta apropriado para os alunos? É suficientemente amplo, profundo, preciso e atualizado?
- Enfoque didático: ensina ou simplesmente atua como referência de reforço de algo aprendido em outro lugar? Está orientado para estudantes que trabalham sem a presença constante do professor ou tutor?
- Estilo: o estilo do material se ajusta aos alunos? é atrativo, tem uma boa estrutura textual? É interessante?

Continuando com esse quadro eu acrescentaria aquilo que julgo mais importante na escolha e organização de qualquer material didático: está adequado à proposta político-metodológica do curso?; é extremamente relevante para a discussão que se quer trazer para o curso?; possibilita ao aluno ser sujeito do processo de construção de conhecimento?

### **Material Audiovisual:**

Segundo Ferrés (1998), o termo audiovisual é usado com a máxima propriedade quando se refere a meios e a obras que se expressam pela interação de

imagens visuais e sonoras. É o caso do cinema, do vídeo e da televisão. É possível, segundo esse autor, encontrar um uso não apropriado para esse termo, quando refere-se a meios e a obras que incorporam somente o elemento visual (como o quadro, o slide ou o retroprojetor) ou o elemento auditivo (como o disco, o rádio ou a fita de áudio). Modernamente, continua Ferrés, o audiovisual está fortemente condicionado pelo desenvolvimento de técnicas mecânica, elétrica e eletrônica.

Feita esta distinção, é importante, ainda, destacar que se pode pensar em audiovisual como recurso tecnológico ou como forma diferenciada de expressão. No caso de projetos de EAD, o que é mais importante, a meu ver, é essa segunda dimensão, que diz respeito ao planejamento e à produção de textos audiovisuais que possibilitem aos alunos um aprofundamento dos conhecimentos selecionados como fundamentais em seu processo de formação.

Textos audiovisuais: da mesma forma que os escritos, os textos audiovisuais devem estar vinculados a um projeto político e a um currículo específico. A forma como são produzidos e utilizados evidenciam, com certeza, posicionamentos teórico-metodológicos de seus autores ou de professores que os utilizam.

Diferentemente dos textos escritos, que têm na linguagem verbal seu suporte e, por esse motivo, processa as informações de maneira linear, os textos audiovisuais processam a informação em paralelo, captando simultaneamente informações procedentes das fontes visuais e sonoras.

Continuando com Ferrés, chamo a atenção para o fato de que, na comunicação audiovisual, os significados provêm da interação de múltiplos elementos visuais e sonoros, ou seja, são o resultado das interações entre as imagens, as músicas, o texto verbal, os efeitos sonoros etc.

Da mesma forma que podemos produzir textos escritos especificamente para determinado curso, podemos produzir textos audiovisuais. Podemos, ainda, a exemplo do que acontece com os textos escritos, produzir guias didáticos para trabalhar com materiais audiovisuais já produzidos por outras pessoas ou instituições.

Kirkwood (1999), em sua reflexão sobre os meios de comunicação e informação, traz algumas dimensões que podem contribuir para uma análise da escolha e organização do tipo de texto e meios para um projeto de ensino a distância, vejamos:

a) Audio: o autor comenta que geralmente professores subestimam a contribuição que sons, música e a linguagem verbal oral ( fala) podem trazer para a educação a distância. Chama a atenção que os recursos de audio podem chegar de diversas formas até o aluno. o telefone pode ser usado para uma interação com os alunos, mediante o sistema tradicional, com diálogo individual ou com a interação em grupo através de múltiplaconfêrencia telefônica. Há possibilidade, ainda, de o professor ter acesso a emissões de rádio, que pontencialmente tem a capacidade de chegar a grandes audiências. A maior desvantagem do rádio, argumenta kirkwood, é que a transmissão dos programas está sujeita a horários, impedindo que todos possam ouvir o programa no momento de sua transmissão. Os cassetes de audio, por isso, proporcionam um sistema muito mais conveniente, posto que permitem a utilização de materiais previamente gravados para que os alunos o utilizem no momento e lugar oportunos, quantas vezes e em que trecho quiser;

b) Vídeo: a televisão é um meio fecundo e flexível para a educação e a formação, embora o acesso dos professores a uma transmissão televisiva seja muito limitado. Por isso, destaca que, com gravadores de vídeo, é possível recorrer a textos em cassete de vídeos e programas emitidos normalmente pela televisão. Como nos casos dos cassetes de audio, os cassetes de vídeo oferecem muito mais comodidade em termos quando e como estudar o material. Eu destacaria, aqui, a possibilidade de utilização de vídeos com filmes que podem ser selecionados pelos professores para auxiliar no aprofundamento e discussões de determinados assuntos.

É importante ter presente, mais uma vez, que a escolha e a organização de roteiros ou propostas de estudos de qualquer material não deve jamais estar desvinculada da proposta político pedagógica do curso.

#### **-Material Multimídia:**

Segundo Álvares (1994), um dos avanços tecnológicos mais importantes dos últimos anos tem sido poder traduzir todo tipo de sinal: elétrico, sonoro etc, a um código digital, isto é binário. Isto tem permitido a homogenização da informação e, portanto, que a informação seja mais variada. Imagens fixas, imagens em movimento, som, dados alfanuméricos podem ser gravados em um mesmo suporte físico e, conseqüentemente, ser reproduzida simultaneamente. Esse fenômeno é o que é denominado de multimídia. Por multimídia deve ser compreendida, portanto, a possibilidade de se integrar imagem (fixa ou em movimento), som, voz, desenho, letras, números etc, todos eles gerenciados por um computador ou pelo menos um processador. A diferença fundamental entre os materiais multimídia e os materiais audiovisuais, continuando com Alvarez, é que a multimídia permite a interatividade. Dentre os suportes para textos multimídia, os CD-ROM (Compact Disc Read Only Memory) são muito interessantes em razão da sua grande capacidade de armazenamento de informações (cada disco pode conter o equivalente a vinte e cinco mil páginas).

Textos multimídia: a produção de textos multimídia, a exemplo da produção de alguns textos audiovisuais, exige um trabalho de equipe. O professor ou a equipe de ensino deverá estar apoiada por desenhistas, programadores, técnicos em computação etc, que darão concretude às informações e idéias que o professor quer ver destacadas na abordagem de determinado tema. O papel do professor ou da equipe de ensino é fundamental na produção dos textos escritos, na indicação das imagens e dos sons que juntos compõem o texto multimídia.

Da mesma forma que o texto escrito e audiovisual, o texto multimídia deve ser produzido na perspectiva do projeto político-pedagógico do curso para o qual está sendo idealizado. No caso de o professor estar utilizando um texto produzido por outros autores, deverá proceder à uma análise criteriosa dos conteúdos ali trabalhados e sua relevância e adequação teórico-metodológica para o curso onde será inserido. Caso o considere adequado aos propósitos do curso, o professor deve produzir o guia didático que auxiliará o aluno em seu processo de leitura. Nesse guia, a exemplo do que deve acontecer nos guias dos materiais audiovisuais, o professor deve dar destaques para os elementos de significação do texto que, como você

sabe, extrapola o nível do verbal (oral e escrito), com os quais os alunos já estão mais familiarizados em seu processo de aprendizagem.

Diferentemente dos textos escritos impressos, que tem sua leitura linear, ou, ainda de textos audiovisuais que permitem uma leitura em paralelo, o texto multimídia, veiculado, por exemplo, através do suporte de CD-Rom, traz a possibilidade da escolha do caminho a percorrer no processo de leitura.

Assim, ao se planejar a produção de textos multimídia para CD-ROM, é preciso que os professores tenham claro que a lógica da linearidade comum à grande maioria dos textos didáticos não deve ter lugar na leitura do texto multimídia.

Nesse sentido, o professor precisa se sentar com os programadores visuais e os programadores da navegação (técnicos em computação) para discutirem as possibilidades de navegação (leitura) que o aluno pode escolher. Há no CD-Rom, a possibilidade da utilização de “links” que são como portas que permitem entrar em diversas outras informações ou textos constantes do CD.

Um outro meio que permite a produção de textos multimídia é o que se denomina, comumente de Web.

Com o surgimento da rede mundial “World Wide Web (WWW), mais comumente denominada de Web, segundo Frutos (1994) houve a oportunidade de integração de todas as possibilidades da internet em uma única interface com formato de hipermídia, ou seja, uma combinação de multimídia e hipertexto. Essa última característica, como aponta o autor, permite ‘pular” de um lugar a outro em qualquer lugar do mundo, quando o usuário ativa determinadas palavras no texto- os denominados links. “As telas não acabam em si mesmas já que, se o autor o desejar, um documento pode ser conectado a outros de diferentes autores que o enriquecem”.

Na rede, existe uma infinidade de recursos que pode ser utilizado pelos professores, bastando, para tanto, que seja previamente feito um planejamento que pressupõe uma análise criteriosa dos textos s serem indicados em função do projeto do curso. Vários recursos são, hoje, utilizados na área educacional. Por exemplo, a

leitura de textos de jornais, revistas eletrônicas, livros que são disponibilizados na Web. Há, ainda, a possibilidade de leituras de textos através de visitas a museus, exposições de artes plásticas, etc.

Na realidade, com o fenômeno internet, abriu-se um mundo de possibilidades para projetos educativos, sobretudo para a educação aberta e a distância, não só em termos de produção e utilização de material multimídia para o ensino, mas, sobretudo, em razão das possibilidades da interação professor-aluno e da participação ativa do aluno na construção curricular.

Como vimos, na EAD podemos encontrar uma gama variada de possibilidades para o planejamento e a produção de material didático. Consubstanciados por textos de diferentes natureza, com possibilidade também de veiculação por diferentes meios, todo material deve ser pensado considerando-se dimensões essenciais a qualquer tipo de texto, a saber: sócio-comunicativa e semântico-conceitual-formal. Essas dimensões não se apresentam em separado na construção de um texto, uma vez que uma implica a outra. Por texto, você já percebeu, estou denominando uma unidade mínima de significação, qualquer que seja sua forma e extensão.

### **Dimensão Sócio-comunicativa**

Como unidade significativa, o texto de qualquer tipo, acompanhando Possari e Neder (1997, p. 14), deve ter presente certas peculiaridades do ato comunicativo, tais como:

**-As intenções do produtor** devem ficar claras no texto. O que ele pretende ao produzi-lo: convencer, impressionar, alarmar, satirizar, informar, pedir, discordar, suscitar indagações a respeito de determinado tema, motivar? É importante destacar aqui que, geralmente, é levada em conta na produção textual a função representativa da linguagem. Isto, segundo as autoras acima citadas, acarreta o pensar a comunicação sempre sob o enfoque da informação, como algo que se dá sem conflito. É preciso, argumentam as autoras, observar, todavia, que nem sempre o texto apresenta essa função e que, por ser o mediador de uma relação entre

falante (escritor) e o ouvinte (leitor) pode deixar transparecer a tensão que, às vezes, envolve o texto e o contexto (sócio-cultural) e também os interlocutores.

Quando produzimos nossas falas, discursos, sejam eles através da linguagem verbal ou não-verbal, o fazemos sempre numa determinada relação, sempre com determinadas intenções e objetivos.

Mesmo quando um professor não produz o texto, utilizando texto de outros autores para o diálogo com seus alunos, ele deve se preocupar com essas questões. Ao elaborar o guia didático que acompanhará o texto, ele deve se preocupar em responder qual a intenção e objetivo do autor com aquele texto.

Todo autor, ao produzir seu texto (verbal ou não verbal), tem intenções, um dos papéis do professor que elabora os guias didáticos é, justamente, auxiliar o aluno em seu processo de interlocução com o autor do texto.

A interlocução, isto é o diálogo, no caso de textos de outro autor, não será direta e exclusiva entre autor/leitor (aluno). O professor estará, através de seu guia didático, intermediando o diálogo. Isso requer do professor/mediador muita responsabilidade, uma vez que ao fazer essa mediação estará trazendo seu processo de interpretação do texto.

Por isso, é importante um mergulho no texto escolhido, para tentar extrair respostas para as perguntas: O que pretendia o autor ao produzir esse texto? Quais suas intenções? O que ele propõe, através do texto, para alcançar seu objetivo?

A partir desses questionamentos, o professor/mediador deve buscar, através da organização de seu guia, garantir que o aluno possa produzir um diálogo verdadeiramente profícuo com o autor. Isto não implica necessariamente um “aceitar” idéias ou posição do autor do texto em questão. Não se esqueça que você, como mediador, pode provocar uma discussão entre o aluno e o autor.

Vejamos, agora, outra peculiaridade do texto, seja ele escrito, audiovisual ou multimídia:

**-O jogo de imagens mentais entre os interlocutores.** Segundo Possari e Neder esse jogo faz parte do processo de comunicação, portanto ele está presente sempre no processo de construção de texto de qualquer natureza e tipo. Se a linguagem é um processo de interação entre falante (autor) e ouvinte (leitor), é preciso ter presente que há simultaneidade do falante e do ouvinte no processo de interlocução.

Assim, ao se produzir um texto devem estar presente os jogos de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si e ao tema do discurso.

Essas questões são importantíssimas, uma vez que ajudam o autor a situar seu interlocutor. Se a linguagem é social, os seus sujeitos (interlocutores) não são abstratos e ideais. Eles devem ser pensados em situação real da vida social; onde vivem, participam de quais grupos culturais, onde trabalham, que tipo de atividades desenvolvem, que nível de escolaridade possuem, o que sabem sobre esse assunto que estamos trabalhando, que leituras têm a respeito da temática estudada, que recursos têm à disposição para auxiliá-los etc. Todas essas são questões que devem estar presentes no processo de produção textual.

É necessário, ainda, estar atento para o fato de que nossas falas, textos, por estarem situadas em determinado contexto sócio-cultural, implicam nossa visão de mundo. As posições político-metodológicas sempre afloram nos discursos.

Nessa dimensão da produção textual deve ser considerada a questão da intertextualidade. Possari e Neder afirmam que um texto sempre depende do conhecimento de outros textos. É preciso, por isso, continuarem as autoras que haja uma preocupação com as idéias apresentadas. Se forem inusitadas, por exemplo, deve haver uma preocupação por parte do autor com a inferência de dados que permitam a interlocução. Por outro lado, lembram um grau elevado de previsibilidade, como o uso exagerado de estereótipos (frases feitas/clichês), fala padronizada, deixa o texto desprovido de interesse.

Conhecendo tudo isso a respeito do jogo de imagens que está previsto no processo de interlocução entre falante (autor) e ouvinte (leitor), quando o professor



ou a equipe de ensino selecionar um texto para ser trabalhado em determinado curso deve fazer um inventário dessas questões, ressaltando:

- Quem é o interlocutor previsto pelo autor?;
- O que o autor pensa do seu interlocutor?;
- O que ele pensa que seu interlocutor pensa dele?;
- O que ele pressupõe que o seu interlocutor sabe sobre o assunto;
- O que outros conhecimentos ele prevê que o interlocutor já possui;

A partir de uma reflexão a respeito dessas questões, o professor mediador entre autor/leitor (aluno) deve analisar se os sujeitos previstos pelo autor condizem com os sujeitos do curso para o qual ele está contribuindo. Se não condizem, o que fazer para auxiliá-los nessa interlocução, já que o assunto, a abordagem e a discussão propostos pelo autor do texto é imprescindível na construção e produção dos conhecimentos previstos no projeto do curso em questão.

Além dessas dimensões do texto vistas até aqui, há outras que implicam, sobretudo, trabalhar com as especificidades da natureza e tipologia de cada texto em particular, o que requereria um tempo maior do que o previsto para esse nosso início de percurso. Essas peculiaridades dizem respeito mais de perto à dimensão que denomino de semântico conceitual-formal e que abordarei ligeiramente nesse texto.

### **Dimensão Semântico-Conceitual-Formal**

Esta dimensão, como o próprio nome aponta, diz respeito à questão do significado. Nesta dimensão estão presentes os fatores responsáveis, portanto, pelo sentido do texto. Cada tipo de texto, de acordo com sua natureza, possui determinadas propriedades que garantem a sua textualidade.

Macedo (1975), analisando esse aspecto no que diz respeito ao texto verbal (oral ou escrito), define como textualidade “as propriedades que garantem que da

mesma forma que um conjunto de palavras não produz uma frase, um conjunto de frases não forma, necessariamente, um texto”. Extrapolando os limites do texto verbal, podemos fazer a mesma analogia com os textos não verbais, por ex: um conjunto de imagens não forma, necessariamente, um texto não verbal ou um conjunto de notas não forma, necessariamente, uma música.

Para ser considerado um texto, qualquer manifestação de linguagem verbal ou não verbal, deve apresentar as seguintes características: ser uma unidade de sentido; apresentar marcas da interação entre autor/leitor; apresentar marcas do contexto de situação onde se inserem os sujeitos da interação;

Para que um texto possa ser considerado texto é preciso que traga presente as marcas de textualidade. Cada linguagem tem suas peculiaridades próprias que devem ser observadas pelo produtor para garantir o processo de significação de seu texto. Para buscar tornar seu texto significativo, o autor deve compreender que a possibilidade do significado não está somente nele autor, nem, tampouco, apenas em seu texto. O processo de significação que é constitutivo do ato de produzir texto e de produzir leitura, segundo Possari e Neder, envolve sempre autor, leitor e texto.

O autor tem sua história de leituras, seu propósito. Para a consecução de seu propósito, ele constrói um texto, cujos elementos de tessitura, cujos signos que o veiculam carregam o que se pretende. Ao receber o texto, o leitor, também com sua história de leituras, de acordo com seu repertório (verbal ou não-verbal), poderá/conseguirá ou não apreender, através dos signos do texto, o que o autor quer fazer significar. Pode ser que o leitor seja idealizado pelo autor e atinja o objetivo pretendido, pode ser que a competência comunicativa do leitor não lhe permita, pelas pistas do texto, entender o pretendido. Pode ser que sua história de leituras não lhe permita um tipo de entendimento, mas lhe possibilite outros.

O processo de significação de um texto só será possível, portanto, quando do encontro/diálogo/ interlocução autor-leitor mediado pelo texto.

### **3.3.4- Tecnologias da Informação e da Comunicação e a EAD**

O impacto do avanço tecnológico sobre processo e instituições sociais tem sido inquestionáveis.

Por este motivo, as Novas Tecnologias são fundamentais na organização e desenvolvimento de ações educacionais que concorram não só para a ampliação das oportunidades educacionais, mas para a formação dos cidadãos preparados para construir uma nova realidade social.

Proveniente do latim, tecnologia, etimologicamente, quer dizer arte ou habilidade. Esta compreensão aponta para a tecnologia como atividade voltada para a prática, enquanto ciência é voltada para as leis a que a cultura obedece. (GRINSPUN,1999).

Atualmente, houve segundo esta autora, citando Vargas (1994) um alargamento desse conceito, destacando-se diversos usos da palavra tecnologia:

“1-utilização no sentido de técnica; 2-emprego com referência a máquinas, equipamentos, instrumentos e sua fabricação ou mesmo utilização ao manejo deles; 3-relacionado com estudos dos aspectos econômicos da tecnologia e seus efeitos na sociedade. No primeiro caso, confunde-se técnica com tecnologia; no segundo, o mal uso é o emprego para significar a organização o gerenciamento e até o comércio de seus aparelhos; e no terceiro, o mal uso pode designar um processo cujo conhecimento leva à melhoria da produção ou do consumo de bens materiais, ou à solução de problemas sócio-econômicos nacionais” (GRINSPUN,1999, p.49).

Segundo Grinspun, tecnologia é o conhecimento científico transformado em técnica, que, por sua vez, irá ampliar a possibilidade de produção de novos conhecimentos científicos. Ela deve ser pensada, por isso, sempre no contexto das relações sociais e dentro de seu desenvolvimento histórico, cultural.

Seu principal objetivo, continuando com a autora é aumentar a eficiência da atividade humana em todas as esferas, incluindo a produção. A tecnologia, assim, envolve um conjunto organizado e sistematizado de diferentes conhecimentos, científicos, empíricos e até intuitivos voltados para um processo de aplicação na produção e comercialização de bens e serviços.

A Ciência interage intimamente com a tecnologia e esta com a sociedade. A ciência dá suporte teórico à tecnologia, que busca aperfeiçoar as mudanças trazidas pela ciência.

Assim, o grande desafio da tecnologia, conforme Grinspun, é o desenvolvimento tecnológico e suas repercussões numa sociedade, pois esse desenvolvimento vai depender da capacitação científica desta sociedade; e para que haja esta formação científica, há que existir necessariamente uma educação científica.

Segundo a autora, não podemos pensar em tecnologia somente com resultado e produto, mas como concepção e criação e, para isto, é necessário o homem para concebê-la e a educação para formá-lo.

Na relação ciência, tecnologia e sociedade, a educação tem, com certeza, um lugar de destaque, não só pelo que ela produz, desenvolve, mas também pelo que ela pode construir.

Devemos, pois, pensar as novas tecnologias relacionadas à educação, na perspectiva de:

1-Desenvolvimento de um processo educacional no contexto de uma sociedade tecnologizada.

É imprescindível, no mundo contemporâneo, que haja nas escolas uma educação para a tecnologia. A racionalidade imposta pelas novas tecnologias de informação e comunicação atingem, hoje, todas as camadas sociais. Ninguém escapa dos avanços tecnológicos. É preciso, por esta razão, que não só a classe privilegiada tenha acesso a bens e serviços que as novas tecnologias tornam disponíveis. Assim, é importante que a sociedade como um todo aprenda a utilizar os novos instrumentos tecnológicos. Da mesma forma que a pessoa é discriminada socialmente, caso não tenha domínio do saber veiculado pela escola, a não utilização de meios tecnológicos também poderá ser critério para discriminação.

2-Utilização das novas tecnologias, principalmente às ligadas à informática e à comunicação de massa, para a ampliação do processo de democratização da educação.

Com relação a essa segunda perspectiva, é importante que tenhamos conhecimento de alguns dados da realidade, para que possamos compreender a importância do uso das tecnologias no contexto da educação brasileira.

O Brasil, embora tenha, nos últimos anos, vencido importantes obstáculos no Ensino Fundamental e Médio, não conseguiu acompanhar o crescimento populacional e o aumento do número de alunos egressos do Ensino Médio com a ampliação de vagas no ensino superior público. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 1998, cerca de 1,5 milhão de alunos concluíram o ensino médio. A maioria absoluta pretendia dar continuidade aos seus estudos, conforme indicam diferentes pesquisas utilizadas por esse Instituto. Entretanto, o Censo da Educação Superior de 1999 apontou que o número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior chegava apenas a 904.634 para 3.354.790 inscritos no vestibular.

Das 776 mil vagas ofertadas para este 1,5 milhão de concluintes, conforme Sguissardi (2000), apenas 20% foram oferecidas por Instituições Públicas e 79,3% pelas instituições privadas. A concorrência nas escolas públicas tem sido, por este motivo, em torno de 9,3 candidato/vaga, enquanto que na escola privada a relação tem sido de 2,2 por vaga.

Um outro dado importante apontado por Sguissardi (2000), diz respeito ao crescimento do efetivo discente: de 1975 a 1998 passou-se de, aproximadamente, 1 milhão de alunos para 2.125 milhões. Neste mesmo período, o número de universidades federais praticamente ficou inalterado: de 56 instituições em 1980 temos hoje 57. Portanto, no prazo de 18 anos, embora o número de alunos tenha dobrado, somente mais uma universidade federal foi criada no Brasil.

Outros dados<sup>21</sup> mostram, ainda, que o Brasil é, lamentavelmente, o país da América Latina com o menor índice de atendimento a jovens na faixa etária de 18 a 24 anos no ensino superior, tendo cerca de metade do índice da Bolívia e um terço do Chile.

Segundo Sguissardi (2000), a educação superior apenas inclui em torno de 10% dos jovens em idade adequada, ou seja, 1,3% da população.

Em um plano meramente quantitativo, a demanda de formação, como podemos ver, é maior do que nunca. Os dispositivos de formação profissional e contínua estão saturados.

Persistindo esses indicadores, a perspectiva de futuro do país diante de um cenário de competitividade mundial é especialmente crítica. A sociedade do conhecimento exige, inegavelmente, uma competência técnico-científica e cultural que deve ser desenvolvida com a participação efetiva das instituições de ensino superior. Isto requer um planejamento e investimento maciço neste nível de ensino para se ampliar o número de vagas, especialmente nas regiões do interior do país.

Por este motivo, é fundamental que as instituições, sobretudo as públicas busquem alternativas de solução capazes de acompanhar a demanda de formação que a sociedade está a exigir. Somente com a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação, no meu entendimento, será possível vislumbrar solução para o problema.

Sob essa perspectiva, a educação à distância é, sem dúvida, um recurso que as escolas públicas deverão considerar para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de formação e qualificação profissional. Segundo Lévy (1999),

“a utilização de técnicas capazes de ampliar o esforço pedagógico das escolas é imprescindível no plano educacional. “Audiovisual,

---

<sup>21</sup> Relatório de Desenvolvimento Humano 2001 — Novas Tecnologias e Desenvolvimento Humano. Organização das Nações Unidas.

multimídia interativa, ensino assistido por computador, televisão educativa, cabo, técnicas clássicas de EAD repousando essencialmente em material escrito, tutorial por telefone, fax ou internet...todas essas possibilidades técnicas, mais ou menos pertinentes de acordo com o conteúdo, a situação e as necessidades do “ensinado” podem ser pensadas e já foram amplamente testadas e experimentadas” (p. 169).

A demanda de formação, todavia, não está ligada apenas a um enorme crescimento quantitativo, ela está a exigir uma mudança também no que diz respeito à função da escola.

3- O uso das novas tecnologias deve favorecer a construção de uma nova escola.

A escola deve ser pensada, na perspectiva de Rigal (2000): como um espaço significativo para a construção de sentidos, que favoreça a que cada indivíduo reconstrua conscientemente seu pensamento e ação por meio de um processo coletivo de descentralização e reflexão sobre a própria experiência e a dos demais e tenha autonomia intelectual para analisar criticamente os processos e os conteúdos socializadores recebidos e articulá-los em um âmbito totalizador.

As novas tecnologias da informação e comunicação podem ajudar promover mudanças em alguns dos paradigmas sustentados pela escola da modernidade.

Dentre esses paradigmas coloca-se a ênfase dada aos processos de instrução e transmissão. A velocidade da mudança científica e tecnológica e a enorme quantidade de informação que gera, e que é preciso processar no mundo atual, exige o deslocamento da ênfase para os processos de produção de conhecimento, isto é, ao como aprender e para os processos de reconstrução de conhecimento, que exigem a reelaboração crítica. Os processos de aprendizagem devem ser vistos como instâncias de produção dialógica coletiva e de negociação cultural, conforme Freire (1985).



A nova escola que pode ser construída, mediante a utilização das novas tecnologias, deve favorecer ainda:

- mudanças nas relações tradicionalmente estabelecidas entre professor/aluno. O professor, mediante processo dialógico intenso, deve oportunizar a constituição de um sujeito aprendiz autônomo;
- o professor deve ser requalificado como profissional e como protagonista. Isso implica superar seu papel de transmissor de conhecimento, para se transformar em um interlocutor ativo que também aprende na relação estabelecida com seus alunos;
- mudança na concepção de currículo que deve ser compreendido como produto social, fruto de relações entre educação, poder, identidade social e construção de subjetividade;
- uma compreensão diferenciada da noção do tempo/espaço escolar, na perspectiva de Merleau Ponty (1971, p.425) que, situando tempo como construção cultural, concebe-o no universo do simbólico, do subjetivo. O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta, visto que é ele mesmo a estrutura da subjetividade.
- reconceituação do aprendizado. É preciso ampliar a compreensão que se tem de aprendizado. De uma compreensão de aprendizado adaptativo deve se ir para uma compreensão de aprendizado expandido, conforme Young (2000). Esse tipo de aprendizado, que se refere ao momento em que o aluno questiona as origens dos problemas que provocou a necessidade inicial de aprender, está no âmago do que Young chama de sociedade do aprendizado. Essa sociedade, na qual a escola também se insere, deve permitir que os estudantes planejem e implementem seus próprios futuros.

O novo paradigma a ser construído por uma nova escola deve possibilitar a conexão, em vez do isolamento, das abordagens e dos conceitos desenvolvidos pelas diversas áreas de conhecimento. O conhecimento deve ser compreendido de maneira mais abrangente possível, caracterizando-se como diz Grinspun (2000)

como uma rede da qual se tem acesso, hoje, tanto pelos meios formais como a escola como por outros caminhos, via internet, por exemplo.

Às escolas cabe pensar no desenvolvimento das condições e oportunidades para que o educando tenha acesso a esta rede de conhecimentos.

As novas tecnologias são essenciais para tal intento. Com elas, é possível pensar na possibilidade de as escolas assumirem compromissos não só com a diversidade de conteúdos, com o aprendizado de diferentes linguagens, mas também com a formação de competências sociais que possibilitem ao aluno/cidadão o exercício da reflexão sobre a prática social e individual cotidiana da vida e do trabalho, articulada com as relações sociais mais amplas.

A escola deve aproveitar as novas tecnologias para envolver-se na busca de uma nova prática social que ajude o ser humano a inserir-se na sociedade de maneira ativa e como elemento de transformação. Deve buscar nessas novas tecnologias o suporte necessário para o desenvolvimento de uma pedagogia da resistência e de esperança, que nos possibilite continuar acreditando nas possibilidades da educação nesse novo século.

### **3.3.5- A Orientação Acadêmica (tutoria) na EAD**

A orientação acadêmica é compreendida como um dos elementos do processo educativo que possibilita a (res)significação da educação a distância, principalmente em termos de possibilitar, em razão de suas características, o rompimento da noção de tempo/espaço da escola tradicional: tempo como objeto, exterior ao homem, não experiencial.

Se o tempo e o sujeito, como vimos, constituem-se mutuamente, o tempo é o tempo do sujeito. A orientação acadêmica traz a possibilidade de se garantir o tempo como o tempo de cada um, na perspectiva do respeito às diversidades e singularidades de grupos e/ou indivíduos. O processo dialógico que se estabelece

entre aluno e orientador deve ser único, porque num tempo/espaço de cada um dos alunos em particular, de maneira diferente do que acontece na relação educacional tradicional, em que o tempo e espaço são objetivados, descarnados da subjetividade do sujeito.

Na educação a distância, a interlocução aluno/orientador é exclusiva. Professor ou orientador, paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, devem estar permanentemente em contato com o aluno, através da manutenção de um processo dialógico, em que o entorno, o percurso, expectativas, realizações, dúvidas, dificuldades, etc, sejam elementos dinamizadores desse processo.

Por esta razão, essa dimensão da orientação impõe uma relação em que o número de alunos por orientador não seja excessivo, para que o processo de interlocução permita não só o respeito às diversidades dos alunos, mas também às especificidades e particularidades de cada programa de formação.

Em razão da necessidade de uma interlocução profícua, é interessante que o orientador participe dos momentos da organização, acompanhamento e avaliação dos programas dos quais vai participar, constituindo-se também sujeito da construção do currículo do curso.

Na fase de planejamento, o orientador deve participar da discussão, com os professores responsáveis por áreas ou disciplinas, a respeito dos conteúdos a serem trabalhados, do material didático a ser utilizado, da proposta metodológica, do processo de acompanhamento e avaliação de aprendizagem.

No desenvolvimento do curso, o orientador acadêmico tem papel fundamental, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso do aluno: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática etc. Seu papel, neste processo de acompanhamento, é estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem.

É da responsabilidade do orientador o registro de todo o processo de acompanhamento de cada um dos alunos sob sua orientação, além da participação no processo de avaliação do curso e da aprendizagem dos alunos.

Por todas essas responsabilidades, torna-se imprescindível que o orientador acadêmico tenha uma formação especial, em termos dos aspectos político-pedagógicos da educação a distância e da proposta teórico metodológica do curso que ajudará a construir. Sua ação pode, portanto, desenvolver-se em dois níveis: a) da análise e avaliação do curso e da modalidade a distância; b) do acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Com relação à primeira dimensão, são suas funções:

- apontar as falhas no sistema de orientação acadêmica;
- avaliar, com base nas dificuldades apontadas pelos alunos, os materiais didáticos utilizados no curso;
- informar sobre a necessidade de apoios complementares não previstos pelo projeto;
- mostrar problemas relativos à modalidade da EAD, a partir das observações e das críticas recebidas dos alunos;
- participar do processo de avaliação do curso.

No que diz respeito à dimensão do acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem, são as seguintes as funções do orientador:

- participar dos cursos e reuniões para aprofundamento teórico relativo aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas;
- realizar estudos sobre a educação a distância;
- conhecer e participar das discussões relativas à confecção e uso de material didático;

- auxiliar o aluno em seu processo de estudo; orientando-o individualmente ou em pequenos grupos;
- estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- auxiliar o aluno em sua auto-avaliação;
- detectar problemas dos alunos, buscando encaminhamentos de solução;
- estimular o aluno em momentos de dificuldades para que não desista do curso;
- participar ativamente do processo de avaliação de aprendizagem;
- relacionar-se com os demais orientadores, na busca de contribuir para o processo de avaliação do curso.

**PARTE II:**

**DA METODOLOGIA, DO PERCURSO, DA  
INTERLOCUÇÃO, DOS SENTIDOS**

## **CAPÍTULO I**

### **DA METODOLOGIA E DO PERCURSO PARA A COMPREENSÃO DO OBJETO**

## 1.0- O ENFOQUE METODOLÓGICO

Desde o início das discussões para a construção do curso de Licenciatura, a distância, tive consciência da necessidade imperiosa de se desenvolver um rigoroso processo de avaliação para seu acompanhamento, principalmente pelo fato de se constituir um projeto de curso desenvolvido mediante uma modalidade nova no contexto brasileiro em cursos de nível superior.

Todavia, tinha presente a dimensão das dificuldades que estudos dessa natureza impõem àqueles que estão, umbilicalmente, envolvidos no processo a ser avaliado, mesmo que sua ação fique restrita a aspectos particularizados como os que busco abordar neste estudo.

Perguntei-me, várias vezes, como poderia realizar a observação e análise de um fenômeno, estando tão ligada e, de certa forma, comprometida com ele. Como fazer, para realizar um estudo sem que haja a separação entre o observador e o fenômeno-objeto de observação? Como fazer para compreender o fenômeno que pretendo observar de uma forma relacional e não estanque?

Em primeiro lugar, busquei esclarecer minha compreensão a respeito de método e de metodologia, para, em seguida, delinear os procedimentos que pretendia adotar no processo de investigação.

A exemplo de Ludke (1992), compreendo método como caminho, percurso, que levará o pesquisador à construção do conhecimento de seu objeto de estudo.

Segundo Carmo e Ferreira (1998), os métodos constituem de maneira mais ou menos abstrata ou concreta um plano de trabalho em função de determinada finalidade. O método seria um corpo de princípios que deve sustentar toda pesquisa.

Geralmente, dizem esses autores, os métodos estão ligados a uma perspectiva paradigmática distinta e única. Fazendo alusão a dois tipos de métodos distintos: quantitativo e qualitativo, alertam para o fato de que, nos últimos tempos,



temos assistido a uma discussão a respeito das possibilidades de se poder combinar os dois tipos de método.

Nessa mesma direção, encontra-se Brandão (1992) que afirma ter sido freqüente a divisão dos pesquisadores da área de Ciências Sociais, entre os que apostam na “pesquisa qualitativa” e os que se dedicam à quantitativa. Concordando com Bourdieu, pra quem “esse monismo metodológico”, na maioria das vezes é resultado da “arrogância da ignorância”, a autora alerta para a complexidade dos fenômenos sociais, o que implica impropriedade de qualquer ortodoxia metodológica e a necessidade de combinar angulações diferentes dos mesmos objetos. Os antagonismos quantitativo/qualitativo constituem-se, assim como micro/macrossocial, impropriedades para Brandão. A maturidade do pesquisador será aquilatada pela sua capacidade de fazer a melhor opção entre as alternativas postas para análise de seu objeto, o rigor com que escolhe seus instrumentos de pesquisa e a cautela com que interpreta os resultados do processo de investigação, esclarece.

Aceitando a posição acima de Brandão e buscando a construção do melhor caminho no processo de minha investigação, tinha a convicção de que, embora trabalhasse mais com referenciais da pesquisa qualitativa, estaria utilizando, também, o método quantitativo, sobretudo na fase II da pesquisa, na busca de uma gama maior de informações, no sentido de poder compreender melhor o fenômeno que pretendia estudar.

A investigação quantitativa implica, conforme Carmo e Ferreira (1998), que o investigador, antes de iniciar o trabalho, elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objetivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente. Os métodos qualitativos estão ligados à investigação experimental ou quase-experimental, eles são “humanísticos”, tendo em vista que, quando os investigadores estudam os sujeitos, tentam conhecê-los como pessoas, buscando experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas).

“A investigação qualitativa é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos. Os dados incluem transcrições de entrevistas, registros de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais) fotografias e gravações de vídeo. Os investigadores analisam as notas tomadas em trabalho de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registrados ou transcritos” (CARMO e FERREIRA, 1998, p.180).

Embora tendo a clareza de que a base para minha investigação seria a abordagem qualitativa, uma questão continuava a me desafiar na construção do meu percurso: o distanciamento que devo ter do fenômeno, tendo em vista meu profundo envolvimento com o mesmo.

Para me ajudar nessa questão, lancei mão das idéias de Ludke e André (1986) que, numa discussão a respeito da pesquisa em educação, lembraram que, por muito tempo, o fenômeno educacional foi estudado como um fenômeno físico, em que as variáveis que o compunham podiam ser isoladas e o observador podia e devia manter-se distante do objeto de estudo, a fim de que suas idéias e valores não interferissem na sua ação de conhecer, como requeria o método objetivo de pesquisa.

Todavia, mostram as autoras que, com o passar dos anos e através das próprias pesquisas, os estudiosos passaram a entender que os fatos e dados não se manifestam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador, mas que, ao pesquisar, aquele que o faz investe no objeto pesquisado todo o referencial de conhecimento que construiu durante toda sua vida. É impossível separar, portanto, investigador do objeto a ser investigado. Com base em Bogdan e Biklen, Ludke e André apresentam cinco características básicas que configuram a pesquisa qualitativa em educação:

A primeira diz respeito ao fato de que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Há necessidade, nesse tipo de pesquisa, do contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;

A segunda característica lembra que os dados coletados são predominantemente descritivos. Todos os dados da realidade são considerados importantes, por isso o pesquisador deve estar atento ao maior número possível de elementos prescritos na situação estudada, uma vez que um aspecto considerado não essencial pode contribuir para a compreensão do problema estudado. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; por isso, a inclusão de transcrições, de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e citações é comumente usada para dar apoio a uma afirmação ou esclarecimento;

A terceira traz uma preocupação com o processo maior do que o produto;

A quarta característica refere-se ao “significado” que as pessoas dão às coisas e às suas vidas, focos de atenção especial pelo pesquisador. É importante tentar capturar sempre como os informantes percebem as questões que estão sendo focalizadas;

Por último, destaca-se o fato de que a análise dos dados tende a seguir o processo indutivo. Não há intento, de saída, de se comprovar ou não hipóteses definidas antes do início dos estudos. O interessante é ir-se desenvolvendo o estudo, a partir de um determinado quadro teórico e a observação dos dados é que permitirá chegar a abstrações e/ou generalizações sobre o problema estudado.

Existe, entre as várias formas de pesquisas qualitativas, a denominada pesquisa etnográfica, que me entusiasmava em razão de alguns estudos por mim realizados na área da Antropologia e Linguagem e que me levaram à tentativa de realizá-la.

Erickson (1989) alerta para a diferença entre a etnografia e uma descrição. A etnografia deve se centrar na descrição dos sistemas de significados sociais dos sujeitos estudados. Isso, diz ele, vai além da simples reprodução de seus depoimentos e falas.

Nesse sentido, André (1995) traz um reforço quando comenta que uma das fragilidades teóricas de alguns estudos etnográficos é o fato de que seus autores

parecem acreditar que uma simples coleta de campo seja o suficiente para caracterizar esse tipo de trabalho. Não basta reproduzir o real, diz ela, é preciso reconstruí-lo. Assim, duas ações são básicas: a busca de interpretação dos sistemas de representação, dos pontos de vista e das ações dos participantes e a busca de um aproximar-se desses sujeitos, o que depende do apoio teórico e também da experiência de campo.

A primeira parte da pesquisa etnográfica, ainda segundo André, como qualquer outro tipo de pesquisa, pressupõe um amplo estudo da literatura relacionada ao tema e contexto a ser estudado, é isso que vai ser fundamental na formulação do problema e no “calçamento” do olhar do pesquisador. A segunda fase é a do trabalho de campo, com estratégias que visam captar as opiniões e as representações dos atores sociais. Na terceira fase, deve haver a sistematização de dados, através de um processo de diálogo entre observador, a teoria e os dados, o que, por certo, culminará numa nova estruturação do real.

Bosi (1996, p.13) diz que para se fazer uma pesquisa do tipo etnográfico é preciso mais do que simpatia pelo objeto de pesquisa, é preciso que nasça uma compreensão sedimentada na convivência, em condições de vida muito semelhantes.

“Para que se possa alcançar uma compreensão plena de uma dada condição humana, faz-se necessário uma convivência estreita entre observador e observado. Os conteúdos, os significados que se buscam como expressão do modo de vida estão não só na substância narrável, mas também na descritiva, em que gesto, olhar, etc se tornam elementos importantes no processo de significação. Somente muito próximo, o pesquisador pode se aperceber dos signos que, muitas vezes, são visíveis somente para o sujeito que entrevistador.”

As pesquisas do tipo etnográfico, nos últimos tempos, têm se dirigido para o cotidiano e o familiar em nossa sociedade urbana, como por exemplo: hábitos e valores de moradores de bairros, favelas, rituais religiosos, movimentos sociais, urbanos, formas de lazer, feminismo, sexualidade, medicina popular etc. diz Durhan

(1997). Ao contrário do que ocorre em outros países, esse tipo de pesquisa no Brasil, segundo a autora, ao invés de ser uma pesquisa que trabalhe uma antropologia da cidade, trabalha uma antropologia na cidade, uma vez que opera com temas conceitos e métodos antropológicos voltados para estudo das populações que vivem nas cidades. A cidade é, antes, o lugar da investigação e não seu objeto.

Durhan, discorrendo sobre teoria e método da investigação antropológica, mostra-nos que há formas diferentes de se proceder nesse tipo de pesquisa, dependendo da base que se tem em sua orientação. O funcionalismo, por exemplo, contrói sistema a partir de uma realidade que aparece, de início, fragmentada. Através desse sistema, o pesquisador reconstrói a realidade que lhe parecia fragmentada para lhe permitir uma integração real. O fundamental para esse método é a construção de uma teoria explicativa do grupo ou sociedade observada, através de categorias culturais com as quais as pessoas do grupo operam e reproduzem a sua sociedade. Uma outra perspectiva é a dada pelo estruturalismo, que contribuiu para recolocar a importância da dimensão simbólica da vida social. O conceito de estrutura vai se colocar como o centro dos fenômenos culturais, pois o objetivo desse método é buscar reconhecer a lógica da produção simbólica. No caso da primeira perspectiva, funcionalista, a participação do observador é mais objetiva do que subjetiva, embora conviva constantemente com o grupo estudado, mas como se fosse estrangeiro. Como a ênfase é dada à observação, essa é vista como necessariamente objetiva. Tanto nessa, como na pesquisa de base estruturalista, o pesquisador convive com o grupo estudado, mas sempre preocupado em manter uma postura objetiva frente ao objeto de seu estudo.

Há, todavia, pesquisas em que essa atitude, conforme Durhan, vai se modificar, principalmente aquelas realizadas na cidade. Como o universo cultural é comum ao observador e ao objeto da pesquisa, a participação vai se dar mais de forma subjetiva que objetiva. A pesquisa se concentra na análise de depoimentos, sendo a entrevista uma das formas privilegiadas para obtenção dos dados empíricos. Nesse sentido, a técnica de análise de discurso torna-se muito importante.

Neste tipo de pesquisa é necessário, em certo sentido, neutralizar a visão colada à realidade que vive e observa, não se contentando, apenas, com a descrição da forma pela qual os fenômenos se apresentam, mas buscando compreender o modo pelo qual são produzidos. É preciso nesse tipo de pesquisa apreender as categorias culturais com as quais os grupos articulam sua experiência de vida social e ordena sua prática coletiva, por isso o investigador deve ter participação ativa desse cotidiano vivido, conclui Durhan.

Na Antropologia, encontro em Geertz (1989), um grande apoio teórico sobre o estudo a análise antropológica como forma de conhecimento. Ele afirma que só é possível entender o que representa essa análise se se compreender o que é a etnografia. Não é apenas uma questão de métodos. A prática da etnografia não é apenas o estabelecimento de relações, a seleção de informantes, a transcrição de textos, a manutenção de um diário, etc. não é apenas, portanto, o uso de técnicas e de processo determinados.

A etnografia deve ser vista, diz Geertz, como um esforço intelectual para se elaborar uma descrição densa. O etnógrafo enfrenta uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas que tem primeiramente que apreender e depois apresentar. Fazer etnografia, afirma Geertz (1989, p.20):

“é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”.

Através de escritos etnográficos, o antropólogo transforma seus dados em construção da construção de outras pessoas. Essa construção seria o que Geertz, denomina de teias de significados, ou melhor, o que ele denomina de cultura.

Fazer etnografia seria, então, de certa forma, buscar compreender como as pessoas, ou grupos sociais, constroem suas teias de significações, constroem sua cultura. A compreensão do que seja cultura é imprescindível para quem se propõe,

como eu, realizar um estudo etnográfico. Minha compreensão nesse trabalho coaduna-se com a de Geertz.

O autor defende, ainda, um conceito de cultura essencialmente semiótico. A cultura é para ele “teias de significado que o homem tece” e, por isso mesmo, deve ser compreendida como “uma reunião de textos”. A cultura de um povo, diz esse autor, “é um conjunto de textos, eles mesmos conjuntos, que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem pertencem” (1989, p. 321). A cultura é um texto, que se constrói a partir das representações sociais dos homens, como forma de categorizar o mundo. Como texto, a cultura é necessariamente interpretável e, para que se interprete o outro, é preciso que seja estabelecida relação intersubjetiva. É na possibilidade da interpretação dos símbolos culturais (textos), que está o sentido semiótico atribuído por Geertz à cultura.

Ao aplicar à cultura a noção de texto, afirma que:

“a grande virtude de ampliar a noção de texto para abranger outras coisas além das que são escritas em papel, ou gravadas na pedra, é que este processo orienta a atenção justamente para a fixação<sup>22</sup> do significado da ação, uma vez que seu significado tem meios de perdurar, mas sua realidade não” (1998, p.49).

Trazendo o trabalho do lingüista comparativo: Alton Becker, como exemplo desse processo de ampliação da noção de texto, orienta na direção de se tornar o etnógrafo um especialista em relações contextuais que, como ele próprio assinala, não é tarefa fácil de se realizar, exigindo-se, para isso: “os mais cautos dos raciocínios, com a participação de todas as linhas divisórias”

Concebendo a ação interpretativa como “um dizer algo sobre algo”, que, às vezes, necessita ser extraída e explicada, Geertz (1998, p.353) advoga em direção a

---

<sup>22</sup> Geertz (1998, p. 49) traz em suas considerações as contribuições de Paul Ricoeur sobre o conceito de “inscrição”: a fixação do significado.

algo mais que um saber local, referindo-se aos conhecimentos produzidos por diferentes ramos do estudo da cultura, em direção ao descobrimento de uma maneira de fazer com que as várias manifestações de saber se “transformem em comentários umas das outras, uma iluminando o que a outra obscurece”.

Trazendo o “Koan<sup>23</sup> Zen: *Qual é o som de duas mãos não se encontrando?*” Geertz (1998, p.354) propõe diálogo entre as disciplinas dedicadas a explicações descritivas de formas imaginativas, como forma de se buscar a compreensão de um mundo como lugar variado.

Analisar estruturas de significados de um povo, ou grupo, é um dos papéis primordiais, portanto, do etnógrafo ou de quem trabalha com princípios do método etnográfico. O que é necessário, então, na etnografia é buscar, conforme preconiza Geertz (1989, p.229), alguma forma sistemática de descobrir o que é dado à estrutura conceptual encarnado nas formas simbólicas, através das quais as pessoas são percebidas.

“Fazer etnografia é tentar desenvolver um método de descrever e analisar estruturas significativas das experiências das pessoas, conforme ela é apreendida por membros de uma sociedade particular, num ponto do tempo particular. O etnógrafo, circunscrito ao seu tempo histórico, político, cultural, busca compreender os símbolos significativos dos acontecimentos vividos pelas pessoas em seus grupos.”

Em um estudo etnográfico de uma aldeia balinesa, intitulada “Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa”, Geertz nos mostra (1989, p.316) que ao tomar a briga de galos ou qualquer outra estrutura simbólica organizada, como meio de “dizer alguma coisa sobre algo”, enfrenta-se um problema de semântica social, uma vez que para o antropólogo, o etnógrafo, o que é

---

<sup>23</sup> Segundo Geertz este é um enigma utilizado pela filosofia Zen para demonstrar a inadequabilidade do raciocínio lógico.



importante é a formulação de princípios sociais e não a briga de galo em si. A questão é: “que é que se aprende sobre tais princípios examinando a cultura como uma reunião de textos”?

O conceito de texto utilizado por Geertz é o de natureza semiótica que pode ser compreendido como toda e qualquer unidade de significação, seja ele verbal ou não verbal. O texto é algo que media a interlocução entre pessoas.

Ao tomar a briga de galo balinesa como texto, Geertz analisa, através de um sistema simbólico observado, como a sociedade, a partir de suas emoções, expressas no ritual da briga de galo, por exemplo, se constrói. Na briga de galos, afirma Geertz (1989, p.320): “o balinês forma e descobre seu temperamento e o temperamento de sua sociedade ao mesmo tempo. Ou, mais exatamente, ele forma e descobre uma faceta particular deles.” Ao se lidar sociologicamente com as formas simbólicas e pensá-las como formas de dizer alguma coisa sobre algo, e dizer isso a alguém, continua Geertz, é pelo menos entrever a possibilidade de uma análise que atenda a sua substância, em vez de fórmulas redutivas que professam dar conta dele. É importante, continua, que se tenha sempre como princípio orientador, nas análises etnográficas, que “as sociedades como as vidas, contêm suas próprias interpretações”. É preciso descobrir o acesso a elas.

A interpretação de estruturas significativas passa a ser, então, o objetivo do estudo etnográfico. Compreender o outro, através de resultados de interpretações de textos culturais torna-se o desafio para quem faz etnografia.

Como diz Geertz (1989, p. 29):

“o etnógrafo “inscreve” o discurso social: ele o anota. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado”.

Continua Geertz (1989, p.37):

“a tarefa do etnógrafo é a de “descobrir” as estruturas conceituais que informam os atos dos sujeitos pesquisados, o dito no discurso social, e construir um sistema de análise em cujos termos o que é genérico a essas estruturas, o que pertence a elas porque são o que são, se destacam contra outros determinantes do comportamento humano. Em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo, isto é, sobre o papel da cultura na vida humana”.

Para esse autor, a característica básica da etnografia é a de ser interpretativa, o que ela interpreta, diz, é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.

A interpretação que se constrói sobre análises qualitativas, segundo Cardoso (1997), não está isolada das condições em que o entrevistador e o entrevistado se encontram. Por isso, a coleta de material não vai se constituir apenas como momento de captação de informações, mas como redirecionamento da problemática analisada, além de possibilitar levantamento de elementos novos que podem servir de reordenamento de próximas entrevistas.

Estas observações remetem à questão da subjetividade do observador, que, como lembra Cardoso, não deve ser vista como subjetivismo descontrolado invadindo o campo da reflexão, mas, sim, como forma de interlocução entre pessoas que buscam entendimento. Da convivência, da afetividade é possível se obter maior possibilidade de chegar mais perto e mais fundo dos significados que são ainda desconhecidos.

“A relação do pesquisador deve ser de envolvimento completo e, por isso, seus valores e sua visão de mundo, ao invés de obstáculo, passam a ser elementos importantes para compreensão das diferenças. A relação intersubjetiva oportuniza uma comunicação simbólica, que supõe movimento de estranhamento / aproximação, na busca de desvendar sentidos ocultos e explicitar relações não conhecidas (idem, p. 102).

Segundo, ainda, Cardoso (1997), na prática da pesquisa qualitativa a observação bem como a participação são igualmente importantes. Se esta última é condição para aproximação onde afeto e razão se combinam, a primeira fornece a medida das coisas, porque observa pressupõe descrever, situar os fatos únicos e cotidianos, construindo malhas de significação.

Geertz (1997), trabalhando a natureza do entendimento antropológico, diz que, ao tentar identificar como as pessoas vivem nas sociedades por ele estudadas: marroquina, javanesa, balinesa, o fez, não se imaginando ser uma outra pessoa - um camponês ou um sheik tribal, para depois descobrir o que este pensaria, mas o fez procurando, e depois analisando, as formas simbólicas — palavras, imagens, instituições, comportamentos — em cujos termos as pessoas realmente se representam para si mesmas e para as outras, em cada um dos lugares estudados. Prossegue dizendo que, ao invés de se tentar encaixar a experiência de outras culturas dentro da moldura das concepções de seu mundo, foi necessário deixar de lado suas concepções, de buscar ver as experiências do outro com relação a suas próprias concepções e compreensões.

Com relação ao método que utiliza para a interpretação etnográfica, Geertz menciona o denominado círculo hermenêutico de Dilthey que supõe uma habilidade para analisar os modos de expressão do outro, os chamados sistemas simbólicos. Entender a forma e a força da vida interior do outro é para Geertz mais parecido com o compreender o sentido de um provérbio, captar uma alusão, entender uma piada, ou ainda, interpretar um poema.

Buscar compreender as estruturas do significado em cujos termos indivíduos e grupos de indivíduos vivem suas vidas ou ainda compreender os símbolos e sistemas de símbolos através dos quais essas estruturas são elaboradas, comunidades, impostas, modificadas é muito importante para os estudos etnográficos. Entender a ação social como uma forma de representar e transmitir significados, abre possibilidades de explicar por que fazemos as coisas que fazemos, da maneira como as fazemos (GEERTZ, 1997, p. 353).

Com esses posicionamentos, Geertz se aproxima da mesma perspectiva dada pela hermenêutica e pela teoria do discurso frente ao problema da compreensão e interpretação.

Vejamos como Palmer situa a hermenêutica.

Como a ação social coloca-se sempre num dado ponto da história, sua compreensão também é sempre situada. A compreensão dos sistemas simbólicos, isto é, da cultura é, então, a posição a partir da qual vemos tudo aquilo que vemos.

Conforme Palmer (1969, p. 229): “Compreender efetua-se sempre ‘nos termos’ daquilo que nos é dado ver. Assim, todo ato de interpretação se situa em um determinado contexto.”

O sujeito compreende através do mundo partilhado da compreensão já dado na e pela linguagem que ele utiliza, bem como do posicionamento histórico em que essa compreensão se coloca, continua Palmer. É através da linguagem que se tem o mundo da compreensão, no qual e pelo qual os objetos se situam na experiência das pessoas.

Embora Palmer trabalhe a hermenêutica<sup>24</sup> em cuja base estão textos lingüísticos e, portanto, seu conceito de linguagem esteja circunscrito ao ambiente do verbal: oral e escrito, suas posições se adequam à interpretação etnográfica exposta por Geertz e, por conseguinte, a uma compreensão de linguagem que extrapola o nível do lingüístico.

Geertz deixa transparecer em seus textos sua compreensão semiótica da cultura, quando a percebe como texto, como uma unidade de significação, que traz em si a possibilidade da compreensão, meio da interpretação. Se se aceita que

---

<sup>24</sup> Palmer (1997, p. 76) diz que o desenvolvimento da hermenêutica como um campo independente compreende dois focos diferenciados: um visa a compreensão no sentido geral o outro visa o que está implicado na exegese dos textos lingüísticos, o problema hermenêutico.

Geertz (1998, p.12) diz que hermenêutica em seu sentido geral é entendida como teoria e método de interpretação.

todas as linguagens são culturais, porque tecidas de signos, a interpretação de um texto seja ele verbal ou não verbal nos remete à interpretação do simbólico. Assim, a aproximação dos conceitos da Semiótica da cultura e da Semiótica da linguagem, em sua ampla concepção, que a compreende como processo de “inter-locação”, no meu entendimento não é só desejável como importante no trabalho etnográfico.

Quando se propõe um estudo dos signos, seja através da linguagem verbal ou não verbal, é importante buscar suportes da semiótica<sup>25</sup> (teoria dos signos), mesmos que desdobradas em semióticas especiais, como da linguagem sonora, de linguagem visual, da literatura, dos ritos, das artes plásticas, da dança, dos jogos, uma vez que pode oferecer os fundamentos formais para a utilização em qualquer tipo de texto. Nas semióticas especiais, conforme Santaella (1994), que têm por função descrever e analisar a natureza específica e os caracteres de cada linguagem em particular, brotam necessariamente as práticas de aplicação, isto é, as atividades de leitura e inteligibilidade próprias a cada uma como: um poema, um teorema, uma peça musical, um objeto utilitário, uma praça pública, um rito, um discurso político, uma peça de teatro, um filme, um programa de televisão, uma nota musical, o silêncio.

Baseando-se na Semiótica Peirceana, Santaella (1994, p.82) esclarece que: “para Peirce<sup>26</sup>, todas as realizações humanas (no seu viver, fazer, lutar, na sua apreensão e representação do mundo) configuram-se no interior da mediação inalienável da linguagem, entendida esta no seu sentido mais vasto.”

---

<sup>25</sup> Semiótica, segundo Santaella (1994, p. 13) “é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido.”

<sup>26</sup> Segundo Santaella (1994, p. 55), Peirce através de seus estudos buscou configurar conceitos sógnicos tão gerais que pudessem servir de alicerce a qualquer ciência aplicada. Buscou fornecer fundações lógicas a outras ciências para suas construções como linguagens que são. Para Peirce um signo intenta representar, em parte ou pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo se o signo representar seu objeto falsamente, isto é, ele é signo se carregar o poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Como diz Santaella: o signo é uma coisa que representa outra coisa: seu objeto. Peirce estabeleceu uma rede de classificações dos tipos de signo, dentre elas a mais divulgada é: Tomando-se a relação do signo consigo mesmo (1º), a relação do signo com seu objeto dinâmico (2º), a relação do signo com seu interpretante (3º). No 1º caso, tem-se o ICONE, no 2º, tem-se o ÍNDICE e, no 3º, o SIGNO é SÍMBOLO.

É aceitando posições como essa que propus no interior desse estudo uma aproximação entre antropólogos, lingüísticas, semioticistas, uma vez que a base do diálogo entre eles é o universo simbólico e a semiótica um campo de ancoragem para as interpretações e compreensões desse universo que cada estudioso deseja abarcar no processo de interlocução mediado por linguagens.

Geertz, antropólogo que traz em suas concepções sobre cultura essa dimensão semiótica, e, por esta razão, escolhido por mim como uma das sustentações teóricas nesse trabalho, mostra-nos (1998) que em seu trabalho interpretativo encontra-se um ciclo recorrente de termos:- símbolo, significado, concepção, forma, texto, cultura- o que me autoriza, de certa forma, a propor a aproximação acima explicitada.

A linguagem, num sentido semiótico, pode ser entendida na perspectiva de Possari e Neder (1996, p. 22) que a entende como:

“todas as formas (signos): olhares, gestos, expressões faciais, cores, luzes, ruídos, imagens fixas (desenhos, pinturas, fotos), imagem em movimento (filmes), língua falada, língua escrita, etc. que o homem utiliza para interagir com os outros”... “A linguagem é uma prática social que se fundamenta no modo de vida das pessoas e/ou grupos, e, por isso, é não só produto da realidade mas, ao mesmo tempo, constitutiva dessa realidade”.

Se no trabalho etnográfico devemos buscar uma interlocução, interação, com o “outro”, essa interação se dará pela linguagem que, organizada em texto, unidade de significação, permite produzir leituras, e interpretações, que devem estar espojadas no princípio, defendido por Geertz (1998, p.30) da largueza do espírito: “a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos”.

Seguindo esse princípio, busquei realizar minhas leituras: interpretação e compreensão consciente de estar nesse processo limitado pelo meu mundo.

A interpretação de textos culturais é, sem dúvida, a tarefa básica em um estudo etnográfico e está, nessa interpretação, a grande questão a ser discutida.

Refletir sobre a questão da interpretação implica, necessariamente, discutir a questão da origem dos significados.

Podemos encontrar diferentes teorias a respeito da origem dos significados. Uma delas, tenta explicá-la a partir do próprio homem: seria ele o produtor de significados. Uma outra, entende que o significado correto estaria fora do homem, de seu contexto e de sua perspectiva. A primeira teoria, segundo Arroyo e Rajagopalan (1992), pressupõe a impossibilidade de uma distinção clara e objetiva entre sujeito e objeto. Qualquer relação entre sujeito e objeto é sempre mediada por uma interpretação, resultado das circunstâncias históricas, geográficas, sociais que constituem o sujeito. Os significados seriam impostos aos objetos e não descobertos a partir deles como defenderia a segunda teoria citada. O significado, portanto, não se encontra no texto a espera de um leitor que o decifre, mas é produzido pelo leitor a partir de suas circunstâncias e das convenções que organizam e delimitam suas instituições, inclusive a linguagem.

Assim, dizem os autores, nenhuma leitura poderia ser considerada correta ou aceitável. Uma determinada leitura poderia ser considerada correta ou aceitável, apenas dentro de uma determinada situação ou perspectiva.

Esse modo de compreender a questão dos significados na relação que se estabelece entre o homem e a realidade difere substancialmente de um postulado apresentado por Arroyo (1992), trazida de sua leitura de Derrida, que é o de logocêntrico, que pressupõe a possibilidade de significados independentes do sujeito, da história e da circunstância da leitura. O significado, para a tradição logocêntrica, estaria no texto, fora do homem e seu contexto. Redimensionando essas noções da origem do significado, Arroyo lembra-nos que se se aceita que todo significado é atribuído a partir de um tácito acordo comunitário, não poderemos eximir a leitura de textos e a compreensão, ou qualquer outro processo de utilização de signos, de uma origem atrelada à construção e à produção de significados. Ao

ler, o leitor produz significados. É no processo de interação entre leitor e autor, mediado pelo texto, que se coloca a possibilidade da significação.

O significado não se encontra, continuando com Arroyo, preservado no texto, nem na redoma supostamente protetora das intenções conscientes de seu autor, tampouco nasce dos caprichos individualistas de um leitor rebelde; significado se encontra, sim, segundo a autora, na trama das convenções que determinam, inclusive, o perfil, os desejos, as circunstâncias e os limites do próprio leitor.

Para Dauster (1994, p.84):

“a questão da interpretação se fundamenta na captação do ponto de vista dos atores investigados, através de suas representações ou categorias de pensamento, de seus comportamentos, atitudes valores e regras sociais.”

O trabalho de campo, a observação participante e o uso de entrevistas são os instrumentos básicos para uma pesquisa que busque sistemas de representação, classificação e organização do universo pesquisado.

Todo ato de compreensão contém a atuação da história na e pela compreensão. A compreensão segundo Palmer (1969, p.230) é sempre situada: coloca-se num dado ponto da história.

“A compreensão é o meio pelo qual o mundo se coloca face ao homem; a compreensão é sempre a posição a partir do qual vemos tudo aquilo que vemos”.

Embora Orlandi (1993) trabalhe na perspectiva da produção de sentido do texto lingüístico, suas posições, porque de base semiótica, podem ser trazidas, no meu entender, para a compreensão de textos culturais. Segundo a autora:



“o cerne da produção de sentidos, está no modo de relação (leitura) entre o dito e compreendido.” (...) Os sentidos são criados, são construídos em confrontos de relação que são sócio - historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Os sentidos são produzidos” (p.102).

Os sentidos, segue a autora, são partes de um processo visto que se realizam num contexto e não se limitam a ele. Têm historicidade, tem um passado e se projetam num futuro. Compreender, segundo a autora, é:

“refletir sobre a função do efeito do eu-aqui-agora, que é a instância das formulações (horizontalidade) em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos. Compreender é saber que o sentido poderia ser outro” (1993: p. 116).

Ricoeur (1990, p. 57), em suas reflexões sobre a questão do sentido e sua relação com a hermenêutica, embora tenha como base de análise textos da linguagem verbal, pode-nos oferecer subsídios para a tarefa da interpretação etnográfica quando diz que “texto é a mediação pela qual nos compreendemos a nós mesmos”. Ao trabalhar o momento do “compreender” diz que:

“esse momento responde dialeticamente ao ser em situação, como sendo a projeção dos possíveis mais adequados ao cerne mesmo das situações onde nos encontramos. O que deve ser interpretado, num texto, é uma “proposição de mundo”. Esta proposição não se encontra atrás do texto, como uma espécie de intenção oculta mas diante dele, como aquilo que a obra desvenda, descobre, revela.”

Por conseguinte, “compreender é compreender-se diante do texto”. Não se trata de impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um sim mais amplo, que seria a proposição de existência respondendo, da maneira mais apropriada possível, à proposição de mundo.

O que fez Geertz ao estudar a briga de galos<sup>27</sup>, senão buscar a “proposição de mundo” balinesa? Ao buscar compreender a cultura balinesa, diz que tomou a briga de galos como uma estrutura simbólica, coletivamente organizada, como um meio do balinês dizer alguma coisa sobre algo. A briga de galos é compreendida como um texto que, juntamente com outros textos, oportuniza a compreensão da cultura balinesa. A cultura é, portanto, compreendida como uma reunião de textos.

Olhar os textos culturais como “dizer alguma coisa sobre algo”, e dizer isso a alguém, segundo Geertz (1998, p.321), é pelo menos entrever a possibilidade de uma análise que atenda à sua substância. Qualquer que seja, entretanto, a forma que se busque para chegar à substância dos textos culturais é preciso que se tenha como princípio orientador, diz Geertz, o seguinte: “as sociedades, como as vidas, contém suas próprias interpretações. É preciso apenas descobrir o acesso a elas”.

Neste trabalho, através da análise de relatos dos professores-alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica, dos coordenadores pedagógicos do Centro de Apoio de Colíder, dos diretores e supervisores das escolas onde esses alunos trabalham e, ainda, através da observação de seus desempenhos nos seminários temáticos e no processo de avaliação de aprendizagem, busquei uma compreensão de quem são esses alunos e quais suas leituras do mundo sócio-profissional, sobretudo aquelas realizadas a partir dos subsídios teórico-práticos trabalhados no curso de Licenciatura, nas áreas de Antropologia e Linguagem.

Busquei, portanto, analisar suas histórias, experiências e linguagens como formas particularizadas de produção.

Minha intenção foi conhecer esse “outro” – aluno, através de uma interrogação das ideologias que detem, dos meios de representação que utiliza, das práticas sociais e pedagógicas que desenvolve. Por isso, o conjunto de práticas comunicativas e usos de formas, tanto escrita como orais, foram valorizadas em

---

<sup>27</sup> “Um jogo absorvente: Nota sobre a briga de galo balinesa” é um ensaio etnográfico que Geertz apresenta no capítulo 9 do seu livro: A Interpretação das Culturas.

meu estudo, como suporte de entendimento dos vários significados que compõem o discurso do aluno do curso de Licenciatura.

Como dizem Giroux e MacLaren (1995, p.149):

“a voz do professor reflete os valores, as ideologias e os princípios estruturais que dão sentido às histórias, a cultura e às subjetividades que definem o trabalho do dia-a-dia dos educadores”.

Portanto, compreender a voz dos professores-alunos, principalmente, a partir dos subsídios trabalhados pelas disciplinas Antropologia e Linguagem no curso de Licenciatura em Educação Básica, foi o grande desafio a que me propus, ao desenvolver minha pesquisa. Ao se pronunciarem, os alunos tomam decisões que devem ser consideradas no processo da interlocução, não só entre esses sujeitos e a pesquisadora, mas também entre outros interlocutores que, em algum momento, participaram do processo de construção dos discursos enunciados.

## **1.1- Dos Sujeitos e seu entorno**

A quase totalidade dos alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica, através da modalidade Educação Aberta e a Distância, moradores da região norte de Mato Grosso é, como a grande maioria da população do estado, constituída de migrante.

Mato Grosso vivencia, sobretudo a partir dos anos 70, um processo migratório muito intenso, que ocasiona um dos maiores crescimentos populacionais do país nas décadas seguintes. Esse processo se dá em razão principalmente das frentes pioneiras que se deslocam de outras regiões do país, atraindo migrantes que buscam o sonho da propriedade da terra e da melhoria das condições de vida.

Buscando-se uma compreensão desse fenômeno, vamos encontrar caracterização sobre Mato Grosso como sendo:

1 - Frente Pioneira, 2 - Frente de Expansão, 3 - Frente Econômica, 4 - Frente Demográfica, expressões que trazem em si significações diversas<sup>28</sup>.

Acredito que, através de conceitos e discussões teóricas a esse respeito, seja oportuno desvendar algumas características e determinações sociais da realidade mato-grossense, imprescindíveis para esse trabalho.

A frente pioneira é um processo historicamente específico que busca a incorporação de novas regiões à economia de mercado. Nesse sentido, pode-se afirmar que a frente pioneira coincide com a frente econômica, expandindo-se em resposta às demandas do mercado nacional e em função da acumulação econômica. (MARTINS, 1985)

O período desse processo corresponde à fase das mais altas taxas de industrialização no país e começa quando a economia experimenta um grande excedente de mão de obra. Da mesma forma que a economia cresce, em profundidade, nos centros industriais e financeiros, também aumenta, em largura, pela expansão da fronteira.

A fronteira não exprime toda e qualquer atividade econômica, voltada para o mercado exterior e, sim, à atividade particular que integra as regiões inexploradas à economia nacional, sendo o processo impulsionado pelas forças e contradições dessa economia, diz Foweraker (1982).

Por isso, é possível num mesmo espaço encontrar a frente pioneira e a frente de expansão, processo no qual a vida não está estruturada a partir das relações com o mercado. A produção aí existente está diretamente ligada à subsistência dos indivíduos e, somente no caso de haver excedente, é que vai haver troca de produtos. Trata-se de uma economia de excedentes. Essa frente vai se integrar à economia de mercado de dois modos: pela absorção do excedente demográfico, que não pode ser contido dentro da fronteira econômica e pela produção de excedentes,

---

<sup>28</sup> Um melhor aprofundamento sobre esses conceitos pode se ter em Martins (1985), em Velho (1976) e em Foweraker (1982).

que se realizam como mercadoria de mercado. (MARTINS, 1985). Assim, pode-se afirmar que a frente de expansão está integrada à formação capitalista. Porém, é preciso que se tenha claro que as suas relações sociais básicas não estão determinadas pela produção de mercadorias, uma vez que a apropriação das condições de trabalho, isto é, da terra, não se faz com empreendimento econômico. A terra não é tratada na frente de expansão como mercadoria e aí está uma de suas características básicas, que a diferencia da frente pioneira. A ocupação de terras é feita em cima do uso privado das terras devolutas, daí o personagem central dessa frente ser o ocupante ou posseiro.

Contrariamente, a frente pioneira tem na propriedade privada da terra o ponto-chave para sua implantação. A terra não é ocupada, é comprada, e passa a ser equivalente a capital. As relações sociais nessa faixa vão ser reguladas pela mercadoria.

A frente pioneira se apresenta, pois, como empreendimento econômico: empresas imobiliárias, comerciais, bancárias, loteando terras, comprando, vendendo, financiando a produção e o comércio.

Instaura-se, a partir dessas diferenças básicas, o antagonismo entre as duas frentes, que têm na propriedade privada da terra um dos pontos-chave para os grandes conflitos que se travam em regiões que convivem com esses dois processos.

Por essa razão, as tensões que marcam as frentes de expansão, conforme Martins (1985), são tensões entre a sociedade capitalista que se faz presente na fronteira econômica e a sociedade tribal à qual se disputa, mediante o empenho dos que estão situados na frente de expansão, a terra necessária a preservação dessa frente.

Em Mato Grosso, vamos encontrar, pela observação dos fatos que nos rodeiam, uma situação de coexistência dos dois fenômenos, que fazem da região uma realidade complexa e de difícil caracterização generalista.

Uma das primeiras causas que levam os migrantes a saírem de uma região e se deslocarem para outra é a distribuição altamente desigual da terra dentro dos seus estados de origem. A estrutura fundiária concentracionista exclui a imensa maioria da população do acesso às terras, causando-lhes transtornos em seu processo de sobrevivência.

Essa situação faz com que Mato Grosso receba migrantes de quase todos os estados brasileiros, com alguma predominância intermitente de gaúchos, paranaenses, paulistas e catarinenses, isto é, populações do sul, onde o problema da concentração fundiária está mais ou menos estável.

Nesse processo expansionista, principalmente no que se refere a Mato Grosso, ganha relevo a mediação política do Estado, expressa em ações como a criação das rodovias federais BR-364 - que liga Cuiabá a Porto Velho e a BR-163, que liga Cuiabá a Santarém, desempenhando um papel fundamental na política de ocupação de toda a região norte do estado.

O surgimento de novos núcleos urbanos ao longo dessas rodovias é algo espantoso, a partir da década de 70, mostrando a realidade da ocupação da frente pioneira.

É nesse contexto do processo expansionista que surge Colíder, município de importância central neste trabalho e todos os demais municípios que participam do projeto de formação de professores para a escola básica, oferecido pelo NEAD/IE/UFMT.

O capital, tendo que se expandir para dissimular os conflitos existentes, principalmente ligados à questão da terra, tem no governo militar a sustentação de seus princípios expansionistas, veiculados por ideologias do tipo “Integrar para não entregar”. Era a estratégia para o alargamento de fronteiras, a entrega a grande grupos econômicos de grandes extensões de terra, pretensamente em nome da marcha pelo progresso e terra para todos.

Colonizadores como Ariosto da Riva (INDECO - Integração, Desenvolvimento e Colonização região de Alta Floresta), Enio Pepino (SINOP - Sociedade Imobiliária

Noroeste do Paraná), Antonio Ometto (Agropecuária Cachimbo - Matupá) e Raimundo Costa Filho (COLÍDER - Colonização, Industrialização, Desenvolvimento Rural ou Colonizadora Lider) realizam seus propósitos de colonizarem parte da região amazônica.

Colíder, segundo Bertarelli (1993) tem seu primeiro núcleo no quilômetro 620, a oeste da BR-163, 30 km adentro, com Costa Filho implantando a sede do que viria a ser a colonização em 1974, com o nome de Gleba Cafezal.

Para a implantação do Projeto Gleba Cafezal, que se transformaria mais tarde na cidade de Colíder, foi feita uma ampla campanha de *marketing* para a população do sul do país, principalmente naquela em que se anunciava o Eldorado Brasileiro. Essas propagandas, feitas através dos meios de comunicação existentes, incitava os pequenos agricultores à compra da sonhada propriedade. As terras, em fotos de lavouras abundantes, apresentavam a imagem do Eldorado.

Segundo Bertarelli (1993), eram realizadas excursões pelos chamados “picaretas”, que traziam os interessados, sem muito compromisso de compra, para conhecerem “*in loco*”, devidamente e cuidadosamente preparada, a região onde poderiam realizar seus sonhos. Essas terras, que serviam para demonstração, já se sabe hoje, eram especificamente preparadas, conservadas por fertilizantes e utilizados como cartão postal com o objetivo primeiro da colonizadora: atrair os visitantes e convencê-los para a compra dos lotes, o que, muitas vezes, acontecia na primeira visita.

Após a compra, esses “futuros fazendeiros” voltavam para buscar as respectivas famílias sem saber, conforme comenta Bertarelli, que a predominância do solo na região é a de baixa fertilidade, havendo apenas “manchões” da terra propícia a agricultura e que as condições climáticas, composta de período de chuvas constantes (outubro a abril) e de seca causticante (maio a setembro) não se adequaria ao plantio de café, sonho dos agricultores. Uma outra questão que não era do conhecimento desses novos proprietários é que a área da Gleba Cafezal não possuía documentação legalizada, o que obstaculizava os financiamentos agrícolas.



Somente ao chegarem às terras tão sonhadas, após terem percorrido centenas e centenas de quilômetros de estrada de chão, muitos deles teriam noção da verdadeira dimensão dos problemas que viriam a enfrentar.

Esses pequenos agricultores, que muitas vezes vendiam tudo o que tinham, fruto de longa vida de trabalho para investir no “Eldorado”, já vinham como que “expulsos” pelo monopólio da agricultura, que leva à mecanização e a formação de latifúndios e, ao chegarem à terra prometida, viam-se atordoados não só pelas variações climáticas, a falta de serviços básicos de saúde e educação, e, principalmente, pela falta de uma política agrícola que lhes possibilitassem uma vida digna.

A dignidade aviltada não encontrava meios de ser conhecida, divulgada. A comunicação com o resto do país era realizada apenas pelo Rádio Amador da colonizadora ou pela entrega de cartas ao escritório da firma para serem levadas a SINOP, onde ficava um posto de correio. Bertarelli informa que são muitos os depoimentos denunciando a violação e interceptação de correspondência por parte da colonizadora. Com isto, as informações mais gerais não chegavam a difundir-se. Apenas jornalecos ou recortes de jornais de interesse do poder constituído circulavam.

Com a vida muito difícil e sem as condições básicas para um planejamento, os pequenos agricultores plantam de tudo, o necessário para sua sobrevivência imediata, com algum excedente que poderia gerar pequeno lucro para a situação futura, fazendo acontecer um “agricultura desordenada” para os padrões capitalistas, onde se produz o diverso: abóbora, quiabo, cará, taroba, café, milho, batata doce, mandioca. Esse mesmo quadro será também observado nos “grilos populares” com os assentamentos do INCRA, principalmente em 1987, com a chegada dos sem-terra de Jaciara-MT que se instalam na Gleba Novo México, a 60 km da cidade.

A luta e a insistência dos primeiros moradores dessa frente pioneira vai oportunizar a criação da 1ª escola pública de Colíder em 1975.

Todas as salas das novas escolas eram multisseriadas e a grande maioria de seus professores não possuía o 1º grau completo. O critério de escolha era o da afinidade com as crianças e famílias da comunidade.

A maioria dos professores que trabalha, hoje, nas escolas públicas de Colíder, tem apenas formação em nível de 2º grau, magistério, muitos deles com cursos de 1º grau no antigo madureza e formação para o magistério feito pelo projeto Logos II

29

Esses professores, a maioria pertencente às famílias dos migrantes do início da colonização de Colíder, constituem os sujeitos deste trabalho.

A condição de migrante dos alunos ou de seus familiares, instituída no processo de colonização da região norte do país e, mais especificamente, da região norte do estado de Mato Grosso, é um dos elementos importantes no processo de interlocução que se estabeleceu no desenvolvimento da pesquisa de campo. Tendo como balizadora de minhas observações e análises a questão da Diversidade, procurei explorar alguns elementos que emergem na ação docente e que, em razão das relações entre os “do lugar” e os “de fora”, estabelecidas pela condição de “migrante”, dá sentido a algumas práticas dos nossos alunos-professores. Embora não seja o único determinante, a condição de migrante aflora nos discursos como um dos elementos que possibilita, com mais evidência, a percepção e compreensão da diversidade nas relações sociais que se estabelecem dentro e fora do âmbito do espaço escolar.

---

<sup>29</sup> O projeto Logos nasceu em 1973, através do parecer 699/72 do Ministério de Educação com objetivo de qualificação de professores leigos. Inicialmente, em caráter experimental foi criado o Logos I e depois em fase de expansão o Logos II. (Alonso, 1996, p. 64).

## 1.2- Dos Critérios para escolha dos Sujeitos da Pesquisa

A escolha dos sujeitos desse trabalho, embora não tivesse como critério definidor a condição de ser migrante ou filho de migrante, contava, pela história da construção do espaço do norte mato-grossense, onde se situa o curso de Licenciatura em Educação Básica, com a possibilidade de se ter quase todos nessa condição.

Para a indicação dos alunos que seriam observados na fase I da pesquisa, considerei, ainda, a condição de estarem concentrados num mesmo município e nas mesmas escolas. Estas duas condições não só ampliariam o campo de observação, mas também facilitariam meu contato com a direção e equipe técnica das escolas onde os professores alunos trabalham, uma vez que também seriam meus informantes.

As escolas em número de duas, com maior freqüência de professores-alunos, foram as escolhidas e nesse trabalho denominadas de Escola A e Escola B, evitando-se a personalização dos sujeitos participantes da pesquisa. As alunas, em número de 14, foram os que, previamente contactados, consentiram em participar do estudo e que, para efeito deste trabalho, serão nominados ficticiamente como: Ana, Bia, Carmem, Diva, Edna, Francisca, Geni, Helena, Iva, Julia, Lidia, Maria Rita, Nair e Rose.

Os diretores e orientadores educacionais das escolas selecionadas foram também consultados sobre a possibilidade de participarem, como informantes de pesquisa, o que foi imediatamente aceito.

Participaram também da pesquisa 03 orientadores acadêmicos do Centro de Apoio que fizeram orientação mais direta aos alunos de Colíder, nos anos de 1.996 e 1.997, denominados aqui de OA1, OA2, OA3.

Para as entrevistas com os alunos, a equipe técnica da escola e os orientadores acadêmicos, realizadas no ano de 1.996, aproveitei-me das vantagens

rotineiras que a função de coordenadora pedagógica do curso de licenciatura me propiciava.

Embora eu tivesse delineado perspectivas para compreender as mudanças ocorridas na significação da prática dos alunos observados no decorrer do desenvolvimento do curso, a partir dos conteúdos trabalhados, nas disciplinas Antropologia e Linguagem, incluindo aí suas histórias de vida e perspectivas futuras, não defini, previamente, um roteiro com perguntas fixas. Levantei apenas pontos que, julgava, poderiam me ajudar a direcionar meu olhar e a compreender mais profundamente os fenômenos observados. Com entrevistas não diretivas, semi-estruturadas, busquei no seu desenvolvimento um clima de informalidade, mesmo quando utilizava o gravador, com prévia autorização do entrevistado, com a finalidade de, através dos depoimentos, identificar os elementos significativos dos textos que iam sendo produzidos em nossa interlocução.

Além das entrevistas consultei os arquivos do Centro de Apoio para analisar as avaliações escritas das duas disciplinas, já citadas, para verificar a abordagem dada pelos alunos às questões propostas. Analisei, ainda, os trabalhos produzidos por eles para os Seminários Temáticos, com maior ênfase para o seminário que tinha como tema a análise crítica de livros didáticos de Estudos Sociais, com relação à temática do índio e do negro, anexo 3, e para um seminário em que foi proposto como uma das atividades a análise crítica de um filme do cineasta Herzog, denominado Aguirre: a Cólera dos Deuses, uma vez que requeriam imprescindivelmente a utilização de conceitos e abordagens da Antropologia e Linguagem. Isto não implicou, entretanto, desconsiderar observações de outros seminários.

Durante dois anos, detive-me, atentamente, a observar e analisar aspectos que se mostravam carregados de tensões que permitiam compreender como os alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica, através da modalidade de EAD, constroem suas teias de significação, apoiados em alicerces trabalhados no curso. Esforcei-me na tentativa de construir uma “descrição densa”, lembrando Geertz.

Na pesquisa, busquei observar, interpretar e compreender os textos produzidos pelos meus interlocutores: alunos do curso de Licenciatura, equipe técnica da escola onde eles trabalham e pelos orientadores acadêmicos.

A leitura feita por mim, tenho consciência disso, se dá na perspectiva proposta por Grigoletto (1992, p. 31) quando afirma que:

“quando se constrói um texto, está-se construindo uma trama que, para o autor, no momento da estrutura, tem apenas uma possibilidade de significado, aquela a que atribui agora.”

Caso esse texto seja colocado no papel e lido por outra pessoa, alerta Grigoletto, inclusive pelo próprio autor, em outro momento, será uma nova escritura: “a primeira trama, já desfeita, será construída novamente, mas formando outros desenhos, novas formas, e junto com ela tecendo-se, a cada vez, a ilusão de se prender o signo na nova malha.”

Se considero a cultura na perspectiva de Geertz, ler os textos produzidos pelos meus interlocutores, significa buscar compreendê-los em suas múltiplas relações, construindo nesse exercício, um novo texto, resignificando-o no contexto de meus limites e de meus entornos.

Na conformação desses meus limites, busquei, primeiramente, um amplo estudo da literatura relacionadas às questões relativas à formação do professor, currículo, diversidade, educação a distância, pesquisas em educação, pesquisa etnográfica etc., que pudessem contribuir para o direcionamento do meu olhar no momento das observações a que me propus realizar.

Num segundo momento, não linear, entretanto, envolvi-me com a observação direta, tendo claro que não tendo hipóteses rígidas que me guiassem, deveria ficar atenta ao surgimento de pistas que me conduzissem sempre a novas perspectivas de análise. Nessa fase, procurei sempre dialogar com meus referenciais de apoio,

encaminhando questões, direcionamento e procedimentos de acordo com ajustes que se mostravam necessários.

A sistematização dos dados desse meu estudo, terceiro momento da pesquisa etnográfica, está permeando todo meu trabalho, especialmente no capítulo II, da parte II, onde apresento minhas leituras e interpretações em relação aos dados da pesquisa, fase I, e nas considerações finais, espaço destinado às minhas conclusões.

A escolha dos alunos, na segunda fase, se deu em razão dos objetivos pretendidos: fazer um levantamento das condições sócio-culturais de todos os alunos da segunda turma do curso em Colider e analisar a prática docente de ex-alunos que tivessem participado da primeira fase da pesquisa, com atuação nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

## **CAPÍTULO II**

### **A INTERLOCUÇÃO E OS SENTIDOS CAPTURADOS**

## **2.0- A Interlocução e os Sentidos Possíveis**

O trabalho de campo, a observação participante e o uso de entrevistas são os instrumentos básicos para uma pesquisa que busque sistemas de representação, classificação e organização do universo pesquisado.

Todo ato de compreensão contém a atuação da história na e pela compreensão. A compreensão segundo Palmer (1969, p.230) é sempre situada: coloca-se num dado ponto da história.

As observações, registros, análises e interpretações que apresento neste capítulo, na tentativa de compreensão do fenômeno da formação de professores da UFMT, na modalidade a distância, desenvolveram-se em duas fases distintas em termos de sua temporalidade e de sua finalidade.

Na primeira fase, desenvolvida a partir do segundo ano do curso, tive como preocupação o acompanhamento do percurso de 13 (treze) alunos da primeira turma do curso de Licenciatura do NEAD, com o propósito de observar se os princípios, as diretrizes e os conteúdos desenvolvidos começavam a promover as mudanças objetivadas no Projeto Pedagógico. Nesta fase, ocorrida durante os anos 1997 e 1998, muitos dos alunos observados já haviam concluído o 1º Núcleo de Estudos, cujo objetivo era oportunizar um referencial teórico que lhe permitisse uma análise crítica da realidade educacional onde se insere a prática docente. Procurei também ouvir, nessa fase, os dirigentes das duas escolas onde estavam atuando os alunos observados e os orientadores acadêmicos, responsáveis pelo acompanhamento da aprendizagem do aluno no curso, com o propósito de verificar as opiniões a respeito do desempenho docente, a partir de seu ingresso na Licenciatura.

A segunda fase desse estudo desenvolveu-se em 2003, com três objetivos: o primeiro era fazer um levantamento do perfil sócio-econômico e profissional dos alunos da segunda turma da Licenciatura, com ingresso no ano 2000; o segundo era proceder a um levantamento das opiniões desses alunos a respeito do curso; e



terceiro, era observar a prática docente de ex-alunos da primeira turma, três anos depois da conclusão do curso. No caso desse terceiro objetivo, a intenção era observar alguns ex-alunos da Licenciatura do NEAD, para verificar se suas opiniões a respeito do curso continuavam positivas, como o observado na 1ª fase e se as suas práticas pedagógicas estavam sendo construídas a partir dos princípios, diretrizes e referenciais teórico-metodológicos trabalhados no desenvolvimento curricular. Concentrei minha observação em termos desse terceiro objetivo em uma das escolas trabalhadas nas observações da primeira fase, tendo em vista que ali lecionam nove ex-alunos da primeira turma. Aproveitei também para observar a opinião dos dirigentes dessa escola a respeito do desempenho desses professores. Dos nove ex-alunos que foram entrevistados, selecionei quatro para proceder à observação direta de sua prática docente. O critério para essa escolha foi a atuação na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, do período diurno.

Na busca de desvelar o que essas fases me deram a ver, divido minhas análises em duas partes: 1ª)- relativa aos alunos da primeira turma no transcorrer do curso; 2ª)- relativa aos alunos da segunda turma no transcorrer do curso e à prática docente dos ex-alunos da primeira turma.

É importante ressaltar que essas análises tiveram como referencial as áreas de Antropologia e Linguagem, à luz de um dos princípios de sustentação da proposta curricular do curso de Licenciatura do NEAD: DIVERSIDADE.

## **2.1- 1ª Fase da Pesquisa**

### **2.1.1- O que me foi dado a ver no percurso da primeira turma**

Minhas observações e registros nesta fase foram realizados nos momentos presenciais do curso, programados para o desenvolvimento de atividades de avaliação, de seminários temáticos ou de palestras a respeito dos temas que estavam sendo estudados.

Nesses momentos, já com os sujeitos da observação selecionados, eu procurava acompanhá-los em suas atividades, para, num processo de interlocução, em que o currículo do curso era o pretexto para nossos diálogos, ir acompanhando seu percurso de aprendizagem no curso.

Numa dessas ocasiões, em que o curso propunha uma análise do filme do diretor Herzog, intitulado “Aguirre: a Cólera dos Deuses”, a partir dos conteúdos trabalhados na área de fundamentos, com Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia, tive a oportunidade, pela primeira vez, de verificar como os referenciais teóricos trabalhados oportunizaram uma base crítica para suas análises.

Descendo, envolta em nuvens, numa significativa simbologia criada por Herzog, uma expedição espanhola, do comandante Cortez, rasga os Andes Peruanos em direção à região amazônica. Composta de nobres espanhóis e seus familiares, um representante da igreja, soldados e escravos (negros e índios), a expedição tem como objetivo, através do comando inicial de Ursua e do sub-comando de Aguirre, encontrar o “Eldorado”, terras que a lenda indígena da região diz possuir muito ouro.

Trajando roupas de veludos e rendas, mulheres nobres são carregadas em liteiras ricamente ornadas. A comitiva traz, ainda, cavalos, porcos, galinhas, “periquitos e papagaios,” como diz a gíria, para o interior da “inóspita” Amazônia.

O filme vai, no seu desenvolvimento, retratando, em segundo plano, o conflito entre o comandante Ursua e Aguirre e suas relações com os demais membros da

expedição e, em primeiro plano, os momentos de contato com os diferentes povos indígenas habitantes das margens dos rios por onde a expedição navega.

Num desses momentos, talvez o mais significativo, os membros da expedição vêem dois índios ao longe, em uma canoa, remando em direção às suas jangadas. Imediatamente, colocam-se a postos para o contato, tendo à frente a figura do sacerdote que tem papel de destaque no grupo. Assim que o casal de índios pisa na jangada, o sacerdote busca conversar com eles, tendo como base para essa conversa a religião. Apresenta-lhe a bíblia e, através de sinais, diz que ali está a palavra de Deus. Os índios pegam o “livro sagrado”, colocam no ouvido, chacoalham-no, colocando-o novamente no ouvido. Como não ouvem nada, jogam-no ao chão.

São imediatamente decapitados. No final do filme, Aguirre que, após ter assassinado Ursua, tornara-se o comandante da expedição, está só e louco. Todos os outros morreram dizimados pela fome, por ataques dos índios e pela malária. Em sua loucura, rodeado de macacos, em uma das jangadas, o espanhol fita o infinito através do rio, em busca do tão sonhado Eldorado, dizendo: “eu sou Aguirre, a cólera dos Deuses”.

Após a projeção, os alunos foram divididos em grupos e orientados para que fizessem uma leitura crítica do filme, tendo como base os conceitos e fundamentos teóricos trabalhados na Antropologia. As análises foram expostas para o grande grupo, com abertura de debates após as apresentações. Os resultados alcançados pelos alunos foram surpreendentes, visto que suas análises estavam respaldadas nos referenciais teóricos trabalhados até então pelo curso.

Todos demonstraram ter apreendido os principais conceitos da Antropologia. Observei com especial atenção a apresentação dos grupos em que os alunos observados estavam presentes e pude perceber que todos eles chegaram à conclusão que os espanhóis, representados pela expedição de Aguirre, eram etnocêntricos. Usaram esse termo, aliás, como muita propriedade. Destacaram a violência gerada por essa atitude, comentando a cena do contato com os índios da canoa e seu seguido assassinato. Evidenciaram na análise o papel da igreja na

conformação da atitude etnocêntrica e chamaram a atenção para o fato da agressão dos estranhos à terra e ao modo de vida dos habitantes dos Andes peruanos.

Embora pudessem melhorar ainda mais suas análises se tivessem mais tempo, os resultados a que chegaram naquele momento apontavam para a incorporação dos principais conceitos trabalhados até aquele momento. Pude verificar que o aprendizado dos princípios fora absorvido de tal forma que extrapolava o ambiente escolar.

Conversando com Geni, uma das alunas observadas, após o Seminário, ela me disse:

''Sabe, professora, depois que comecei a estudar nesse curso, me transformei em outra pessoa. Essa área, Antropologia, me faz enxergar coisas que não via antes dela''.

Nesse momento, pedi que Geni me desse um exemplo de uma situação em que ela se percebeu diferente.

''A senhora sabe que, outro dia, eu assistia à novela das oito na televisão com meu marido, quando apareceu uma cena em que um personagem negro voltava pra casa cansado depois de um outro dia sem conseguir emprego e se queixava sobre isso com sua mulher. Meu marido, vendo a cena, comentou que o negro não arrumava emprego porque era incompetente e preguiçoso. Professora, naquele momento me subiu um fogo, me deu um nervoso, fiquei com vontade de agredir meu marido, mas logo eu pensei, coitado ele é ignorante, ele é etnocêntrico e aí pensei: se eu não tivesse estudando com certeza pensaria como ele''.

Esse relato deixou-me sensibilizada, por perceber que estava acontecendo um processo de mudança na vida dessa aluna em razão de sua participação no curso. É interessante destacar o fato de que todos os alunos observados são brancos e pelos seus depoimentos, em diferentes momentos de entrevistas, deixam evidenciar a questão do preconceito que trazem arraigado, mesmo sem ter tido consciência, até o momento do estudo da Antropologia, dessa sua atitude.

Os alunos reconhecem que olhavam os negros até então como uma raça inferior. A inferioridade social e cultural que atribuem à raça negra é vista como algo natural, próprio da raça. Considerações de que negros são menos inteligentes, são preguiçosos, só servem para atrapalhar brancos, não têm cultura, só servem para serviços pesados, não tem sensibilidade, eram aceitas sem contestação.

É importante frisar que essa questão do racismo é um dos pontos fortes na abordagem feita pelos fascículos de Antropologia.

Bandeira afirma que:

“a diferença racial expressa uma dimensão crítica da problemática multicultural da sociedade brasileira, um terrível legado da escravidão. O racismo é uma forma radical de etnocentrismo fundado no “pré-conceito de que a diferença de traços físicos como cor da pele, textura de cabelo ou formato de nariz determina maior ou menor capacidade de seus portadores” (1995, p. 44).

A autora chama a atenção para o fato de que o racismo é uma prática de exclusão e inclusão e que suas raízes estão fincadas no escravismo colonial, mola propulsora do racismo contra africanos e seus descendentes em todo o mundo. Discute, muito bem, a origem do racismo no Brasil e dá destaque a mecanismos sociais, culturalmente definidos, de reprodução encoberta do racismo, como: a) o preconceito de ter preconceito: no Brasil, o preconceito racial é uma prática social que não deve ser admitida; b) a invisibilidade do negro: seja no exercício de papéis socialmente prestigiados, especialmente papéis dirigentes, seja a invisibilidade como

questão social, não se percebe o racismo como problema social que afeta a sociedade em seu conjunto; c) o mecanismo do branqueamento: através de processo ideológico coloca o homem branco como superior, representando o ideal e a referência de homem; d) a folclorização da cultura negra e a estereotipação jocosa do negro: o processo de hegemonia cultural do branco leva à ação social de folclorização da produção cultural negra como produção popular e, enquanto popular, como produção nacional. Bandeira enfatiza, nesse momento, o fato de que “folclorizando” a cultura negra, esvazia-se a prática cultural como fator de identidade negra, isto é, de sua potencialidade política de identificação grupal, por afiliação racial. A folclorização da cultura negra é um mecanismo de diluição da identidade étnica dos negros. Sobre a estereotipação jocosa do negro, a autora (1995: 45) diz que isto “é um mecanismo sutil de racismo, constituindo-se atitude de inferiorizar o negro através de brincadeiras verbais, de gozações, um variado repertório de estereótipos.”

Depoimentos espontâneos, sobre a questão do racismo foram reveladores do pensamento dos alunos que, de uma forma geral, parecem sentir-se à vontade para se aproximar e conversar com os professores que vem do NEAD/Cuiabá. Isso se deve, no meu entender, ao fato de que desde o início procuramos em nossos contatos com os grupos manter um clima de informalidade e cordialidade.

Esse ambiente favoreceu-me nos momentos de contatos com os alunos-professores observados, pois a inibição, a timidez, a indiferença que às vezes são próprias nesses momentos foram atenuadas.

Prova disso, foi outro comentário espontâneo de uma outra aluna chamada Lídia, nesse mesmo seminário a que assistiram ao filme e que também me trouxe evidências das mudanças que se operavam no seu modo de perceber a realidade. Ela me disse:

“professora, agora que estudamos sobre cultura, etnocentrismo, relativismo, a gente começa a perceber coisas que não percebia

antes. Um dia desses eu estava conversando com uma amiga minha que é dona de um hotel, quando passou pela rua um índio e ela me relatou que um deles tinha procurado seu hotel para se hospedar e que ela se negou a hospedá-lo. Eu lhe indaguei sobre a razão e ela me disse que índio é porco e imoral. Ela havia sabido que tinha uma índia doente num hospital da cidade e que uma enfermeira, ao entrar no quarto, tinha presenciado cena de sexo entre o casal de índios. Veja que absurdo disse a dona do hotel, são uns animais. Sabe, professora, comentou a aluna, eu fiquei com pena dessa minha amiga por não perceber quão etnocêntrica ela era.”

Essa consciência e respeito pelo outro que vão se incorporando à visão de mundo dos alunos deve-se, segundo veremos em seus depoimentos, às discussões trazidas pela Antropologia de forma mais contundente, e pela Linguagem, na discussão da diversidade lingüística.

No livro 4 de Antropologia, que trata das Diferenças Étnicas, Bandeira (1995) traz à discussão as relações da nossa sociedade com as sociedades indígenas. Inicia, mostrando que a própria forma de denominação dos grupos indígenas já serve aos propósitos de dominação dos colonizadores. A denominação grupo indígena, ao invés de tribo, diz ela, pretende ressaltar a condição de grupo social e etnicamente diferenciado, parte de nossa sociedade e a ela referido. Essa denominação faz uma ponte com a questão indígena, politicamente enfocada, os grupos indígenas devem gozar de direitos específicos na sociedade a que pertencem. A denominação grupo indígena aponta para a problemática do contato entre a sociedade e esses grupos sob o enfoque da cidadania.

A autora discute, com profundidade, o fato de as sociedades indígenas apresentarem extraordinária diversidade de formas culturais. Cada sociedade indígena tem sua cultura, sua organização social, sua forma de família, seu modo de produção dos meios de vida, sua maneira de distribuir a produção, suas regras de residência, sua etiqueta, sua forma de organização social do espaço, sua forma de habitação, seu modo de construção social de pessoa, seus ritos, seus mitos, afirma Bandeira. Cada sociedade indígena constrói sua realidade cultural que tem sua lógica interna. Não há cultura superior e inferior, há diferenças de cultura. Cada cultura faz sentido para a sociedade que a detém e é uma produção social e histórica.

Bandeira propõe, ainda, uma reflexão sobre as diferenças culturais dos diferentes grupos indígenas, alertando para o fato que as representações sociais do índio expressam diferentes momentos de contatos entre os colonizadores e as sociedades indígenas e chamando a atenção para a necessidade de se ter respeito pelos grupos étnicos existentes no país, que, de modo geral, são vistos como inoportunos, como signo de atraso e como obstáculos ao desenvolvimento nacional e regional.

O relato que me fez a aluna sobre o caso do índio e sua reação frente ao fato trouxe-me algumas certezas com relação às observações feitas por mim durante o seminário: os alunos tinham participado das discussões propostas pela disciplina Antropologia e começavam a mudar suas percepções em razão disso. Suas observações e comentários feitos, já eram subsidiados pelas fundamentações teóricas dessa disciplina, com emprego preciso dos conceitos por ela trabalhados.

Se se levar em conta que a maioria dos alunos é da raça branca e que a maioria tem nas correntes migratórias da frente pioneira justificativa para sua espacialidade, é possível compreender como se configura para eles a questão da diversidade racial e cultural que encontram nas novas terras.

Nas décadas de 70 e 80, a frente pioneira em Mato Grosso, conforme já adiantei, incentivada pelo Governo Federal, em sua lógica capitalista, vai começar a delinear a situação de alteridade, segundo Bandeira (1988), em que a diferença



entre “os do lugar”, “os índios” e “os de fora”, vai determinar as bases das representações sociais que vão sendo formadas.

Reproduzindo a diferença racial dominante, a frente pioneira vai apreciar negativamente os que não são seus iguais: os outros, fazendo perpetuar representações sobre a questão racial que tem sua origem no processo de colonização do país.

As novas relações que vão se configurando no bojo de uma expressão do sistema capitalista, faz aflorar a oposição entre as raças, que se caracteriza no domínio pelo branco das estruturas políticas e econômicas do poder, impondo aos indivíduos de outras raças a posição subalterna nas diversas esferas das relações sociais.

As comunidades indígenas existentes no norte mato-grossense, bem como as comunidades que vão se formando através das frentes de expansão com “posseiros”, “ocupantes” ou, ainda, por “garimpeiros”, que vêm no processo migratório, motivado, como vimos com Foweraker (1982) pela “falta de trabalho”, “fim da colheita”, “seca”, vão estar no processo das relações que vão se estabelecendo no novo espaço.

Nossos sujeitos vivenciam essas novas relações. Como um “de fora” traz uma memória e o lugar novo o obriga a tecer novos conhecimentos. Como afirma Wagner (1994, p.172), “as condições sociais em que um grupo vive delimitam o espaço de experiência de seus membros; determinam, em grande parte, o que e como os membros do grupo pensam”. Tentar entender as representações que os alunos constroem implica buscar compreender as determinações das condições sociais que as originaram.

Por esta razão, em minhas observações busquei compreender como se refletiam nos discursos dos alunos e em sua prática pedagógica<sup>30</sup> as representações construídas nesse processo de relações que a frente pioneira lhes possibilitou e seus reflexos nas ações que se configuram, sobretudo, em seu espaço profissional. Busquei compreender, ainda, outras representações e ações que o conceito da diversidade oportuniza a explicitação, seja através da interlocução direta com os sujeitos observados, seja através da opinião de pessoas que convivem diretamente com esses sujeitos no seu cotidiano de aluno/professor.

Assim, contatos com diretores e membros da equipe técnica das escolas 1 e 2, onde os alunos observados trabalham bem como as entrevistas com os orientadores acadêmicos foram importantes para este trabalho. De minhas conversas com alguns elementos das equipes técnicas das duas escolas selecionadas, obtive do diretor da escola 1(E1) a afirmação de ser notável a mudança de atitude dos professores- alunos. Relatou-me casos em que esses professores não se dispunham a discutir questões pertinentes ao cotidiano escolar, como, por exemplo, a política da escola. Hoje, afirma, há uma maior predisposição para participação. Disse-me, também, ter notado maior consistência argumentativa e desinibição desses professores nas reuniões administrativas e pedagógicas da escola.

Nesse momento, o diretor convidou a supervisora de sua escola para expressar sua impressão sobre o que ele estava expondo.

A supervisora disse-me que, antes das professoras começarem o curso, tinha dificuldade no trabalho, pois muitas delas não aceitavam participar das discussões pertinentes às questões afetas ao seu trabalho. Hoje, afirmou, os professores não só aceitam seu trabalho, como procuram-na, espontaneamente, para pedir ou propor sugestões, visando a melhoria da qualidade do ensino na escola. Isto, segundo a

---

<sup>30</sup> A prática pedagógica é entendida por mim como processo que se constrói no âmbito não só do espaço da sala de aula, na dimensão do ensino/aprendizagem, mas também no âmbito do espaço político da decisão, escolha, direção e participação crítica que a ação docente pressupõe.

supervisora, mostra a mudança que vem ocorrendo nas atitudes dos professores, após terem ingressado no curso.

Os alunos do curso de Licenciatura observados no período do desenvolvimento do curso começaram a ter uma participação mais efetiva no interior da escola, principalmente no que tangia à participação nas reuniões de planejamento das atividades pedagógicas. Essa participação é importantíssima tanto do ponto de vista do cumprimento do disposto na nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB -, aprovada em dezembro de 96, como do ponto de vista da sua importância como ato político dos educadores.

A participação docente é imprescindível no interior de cada escola em particular, tendo em vista que lá é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educacional.

O projeto político-pedagógico da escola, conforme Veiga (1996, p.13), deve ser concebido:

“como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva”.

Nesse sentido, o projeto, segundo a autora, não deve visar simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido, baseado em princípios norteadores como: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

O papel do professor é fundamental nessa construção do projeto pedagógico da escola e, quanto maior seu grau de conhecimento e sua compreensão crítica sobre o processo educacional, mais possibilidade de contribuir para um trabalho efetivo no interior da escola ele terá.

Partindo dessas considerações, é possível perceber a importância dada pelo diretor e pela supervisora da Escola 1 à participação dos professores-alunos da Licenciatura nos processos de discussão e decisões sobre os rumos da escola. Pode parecer, a primeira vista, que participar é uma ação pertinente à função de professor, mas essa participação só é efetiva quando acontece respaldada em conhecimentos e atitudes críticas dos professores.

Um exemplo dessa participação crítica dos alunos observados se deu por ocasião de um seminário cuja temática era o próprio Projeto Político Pedagógico da Escola. Os professores das escolas E1 e E2 fizeram uma pesquisa não só do ponto de vista teórico para saber o que é o plano político pedagógico, em termos conceituais, de características, de princípios, mas também o fizeram do ponto de vista de sua concepção e elaboração no interior de suas escolas.

Os trabalhos apresentados no Seminário evidenciaram uma crítica contumaz à falta de políticas claramente definidas na escola e ao trabalho individual e solitário dos professores, o que, no meu modo de ver, é o mais importante, à falta de participação efetiva e consciente dos professores nesse processo. Os professores alunos assumiram a responsabilidade também pela falta de um maior envolvimento nesse processo.

A análise de Projetos Políticos Pedagógicos constituiu-se um dos temas de um dos seminários temáticos desenvolvidos pelos alunos. Os professores se debruçaram sobre os projetos das escolas onde atuam para verificar se havia princípios definidores da ação escolar e se as finalidades dessas ações estavam claramente explicitadas. Os resultados foram interessantes, na medida que oportunizaram os alunos se analisarem como co-autores das propostas analisadas.

Julgo interessante o fato de os alunos se perceberem no processo. É comum, ao se analisar ou se observar qualquer fato ou fenômeno, colocar-se fora dele, não se perceber como sujeito na sua construção.

Nas entrevistas feitas individualmente com cada um dos alunos observados, eles trazem à tona de suas reflexões esse fato de não se perceberem, até começarem o curso, como sujeitos também da construção do fazer escolar.

Essa tomada de consciência do aluno-professor sobre a abrangência de seu papel no interior do sistema escolar é muito importante, principalmente se considerarmos que a ação do professor extrapola os limites de sua sala de aula.

Como ação política, a ação pedagógica impõe aos docentes, seguindo Giroux (1994, p.140), a responsabilidade pela criação de espaços públicos que possibilitem a luta rumo à concretização de um mundo mais justo e mais humano.

“Os professores não podem ser vistos apenas como técnicos, incapazes de tomar decisões importantes no que tange às diretrizes do espaço escolar. O professor precisa construir um referencial teórico crítico, capaz de ajudá-lo a analisar as escolas como locais de contestação, construídos socialmente e envolvidos na produção de experiências da vida dos alunos.”

Acompanhando o pensamento de Giroux (1994, p. 142) sobre a escola, vemos que o autor a percebe:

“como terrenos ideológicos a partir dos quais a cultura dominante fabrica suas “certezas” hegemônicas, mas também lugares onde grupos dominantes e subordinados se definem e se reprimem mutuamente em uma batalha de intercâmbio incessantes, em respostas às condições sócio-históricas propagadas nas práticas institucionais, textuais e vivenciais que caracterizam a cultura escolar e a experiência professor/aluno dentro de determinado tempo, espaço e local.”

A participação do professor em todas as esferas do mundo escolar é, por esta razão, imprescindível.

Podemos perceber pelo discurso das equipes técnicas das escolas, que os alunos-professores começam, a partir do curso, a entender como se produzem os espaços escolares e a se sentirem responsáveis por um posicionamento frente a eles.

Como espaço político, é preciso que os alunos-professores analisem de que maneira a produção cultural se organiza no âmbito das relações sociais de poder nas escolas. Por exemplo, como são configuradas essas relações nos textos didáticos, currículos, políticas educacionais, plano de carreira, práticas pedagógicas, etc. É necessário, acompanhando Giroux (1994, p.144), que os professores “desenvolvam estratégias políticas para participação nas lutas sociais destinadas a reivindicar a transformação das escolas em esferas públicas democráticas.”

Sem dúvida, a participação efetiva na vida escolar, em todas suas instâncias, principalmente no âmbito da elaboração do projeto político da escola, é um dos caminhos para a transformação da escola em “contra-esferas públicas”, que permitam derrotar o desalento e viabilizar a esperança.

Ao se perceber como sujeito no processo de construção da escola, o professor começa a ter clareza da importância de sua participação em todos os momentos da vida escolar e não só dentro de sua sala de aula.

O Curso de Licenciatura, ao eleger a prática pedagógica como um dos elementos de sustentação do currículo, oportuniza ao aluno um mergulho numa dimensão mais ampla do fazer escolar, permitindo, assim, a consciência da responsabilidade de cada um, individualmente, e como membro de um grupo e de determinada comunidade.

Os respaldos das ciências da área de Fundamentos da Educação, dentre elas a Antropologia, é fundamental para a formação dessa consciência crítica do aluno com relação ao seu papel no processo.

Na escola A2, a diretora disse-me que estava “contente com esse tal de NEAD”, porque ela estava percebendo mudanças significativas na atitude dos professores-alunos. Uma dessas mudanças, disse-me ela, refere-se aos percentuais de evasão e repetência dos alunos que diminuem após a entrada dos professores no curso.

Se se considerar o direito e o dever constitucional de universalizar o 1º grau, vamos ter que considerar frente aos dados estatísticos que o desafio mais decisivo

da escola brasileira hoje é a busca de qualidade desse grau de ensino, uma vez que já há uma quase universalização da oferta, em termos do atendimento às crianças em idade escolar.

Desde que se reconhece o impacto da formação básica qualitativa também na produtividade econômica, conforme Demo (1993), a espera da equalização de oportunidades é muito mais significativa, visto que a formação básica influi no processo emancipatório em suas duas faces: a da cidadania e a da produtividade.

A observação com relação a posicionamentos e discussões dos professores nas reuniões escolares, demonstrando “mais conhecimentos” e “idéias” foi um ponto também realçado pela diretora da escola A2, além do fato de ter havido um aumento significativo da presença deles nas reuniões do colégio.

A diretora comentou, ainda, o fato de que, pela primeira vez, verificou um trabalho competente dos alunos-professores na escolha dos livros didáticos. Com relação a essa questão do livro didático é importante salientar que esse assunto se constituiu também, uma temática de um dos Seminários curriculares que ocorrem semestralmente. Foi solicitado aos alunos que fizessem uma análise crítica dos livros didáticos de Estudos Sociais que adotavam em sua sala de aula, com relação à temática índio e negro por eles abordados.

Com um roteiro prévio, os alunos debruçaram-se, em grupos, sobre a questão, trazendo análise e contribuições significativas no tocante à questão da escolha de materiais didáticos.

Respaldados em conceitos da Antropologia e da Linguagem, os dois grupos, dos quais faziam parte os alunos-sujeitos de minhas observações, trouxeram críticas aos livros textos analisados, evidenciando a atitude preconceituosa e etnocêntrica dos autores dos livros. Uma amostra dos resultados dessa análise comprova que os conceitos, princípios e a abordagem metodológica das disciplinas Antropologia e Linguagem têm se colocado como fundamentais nas análises realizadas, favorecendo a passagem de análises em nível de senso comum para análises alicerçadas em estudos e idéias das diferentes ciências trabalhadas no curso de Licenciatura.

Com relação à área da Linguagem, é importante frisar que um dos pontos enfatizados e que teve repercussão imediata na construção teórica dos alunos foi a compreensão da linguagem, numa perspectiva semiótica.

As discussões trazidas pelos materiais didáticos de Linguagem reforçaram as discussões a respeito do conceito de diferença, um dos veios da Antropologia e um dos conceitos centrais na abordagem metodológica da Licenciatura, além de oportunizar uma compreensão de texto como unidade de significação.

Essa compreensão a respeito do texto repercutiu significativamente para os alunos, refletindo-se imediatamente em sua prática docente. Um exemplo disso, pode ser visto na análise do livro didático de Estudos Sociais no tocante às abordagens sobre índios e negros, já aqui referidos. Não foi raro o caso de alunos que se detiveram na análise de textos não-verbais, figuras, fotos, desenhos, que compunham a unidade do livro analisado. Isto demonstra, de certo modo, que a compreensão de texto havia extrapolado o nível do apenas escrito.

É importante, nesse momento, trazer algumas falas das alunas observadas com relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas Antropologia e Linguagem.

Aproveito-me desse espaço para apresentar algumas particularidades das vidas das alunas, destacando aqueles aspectos que julguei pertinentes para os propósitos desse trabalho, durante nossos diálogos.

Rose, uma de minhas interlocutoras, nasceu em Deodópolis no Mato Grosso do Sul, todavia, ao vir para Mato Grosso, morava em Limeira, Estado de São Paulo. Casada, teve que acompanhar o marido que buscava condições para melhorar de vida.

Tinha feito magistério, mas já fazia muito tempo que estava sem estudar, por isso ficou feliz com a oportunidade de fazer Licenciatura, embora tenha tido muitas dificuldades na apreensão dos conceitos trabalhados pelas áreas, principalmente as primeiras.



''Foi preciso fazer várias provas, até conseguir ''passar''.

Num dos momentos de minhas conversas com Rose, perguntei-lhe o que ressaltaria de mais significativo com relação ao curso. Dentre os aspectos apontados, estavam algumas mudanças em sua percepção sobre alguns fenômenos e a compreensão de alguns conceitos que ela não tinha antes.

Disse-me ela, por exemplo, que somente depois de estudar os conteúdos de Antropologia começou a perceber o quanto era preconceituosa e não tinha consciência disso. Disse-me, ainda, que jamais tinha levado em conta em sua prática docente a questão da diversidade entre seus alunos. Enfatizou não só questão da diversidade cultural dos alunos, mas também a questão da diversidade cognitiva e de aprendizagem. Rose afirmava:

''o curso está me permitindo ter uma visão diferente da realidade, principalmente porque fez ressaltar a meus olhos a questão da diversidade entre as pessoas, principalmente a cultural. Estou me preocupando, agora, em realçar esta discussão da diversidade com meus alunos. Tenho, sempre que as temáticas trabalhadas me permitem, trazido essa questão para dentro da sala de aula''

Um outro aspecto ressaltado por Rose diz respeito ao trabalho com a linguagem. Ficou surpresa ao perceber que jamais tinha atentado para o fato de que texto não é só o escrito. Nunca em suas aulas deu ênfase à leitura de textos que não os verbais.

''Meu Deus, agora que tenho essa compreensão abrangente de texto e de leitura, posso fazer

um trabalho muito mais rico e significativo, com os alunos''.

Uma abordagem que extrapola a dimensão apenas da linguagem verbal foi algo que trouxe uma significativa contribuição para os alunos. Helena, em um dos momentos de sua conversa comigo, enfatizou também sua mudança perceptiva em relação ao texto.

''Antes, jamais tinha presente que texto não é só escrito, que eu posso ler, com meus alunos, fotos, mapas, quadros, TV, etc.''

Essa afirmação de que se podem ler fotos, mapas, TV, por exemplo, mostra que houve uma ampliação de sua noção de texto e de leitura.

O material de Linguagem utilizado no curso tem também a leitura e o texto como conceitos fundamentais. Enfatizam muito a questão da importância da leitura nos primeiros anos escolares e a necessidade de se ampliar a capacidade de leitura do aluno.

Rose chama a atenção para o fato de que como professora tem que ter presente a importância da leitura não só para seu aluno, ma também para ela própria.

''Tive muita dificuldade no início, porque não conseguia compreender os textos lidos, vi que tenho necessidade de ler mais.''

Como as autoras do material de linguagem reiteram o fato de o aluno já ser um leitor ao chegar à escola e que um dos papéis reservados aos professores de

Linguagem é justamente oportunizar a ampliação das possibilidades de leitura de seus alunos, Helena diz que, para isso:

``os alunos precisam ler, ler e ler.``

A necessidade de se trabalhar com diferentes tipologias textuais foi também um ponto percebido por ela. Disse-me que antes só trabalhava os textos do livro didático e que não trazia outros tipos para a sala de aula.

Como, geralmente, os livros didáticos trazem textos de uma mesma natureza, conforme Neder (1992), o horizonte dos alunos no ambiente escolar não se amplia muito. Helena, através de seu depoimento, demonstra ter percebido esse problema e estar se esforçando para contorná-lo.

Como a maioria dos alunos observados, Helena veio do Paraná acompanhando o marido. Seu sogro vendeu as terras que tinha para comprar três vezes mais aqui em Mato Grosso. Foram morar no sítio, mata fechada, tudo por fazer, um sofrimento. Quando chegou à região, já havia cursado magistério, mas só começou a dar aula em 1990, depois que veio morar na cidade.

Lídia, a exemplo de Helena, apontou em nossos diálogos que essa “nova” compreensão da linguagem, da leitura e do texto havia contribuído para mudanças em sua prática pedagógica:

``Antes, só trabalhava com texto da cartilha. Eu não me preocupava em trazer outros textos. Eu não pensava que os alunos eram capazes de ler outros tipos de textos. Agora, minhas aulas têm sido mais dinâmicas, agora eu vejo mais sentido nas aulas de leitura.``

Lídia enfatiza também que os conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo foram muito importantes para mudanças na sua vida profissional. Por exemplo, disse-me ela:

''antes eu adotava qualquer livro didático de estudos sociais porque eu não tinha essa visão da maneira como é feita a abordagem, a explicação do assunto. Agora, eu já tenho a preocupação de ver como são abordados, por exemplo, os assuntos em Estudos Sociais, como é apresentado o índio e o negro no livro.''

Lídia chama atenção também para a necessidade que ela, como professora, tem de ampliar suas leituras.

Todas as entrevistadas, sem exceção, levaram em conta esse aspecto na escolha dos livros didáticos e a importância do curso nesse processo. Antes, a escolha do livro não obedecia a nenhum critério de análise de conteúdo, quando muito a questão estética (capa, figuras coloridas etc).

Em suas falas as alunas trouxeram exemplos dos livros de comunicação e expressão, citando os conceitos trabalhados nas disciplinas Antropologia e Linguagem como importantes na ajuda da análise dos livros. Um fato importante, segundo algumas, foi o despertar, a partir do curso, para a necessidade de o professor ter critérios na escolha de seu material didático.

Lídia lembrou, durante uma de suas conversas comigo, que no início de seus estudos foi muito mal nas primeiras avaliações da disciplina Antropologia, porque não tinha percebido ainda qual era o foco trabalhado. Depois de perceber, ela entendeu que os conteúdos trabalhados nos fascículos são muito importantes.

A diversidade regional não era percebida por ela, embora vivesse numa região em que as pessoas vieram, quase todas, de outras regiões do país que, como se sabe, possuem diferenças culturais marcantes entre elas. Lembrou a

entrevistada o fato de Colíder ser uma região habitada por diferentes grupos indígenas.

Lídia contou-me que o curso de Antropologia abriu-lhe a mente. Agora, diz:

``Vejo a TV, os noticiários com outros olhos. Até meu marido está sendo observado por mim,``. Ele é paulista, ela catarinense. Hoje, comenta: ``posso ver a diferença entre seus comportamentos.``

Lídia veio de Santa Catarina em 1974, aos 14 anos, com seus parentes. Um de seus tios era gerente de uma fazenda em Mato Grosso e estimulou seu pai a vir para abrir fazenda. Seu tio teve que fazer estradas para chegar à fazenda.

Quando seus pais chegaram, construíram casa para receber os parentes que viriam. Isso aqui, diz Lídia, "era uma vila com apenas duas ruas. A cidade era rodeada de florestas, não havia energia, a gente usava lampião. Água para beber, só de poço. Era uma época de muito conflito pelas terras. Sentia muita falta de TV e energia." Embora já tivesse feito a 6ª série, Lídia só voltou a estudar quatro anos mais tarde, porque na cidade ainda não havia ginásio. Lídia diz que tinha muito preconceito em relação às pessoas da terra: seu modo de falar, de agir. Só agora percebe essa questão, e a razão que dá para isso são os estudos que fez sobre a diversidade, em Antropologia. Agora, afirma:

``compreendo coisas que não conseguia compreender antes, achando, por exemplo, que era ignorância das pessoas agirem de forma diferente daquela tida por mim como a melhor. O conteúdo trabalhado em Antropologia e Linguagem ajuda a gente a ter respeito pelo outro. Antes eu achava que o modo de falar das pessoas de Colíder era errado.``

Só agora ela sabe que há variações de linguagem, que não há certo e errado, mas formas diferentes e ou adequadas e inadequadas de falar. “Foi a disciplina linguagem que me possibilitou isso,” enfatiza Lídia.

Realmente, quando se analisam os objetivos e os conteúdos dos fascículos de Linguagem, vê-se que houve uma preocupação em se trabalhar o fenômeno da diversidade lingüística. As autoras deram ênfase a essa questão da diversidade e o ensino de comunicação e expressão no primeiro grau, destacando a importância de se considerar a linguagem, que é usada pelo aluno em seu cotidiano familiar, como uma variedade e o ensino dá norma padrão, valorizado pela escola, como uma possibilidade de ampliação de seu universo lingüístico. Cabe à escola, segundo Possari e Neder (1996), oportunizar situações para que os alunos vivenciem novas experiências com a linguagem, ampliando e consolidando suas possibilidades de comunicação inter-subjetiva.

Constatei, através dos depoimentos, que todas as alunas entrevistadas faziam do ensino das regras gramaticais, através da metalinguagem, o foco de suas aulas de Comunicação e Expressão. Nesse sentido, não tinham presente a diversidade lingüística em seus conhecimentos sobre a linguagem e nem trabalhavam com a dimensão sócio-comunicativa.

Lídia enfatiza em suas observações esses aspectos, chamando a atenção para o fato de que passou a se preocupar mais com a linguagem das crianças. Não só a verbal, diz ela, também a não-verbal, como a linguagem dos gestos, do olhar, do corpo. Chamou minha atenção para o fato de que em suas aulas não havia muito espaço para a produção de textos dos alunos. Percebe-se em sua fala que já há uma acepção semiótica de texto. Ela afirma que tem procurado caminhos que oportunizem isso e que tem muita vontade de ter um espaço próprio, mais amplo, para uma sala de leitura.

“A leitura é importante demais para a produção de texto. Os alunos precisam ler muito,” diz Lídia.

Maria Rita é outra aluna que destaca a importância do curso de Licenciatura em sua sensibilização para a necessidade de se desenvolver, oportunizar uma ampliação do processo de leitura para os alunos. Como sua escola não tem biblioteca, um fato lamentado por ela, que já se mobiliza para ver se, juntamente com outros professores, conseguem formar uma. Maria Rita faz questão, agora, de não usar apenas um livro nas aulas de Comunicação e Expressão.

''Eu percebi, através do curso, a importância da leitura para os alunos e a necessidade do trabalho com diversos tipos de texto e de assuntos. Estou usando vários livros didáticos em minhas aulas. Além disso, tenho tirado xerox de alguns textos que não estão no livro, além de trazer também revistas, jornais e gibis para minha sala. Em minhas aulas de Comunicação e Expressão, antes do curso, eu dava só gramática. Agora, aproveito todos os momentos para estar lendo com meus alunos e ajudando eles a produzirem textos. A gramática entra como ajuda na construção do texto escrito.''

No curso de Linguagem, as autoras dos fascículos enfatizaram também o aspecto do ensino gramatical. Como trabalharam embasadas em princípios da análise do discurso e da pragmática, destacaram a importância do ensino gramatical sempre atrelado ao uso da linguagem e não de forma isolada, numa abordagem estritamente metalinguística. A gramática, segundo as autoras, deve ser vista como uma dos recursos que se tem para garantir a produção, a legibilidade e a compreensão de um texto, seja ele oral e/ou escrito e, por isso mesmo, sem valor em si mesma.

Maria Rita destacou, ainda, o fato de ter achado importante o entrosamento existente entre as várias disciplinas do curso, principalmente entre a Antropologia e a Linguagem.

No meu entendimento isso só foi possível porque havia “indicadores” conceituais orientando a proposta metodológica das áreas de conhecimento. No caso de Linguagem e Antropologia, além dos conceitos de Historicidade e Construção, o que oportunizou maior proximidade e entrosamento entre ambas foi o conceito de Diversidade.

Maria Rita chegou na região em 1987, vinda também do Paraná, embora nascida em Santa Catarina. Veio acompanhando o marido, na busca de melhoria das condições de vida. Uns parentes seus abriram comércio, filial, e eles vieram para ajudar. Ela destaca a importância da Antropologia para sua vida pessoal e profissional:

“Quando aqui cheguei me assustei com a quantidade de gente morena, da mistura, ‘até escurecia a vista’. Hoje, tenho consciência desse meu modo de ver, graças aos conteúdos trabalhados no curso, principalmente com relação à diversidade cultural e racial. Mato Grosso é uma região em que a pluralidade salta aos olhos, mas que a gente não enxerga. Os estudos ajudam a gente a perceber melhor isso.”

Maria Rita fala da importância do curso para a abertura de sua mente. Apesar de não ser fácil, teve que fazer várias provas até conseguir passar nas primeiras disciplinas.

Julia, uma outra aluna observada, em um dos momentos de nossos diálogos, lamenta o fato de que a maioria dos professores que ela conhece não ter tido aulas de Antropologia.

Julia tece o seguinte comentário:



''Todos os professores deveriam passar por essa disciplina para aprender a respeitar a diversidade. Essa disciplina está me ajudando muito a mudar minha relação com meus alunos e familiares e até o meu modo de ver outras pessoas. Eu tinha muito preconceito, ainda tenho. Estou me controlando. Antes, quando eu falava ou olhava para uma prostituta, por exemplo, eu sempre fazia com desprezo. Agora, eu paro, acho que é preciso calma para julgar, ou melhor não julgar. A disciplina de Antropologia clareou minhas idéias, trouxe um nível de consciência que eu não tinha. A questão das diferenças culturais e raciais da nossa região, eu nunca tinha parado para refletir sobre isso.''

Vinda de Santa Catarina, a exemplo de algumas de suas colegas, o motivo que trouxe sua família para Mato Grosso foi a possibilidade de mudanças de vida, ter uma vida mais confortável, com melhores condições econômicas.

Edna, uma outra aluna, dá ênfase à diversidade de linguagens, dizendo que estranhou o modo de falar do pessoal da região, quando chegou a Mato Grosso. Solteira, Edna veio de Santa Catarina em 1989, para morar com um irmão que estava em Itaúba, cidade próxima a Colíder. Ela estranhou muito os costumes das pessoas do lugar.

''O povo daqui falava diferente do nosso modo, mas eu não considerava apenas diferente, mas, sim, errado. Hoje percebo que era muito preconceituosa. A Antropologia está me ajudando a ver o mundo com outros olhos, vejo hoje a TV com outros olhos. Uma coisa também importante foi verificar que os conteúdos trabalhados na Antropologia me ajudam a

trabalhar com as disciplinas História e Geografia.”

Percebe-se que Edna, com esta última observação, está buscando, nos conteúdos do curso, apoio teórico para seu trabalho como professora. Ela ressalta também a importância do estudo dos fascículos de Linguagem para mudanças em sua percepção:

“eu via a linguagem de uma outra maneira, linguagem pra mim era só gramática. Hoje quero trabalhar com mais leitura e produção de texto. Já abri, inclusive, um cantinho de leitura em minha sala.”

Diva traz uma nova dimensão para seus estudos da Antropologia. Antes de iniciar o curso, diz, tinha apenas como objetivo sua aposentadoria. A Antropologia abriu a vontade de estudar. Hoje tem interesse em ler jornais, coisas que não fazia antes. Vê TV, principalmente as novelas, de uma forma diferente:

“Acho que tenho mais capacidade de observação. Minha vida se modificou depois de ter começado este curso. Posso até me aposentar, diz ela, mas não vou parar de estudar.”

Diva chama a atenção para seu trabalho na escola, dizendo que é importante a participação de todos para que realmente mudanças ocorram.

“Hoje até as conversas no recreio passaram a ter importância para mim. Posso conhecer,

nesses momentos, meus alunos e meus colegas mais profundamente.”

Outro fato realçado por Diva foi a ampliação de sua capacidade de se expressar, após o início de seu processo de estudo na Licenciatura. Comenta sobre as dificuldades que teve na realização das “provas”, ficando reprovada várias vezes nos fascículos.

Bia, de Santa Catarina, veio para Colíder quando tinha 13 anos. Seus irmãos, antes comerciantes, vieram para lidar com a terra. Era a possibilidade de melhorarem de vida. Ela diz que sofreu muito. Estranhou tudo, principalmente a linguagem das pessoas. Tinha muito preconceito, embora não se desse conta disso, até começar o curso de Licenciatura e trabalhar com a Antropologia. O modo diferente de falar das pessoas da região era motivo de caçoadas por parte de Bia. Hoje, se envergonha dessa sua atitude. A Antropologia também lhe permitiu enfrentar um fato que antes era ignorado: o da diversidade de raça em sua sala. Nunca percebeu a necessidade de ter presente, em sua relação com os alunos, a discussão sobre a questão da diversidade racial e a discussão sobre a questão do preconceito que se tem contra os negros.

Como não tinha consciência sobre a questão foi o estudo de conceitos como etnocentrismo, relativismo e cultura que lhe fizeram “acordar,” como ela diz:

“não trabalhava a questão do racismo em sala e não refletia sobre minha relação com meus alunos negros. Hoje sua forma de tratar esses alunos mudou. A Antropologia me dá condições de conversar com as crianças, principalmente aqui em Colíder, onde há muita mistura de costumes.”

Observa-se que para Bia está clara não só a noção da diversidade racial entre os moradores de seu município, mas também a cultural, levando a um processo de

tentativa de mudança de seu modo de ver o mundo. Depois que entrou no curso, sua capacidade de compreensão de textos aumentou, inclusive, ajudando-a a assistir melhor a TV.

“Eu não lia nada, só o livro didático.”

Por isso, a primeira preocupação de Bia com a Antropologia, primeira disciplina do curso, foi saber se o livro de estudo era grosso. Nunca tinha ouvido falar da disciplina, e, embora tivesse tido um pouco de dificuldade em seus estudos, adora o curso.

Uma das mudanças imediatas que Bia aponta é a oportunidade que o curso está lhe dando para escolher os livros didáticos com mais critério. Os livros didáticos eram trabalhados sem nenhuma crítica.

Geni, outra de minhas interlocutoras, veio de Francisco Alves, no Paraná. Há quinze anos mora na região. Quando chegou, em 1989, na cidade de Canãa, município próximo a Colíder, levou um susto. Era só mato, diz ela. Seu sogro comprou umas terras no norte do Estado, mas achava que era em Chapada dos Guimarães,<sup>31</sup> próximo a Cuiabá 60 km. Canãa está a aproximadamente 700 km de Cuiabá.

Geni lembra que veio com o marido. Foram primeiro morar numa chácara porque as terras compradas por seu sogro tinham, ainda, que ser abertas, pois era tudo mata virgem. Com 2 filhos, Geni tinha que cozinhar, lavar, passar para todas as pessoas que estavam abrindo o sítio. Trabalhava até aos domingos. Tinham que plantar arroz para comer. Era uma vida difícilíssima. Ficou até, na época, com ódio do marido, que vivia repetindo, que “a gente vai vencer”. O sogro mandava dinheiro, às vezes, mas era muito pouco. A vida era dura. Os parentes chegaram depois. Sua

---

<sup>31</sup> As terras da região de Colíder pertenciam inicialmente ao município de Chapada que, por muito tempo, foi considerado o maior do mundo pela sua imensa extensão territorial.

cunhada, que tinha curso de magistério, abriu uma turma para as crianças da vizinhança. Geni, nessa época só tinha cursado até a 7ª série, continuava cozinhando, lavando e passando. Como a cunhada teve que se ausentar por uns tempos, ela foi convidada para ser substituta, nunca mais deixou de lecionar. Fez o Logos II e foi para Colíder depois de muito tempo no sítio. Quando foi informada sobre a possibilidade de oferecimento da Licenciatura em Colíder, pensou que seria milagre. Escreveu para todos os parentes. Ninguém acreditava porque Colíder era “o fim do mundo.”

Ao iniciar o curso, com Antropologia, não sabia organizar as idéias, comenta Geni.

“A Antropologia me ajudou muito, abriu-me a vontade de estudar.” Sinto-me outra pessoa na sala de aula, principalmente depois de ter trabalhado a questão da diversidade. Vejo os alunos com olhos diferentes. A Antropologia abre novos caminhos, mudou meu olhar, ajuda a gente perceber a diversidade da cultura, a questão do racismo e do preconceito. Eu não tinha consciência dos meus próprios preconceitos, nunca conversei com meus alunos sobre esse aspecto. Até no meu relacionamento com os filhos o curso tem ajudado.”

Ela consegue entender melhor a questão da diferença de personalidade entre seus filhos. Percebe claramente, hoje, como seu marido também é preconceituoso.

Geni destaca a aproximação da Linguagem com a Antropologia quando destaca a diversidade lingüística. Uma grande contribuição da linguagem, segundo ela, é ter trazido a perspectiva do trabalho com a linguagem não-verbal:

“Antes, eu nunca tinha percebido a possibilidade que temos de trabalhar com a multiplicidade de linguagens, de textos. A Linguagem ajuda no trabalho interdisciplinar.”

Nair tem uma história parecida com a de Geni. Veio do Paraná, da cidade de Alto Piqueri em 1979, há 21 anos, quando tinha apenas 12 anos. Seu pai que era comerciante e trabalhava a terra no sistema de arrendamento, comprou terras em Mato Grosso. Era seu sonho, principalmente depois que viu umas fotografias da região mostrada pelos corretores de terra.

Quando aqui chegaram, conta Nair, o que encontraram era muito diferente daquelas belezas conhecidas pelas fotografias. Não havia as condições mínimas que esperavam: transporte, serviço de saúde, escola. As estradas de chão, com condições precárias, dificultavam o deslocamento para o único centro de recursos que existia, Cuiabá, distante 800 km.

Nair conta, ainda, que passaram muita necessidade no início: faltava açúcar, sal, sabão. As famílias do assentamento trocavam mantimentos entre si. Abriram, em conjunto, uma escola para as crianças da gleba.

Nair afirma que a Licenciatura é uma das coisas boas que aconteceram em sua vida, que sofreu modificações importantes, a partir de seu ingresso no curso. Essas modificações dizem respeito tanto a sua vida pessoal quanto profissional.

“Com a Antropologia, comecei a observar as coisas de modo diferente. Comecei a enxergar. Por exemplo, a questão da discriminação racial existente entre meus parentes e amigos e suas formas de ver o mundo. Hoje, ao assistir TV, sou capaz de fazer análises críticas sobre o que vejo.”

Nair destaca a importância da Linguagem na discussão da diversidade lingüística e fala da ligação existente entre esta e a Antropologia. A importância da leitura e da produção de textos ficou evidente para ela após a leitura do material dessas duas áreas. Seu trabalho na escola tem se modificado sensivelmente. A prática de lidar com as crianças mudou.

''Meu olhar mudou. Antes olhava só para o que o aluno aprendeu na escola, o que ele trazia não era valorizado. A linguagem do aluno era considerada errada, eu não tinha a compreensão da diversidade de linguagens. Com o estudo da linguagem eu percebi que existem diferentes formas de falar e que os professores têm que considerar isso nas suas aulas.''

Ana, casada, com dois filhos, veio de Terra Roxa, no Paraná, para conseguir um pedaço de terra. O sogro veio antes, comprou as terras e repartiu um pedaço para cada filho. Em 1977, quando chegaram era tudo mato. O sítio ficava a 4 km do núcleo urbano. Hoje, está dentro da cidade. Trabalhou, dando aula, numa Agrovila a 25 km de Colíder, tendo apenas a 4ª série. Nessa época, vinha à cidade apenas para vacinar os filhos.

Ana dá destaque à Antropologia em sua trajetória no curso. A principal contribuição diz foi ajudar a olhar a questão das diferenças raciais e culturais.

''Essa disciplina ajuda a gente a olhar o outro: Ajudou-me, inclusive, a encarar as atitudes de racismo da minha sala de aula. Tenho alunos negros e não sabia como lidar com as brincadeiras e o desrespeito, às vezes, de alguns alunos que ficam apelidando seus colegas negros.''

Hoje, Ana diz que enfrenta, tranqüilamente, as situações em sala de aula, conversando sobre o assunto com seus alunos. Um ponto que julga essencial em suas mudanças de atitudes foi perceber que o livro didático é apenas uma ajuda que o professor pode ter. No caso da linguagem, achava que só podia trabalhar com o livro de Comunicação e Expressão. “O livro era considerado Bíblia”. Hoje, percebe que todo material, de todas as matéria, pode ser usado nas aulas de português. Ana está feliz, suas relações pessoais melhoraram muito. Sente-se mais segura e desinibida, conclui.

Iva, outra das alunas que acompanhei, em minhas observações, veio de Iporã, Paraná, Seu pai tinha muitos filhos e vieram “para pegar mais terras.” Quando chegou, com 20 anos, já começou a dar aula em seu município, embora tivesse apenas a 6ª série. Fez depois o Logos II.

Para Iva um dos pontos fortes do curso é ajudá-la a pensar as coisas de seu cotidiano, principalmente o profissional. Através dos Seminários Temáticos, diz, temos tido a oportunidade de analisar e pensar as coisas do dia a dia da escola.

“O curso, principalmente através da Antropologia, tem me ajudado a sair do mundo fechado em que eu vivia. É importante demais estudar sobre a diversidade. Ajuda a enfrentar o racismo. A Antropologia e a Linguagem trouxeram grande contribuição para análise e escolha dos livros didáticos.”

Francisca, também vinda do Paraná ainda criança, destaca, a exemplo de Iva, a ajuda que a Antropologia traz para se perceber a realidade. A questão do racismo, por exemplo, diz, era difícil de ser trabalhada porque não tinha embasamento nenhum para discutir esse assunto. O curso para Francisca tem ajudado não só em sua vida profissional como também em sua vida pessoal. Hoje, diz:



''eu já começo a ter preocupação com os livros textos que vou adotar. Já estou trabalhando com textos diferentes, antes só trabalhava com textos dos livros didáticos, nunca pensei em trabalhar com textos não verbais. O curso está sendo importante para mudar a cabeça da gente.''

Alguns dos depoimentos dos alunos aqui registrados foram reforçados em minhas conversas com alguns orientadores acadêmicos, que estiveram muito próximos dos sujeitos observados no período de minhas primeiras observações.

Com relação à ampliação de suas capacidades de leitura, não só em termos dos textos dos fascículos, mas também em termos dos textos complementares e dos textos não verbais, televisivos, fotográficos, culturais, as orientadoras foram unânimes:

''houve uma mudança significativa no processo de leitura dos alunos, à medida que iam avançado no estudo das diferentes áreas de conhecimento.''

A orientadora acadêmica-OA1- enfatiza a diferença existente entre as compreensões das leituras dos primeiros fascículos para a compreensão das leituras atuais. "No início, nós, os orientadores, tínhamos que fazer a mediação entre o aluno e o texto, uma vez que não conseguiam compreender o que liam. Além do fato de não terem o conhecimento da terminologia que as áreas de fundamentos da educação como Antropologia, Filosofia, Sociologia traziam, os alunos estavam, em sua grande maioria, afastados do estudo há muitos anos. Estas condições dificultavam a compreensão dos textos trabalhados no curso".

A orientadora acadêmica-AO2- lembra que, no início, "era preciso explicar parágrafo por parágrafo", tal a dificuldade de compreensão dos alunos. Ressalta a

importância de ser o curso desenvolvido, através da modalidade a distância, o que permite o respeito ao ritmo e ao tempo próprio de cada aluno.

Com relação à questão do ritmo, reitero minha compreensão a respeito da EAD como uma dimensão pedagógica que pode contribuir para a superação e transgressão de alguns limites que a educação escolar, uma das construções da modernidade, tem imposto aos indivíduos.

O tempo escolar, concebido como coisa concreta mensurável, não considera a temporalidade como constituída por um sujeito em sua existência real, portanto colado à uma subjetividade. O tempo não é compreendido na circunstancialidade cultural de cada sujeito.

Nas falas de Rose e Maria Rita, é possível perceber a questão do respeito ao ritmo de cada uma delas. São processos de construção de leituras diferenciados em razão de suas vivências, de suas histórias de leitura. Rose diz que “foi preciso ler muitas vezes” para conseguir compreender o que lia. Maria Rita enfatiza que teve que fazer várias “provas” até conseguir aprender os conteúdos.”

Uma outra orientadora acadêmica – OA3 – dá destaque também a essa questão da necessidade do respeito ao ritmo de cada aluno:

“É interessante verificar como vão se modificando as condições de leitura de cada um dos alunos em particular. À medida que o aluno tem a oportunidade de ir e vir quantas vezes forem necessárias para a compreensão dos textos, num ritmo que lhe seja adequado, seu conhecimento vai se construindo mais significativamente.”

No início, diz OA3: “era necessário que a gente trabalhasse com cada aluno quase que parágrafo por parágrafo, nas horas destinadas à orientação acadêmica, tal a dificuldade que tinham na compreensão dos textos.”

Nas primeiras avaliações, lembra OA1, “foi um Deus nos acuda. Quase a totalidade dos alunos tinha que refazer duas ou três vezes a leitura dos fascículos para realizar as avaliações propostas”. Aliás, comenta a orientadora:

“essa foi, ou melhor, continua sendo uma questão complicada no curso. Como têm uma compreensão de avaliação como elemento classificatório, os alunos têm dificuldades em aceitar este ir e vir no processo de estudo de um mesmo fascículos várias vezes. Eles entendem essa necessidade de voltar como fracasso, como reprovação.”

Essa fala de OA1, juntada às considerações de algumas alunas sobre suas relações com os conhecimentos trabalhados no curso, são evidências da compreensão que se têm da avaliação no espaço escolar.

Rose, por exemplo, ao destacar a importância da Antropologia para as suas aulas, deixa transparecer que compreensão tinha da avaliação: “Foi preciso fazer várias provas até conseguir passar.” A avaliação é vista como um momento “de prova” num determinado fluxo do tempo escolar, habilitando-a para seguir ou não esse fluxo.

Com Maria Rita, vemos realçada a compreensão da avaliação como um momento de classificação, de poder ou não poder passar, de ser aprovado ou reprovado.

No meu trabalho de orientadora acadêmica da Licenciatura em pauta, a questão da compreensão da avaliação de aprendizagem, como um processo que permite ao aluno e ao professor identificarem necessidades de aprofundamentos teóricos, retomadas, novas leituras e novas discussões a respeito de idéias e posições que permitam facilitar a leitura de diferentes textos e diferentes autores, possibilitando processos de interlocução mais aprofundados e críticos, é um dos pontos de maior dificuldade de tratamento no curso.

Embora, num primeiro plano, possa parecer que a avaliação seja apenas uma dimensão “necessária” do processo ensino-aprendizagem, a forma como é realizada determina não só a compreensão que se tem sobre a educação, como também direciona à realização de ações que contribuem para a manutenção ou não dos grupos sociais hegemônicos. A questão do preconceito, a compreensão que se tem do “outro”, afloram nos momentos da avaliação da aprendizagem. Quem fica, quem passa? Tem estreita relação com as questões ligadas às diversidades sócio-econômico-culturais da sociedade e as compreensões que os educadores tenham delas.

Quando Nair, em sua fala, diz que desconsiderava outras formas de falar que não aquelas ditadas pela escola, demonstra que utilizava como critério de avaliação no estudo da linguagem a dicotomia “certo”, da gramática escolar e “errada”, da gramática da variedade usada pelo aluno.

Essa percepção de valoração de uma única variedade lingüística pode ser observada também na fala, por exemplo, de Bia que diz ter estranhado muito as pessoas do “lugar”, quando chegou, vinda de Santa Catarina, principalmente em relação à linguagem .

Na compreensão da avaliação de aprendizagem como momentos de classificação, dentro de um determinado fluxo, a “conformação” do tempo, imposto pelos ideais da modernidade, é também realçado.

O processo de avaliação sob essa ótica da classificação (inclusão e exclusão) em relação, geralmente, ao “tempo escolar” gasto para demonstrar a “produtividade” – “fazer rápido e com eficiência” – é um dos aspectos mais problemáticos observados por mim, tanto no desenvolvimento desse estudo, como em outros momentos, na função de coordenadora pedagógica do curso.

Inicialmente, embora o NEAD tivesse a compreensão da avaliação como processo, não conseguiu desenvolver uma prática que permitisse um acompanhamento contínuo que possibilitasse uma observação da multiplicidade de aspectos que devem caracterizar uma avaliação processual.

Isso se deve, no meu entender, por razões que envolvem a equipe do NEAD, a equipe de orientadores acadêmicos e os próprios alunos. Em relação ao NEAD, penso que faltou uma explicitação teórica mais precisa sobre o significado da avaliação num processo educativo diferenciado, em que as dimensões tempo-espço devem ser pensadas numa lógica diferenciada daquela praticada no ensino presencial.

Além disso, na preparação dos orientadores acadêmicos não houve a ênfase necessária a esse assunto tão complexo e que merece reflexão aprofundada, em razão não só de se estar desenvolvendo uma modalidade em que se tem pouco conhecimento no Brasil, mas também em razão de ser uma experiência nova no interior da UFMT. É preciso, ainda, ressaltar que em razão das amarras burocráticas que o sistema escolar impõe, o NEAD ateve-se, demasiadamente, ao meu ver, à preocupação de registro do processo de avaliação aprendizagem com vistas ao reconhecimento do curso no interior da própria UFMT e do MEC. Isto fez com que indicasse, no início do curso, realização mensal de avaliações escritas, que foram compreendidas pelos orientadores e pelos alunos como instrumento central do processo de avaliação.

Embora tenha se esforçado para favorecer uma nova compreensão, com oferecimento de seminários constantes e estudos de textos sobre essa temática, julgo que, apesar dos avanços significativos, ainda é preciso um trabalho mais exaustivo no tocante a essa questão quando da proposta de expansão desse curso, que, como já indiquei, foi oferecido em caráter experimental. Somente depois de uma avaliação da experiência é que serão oferecidas novas vagas, em outras regiões do estado. Nesse momento, julgo imprescindível, por parte do NEAD, uma discussão aprofundada sobre o papel da avaliação num curso de formação de professores, numa modalidade que deve ter como objetivo a transgressão dos limites impostos pelas dimensões tempo/espço escolar.

No que diz respeito à compreensão dos orientadores acadêmicos, percebi que tiveram muita dificuldade para se desprenderem de um conceito de avaliação como momento classificatório, em razão não só de suas práticas pedagógicas anteriores, em que consolidaram uma compreensão equivocada a respeito da

questão, mas também em razão das relações que foram sendo estabelecidas com os alunos, nas suas atividades de orientador. É possível verificar, a partir de diálogos sobre a avaliação, que há uma resistência em participar de um processo que transgride normas já estabelecidas e consagradas no ensino tradicional e que engendram relações de poder (do professor), “que sabe”, sobre o aluno, “que não sabe”. Como no ensino à distância o orientador pedagógico é um sujeito ativo no processo de avaliação, houve, por alguns, o equívoco de que, em razão de sua maior proximidade física, maior autoridade e poder no processo avaliativo. Em razão disso, penso que no processo de expansão a avaliação deve ser um dos pontos chaves na formação dos orientadores acadêmicos.

Da mesma forma, por entender que há por parte do aluno, em razão principalmente de seu papel de professor, atravessado por atitudes etnocêntricas em relação aos alunos, como eles próprios enfatizam, a necessidade de se trabalhar a avaliação no processo ensino aprendizagem, tanto do ponto de vista do seu papel de aluno no curso como do ponto de vista, principalmente, do seu papel de professor.

O aluno, como suas falas demonstram, tem começado a se preocupar com a dimensão da avaliação no processo ensino-aprendizagem.

Os orientadores acadêmicos, principalmente, OA2 e OA1, destacaram em suas falas que é possível verificar no momento dos diálogos com os alunos nas sessões de orientação, que, à medida que vão se aprofundando nas leituras, passam a trazer questões que começam a lhes angustiar em suas práticas pedagógicas. OA2 destaca a preocupação de uma aluna com relação ao trabalho que faz com a linguagem. A aluna está muito preocupada com o fato de que não considera as variedades lingüísticas de seus alunos em suas aulas e que, embora tenha consciência de que é preciso mudar, ainda não sabe como fazer.

Esta preocupação foi reforçada por Geni, em uma de suas entrevistas comigo:

“Professora, estou desesperada, porque sei que não é bom trabalhar só com pontos gramaticais, que é preciso trabalhar com o uso da linguagem, mas eu ainda não sei como fazer. Não dá para a senhora dar um curso para ajudar a gente a trabalhar essas questões”.<sup>32</sup>

Iva também destacou em um de nossos diálogos a preocupação com o ensino da linguagem:

“Professora eu não levava em consideração a fala de meus alunos. Agora, sei que devo considerá-la, mas não sei ainda como fazer” .

As falas de Iva e Geni trazem elementos, também, para uma reflexão a respeito das abordagens dadas por Antropologia e Linguagem à dimensão da diversidade. Percebe-se que os professores/alunos chegaram a uma compreensão de noção de diversidade e de sua importância como elemento estruturante de visões de mundo e suas implicações no ensino. O que fazer, ou melhor, como construir esse fazer são questões trazidas em suas falas, e apresentando-se como angústias e desequilíbrios que devem ser trabalhados.

Embora tenha procurado selecionar fragmentos significativos das falas dos alunos em nossos diálogos, quero esclarecer que para a busca das compreensões que me propus com esse trabalho, foram fundamentais as observações de seus desempenhos nos seminários temáticos, nos processos de avaliação, as conversas com diretores e equipes técnicas das escolas onde esses alunos atuam, bem como

---

<sup>32</sup> Na ocasião dessa sua fala, Geni estava trabalhando o fascículo III de Linguagem, (anexo 4), o que lhe impossibilitava o conhecimento dos conteúdos trabalhados em todo curso. No último seminário temático, que aconteceu um ano depois dessa entrevista com Geni, um grupo de alunos sugeriu como temática para um próximo seminário: o ensino da linguagem na perspectiva da variação lingüística.

as entrevistas com os orientadores acadêmicos. Tendo como base esse material e alicerçada nos elementos teóricos e conjunturais apresentados no transcorrer deste trabalho, busquei capturar significados daquilo que me foi dado a ver, e que exponho a seguir.

### **2.1.2- Dos sentidos capturados**

Aceitando com Jovchelovitch (1994) que os processos que engendram as representações sociais estão embebidos na comunicação e nas práticas sociais: diálogo, discurso, rituais, padrão de trabalho e produção, arte, em suma, cultura, acho interessante trazer, aqui, algumas das representações que são possíveis perceber nas falas e nas ações dos alunos até então apresentados.

Essas representações são compreendidas, na acepção da autora anteriormente citada, como estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente. As representações sociais, enquanto mediação social, expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo.

O curso de licenciatura traz para o mundo dos alunos observados, como eles mesmos afirmam, significados diferentes para uma realidade familiar, fazendo com que emergjam alguns sentidos e significados que, embora expressem o espaço de cada um deles em sua relação com a alteridade, compõem um espaço de fabricação comum, o espaço público. Esse público entendimento na concepção trabalhada por Jovchelovitch (1994, p. 67):

“pode ser visto e escutado por todos e possui a máxima publicidade; o público refere-se ao Mundo mesmo, naquela medida em que ele é comum a todas as pessoas e se diferencia do espaço privado de cada um dentro dele”.



A pesquisa de campo permitiu-me, através da escuta de algumas falas e discursos dos alunos, buscar alguns pontos que são comuns e que podem mostrar seu modo de pensar, entender e configurar o mundo.

Um desses pontos e que julgo importante na construção de suas representações é a condição de migrantes num processo de colonização do país, através das frentes pioneiras. Em quase todos os depoimentos, há uma referência à vinda para Mato Grosso como uma perspectiva de melhora de vida e de oportunidade de trabalho.

Migrantes, os alunos e seus familiares, na situação de contato da frente pioneira com outros grupos raciais e/ou étnicos, têm como base simbólica a sustentação de suas relações no sistema capitalista, que define muito claramente os interesses de classe. Essa base simbólica alicerça suas relações com outro, operando através do respaldo hegemônico de subordinador / subordinado.

O contato entre os migrantes e os “da terra” e grupos indígenas provocou a necessidade de representações coletivas das diferenças raciais e culturais como formas de afirmação de interesses, levando a comportamentos preconceituosos como os que vimos na voz dos alunos.

As diferenças étnica e cultural mediatizam todas as relações entre frente pioneira e comunidade local, classificadas sempre em situação de inferioridade. Em seus discursos, os alunos reconhecem o etnocentrismo<sup>33</sup> e preconceitos existentes, buscando, todavia, uma explicação ancorada em suportes de estudos realizados no curso, não trabalhando, ainda, esses conceitos em suas relações com a sociedade capitalista, que introduz, através de ideologias, modos de representação e comportamento social.

---

<sup>33</sup> ETNOCENTRISMO é entendido por Rocha (1994: 7) como “uma visão de mundo onde o nosso grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc.”

Bandeira (1988), ao explicar as relações da frente pioneira com uma comunidade do oeste mato-grossense, formada em sua maioria de negros, explica que o sistema capitalista estabelece relações assimétricas entre raças, caracterizadas no domínio pelo branco das estruturas políticas e econômicas de poder, prescrevendo posição subalterna do negro nas diversas esferas das relações de classe. Nas suas relações com o outro, as frentes pioneiras enfatizam as diferenças raciais exacerbando a ideologia de superioridade do branco.

Embora na região de Colíder a comunidade local não fosse formada basicamente de negros, a lógica que sustenta as representações sociais não se modifica muito. Os índios e a comunidade local são vistos como diferentes, havendo uma exarcebação da ideologia de superioridade dos migrantes.

Para a questão do racismo, Da Matta (1997, p.43) traz as considerações de Oracy Nogueira, sociólogo brasileiro, que aponta para um tipo de preconceito racial existente no Brasil, diferente do que é praticado em países como os Estados Unidos e África do Sul, por exemplo. Trata-se do preconceito que considera básica as “origens” das pessoas e não só a “marca” (branco ou preto), fazendo com que aconteça um preconceito mais contextualizado e sofisticado que o norte-americano, que é direto e formal.

A consequência desse tipo de preconceito, argumenta Da Matta, é a dificuldade em se combatê-lo. Pelo fato de ser variável, teve enorme e vantajosa invisibilidade. Com o dualismo de outros tipos de racismo, é possível identificar claramente quem está “dentro” e quem está “fora”, quem tem direitos e quem não tem. No Brasil, todavia, há uma exclusão de todas as categorias intermediárias que, segundo Da Matta, ao serem absorvidas pelas duas categorias principais – preto/branco – em franca oposição e em aberta distinção, são ainda mais prejudicadas.

O “racismo à brasileira”, como denomina Da Matta, “não é visto como um sistema altamente hierarquizado, onde a posição de negros, índios e brancos está ainda, tragicamente, de acordo com a hierarquia das raças.”

No Brasil, ao se aceitar o “triângulo racial”\*, sem muita crítica, como se essas raças tivessem se encontrado de forma espontânea, está-se aceitando o mito da democracia racial, ao invés de se assumir como sociedade hierarquizada, que opera por meio de gradações com uma série de critérios de classificação que vai da cor da pele, ao dinheiro, do poder à feiúra dos rostos, do nome de família à conta bancária. O racismo à brasileira, conclui Da Matta: “torna a injustiça algo tolerável, e a diferença, uma questão de tempo e amor.”

A educação profundamente implicada na política da cultura tem contribuído para reforçar o mito da democracia racial e da convivência harmoniosa entre as três raças matrizes do povo brasileiro. Quando define o conhecimento de alguns grupos como sendo o ideal para a formação dos novos cidadãos, ocultando a história e a cultura de outros grupos, reforça o processo discriminatório de quem tem o poder social.

Submetido a uma determinada convivência, o aluno-migrante participava de uma construção cultural, fruto de uma história própria, da sociedade local e do lugar onde vivia. Ao se mudar, traz consigo suas imagens, idéias, produtos, mercadorias, desterritorializando-se\*. Ao chegarem em Mato Grosso, os migrantes deixam para trás uma cultura herdada para se encontrar com outra. Santos (1997) diz que, quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Pela necessidade de uma adequação às novas condições de vida, o migrante reorienta seu rumo, desnortado em razão de ter que deixar para trás o seu lugar, o seu passado. Embora carregado de lembranças, idéias e experiências vividas, a nova vida requer dele um novo modo de agir, de pensar o seu cotidiano.

Segundo Santos, esse é o movimento de um embate entre o tempo da ação e o tempo da memória. Obrigados a uma nova convivência seu discurso é menos contaminado pelo passado e pela rotina. O homem busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado e, pouco a pouco, vai substituindo a sua ignorância do entorno por um novo conhecimento, ainda que fragmentário.

No seu processo de interrelação vai se deixando contaminar por novos valores, novas idéias, mas, ao mesmo tempo, vai influenciando o grupo local com sua cultura, até que aconteça o momento de síntese em que o processo de alienação inicial vai dando lugar ao processo de interação, que vai fazer com que o migrante recupere parte de sua cultura, que lhe parecia perdida.

No discurso dos alunos - professores - migrantes, pode-se acompanhar o embate que se dá entre o dado e o novo, de forma processual, mesmo que o processo de interação esteja, em razão do tempo, mais sedimentado.

Ao trabalhar no curso, principalmente através das disciplinas Antropologia e Linguagem, o conceito de diversidade, esses alunos vão tendo a oportunidade de refletir sobre esse processo que vivenciam, tomando consciência do movimento que o faz esquecer certas coisas e redescobrir outras, percebendo-se parte de uma memória coletiva, mas também individual.

Todos os alunos observados apontam para o fato de se descobrirem e a seu grupo como altamente preconceituosos, em razão de sua visão etnocêntrica.

A visão de mundo do sujeito ou de seu grupo é uma construção vinculada à questão do espaço, onde vivem essas pessoas. Santos (1997, p.262) afirma que o mundo é percebido empiricamente através da região e do lugar. Diz ele, “a região e o lugar não têm existência própria, nada mais são que uma abstração,” determinada pelas condições sócio-histórica vividas pelos indivíduos em seus grupos sociais. “Cada lugar é, à sua maneira, o mundo.” (...) “No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, cooperação e conflito são a base da vida em comum.”

Segundo Carlos, (1996), é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões. A história de cada lugar se realiza em função da uma cultura, tradição, língua, hábitos que são próprios construídos ao longo da história, mas também com o que vem de fora, isto é, o que vai se construindo, impondo-se como consequência do processo de constituição mundial.

Para nossos alunos migrantes, a mudança de lugar acarreta a necessidade de uma reorganização, “refazimento”, de sua percepção e visão de mundo, trazendo-lhe conflitos. Deixar para traz uma cultura herdada, para se encontrar com outra não é algo fácil para as pessoas. Os migrantes trazem consigo todo um cabedal de lembranças e experiências criado em função de outro meio e que tem que reconstruí-lo em razão de suas novas experiências.

Todavia, o movimento entre a memória provinda com o migrante de um outro lugar e a necessidade de um novo aprendizado e uma nova formulação em razão do lugar novo não se faz sem conflitos e sem um esforço quase heróico de repensar o mundo, a região e o lugar.

Quando os alunos do curso de Licenciatura se percebem, a partir de reflexões alicerçadas em suas vivências e em construtos teóricos das diferentes ciências do curso e, sobretudo, da Antropologia e da Linguagem, como deixam evidenciado, no interior desse movimento de construção e reconstrução de um novo espaço e de nova cultura, começam a evidenciar elementos culturais que dão sustentação às representações que constroem no novo espaço.

Julgo interessante o despertar da consciência dos alunos sobre esse movimento de reconstrução que vivenciaram como migrantes e continuam produzindo em sua vida cotidiana.

Nos depoimentos dos alunos, é possível identificar um certo espanto ao se perceberem e ao serem foco de suas próprias reflexões. Parece que estão se vendo, pela primeira vez, como pessoas que agem, que produzem, que tem preconceitos, que são co-responsáveis pelos acontecimentos de sua vida, sobretudo, profissional.

Em todos os depoimentos, foi possível ver aflorar a consciência do estar se enxergando, de se estar tornando visível como um sujeito que tem e que faz história. Mesmo Lídia, que se diz resistente a mudanças, ao falar sobre seu cotidiano, expressa modificações significativas em sua vida profissional. Ela diz que, hoje, tem uma compreensão “mais rápida” das coisas. Por ser presa, lenta, ter dificuldade em

se soltar, precisa de tempo para “ruminar”. Parece que tudo está na gaveta, tem medo de soltar e errar.

Em nossas conversas Lúdia vai delineando, sem perceber, um relatório de suas atividades cotidianas com as crianças de uma 4ª série, mostra que seu trabalho “agora” com a Linguagem é feito com a utilização de muitos textos para leitura. Ela própria diz ter maior capacidade para leitura:

“Antes, eu não conseguia compreender os textos de Arnaldo Jabor na TV, mas, agora, sim.”  
Antes, quando participava de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, ia por obrigação, não conseguia acompanhar as discussões que ali se desenvolviam. Agora não: compreendo tudo o que está sendo discutido.”

Lúdia faz uma análise de sua atuação como professora: “Eu já mudei muito, mas preciso mudar mais. Tenho que estudar mais.”

Diva, também é uma de minhas interlocutoras que põe em dúvida sua capacidade de aprendizado e de mudança, embora sua fala a contradiga. Diz que vai muito pelo senso comum, uma vez que não consegue estabelecer uma relação direta entre o que estuda e o que desenvolve em sala de aula. Sem perceber Diva está se auto-analisando, evidencia o conflito derivado de sua análise ao se perceber como alguém que precisa mudar sua prática, mas que ainda não sabe como fazê-lo, embora já o esteja fazendo.

Ana, pessoa muito tímida, como ela mesmo se autodenomina, vê no NEAD, no curso, elementos que lhe possibilitaram desenvolver uma preocupação com o que faz na sala de aula. Nos pontos reflexivos, diz:

“houve um salto qualitativo, houve um crescimento. Estou lendo mais e por causa

delas tenho mais segurança em minhas aulas. Vivo me analisando e pensando sobre meus procedimentos, como fazia, como estou fazendo e como devo fazer.''

Geni se diz muito medrosa, tem medo de fazer algo e errar, é cautelosa. Agora, com o curso, diz que se dispõe a fazer mesmo que erre. Diz que tem abertura para aprender, que ela percebeu que também aprende com os alunos. Hoje, ela enxerga coisas que antes não conseguia enxergar. Tem clareza de suas dificuldades, principalmente com relação a produção de textos escritos, é preciso trabalhar mais essa questão da construção de textos. Acha que o curso a está ajudando, principalmente porque nas avaliações escritas tem que mostrar seus posicionamentos, suas idéias. É preciso se esforçar para isso.

É possível verificar, através de quase todas as falas, que o curso se coloca para todas como algo vital, pois aponta para um futuro. O futuro, como discute Queluz (1995, p. 88), é como um tempo vivido.

''quando confrontamos a dever com a noção de direção encontramos-nos na presença do fenômeno do impulso vital. Ele cria o futuro diante de nós, é o que o faz existir. Essa é uma tendência espontânea do meu ser, na busca de realizar toda a potencialidade da vida. O meu impulso vital que me move rumo ao futuro faz com que, ao mover-me para a frente, eu perceba que tudo aquilo que tem uma relação qualquer com o tempo, ou esteja à minha volta, move-se comigo''.

Todas as alunas deixam transparecer em suas falas essa direção de tempo, que orienta suas vidas em direção ao futuro. O curso coloca-se sempre como um desejo, ultrapassado, que, juntamente com a esperança, são percebidos, segundo

Queluz, na zona do futuro mediado. O desejo e a esperança, diz a autora, dirigem-se para o futuro e contribuem para criá-lo diante de nós.

É possível perceber a consciência dos alunos da necessidade de agir, de fazer acontecer mudanças no processo educacional de que participam. O futuro educacional lhes pertence também. Nessa tomada de consciência, os alunos deixam transparecer o processo de estranhamento de si e do outro, o que lhes possibilita ampliar sua liberdade de ser no mundo, atuando mais decisivamente como membros de família, como professor e como aluno. Essa ampliação da liberdade pode ser sentida, sobretudo, no aspecto da vida profissional das alunas. Não são poucas as falas que evidenciam, com um certo orgulho, a possibilidade que têm, agora, de interferir em decisões que antes não tinham em razão de suas próprias limitações.

A escolha do livro didático se coloca como uma evidência de liberdade experimentada pelos alunos. Edna, por exemplo, diz que a disciplina Antropologia a ajudou a refletir sobre as questões do racismo, das diversidades culturais, contribuindo para que ela pudesse analisar e a refletir sobre a abordagem dos livros didáticos por ela adotados. Antes a escolha era casual, qualquer livro servia. Agora quer ver como o autor trata essas questões.

Ana, diz que antes do curso a escolha do livro era feita pela capa e não pelo conteúdo. Ela não tinha elementos para fazer uma análise sobre qual livro adotar. Comenta que sua relação com os supervisores também mudou, que antes ela adotava as “ordens” sem questionamentos. Hoje, se sente mais segura para dar sua opinião. “Os supervisores se viram obrigados a estudar para acompanhar o pessoal do NEAD. Salaria o fato de que agora sente mais o respeito dos orientadores acadêmicos por ela. Nos três anos do curso, percebe o quanto se modificou essa relação orientador/aluno. “Era uma relação de submissão: o orientador falava e se obedecia. Hoje, argumenta-se, dialoga-se, pode se aceitar posições, não obedecê-las.

Maria Rita é outra aluna que evidencia a contribuição da Antropologia e Linguagem na escolha dos livros didáticos.



“É bom ter critérios para a escolha do material que se vai usar. Antes, qualquer livro que o MEC mandava, a gente aceitava. Agora, quero participar da escolha. O livro deixou de ser como uma Bíblia, a ser seguida, o livro é só uma ajuda.”

Em português, por exemplo, tem consciência de que o livro didático é apenas um dos materiais que deve-se usar. Textos de outras matérias podem e devem ser usados nas aulas de comunicação e expressão, além de textos de revistas, gibis, literatura infantil e outros textos não-verbais.

Lídia chama a atenção para o fato de que é possível fazer análise do livro didático com mais critério, antes ia pelos desenhos, agora vai pelo conteúdo. Gosta de analisar, por exemplo, como o livro trata a questão indígena. Trouxe no dia dos índios, para uma palestra com seus alunos, índios de uma aldeia vizinha. A Antropologia lhe ajudou a ter clareza sobre a questão da diversidade étnico-cultural. O curso lhe abriu novas perspectivas para analisar sua prática docente.

A questão da liberdade se reflete, ainda, e com muita ênfase, no processo de ampliação da capacidade de leitura dos alunos. Lídia é uma das que aponta para essa questão. Diz que vê a TV com outros olhos. Vê novela e assiste aos noticiários de forma mais crítica. A partir dos conteúdos da Antropologia consegue perceber a problemática da diversidade, a compreender certas coisas que passavam despercebidas. Comenta o fato de que na TV há textos para serem lidos. “Ando lendo até o marido”, brinca Lídia.

Iva também se refere a estar vendo a TV com outros olhos, é capaz de entender certas coisas que antes não compreendia. Percebe, agora, a importância da leitura, principalmente a leitura do não-verbal. Essa dimensão de leitura não era sequer percebida por ela, quanto mais trabalhada em sua sala com seus alunos. “A antropologia é uma disciplina maravilhosa pois nos dá conhecimentos importantes para compreendermos muitas coisas que estão ao nosso redor.” Francisca, diz que

agora ficou mais fácil ver a TV. O vocabulário é melhor compreendido, ajudando a compreender melhor o que é visto.

Uma a uma das alunas entrevistadas vão destacando em suas falas elementos que nos permitem ir acompanhando a transformação que vai se operando em suas vidas pessoal e profissional, apontando para um repensar de seus esquemas culturais, num fluxo das interações dialéticas entre o local/global, a parte e o todo, o que possibilita uma “ressignificação” de suas práticas profissional e social.

Neste processo de “ressignificação”, é possível identificar o descentramento como uma experiência de conhecimento e reconhecimento. O estranhamento etnocêntrico, o descobrimento do conceito de alteridade, o ser no mundo com os outros e em relação, constituem-se alguns dos eixos de construção de sentido que contribuem para a ampliação da capacidade de leitura dos alunos, a alteração da consciência de si mesmo e da consciência do outro e que repercutem nas mudanças de seu cotidiano pessoal e profissional, merecendo destaque:

### **Mudanças no processo de leitura**

Há, sem sombra de dúvida, uma ampliação significativa no processo de leitura dos alunos do curso de Licenciatura desenvolvido pelo NEAD.

Se se entende a leitura como processo de produção de significações, ou como momento crítico da constituição do texto, defende-se que a leitura é produzida num processo de interlocução entre leitor/autor, em que o texto constitui-se a mediação no processo.

Segundo Lajolo (1985), a leitura é o processo que permite ao leitor, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu

autor pretendia e, dono de sua própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Vemos, através dos depoimentos e comentários dos alunos, que eles próprios se percebem com suas condições ampliadas, pelos estudos e leituras realizadas no curso, em processos de interlocução com diferentes autores, mediados por diferentes tipos textos.

É possível perceber claramente que os alunos ampliaram seus modos de representação do mundo, que utilizam diferentes linguagens como mediadoras na construção de novos sistemas de referências, incluindo, aí, a representação do universo imaginário e cultural.

Os alunos complexificam o contexto em que vivem, passando a fazer uma leitura mais abrangente, inclusive da cultura.

Eles atribuem, e suas falas evidenciam bem isso, essa ampliação de suas possibilidades de leitura aos conteúdos trabalhados no curso, dando destaque às áreas de Antropologia e Linguagem, objeto de análise neste trabalho. À Antropologia, atribuem o fato de lhes respaldar o olhar, com as discussões, principalmente, sobre os conceitos de cultura, etnocentrismo e relativismo, permitindo-lhes enxergar coisas e fatos que lhes passavam despercebido. À Linguagem, atribuem o fato de lhes permitir ampliar sua compreensão de texto, alargando-lhes os horizontes e, por conseqüência, ampliando-lhes as possibilidades de leitura.

É inegável o aumento da capacidade crítica do aluno, na perspectiva de uma leitura da realidade sócio-cultural. Há uma conexão entre o pensado e o vivido, a percepção do aqui, agora, como inscritos no espaço/tempo da sociedade e da cultura. O distanciamento lhe permite liberdade do olhar, do ver, do ler, do compreender, sinalizando para o desenvolvimento de uma competência em termos de possibilidades de articulações entre diferentes conhecimentos, concorrendo para o que Morin (1996) denomina de complexificação do conhecer.

O problema da complexidade do conhecimento, segundo Morin pode ser visto como:

“a dificuldade de permanecermos no interior de conceitos claros, distintos, fáceis, para concebermos a ciência, para concebermos o conhecimento, para concebermos o mundo, para nos concebermos a nós mesmos na relação com este mundo, para nos concebermos a nós na nossa relação com os outros e para nos concebermos a nós na nossa relação com nós mesmos que é, afinal, o mais difícil de todos”. (p.34)

É possível, através dos discursos dos alunos, inferir que houve um “ressignificar” para o “ser e estar” no mundo, alterando e impregnando seu papel social de novas significações.

E isso, com certeza, se reflete imediatamente em sua prática pedagógica, podendo ser percebida em ações que vão desde a escolha, agora com consciência, dos materiais didáticos ao trabalho de professores de leitura, trazendo textos de diferentes tipologias para dentro de suas salas de aula. Há uma tomada de consciência da importância da ampliação das possibilidades de leituras em suas vidas e nas vidas de seus alunos.

### **(Res)significação do seu papel social**

Acompanhando as falas das alunas, pode-se perceber que há por parte delas um certo espanto com relação aos papéis sociais que desempenham, o que demonstra um redescobrir-se como atores sociais.

O ato de ser e estar no mundo parece que se descortina frente às alunas. Elas se percebem como sujeitos na construção da realidade, têm consciência que houve, a partir do curso, uma alteração do seu desempenho, que aflora impregnado de novas significações.

Essas mudanças lhes surpreendem, principalmente quando estão afetadas à sua vida social, pois com relação a sua vida profissional, embora se entusiasmem com as mudanças, parecem que as esperavam como consequência natural do desenvolvimento do curso.

Nos depoimentos de muitas de nossas entrevistadas, vemos o espanto de se perceberem numa relação crítica com seus maridos. De uma relação de submissão, acrítica, passam a enxergá-los de forma diferente. Uma delas chega a demonstrar “pena” do marido, por suas atitudes frente a questões que envolviam preconceito racial. No momento em que assistiam a um capítulo de novela, seu marido expõe seu preconceito, fazendo comentários sobre uma personagem de cor negra. Sua reação de revolta frente à atitude do marido demonstra sua consciência sobre questão do racismo. A discriminação racial já não é mais aceita acriticamente: “fiquei com vontade de agredir meu marido,” diz a aluna.

No depoimento sobre o caso de uma amiga de uma das alunas que queria expulsar um índio de seu hotel porque ficou sabendo que uma enfermeira havia presenciado cenas de sexo entre o índio e sua mulher no hospital, há demonstração da consciência do preconceito e da necessidade do respeito pelo outro.

Sendo a maioria dos sujeitos observados da raça branca e, ainda, tendo nas correntes migratórias da frente pioneira a justificativa de sua espacialidade, a questão do preconceito, da relação etnocêntrica, é um dos eixos mais importantes na construção da “ressignificação” de suas práticas.

Lídia, criticando-se, afirmou que ao chegar na região tinha muito preconceito em relação às pessoas da terra, principalmente no que diz respeito ao modo de falar e de agir. “Antes do curso, eu achava que o modo de falar das pessoas de Colíder era errado.” Neste depoimento, é possível, ainda, perceber que, depois de 24 anos, ela via os da terra, como “o outro”, “o ignorante”.

Maria Rita deixa transparecer a questão do seu preconceito quando diz que se assustou, quando chegou, com a quantidade de gente morena, da mistura, “até escurecia a vista”. Embora tenha consciência desse seu modo ver, ainda tem

dificuldades em se desprender dele, que pode ser evidenciando na utilização da palavra morena ao invés de negra, para caracterizar “a gente” do lugar.

Edna também enfatiza o seu estranhamento sobre a linguagem e os costumes das pessoas do norte de Mato Grosso. Bia, dizendo que, hoje, tem vergonha de sua atitude, também enfatiza seu preconceito, principalmente em relação à linguagem das pessoas do lugar.

Quase todas as alunas/professoras evidenciam o conceito de alteridade, de etnocentrismo, em análises ligadas aos seus cotidianos social e ou escolar, demonstrando uma atitude de estranhamento de si e do outro, o que demonstra uma atitude de descentramento, nas análises que começam a empreender. É interessante realçar o fato de que elas estão considerando a si próprias como objeto de análise, demonstrando a alteração da consciência de si mesmas e, principalmente, a alteração da consciência do outro.

Há uma evidência, através de vários depoimentos, da resignificação dos papéis sociais de mulher, de amiga, de cidadã e de profissional.

### **(Res)significação como profissional da educação**

Nessa esfera, é que pude evidenciar mais claramente como as mudanças estão se processando na vida dos alunos.

Todos os depoimentos deixam clara a tomada de consciência do papel que se exerce como profissional. O trabalho pedagógico é visto como algo que produz significações, deixa de ser algo apenas rotineiro, sem perspectiva para se tornar-se algo significativo tanto para ele, professor, como para seus alunos. Em suas falas deixam transparecer a consciência da responsabilidade que têm como militantes da política da diferença. Assumem a responsabilidade de trabalharem as questões ligadas à diversidade étnico cultural, sobretudo aquelas ligadas ao racismo e preconceitos.

Em suas falas há evidências da tomada de consciência da dimensão política do ato educativo. Rose, por exemplo, enfatizou que está se preocupando, agora, em realçar a discussão da diversidade étnico-cultural em sua sala de aula. “Tenho, sempre que as temáticas trabalhadas me permitem, trazido essa questão para dentro da sala de aula.”

Bia diz que não trabalhava a questão do racismo em sala porque não tinha os olhos voltados para essa temática: “não trabalhava a questão do racismo em sala e não refletia sobre minha relação com os meus alunos negros.”

Nos trabalhos para o Seminário Temático sobre o negro e o índio no livro didático, muitos alunos foram a algumas comunidades indígenas próximas para, através de um trabalho de pesquisa sobre a cultura do grupo, ter condições de fazer uma análise mais criteriosa dos textos. Maria Rita comenta sua postura a esse respeito:

“antes, eu não tinha uma preocupação com o tipo de abordagem de conteúdo que se fazia nos livros textos. A escolha era mais em função de sua apresentação, agora, sei que é preciso buscar verificar que tipo de considerações são feitas, se são preconceituosas ou não.”

Helena, por sua vez, traz considerações a respeito da necessidade de se trabalhar diferentes textos na sala de aula para oportunizar maiores conhecimentos para os alunos, ampliando seus horizontes.

A maioria dos alunos demonstra ter consciência de sua responsabilidade, quando aludem ao fato de “agora” é preciso ter critérios para a escolha do material didático em sala de aula.

Com relação às aulas de linguagem, há ênfase para a necessidade de se considerar a diversidade lingüística, com respeito às falas dos alunos, sem, contudo,

deixar de trabalhar a variedade padrão que a escola elege como “a correta,” uma vez que o não domínio desse tipo de linguagem leva à discriminação social.

Edna diz que o trabalho com a leitura é muito importante para a vida das pessoas e, por esta razão, já começou um trabalho com muita ênfase na leitura. “Já abri um cantinho de leitura em minha sala.”

A linguagem é percebida como uma área importante na abertura de maiores oportunidades aos alunos.

Em suas falas, as alunas evidenciam a importância do respaldo teórico do Antropologia e da Linguagem no trato das questões que envolvem a diversidade étnico-cultural do país e da região. Demonstram claramente que só com o estudo dos conteúdos selecionados pelas duas áreas é possível um trabalho na perspectiva de militância na política da diferença.

Há, ainda, que se evidenciar o papel que o aluno desempenha em sua prática profissional. Começa haver uma maior interação interinstitucional, o aluno tem alterado sua visão, percebendo-se co-responsável pelo projeto político de sua escola, sentido-se sujeito de sua construção.

É também dado a ver que há mudança na dimensão do trabalho técnico, quando o aluno evidencia um esforço de reflexão, numa relação teoria/prática, e a preocupação em assumir o compromisso por uma formação continuada.

É evidente a satisfação do aluno se perceber num processo de busca, de mudança de sua vida profissional, de sua participação como cidadão.

Pelas observações feitas durante o percurso de três anos, primeiro como membro do NEAD, depois como pesquisadora e, ainda, pelas falas das alunas entrevistadas, das opiniões das orientadoras acadêmicas e da equipe técnica das escolas onde essas alunas atuam, posso afirmar que houve mudanças significativas na vida dos alunos, sobretudo, em sua dimensão profissional.

Alguns eixos de sentido lhes possibilitaram ir construindo novos significados, permitindo-lhes “ressignificação” de alguns de seus papéis sociais.



Parece-me, sem dúvida, como já disse e volto a realçar, ter-se iniciado um processo de “reivenção” da liberdade. É possível perceber que, através de uma atitude de descentramento, com o estranhamento de si próprio e do outro, há uma ampliação de sua liberdade de ser no mundo: liberdade na família, liberdade como professor, liberdade como aluno. Há também a liberdade de ser leitor. Através de uma ampliação do conceito de linguagem e, por conseguinte, do conceito de texto, um redimensionamento de sua compreensão de leitura, tanto do ponto de vista do “ser leitor”, quanto do “ser profissional” que contribui para a formação e ou transformação de leitores.

Em grandes linhas, é possível sintetizar as mudanças mais significativas que pude perceber nesse processo de observação e análise do percurso dos alunos no curso de Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª série – através da modalidade da Educação a Distância, a saber:

— **No Processo de Leitura:** as alunas complexificam o contexto, passando a fazer uma leitura semiótica, inclusive da cultura.

— **(Res)significação dos Papéis Sociais:** a percepção de ser e estar no mundo sofre modificações, possibilitando ao aluno assumir a condição de ator/sujeito, impregnando os papéis de novas significações.

— **(Res)significação como educador e profissional docente:** há uma tomada de consciência como profissional de que seu trabalho produz significações. A responsabilidade é tomada para si numa militância da política da diferença. Tem-se alterada a visão na interação institucional, sentido-se responsável, sujeito da/na relação. Há um despertar para a dimensão técnica da profissão, buscando-se a relação teoria/prática, numa perspectiva de formação continuada.

## **2. 2- 2ª Fase da Pesquisa**

As observações, análises e comentários delineados nesse espaço, embora sejam compreendidos por mim como parte de um processo, estão sendo apresentados separados da 1ª fase, com o propósito de observar a opinião dos alunos da segunda turma a respeito do curso e também analisar o fazer docente dos professores que concluíram o curso do NEAD há mais de três anos.

No contexto do problemático cotidiano escolar, como estariam os ex-alunos, que, na primeira fase de nossa pesquisa, deixaram transparecer uma mudança significativa em seu processo de formação, com reflexos em sua prática docente? Os alunos da segunda turma têm opinião positiva a respeito da Licenciatura?

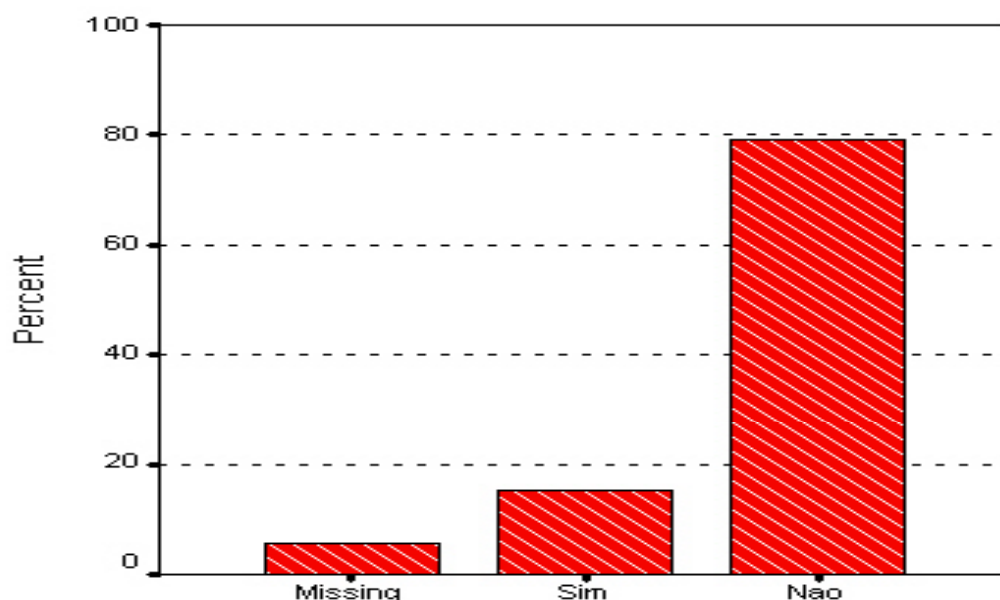
Após três anos, aproximadamente, da conclusão do curso, seria possível surpreender os princípios, as diretrizes e os referenciais teórico-metodológicos, que alicerçavam o currículo, no fazer pedagógico de alguns dos ex-alunos da primeira turma do curso de Licenciatura a distância do NEAD? Qual é a avaliação que esses ex-alunos fazem hoje do curso, tendo em vista sua prática profissional?

Na busca do desvelar dessas e de outras questões, apresento as considerações a seguir:

### **2.2.1- O que me foi dado a ver pelos alunos da segunda turma da Licenciatura na modalidade a distância**

Dos quatrocentos questionários entregues aos alunos da segunda turma do curso (ver anexo 1), trezentos foram devolvidos, o que me permitiu uma visão ampla das considerações dos acadêmicos a respeito da Licenciatura.

Um primeiro dado que considero importante é o fato de que quase 80% dos entrevistados disseram que, sem o curso a distância, não teriam condições de acesso ao ensino superior. O gráfico a seguir nos possibilita visualizar esse percentual.



**Gráfico 1: condições de acesso dos alunos ao ensino superior**

Se considerarmos que o número de professores que atuavam em 2000, nas quatro primeiras séries ensino fundamental, era de 1.044.025 e que, destes, somente 213.142 possuíam formação em nível superior, restando um contingente de 830.883 professores a serem formados para atuarem nesse grau de ensino, vamos entender a importância desse curso para esses alunos, não só em termos do que preceitua a LDB em termos da formação para o trabalho nesse nível de ensino, mas também em termos da oportunidade de ampliação e aprofundamento teórico-metodológicos dos conteúdos das ciências com as quais esses professores trabalham.

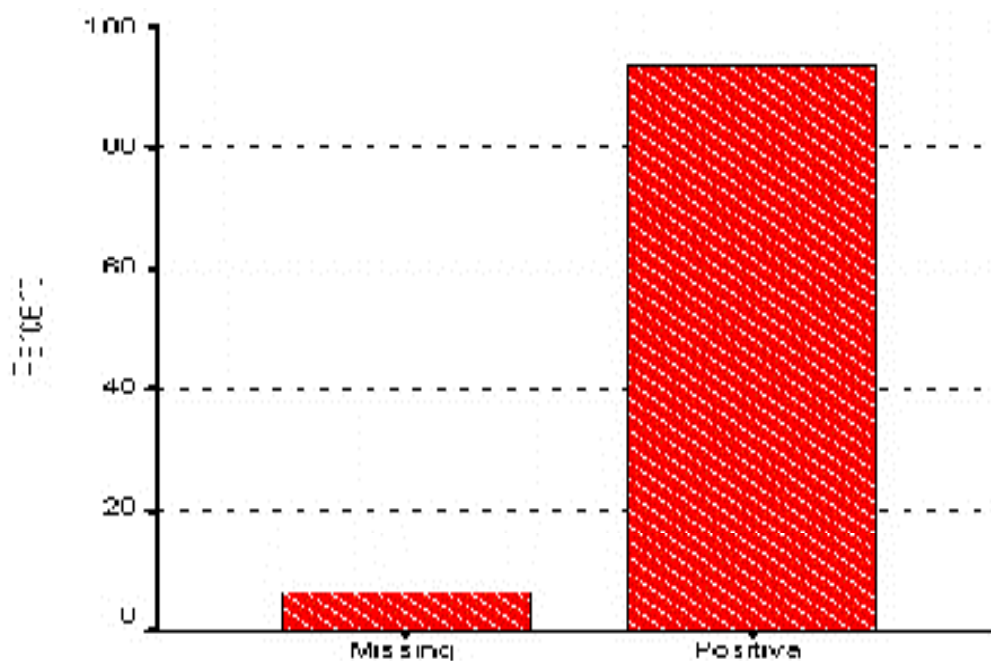
A formação em nível de 2º grau, magistério, todos sabemos, por estudos realizados, não é suficiente para o desenvolvimento de uma prática docente voltada para a garantia da qualidade do ensino nas primeiras séries do ensino fundamental. Com a Licenciatura a distância, esses alunos, professores da rede pública do

Estado, estão tendo, sem dúvida nenhuma, uma oportunidade de construírem uma prática pedagógica mais crítica, criativa e significativa.

A educação a distância possibilita pelas suas peculiaridades uma maior democratização do acesso ao ensino superior, sobretudo para aqueles alunos afastados dos grandes centros, onde se concentram, geralmente, as instituições de ensino superior.

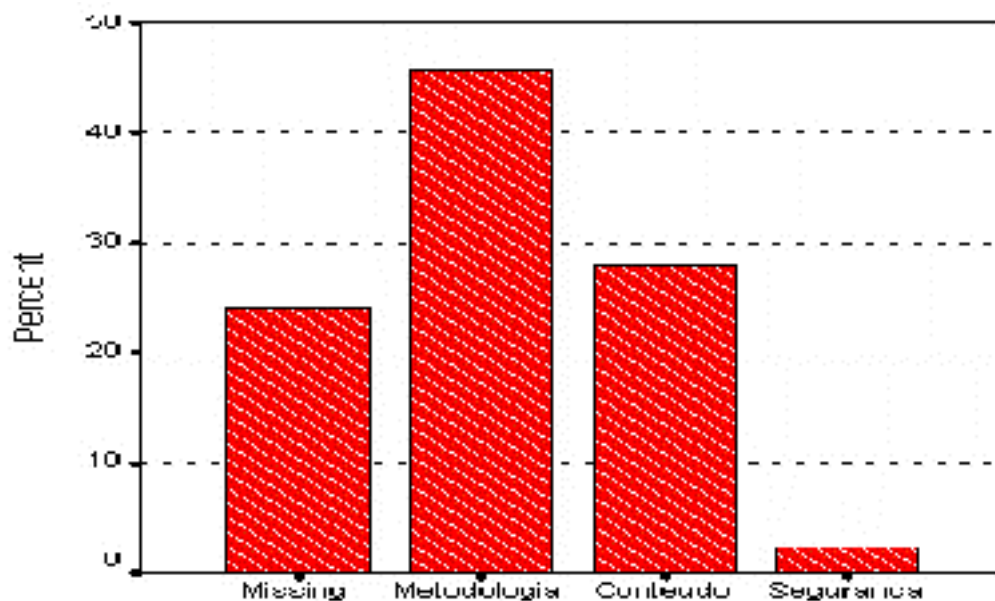
Por outro lado, as exigências da LDB para que todos os professores que atuem no ensino fundamental tenham formação em número superior não poderá ser cumprida sem a possibilidade da educação a distância.

Um outro dado importante para a avaliação da importância da Licenciatura é o número de respostas que consideraram positiva a influência da licenciatura em suas vidas profissionais. O gráfico a seguir demonstra que mais de 90% dos estudantes fazem uma avaliação positiva dessa influência.



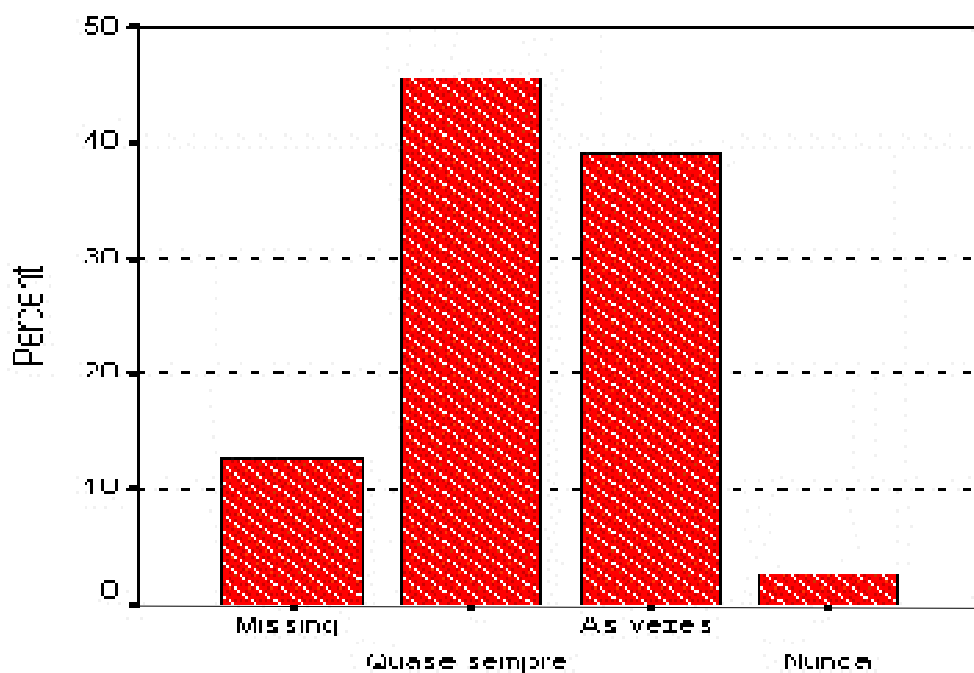
**Gráfico 2: influência da Licenciatura na profissão**

A influência do curso foi atestada pelos alunos, sobretudo em termos da aprendizagem dos conteúdos das ciências que fazem parte do currículo e de sua aplicação metodológica no ensino das séries iniciais do ensino fundamental. Vejamos a demonstração dessa evidência:



**Gráfico 3: Influência do curso em termos de conteúdo e metodologia**

A influência do curso em termos metodológicos é corroborada quando a quase totalidade dos informantes considera que houve uma preocupação permanente no estabelecimento da relação entre as teorias estudadas e a prática.



**Gráfico 4: relação teoria/prática no curso**

Também é positiva a evidência de que o curso possibilita o desenvolvimento da pesquisa.

Soares (2001, p.100), discutindo a respeito da formação de professor, enfatiza a dimensão da aprendizagem de conhecimentos específicos pelos professores, afirmando que um professor estará habilitado para uma ação pedagógica pertinente e competente, quando tiver sua formação influenciada, marcada, determinada pelas pesquisas desenvolvidas nessa área específica.

Continuando, Soares argumenta que “uma ação pedagógica pertinente e competente” é aquela que se define não *a priori*, mas no próprio processo de ensino, enquanto este ocorre, sempre a partir e em função da identificação e compreensão dos processos de aprendizagem de um determinado objeto de conhecimento, o que implica o convívio e a familiaridade com pesquisas sobre o processo de aprendizagem.

Com essa afirmação, a autora nos mostra que, num processo de formação de professor, é necessário que as pesquisas nas áreas específicas de conhecimento,

que darão suporte à ação docente, sejam influência e princípio de sustentação curricular.

É a relação entre a produção e a socialização de conhecimento, entre pesquisa e ensino. Não basta, diz Soares, apenas a socialização de conhecimentos, a distribuição dos produtos de um conhecimento produzido em instâncias e por processos que, estes, não são socializados. É necessário não só uma interação entre a produção de conhecimento (pesquisa) e socialização de conhecimento (ensino), mas a indissociabilidade de uma e outra. Não se pode dissociar “método” (quer de pesquisa, quer de aprendizagem, quer de ensino) de “conteúdo” o que significaria dissociar o conhecimento produzido de seu processo de produção.

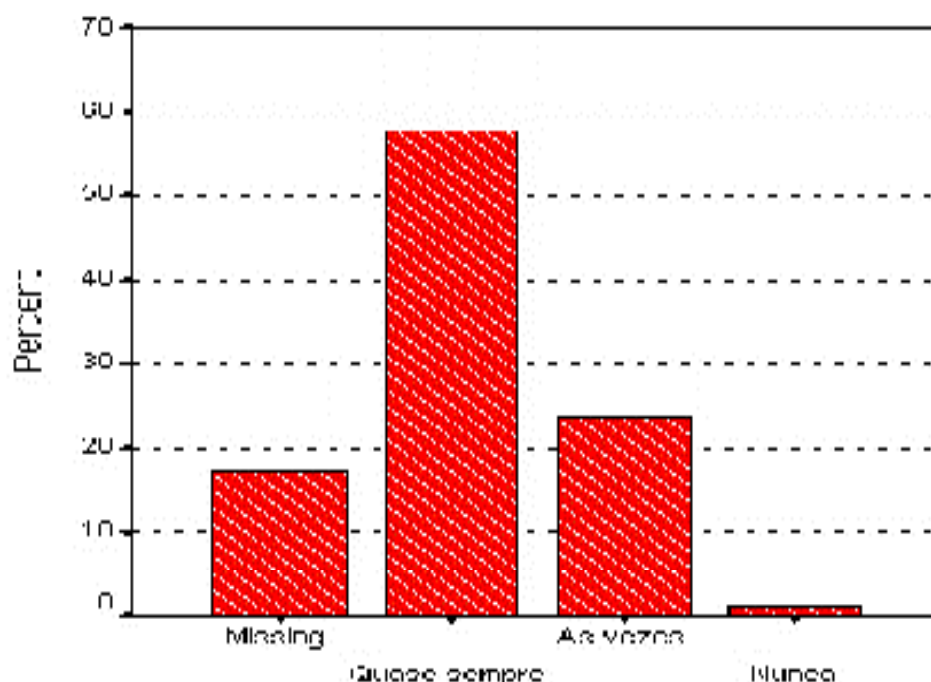
Por fim Soares (2001, p.104), em suas reflexões traz algumas perguntas que nos ajudam a pensar essa questão das dimensões dos saberes na formação docente.

Dentre suas questões, destaco:

- É possível formar-se o professor em camadas superpostas e independentes- de um lado, as disciplinas de “conteúdo” (as áreas específicas), descomprometidas com essa formação, de outro lado, as disciplinas “pedagógicas”, supostamente as principais responsáveis por ela? É possível dissociar o conteúdo de áreas específicas da pedagogia e didática desse conteúdo?
- É possível que “áreas específicas” e pesquisas que nelas se desenvolvam sejam comuns a currículos de bacharelado e de licenciatura?
- É possível garantir a indissociabilidade ensino e pesquisa, produto do conhecimento e processo de sua produção, em formação desenvolvida por instituições que, incumbidas exclusivamente da licenciatura, da formação de profissionais, não abriguem atividades de pesquisa?

As reflexões de Soares nos ajudam a valorizar a afirmativa dos alunos que há uma preocupação com o desenvolvimento da pesquisa no curso do NEAD.

Um outro dado muito importante para os meus propósitos foi perceber que a maioria dos alunos entrevistados consegue identificar, nos materiais didáticos, nas orientações e nas avaliações realizadas, os princípios de sustentação curricular do curso: Historicidade, Construção e Diversidade.



**Gráfico 5: Identificação dos princípios curriculares**

Esses últimos resultados são relevantes, haja vista que, desde o início, minha preocupação tinha sido identificar em que medida a Diversidade, um dos princípios de sustentação curricular da Licenciatura, se reflete no discurso e na prática dos alunos.

Considerando que o currículo deve ser compreendido como uma produção social, que se situa, conforme Costa (1999), num jogo de correlação de forças que determina critérios de validade e legitimidade pelos quais são produzidas



representações, sentidos e instituídas realidades, é importante que os princípios de sua sustentação estejam claramente delineados.

Constituído de um conjunto articulado e normatizado de saberes, o currículo se constrói refletindo as relações estabelecidas num jogo de poder em que se confrontam visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas e significados sobre as coisas e seres do mundo, continua Costa.

Silva (1996) afirma que a educação, o currículo e a pedagogia estão envolvidos numa luta em torno de significados e que esses significados freqüentemente como já sabemos, expressam o ponto de vista dos grupos dominantes. Diz, ainda, que as representações e as narrativas contidas no currículo privilegiam os significados, a cultura e o ponto de vista dos grupos raciais étnicos dominantes. Usando a metáfora colonialismo/pós-colonialismo para sintetizar todos os processos de construção de posições dominantes/ dominadas, através do conhecimento corporificado no currículo, Silva propõe uma “*descolonização*” do currículo”.

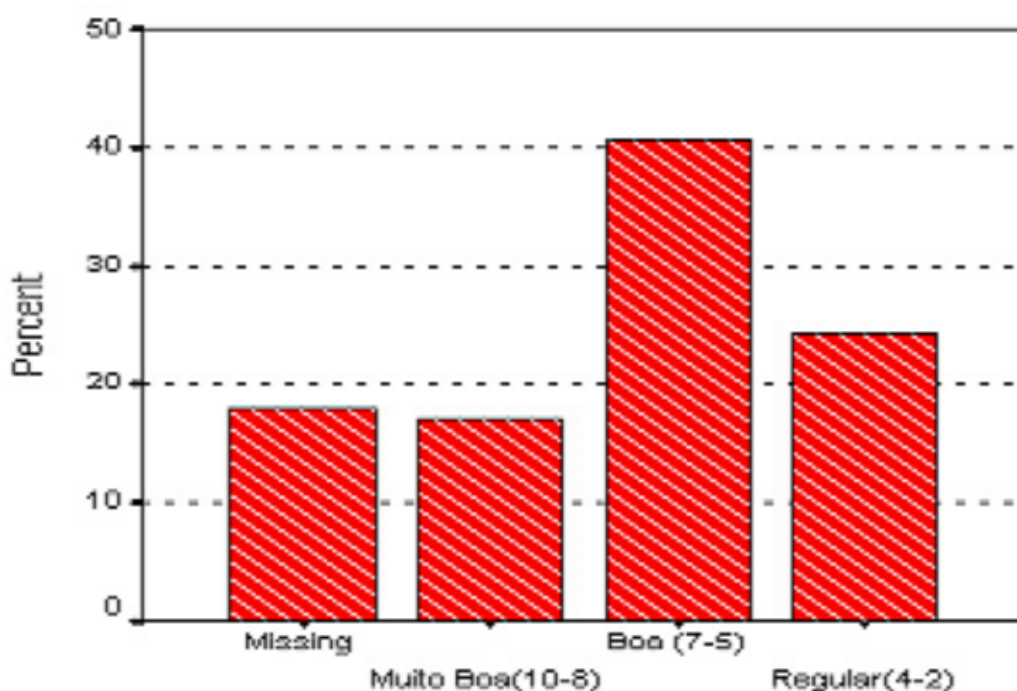
O que seria essa descolonização? Seria a construção de um currículo que pudesse refletir também as visões e representações alternativas dos grupos subordinados. Nesse sentido, Silva argumenta que não é só apenas com produção de novos materiais e novos textos que se conseguiria essa descolonização. Ela se daria principalmente pelas experiências presentes dos alunos que podem servir de base para a discussão e a produção de um novo conhecimento. Os materiais existentes devem se constituir matéria-prima a partir do qual os significados, as visões e as representações dominantes podem ser contestados, desafiados e resistidos.

Nesse sentido, o princípio da Diversidade constitui-se um imperativo na construção de um currículo que concorra para uma leitura crítica das relações de poder engendradas por apenas um tipo de visão e de representação.

A percepção desse princípio na construção do currículo da Licenciatura é um fator importante para avaliar sua contribuição na formação do professor.

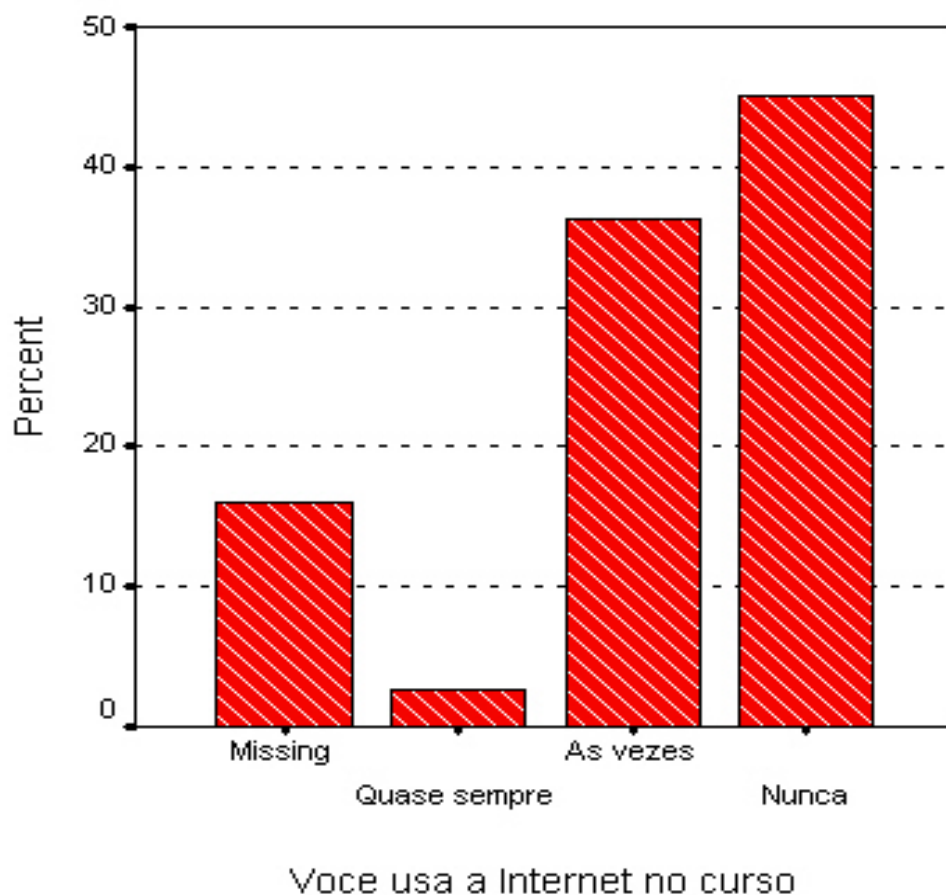
Além das questões ligadas à proposta pedagógica do curso, foi meu propósito, ainda, colher informações dos alunos a respeito de sua percepção em relação ao apoio didático recebido e ao processo de gestão.

Em relação ao apoio, implicando aí laboratório de informática, biblioteca, sala de estudos, material didático, etc, verificamos que a maioria considera bom, como demonstra o gráfico a seguir.



**Gráfico 6: apoio didático ao curso**

A situação se modifica completamente quando a pergunta se refere ao uso da rede Internet no curso. Vejamos o gráfico a seguir:



Se se considerar que esse resultado refere-se a um curso oferecido na modalidade a distância e que uma de suas características básicas é a de ser, justamente, mediatizada por tecnologia, é importante uma reflexão a esse respeito.

O impacto do avanço tecnológico sobre a vida social tem sido muito forte. As novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm contribuído para a transformação das principais instituições sociais, como a família, a escola, a igreja, a mídia. A educação, diante dessa nova realidade, tem quem enfrentar grandes desafios, seja no sentido de implementação de políticas públicas, que oportunize o acesso a um número cada vez maior de pessoas à instituição escolar, seja no sentido de construir conhecimentos a respeito do uso das TICs para fins educativos.

À escola caberá encontrar meios para que todos os seus alunos se tornem usuários críticos das novas tecnologias, contribuindo para o processo de inclusão de todos na sociedade do conhecimento.

No caso de cursos de formação de professores, como este que estamos analisando, o aluno teria que ter não só acesso às novas tecnologias, em termos de se tornar um usuário criativo e crítico, mas também teria que proceder a uma reflexão sobre a utilização das TICs no ambiente escolar.

Belloni (2001) chama a atenção para o fato de que os professores, nesta era digital, tem seu papel redimensionado:

“o professor tende a ser amplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudante a distância e como usuário ativo e crítico e mediador entre estes meios e os alunos” (p.27).

O não-acesso do aluno-professor às novas tecnologias da informação e da comunicação compromete uma formação nos termos anteriormente descritos, o que consideramos um problema a ser enfrentado pelos gestores do curso de licenciatura do NEAD.

### **O que me foi dado a ver pelos ex-alunos da primeira turma.**

Tendo como preocupação o acompanhamento dos ex-alunos da primeira turma da Licenciatura, dirigi-me aos orientadores acadêmicos do Centro de Apoio de Colíder para que me ajudassem a localizar alguns dos nossos ex-alunos. Dos 16 ex-alunos localizados, selecionei nove, tendo como critério o fato de todos eles lecionarem na mesma escola, o que facilitaria meu processo de acompanhamento e observação. Além disso, nas outras escolas, alguns deles estavam em cargo de

direção ou afastados em licença, impedindo-me assim de acompanhá-los no desenvolvimento de sua prática docente.

Como meu objetivo, além de observar diretamente o desenvolvimento de suas atividades docentes, era verificar, após três anos de conclusão do curso, como eles avaliavam a contribuição do curso para sua vida profissional, utilizei como instrumento para captar essas impressões a entrevista semi-estruturada (anexo 2) Para a observação direta, elaborei um roteiro prevendo cada um dos elementos em que deveria me deter na análise (anexo 2).

Por esta razão, divido minhas observações e análises em duas partes: 1<sup>a</sup>)- a opinião dos ex-alunos em relação ao curso; 2<sup>a</sup>)- a prática docente dos ex-alunos.

### **A opinião dos ex-alunos em relação ao curso.**

Embora desenvolvendo uma entrevista semi-estruturada, o que permite o desvio das questões anteriormente definidas, busquei centrar nosso diálogo em aspectos que me permitissem observar se o princípio da Diversidade estava ainda presente no discurso e na ação desses ex-alunos.

Em relação à contribuição da Licenciatura para sua vida profissional, todas as entrevistadas foram unânimes em termos de uma avaliação bastante positiva do curso:

Lídia, por exemplo, destacou:

``Eu cresci muito com o NEAD, não resta dúvida. Se alguém falar mal do NEAD, eu brigo. Tem gente que pensa porque é a distância, porque a gente não vai todo dia lá, não é bom. Tem gente que critica. Acho que o NEAD foi muito importante para mim, eu cresci muito, pessoalmente, profissionalmente. Antes, eu não tinha muito

argumento, uma cabeça mais aberta. Hoje em dia eu já tenho.”

Em sua fala Lídia realça uma das dimensões do processo de formação de professores que é a aprendizagem dos conteúdos relativos às ciências que são trabalhadas nas séries iniciais. Isso lhe dá segurança em termos de argumentos para ensinar. O fato de ser a distância não impediu que ela percebesse sua aprendizagem e seu crescimento. Ela, inclusive, defende a modalidade, deixando transparecer sua avaliação positiva em termos de sua aprendizagem.

Geni também é enfática em termos da contribuição do curso em termos de sua aprendizagem de conteúdos, o que lhe deu segurança para o desenvolvimento de seu trabalho:

“Para mim, o curso foi ótimo, porque ele me fez ver coisas que antes eu não enxergava. O curso trouxe uma grande contribuição em termos de conteúdos. Antes eu não me achava capaz. Hoje, eu me acho capaz, basta eu querer estudar que sou capaz.”

Além do fato da percepção da aprendizagem de conteúdos, Geni deixa transparecer sua compreensão de que a construção de conhecimento é processual, portanto a necessidade de continuar estudando. A positividade do curso se dá justamente pela possibilidade que lhe trouxe de continuar aprendendo. Deduz-se, assim, a compreensão de que o curso lhe deu uma base, mas que é necessário continuar. Ela se coloca, nesse sentido, como sujeito desse processo de construção.

Essa observação é muito importante para um curso na modalidade a distância que tem na busca da autonomia do aluno um de seus pontos referenciais.

Bia também é enfática na consideração de que o curso trouxe-lhe uma competência em termos de conhecimentos de conteúdos necessários para sua prática docente.

''O curso do NEAD chegou em boa hora. Veio trazer mais conhecimento, abrir novos horizontes, pois em Colíder nós não tínhamos opções. Foi tão bom fazer o NEAD, porque a gente pôde conciliar a casa, a família, a escola e o curso. Se tivéssemos que sair daqui, não teríamos como estudar. Antes de fazer o curso, não se tinha nem coragem de argumentar, de falar sobre certas coisas. Hoje, a gente tem coragem de enfrentar o debate. Na prática também houve uma melhora. Quem vai trabalhar na sala de aula, o curso prepara o professor. Hoje eu me sinto mais segura para enfrentar os problemas, para resolvê-los. Hoje, a gente enfrenta os problemas muito mais rapidamente''

A aprendizagem dos conteúdos curriculares é percebida por Bia como fundamental em termos de segurança para argumentar, debater, posicionar-se. A ação docente exige do professor tomada de decisão no planejamento, na seleção de conteúdos, na escolha de materiais didáticos, na relação com os alunos, com os outros colegas e também coma direção a escola, como ela esclarece em sua fala:

''O curso do NEAD tem influência em tudo: no planejamento, na escolha de material didático, relação com os alunos. Em todos os momentos, em todos os lugares a gente sente a influência do curso. Os materiais didáticos a gente sabe escolher, procurar. Eu não tenho o que falar. O

curso me ajudou em todos os sentidos. O NEAD foi ótimo''.

Iva, uma outra ex-aluna, deixa clara sua avaliação da contribuição do curso em termos do embasamento teórico e prático do curso para sua prática docente.

''O curso nos deu muito conhecimento teórico e prático. Por exemplo, antes a gente dava aula de ciências sem levar em consideração o conhecimento prático. Não levava as crianças a observarem os fenômenos, as coisas, para ela entender o embasamento daquilo. Hoje a gente já trabalha com a experiência, para que ela possa observar, descobrir. O curso ajudou muito nesse sentido''.

Essa relação dos professores com os saberes que ensinam é, segundo Monteiro (2001), um constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração da sua identidade profissional.

Essa questão da relação teoria/prática é um dos princípios curriculares enfatizado por quase todos os entrevistados, sobretudo em relação às áreas da ciência e da linguagem. Vejamos alguns depoimentos nesse sentido.

''O curso trouxe uma base teórica sólida e também metodológica. Havia uma preocupação a gente aplicasse em sala de aula aquilo que aprendia no curso. Não era só, não era só o conhecimento teórico, era também trazer a nossa prática para ser discutida e pensada. Hoje, a gente percebe quanto cresceu profissionalmente. Hoje, quando a gente está discutindo em grupo, a gente percebe que muita coisa a gente consegue



fazer melhor. É o embasamento teórico que se colocado em prática, eu acho que todos que fizeram o curso tem essa vontade, só tem a crescer mesmo'' (Helena)

''O curso nos ajudou muito a trabalhar com experiências, a relacionar teoria e prática'' (Ana)

''Os fascículos traziam muitas questões da teoria e da prática. A gente, antes, não conciliava muito a teoria e a prática. As coisas, às vezes, ficavam sem sentido. A gente ficava meio perdida, porque não tinha uma teoria para estar trabalhando. Com experiência é muito mais fácil. Com embasamento para estar trabalhando, para por em prática, forma um conjunto'' (Nair).

''O curso teve uma preocupação em termos da relação teoria/prática. Eu senti essa preocupação em todas as áreas. **Nenhuma teoria era trabalhada** avulsa, havia sempre uma preocupação de relacionar com a prática de sala de aula. Como trabalhar m sala de aula, como trabalhar com as crianças. Não foi dada nenhuma matéria de forma solta, sempre havia a preocupação com a aplicação no ensino das séries iniciais. Sempre havia a relação com a prática. (Bia)

Um outro ponto de destaque nas entrevistas foi a questão da relação professor-aluno.

Geni afirma que o curso lhe oportunizou condições para enfrentar os problemas do dia-a-dia, sobretudo o relacionado com os alunos.

''Hoje, quando eu tenho algum problema, eu paro para pensar. Faço uma avaliação minha mesmo. Às vezes, eu penso: será que o problema não está comigo? Antes, eu não me preocupava com as outras questões da sala de aula. Aluno problema eu colocava para fora da sala, sem procurar saber as razões daquele comportamento. Hoje, não, eu busco conhecer o aluno melhor, buscar as causas daquele comportamento, compreender seu problema. Eu mudei muito. Se tivesse que fazer o curso de novo eu faria''.

''Com o curso da Licenciatura eu não mudei radicalmente. Radicalmente eu não mudei. Mudei algumas coisas. Hoje, por exemplo, eu deixo as crianças falarem mais. Antes, elas não falavam. Agora, a gente deixa a criança falar. A gente pesquisa mais. A gente busca ajuda, quando não sabe algo. Vai atrás dos pais, ou de alguém de fora da escola. A gente busca ajuda. Eu hoje considero também o conhecimento que a criança tem. Antes eu não entendia que a criança já tem conhecimento quando vem para a escola e que é preciso considerar esses conhecimentos''.

Percebe-se que nas falas ficam evidentes algumas mudanças em relação ao tratamento dado às crianças, sobretudo em termos afetivos, no respeito às diferenças, na compreensão de que os alunos possuem conhecimentos quando vêm à escola e que esses conhecimentos devem ser considerados pelo professor.

Ana é um exemplo dessa mudança:

''Eu tinha muita dificuldade para trabalhar com aluno- problema. Quando ele aprendeu. Seu

desenvolvimento. Eu aprendi a ter mais calma, fazer o trabalho individual, com cada um dos alunos. Mudou muito minha relação com o aluno, depois do curso. Aprendi a respeitar as individualidades, o ritmo de cada um''.

Um depoimento que sintetiza a visão dos entrevistados em relação à questão da relação com os alunos, antes e depois dos cursos, é o de Julia:

''Na aprendizagem, o curso também ajudou muito. Antigamente, a gente não tinha noção de como trabalhar, hoje a gente tem outro jeito. Por exemplo, antes a gente não considerava a criança. A criança sabe muita coisa mesmo, ela tem uma visão de mundo que a gente não considerava na hora das aulas. Muita coisa ela já sabe, pois aprendeu com os pais, com a TV. É preciso buscar saber o que a criança já sabe quando chega na escola. Ela tem o seu jeito de ver as coisas e o professor, às vezes, não considera esse seu saber. Antes tinha que ser do jeito da gente. Nem mesmo na hora do desenho, se a gente dissesse que era para pintar de azul, era de azul, o aluno tinha que obedecer. Se a criança pintasse de outra cor, a gente não considerava. Na produção de texto, por exemplo, eu às vezes não considerava as idéias das crianças, porque as crianças não pensam igual ao adulto. A gente não ia ver a coesão ou coerência do texto, já ia fazendo as correções. Hoje, quando uma criança produz um texto, eu, primeiro, vou ver as idéias, o que ela quis dizer, para depois ir ver a forma. Eu nem risco, eu aceito o que a criança faz, é

preciso valorizar o que a criança faz, não desvalorizar tudo''.

Um ponto enfatizado por algumas das entrevistadas no aspecto da relação com seus alunos é a necessidade que têm de conhecimentos que as ajudem no trabalho com alunos portadores de necessidades especiais. A escola onde trabalham não separa os alunos que possuem alguma síndrome ou problema, o que tem gerado angústia em alguns professores pelo ato de não possuírem conhecimentos que lhes auxiliem a trabalharem os problemas que se lhes apresentam no cotidiano da sala de aula. Essas observações são importantes para uma reflexão em termos da proposta curricular do curso: o que fazer para trazer elementos que auxiliem os alunos a enfrentarem problemas dessa natureza?

A escola onde os entrevistados trabalham tem apenas uma especialista em educação com alunos portadores de necessidades especiais, mas não é suficiente para um apoio permanente a todos os professores. É necessário que o NEAD encontre alternativas no sentido de oportunizar esse tipo de formação aos seus alunos, seja mediante alteração no currículo do curso, seja mediante ações de educação continuada ou de cursos de especialização.

Lídia traz um outro ponto que merece reflexão:

''Eu acho que faltou no curso mais conhecimentos a respeito da recreação, das brincadeiras. Trabalhar com recreação é muito importante e as crianças exigem muito''.

A Licenciatura trouxe para todos os alunos uma mudança significativa para o ensino da Linguagem. Como essa área era um dos focos de minha pesquisa, eu busquei canalizar nas entrevista a opinião dos ex-alunos sobre o trabalho desenvolvido pelo curso e sua contribuição para a prática docente nessa área.

Julia se posiciona da seguinte forma quando lhe pergunto que área de conhecimento ela destacaria no curso, em termos de significado para sua ação docente. Eis sua resposta.

“Ciências, porque ajudou a trabalhar a questão do meio ambiente. Na linguagem, o mais significativo foi trabalhar a gramática no texto. Antes a gramática era trabalhada de forma isolada. Hoje, a gente se preocupa em trabalhar o texto não-verbal. Antes, a gente não trabalhava o não-verbal. Os professores estão aplicando o que aprenderam no curso”.

“Na produção de texto, eu, às vezes, não considerava as idéias das crianças, porque as crianças não pensam igual ao adulto. A gente não ia ver a coesão ou coerência do texto, já ia fazendo as correções. Hoje, quando uma criança produz um texto, eu primeiro vou ver as idéias, o que ela quis dizer, para depois ir ver a forma. Eu nem risco, eu aceito o que a criança faz, é preciso valorizar o que a criança faz, não desvalorizar tudo”.

Lídia é enfática em suas considerações a respeito das contribuições da área para sua prática docente:

“O curso me deu condições para o trabalho com textos. Eu tenho trabalhado com diferentes tipos de textos, e diferentes veículos: jornal, revista, TV. O texto do livro didático quase não trabalho com ele. Eu trabalho com textos diferentes. Levo meus alunos para a sala de leitura, trabalho com textos diferentes. Agora

mesmo, estou trabalhando com a questão da água. Nessas aulas, já trabalho o português, interpretação de textos, faço eles produzirem textos, mas eu trabalho bem mais. Antes eu dava um texto, dizia leiam aí e depois dizia escrevam o que vocês entenderam. Hoje em dia não, eu trabalho uma semana, duas semanas em cima de um tema. Quando você vê que já trabalhou bastante, aí sim. O tema é muito amplo. A água mesmo, se for trabalhar tudo o que aparece, não tem jeito. Mesmo assim, às vezes, eu não alcanço meus objetivos. Eles têm muitos erros gramaticais, eu fico louquinha''.

Ana dá ênfase às contribuições da Linguagem no trabalho com o texto:

''A área da linguagem ajudou muito com os estudos sobre a construção de textos, estimulou o trabalho com diferentes tipos de texto desde a primeira série''.

A referência a uma mudança de paradigma no ensino da Linguagem é evidente na fala de Rose:

''O curso do Nead valeu muito para mim, porque antes eu tinha idéias diferentes. Antes eu pegava um livro e ia embora. Não fazia nada diferente do que estava no livro. Eu deixei o ensino tradicional, eu trabalho hoje de forma diferente, principalmente nas aulas de português. Antes eu trabalhava só a cartilha. Ainda trabalho, o silábico, mas não é só. Antes eu falava e acabou. Era o ba-be-bi-bo-bu e

acabou. Agora eu já trabalho de forma diferente. Por exemplo, na família do NH, eu tinha preparado as aulas para trabalhar com a palavra galinha, mas os alunos quiseram trabalhar com a palavra tampinha. Então começamos a trabalhar com essa palavra buscando situá-la em um texto, em um contexto de uso. Para que serve, como é feita, que material é utilizado para sua fabricação, etc. É preciso fazer uma pesquisa para poder trabalhar''.

**Maria Rita dá destaque ao trabalho com o texto:**

''No caso da linguagem as contribuições que eu destacaria é o trabalho com o texto. Os tipos de texto, a textualidade. Antes a gente só usava o livro didático, com um só tipo de texto. Depois de fazer o NEAD, a gente começou a trabalhar com diferentes tipos de texto. Antes era só leitura e interpretação do próprio livro. A gente começou a trabalhar com figuras, com a linguagem não- verbal. As dimensões a serem trabalhadas dependem das crianças''

**Diva assim se expressa a respeito da área da Linguagem:**

''O curso nos deu fundamentos para o trabalho com a leitura, com o lúdico, o trabalho com a ortografia''

Geni faz um depoimento importante a respeito da importância da área da Linguagem para sua atividade docente.

''Antes, eu não considerava o conhecimento do aluno. Quando ele falava, eu já ia corrigindo. Hoje, eu não vejo assim. Não é você já ir corrigindo com a caneta vermelha que você vai ajudar o aluno. Deixa ele colocar todas suas idéias primeiro. Você trabalha os problemas em outro momento. Uma palavra escrita errada vai ser corrigida, mas em outro momento. Depois, em outras atividades eu vou trabalhando os problemas encontrados. O texto, então, é visto como um processo, em construção, que o aluno vai aprimorando. Você tem que trabalhar a dimensão comunicativa. Na 2ª série, eu trabalho com texto. Ontem mesmo, eu li um texto e pedi para eles extraírem palavras e escreverem frases com elas. Um dos meninos que estava trabalhando com a palavra borboleta trouxe um fato ligado à realidade dele para relatar. Ele falou sobre um casulo que tinha em sua casa e que ele estava observando, mas que um dia que deixou de observar o casulo abriu sem que ele tivesse visto. Ele trouxe para a sala sua vivência e com isso produziu um texto com uma história vivenciada por ele.

Esse ano, escrevemos bilhetes, cartas. As crianças trazem carta de casa. Eu trabalhei as características da carta: o cabeçalho, endereçamento. Trabalho também relato, sempre no início da semana eles relatam o que fizeram no final de semana. Eles colocam tudo no papel. Eles não se preocupam, vão fazendo. Eu valorizo o texto que eles escrevem. Eles lêem na frente da sala. Têm alguns que não conseguem, outros sim, eu valorizo o esforço.

Eu trabalho bastante a oralidade. Por exemplo, fazemos texto coletivamente. Todos textos deles



têm final feliz. Fazemos a leitura e depois reescrevemos. Alguns já vão fazendo pontuação, outros não. Eu sei que tenho muitas falhas, não vou dizer que não, mas eu tenho procurado aplicar o que aprendi no curso.

Em termos de planejamento, escolha de livro didático, avaliação, o curso me deu respaldo para isso. Contribuiu muito. Na escolha do material didático, a gente faz junto. A gente busca ver se o material trabalha leitura. A gente vê se o material está próximo da realidade do aluno. Por exemplo, o trabalho em termos de localização do bairro, do município, o trabalho com os mapas. Eu levo mapas para a sala de aula. Na guerra do Iraque, eu levei os mapas para eles vissem a localização. Hoje, nós trabalhamos de forma integrada. Por exemplo, na matemática ao se ler um enunciado, está se trabalhando com a linguagem''.

Os depoimentos relativos à contribuição a área da Linguagem demonstram que houve mudanças significativas em termos da compreensão dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no curso. Parece haver, no nível do discurso, uma mudança de paradigma.

A Linguagem é compreendida, por todas as entrevistadas, como todas as formas de significação que nos utilizamos nos processos de comunicação. Ela é também percebida como uma prática social que se fundamenta em determinações materiais e, por isso, sofre influências dessas determinações, ao mesmo tempo que também exerce influência no contexto social.

Nesse sentido, é possível verificar na fala das professoras que elas têm consciência do valor social da linguagem e da necessidade de oportunizar aos alunos os mecanismos de uso em situações concretas da vida social. Há uma

preocupação em trabalhar com as normas gramaticais, tendo em vista a adequação dos textos produzidos em situações de uso formal da linguagem.

É importante verificar também que as alunas possuem uma compreensão semiótica da linguagem, concebendo tanto as formas verbal e não-verbal como possibilidades de produção de significados. O texto não-verbal é admitido, por todas, como material de estudo em suas aulas. Houve, nesse sentido, um alargamento da compreensão de texto e de leitura que redimensionou a prática nas aulas de linguagem.

O princípio da Diversidade está presente, portanto, nas reflexões que as ex-alunas fazem a respeito de sua ação docente na área da Linguagem. Em termos do discurso é visível sua presença, vejamos com se reflete na prática de sala de aula.

### **Observações e análises relativas à prática docente de ex-alunos.**

Os Relatos a seguir dizem respeito ao acompanhamento do trabalho de quatro professoras, que trabalham com classes de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries na Escola Estadual Paes de Barros, localizada no município de Colíder, um dos pólos de oferecimento da Licenciatura do NEAD. Foi feito um acompanhamento da prática docente dessas professoras durante uma semana do mês de setembro de 2003, implicando observações do planejamento, escolha de material didático e desenvolvimento das aulas no período.

As professoras em questão já haviam sido acompanhadas por mim no desenvolvimento do curso, ano 1997 e 1998, com a intenção de observar seu processo de aprendizagem, tendo em vista os princípios de sustentação curricular do curso, com enfoque, sobretudo, no princípio da DIVERSIDADE.

No primeiro semestre de 2003, já com a intenção de observar a prática pedagógica dos ex-alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, oferecido pelo NEAD/MT, realizei entrevistas com essas professoras, já descritas anteriormente, para verificar, em que medida, após dois anos de conclusão do curso, os princípios curriculares e os referenciais teórico-metodológicos trabalhados dão sustentação às suas práticas docente.

Dessa forma, quando realizei as observações diretas do desempenho docente de cada uma dessas professoras, elas já estavam comigo familiarizadas, o que, de certa forma ajudou no meu trabalho de observação. Nessa fase de observação, utilizei um roteiro com destaque para a questão do princípio curricular da diferença em termos da proposta teórico-metodológica desenvolvida pelos ex-alunos. (ver anexo 3).

Para facilitar minhas análises e interpretação, apresentarei os relatos focalizando cada uma das professoras individualmente, com uma identificação fictícia para cada uma delas.

## **Relato e Análise das aulas de ex-alunas do NEAD**

### **1º Relato: Profª Lídia: responsável pela 4ª série do período diurno**

A professora Lídia demonstra clareza em relação aos seus objetivos como professora da 4ª série diurna da Escola Antônio Paes de Barros. Ao analisar e discutir o seu Plano de Trabalho é possível observar sua preocupação não só com a dimensão pedagógica de sua ação docente, mas também com a dimensão política que essa ação pode desencadear.

Veja esta preocupação em um trecho extraído de seu plano de atividades:

``Pensar, compreender, emitir juízos e valores são habilidades indispensáveis para o desenvolvimento do

cidadão crítico. Por isso, não basta ao aluno saber falar ou escrever, é preciso ter o que e a quem dizer.”

A professora compreende ser a linguagem uma atividade importante nas relações de poder que se estabelecem no contexto social. O aprender a falar, a escrever, a ler passam a ter um sentido, na medida em que essas habilidades contribuam para a compreensão das relações de poder e para instrumentalizar os alunos na perspectiva de uma participação crítica na construção dessas relações sociais. A linguagem é concebida também como uma atividade que permite ao aluno compreender o mundo em que vive, inserindo-se nele de forma crítica e construtiva. Veja como se expressa Lídia em seu Plano de Curso a esse respeito.

“Pretende-se que a criança desenvolva habilidades que ampliem e aperfeiçoem sua vivência lingüística na leitura, produção escrita e oral. Para tanto, serão criadas situações que permitam ao aluno relacionar sua vida pessoal com o mundo, com o objetivo de que ele reflita a respeito dos problemas sociais, apontando possibilidades de intervenção”.

Os Conteúdos Curriculares na área da Linguagem são vistos pela professora Lídia como referenciais importantíssimos para a preparação do cidadão crítico. Assim, ela demonstra, seja em seu plano de trabalho, seja na escolha de materiais didáticos ou em suas aulas, uma preocupação permanente com o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos, tendo em vista o poder da linguagem no contexto das relações sociais. Veja como ela expressa essa preocupação em um trecho de seu plano de curso:

“O aluno deverá adquirir formas lingüísticas complexas para articular cada vez mais suas idéias, lendo com maior autonomia e competência”.

Em termos de sua proposta pedagógica de trabalho, a professora demonstra como preocupação central com a produção de texto e de leitura. Para tanto, promove um trabalho interdisciplinar, no sentido de que os temas trabalhados em outras áreas do conhecimento, como: ciências, estudos sociais e matemática sejam pretextos para as aulas de linguagem, além dos textos literários e de conteúdo específico. Dessa forma, a linguagem perpassa todas as outras áreas, suscitando, portanto, o trabalho interdisciplinar.

Um bom exemplo disso pôde ser verificado na atividade de linguagem proposta no desenvolvimento de uma aula de ciências, em que a professora tinha como tema o processo da metamorfose. No acompanhamento do desenvolvimento de um casulo, as crianças tiveram como atividade a produção de um relatório, com todas as fases do processo, a partir da observação direta do fenômeno. Ao produzirem um relatório, a partir das explicações dadas pela professora a respeito desse tipo de texto, as crianças estavam trabalhando com a linguagem técnica e com uma tipologia textual: descrição, considerada no plano de curso da professora como um conteúdo da área da linguagem.

Há sempre referência, no discurso da professora, ao trabalho interdisciplinar, à relação com a realidade vivida pelo aluno e a busca de intertextualidade no desenvolvimento das atividades de linguagem. Há também uma preocupação explícita em termos do trabalho com a diversidade de tipos de textos, em que o verbal é o não-verbal são pensados como possibilidades.

Um exemplo disso pôde ser visto no desenvolvimento do tema “ÁGUA”, no contexto do desenvolvimento da Semana do Meio Ambiente, promovida pela escola, com integração de todas as turmas e áreas. A professora Lídia definiu como atividades para suas aulas: a leitura de textos científicos sobre o assunto, trabalhando não só os textos do livro de ciências adotado, mas também a leitura de artigos da revista Ciência Hoje. Foi também considerados texto para leitura: um vídeo educativo e a palestra de um médico a respeito da importância da água para a vida.

A professora também trabalhou com textos literários que traziam essa temática como fundo. Numa de suas aulas, com um texto intitulado “A Terra”, em que o autor se coloca no lugar da terra e escreve para os humanos para denunciar os problemas que enfrenta pela falta de conscientização ambiental, a professora Lídia aproveitou o espaço para trabalhar a carta como um tipo de texto. Após a leitura e discussão de outros textos lidos na semana e, ainda, retomando a palestra feita pelo médico, os alunos, a partir das explicações dadas sobre as características e elementos de uma carta, foram estimulados a escreverem uma carta para a interlocutora “A Terra”, tecendo comentários a respeito das idéias por ela delineadas, tomando uma posição enquanto humano frente aos problemas levantados.

No desenvolvimento das atividades de linguagem cujo tema era a água, houve uma preocupação também com o desenvolvimento do texto argumentativo oral, na medida que em que os alunos eram estimulados a concordarem ou discordarem dos argumentos da Terra em sua carta aos humanos. É visível a preocupação da professora para que todos os alunos participem das discussões e realização das atividades desenvolvidas nas aulas.

Aproveitando a oportunidade da produção das cartas, a professora Lídia programou uma ida ao laboratório de informática, para que os alunos, a pretexto de digitar as cartas pudessem obter informações vinculadas à área da informática. Pelo menos uma vez a cada quinze dias, Lídia afirmou que desenvolve a atividade na sala de informática assessorada por um técnico do setor. Seu objetivo, além das noções de informática, é que os alunos produzam textos. A digitação é um pretexto para essa atividade.

Foi possível, observar que a preocupação central de Lídia é com a produção e leitura de textos pelos seus alunos. Tudo é pretexto para que essas atividades se desenvolvam. A análise lingüística dos textos produzidos pelos alunos é feita pela professora, ocasião em que as aulas de gramática são dadas.

Na atividade da produção da carta à Terra, foi trabalhada a questão do uso dos pronomes de tratamento e emprego da vírgula, sobretudo em relação ao vocativo e emprego de datas. Parece haver uma preocupação com a análise

lingüística dos textos produzidos, tanto que em seu Plano de Curso há indicação nesse sentido:

“Reestruturação de texto no quadro, com os alunos, melhorando a produção, sem que o mesmo perca o sentido.”

Apesar da professora Lídia reforçar sempre, em suas falas, o trabalho com a análise lingüística dos textos dos alunos, com o propósito da re-escritura, seu Plano de Curso não evidencia isso, na medida em que não expõe claramente o como e o que será trabalhado em termos gramaticais. O que se observa é uma proposta genérica de tópicos gramaticais, assim descrita:

“Classes gramaticais e suas classificações; Encontros vocálicos e consonantais; Tonicidade; Regras de Acentuação; Tipos de frases; Tipos de sujeito e predicado; períodos”.

Observando o caderno de alguns dos alunos de Lídia, observei que os exercícios de re-escritura de textos não é uma constante. Mesmo os exercícios com estruturas lingüísticas modelos não são freqüentes, indicando que o exercício de re-escritura, quando acontece, é de forma coletiva no quadro de giz. Embora haja correções gramaticais anotadas nos cadernos, não se observa o esforço do re-escrever” pelo aluno. Também observei nos exercícios selecionados em alguns dos livros utilizados, que eles são mais do tipo estrutural: de repetição ou de seguir modelo, do tipo:

“Reduza, usando pronomes possessivos<sup>34</sup>.”

Modelo: Esta casa me pertence. Ela é minha.

- Os amigos nos pertencem;
- Esta cadeira me pertence.;
- Os anéis vos pertencem; O lápis vermelho lhe pertence”.

É notória a ênfase na leitura e produção de texto e menos na análise lingüística dos textos. A justificativa que pude obter para essa evidência é a de que, com 30 alunos na sala, é difícil um trabalho mais individualizado, como requerem as análises de texto.

A centralidade da leitura e produção de texto é evidente. Há, inclusive, uma preocupação com a leitura oral, no sentido de estimular a expressão em público.

Embora na semana da observação não tivesse acontecido a visita à sala de leitura, Lídia me disse que pelo menos a cada quinze dias os alunos freqüentam a sala, onde há uma pequena biblioteca, com ênfase na literatura infantil.

Os trabalhos de pesquisa bibliográfica a respeito dos temas em discussão são também considerados pela professora da 4ª série como pretexto para a leitura e a produção de texto.

É possível observar no desenvolvimento da prática docente da professora Lídia que os princípios e os principais conceitos trabalhados na área da Linguagem tem se constituído como base para suas atividades. A DIVERSIDADE, que foi proposto no projeto do curso da Licenciatura como um dos princípios de sustentação curricular, juntamente com a CONSTRUÇÃO e a HISTORICIDADE, está claramente presente no plano de curso e nas atividades desenvolvidas.

É notadamente uma preocupação da professora Lídia, o trabalho com a diversidade da linguagem, em termos não só de suas tipologias, mas também em termos dos diferentes veículos empregados para sua veiculação. Há uma preocupação em trazer para o espaço da escola outros textos que não só os

---

<sup>34</sup> Extraído de um livro de linguagem utilizado pela professora Lídia.



didáticos e não só os verbais (oral e escrito). Assim, vídeos educativos e filmes estão presentes na programação de Lídia. Em termos dos textos impressos, há uma preocupação com a diversidade de gênero: narrativo, descritivo, dissertativo e também com a diversidade de veiculação. Isso pôde ser comprovado na apresentação do material didático selecionado para o trabalho.

Dentre os materiais utilizados nas aulas de linguagem por Lídia estão jornais, revistas semanais, revistas temáticas, quadrinhos, panfletos, textos de propaganda, além de textos veiculados em livros didáticos. Cabe aqui uma observação importante: Lídia optou por não ter um livro texto de linguagem adotado. Ela utiliza várias fontes<sup>35</sup> para a seleção dos textos que lhe interessam (faz cópias para os alunos). A explicação para essa opção está ligada ao princípio da diversidade. Ela julga limitador o uso do livro didático, uma vez que não traz uma variedade de tipologia textual.

Uma atitude interessante no desenvolvimento da prática docente da referida professora é o planejamento semanal de aulas, que é feito sempre em parceria com a professora da 3ª série. Elas discutem a programação da semana, escolhem material didático, definem as atividades a serem desenvolvidas sempre em conjunto. Muitas vezes, os textos escolhidos são trabalhados, concomitantemente, pela 3ª e pela 4ª série.

Foi possível observar também que, embora a professora Lídia siga uma programação, muitas vezes algumas situações de sala de aula fazem com que haja mudança de roteiro. Um exemplo é a discussão que aconteceu entre alguns alunos da sala, interferindo no relacionamento pessoal deles. Lídia aproveitou o clima para trabalhar alguns textos a respeito da amizade e dos relacionamentos, evidenciando uma preocupação com a formação integral do aluno, em que a ética das relações se coloca como um ponto importante no desenvolvimento de seu trabalho.

---

<sup>35</sup> Como exemplo da preocupação com a utilização de outros textos que não só o veiculado por livro didático, encontrei no material utilizado pela professora Lídia as Revistas: Ciência Hoje, Mundo Jovem, Revista do Trânsito e uma Revista de Saúde. Os vídeos são selecionados dentre os veiculados pela TV Escola do MEC e os filmes são alugados em locadora da cidade.

Lídia demonstrou, durante todo o período de observação, entusiasmo pelo trabalho que desenvolve. Está sempre criando, buscando, com o objetivo de tornar suas aulas interessantes para os alunos. Ela reclama apenas da falta de tempo para o desenvolvimento de um trabalho com mais qualidade. Ela estava dando aulas nos períodos matutino e vespertino, ficando o período de aulas-atividades para o período noturno. A justificativa de Lídia para essa situação é que é preciso trabalhar em dois períodos para compensar o baixo salário.

Apesar do excesso de trabalho, é possível afirmar o compromisso de Lídia com o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade para os seus alunos da 4ª série do período matutino.

É possível evidenciar, ainda, que os princípios, as diretrizes, os conceitos e as indicações metodológicas trabalhados no material didático na área da Linguagem, no curso de Licenciatura do NEAD, estão presentes no discurso e na prática da professora Lídia, destacando-se a questão da diversidade lingüística, diversidade de tipologias e diversidade de veiculação dos textos lidos e produzidos por seus alunos.

## **2º Relato: Professora Helena: responsável pela 3ª série do período matutino.**

A observação da prática docente de Helena deu-se no período subsequente à comemoração da Semana do Meio Ambiente e o tema central de suas aulas na semana de minha observação era “A contaminação das Águas”.

As atividades de Linguagem desenvolveram-se, portanto, a partir de um tema trabalhado na área de ciências, demonstrando, de início, que Helena desenvolve um trabalho interdisciplinar.

A linguagem é trabalhada no transcorrer do desenvolvimento de um assunto escolhido para as unidades de trabalho, planejadas mensalmente.

Há uma preocupação de Helena, embora não delineada claramente em seu Plano de Ensino, com aspectos da formação ética e moral das crianças. A dimensão política, voltada para a compreensão crítica da natureza e da sociedade, também é destacada na escolha dos temas e dos materiais didáticos escolhidos para o trabalho.

Em seu planejamento, há indicação somente dos objetivos e conteúdos ligados diretamente à área da linguagem, não havendo destaque para o trabalho interdisciplinar, nem para as dimensões afetivas e políticas, que aparecem no diálogo com a professora e nas observações de sua prática. Todavia, em razão do material trabalhado por Helena e, ainda, pelas atividades desenvolvidas verifica-se que essas dimensões estão presentes no cotidiano da referida professora.

Em todo início de aula, Helena cumprimenta afetivamente seus alunos, para, em seguida, fazer uma oração diária, com todos de mãos dadas, posicionados na frente da sala. Observa-se uma receptividade calorosa da professora pelos alunos.

Dentre os temas trabalhados anteriormente por Helena, ganha destaque a discussão a respeito da velhice e também da relação entre as pessoas.

Para o desenvolvimento desse tema, Helena, além da leitura de textos escritos, a respeito do assunto, organizou uma visita ao asilo dos velhos da cidade, com o objetivo de oportunizar aos alunos o conhecimento não só da parte física e da administração do asilo, mas também um pouco sobre alguns de seus moradores. Para tanto, organizou a atividade, preparando os alunos com a discussão prévia do assunto e também para realizarem a observação e a entrevista com alguns dos idosos lá residentes.

As atividades de Linguagem definidas para esse tema incluíam, além da leitura e comentários de textos, um roteiro para a entrevista com os idosos, com objetivo de oportunizar aos alunos o conhecimento das histórias de vida de alguns dos moradores do asilo. Esse roteiro para a observação e entrevista foi preparado previamente pela professora e os alunos e incluíam questões sobre a origem, a família, modo de vida, razão da vinda, além de questões a respeito da saúde, higiene e das relações existentes no local.

Pelos comentários de Helena, observa-se uma preocupação em conscientizar as crianças para o respeito e o amor aos mais velhos, dando ênfase também à questão do amor e da amizade.

A discussão sobre a amizade entrou no contexto das atividades previstas, incluindo leitura de textos escritos e de um filme denominado “Os Vizinhos”, com ênfase na falta de um bom relacionamento entre as pessoas. Observei que filmes e vídeos são trazidos normalmente para as atividades de linguagem, demonstrando uma concepção semiótica de texto.

Dessas atividades, resultaram como produção de texto: o relato da visita ao asilo; discussões e comentários orais sobre a impressão dos alunos sobre a vida dos idosos no asilo; produção de um cordel com textos não-verbais e textos poéticos sobre a amizade.

Em termos de planejamento, a preocupação central com atividades de leitura e de produção de textos de diferentes tipos reflete-se nos objetivos e também na indicação dos conteúdos, como podem ser vistos a seguir:

- “-desenvolvimento do interesse, da habilidade e do gosto pela leitura e pela escrita, através do trabalho com diferentes tipos de textos;
- leitura diversificada de textos que abordem vários temas sociais e científicos;
- reconhecimento da importância de ler e interpretar os diferentes tipos de texto, para a comunicação no meio social”.

Na observação realizada do desenvolvimento do tema “A contaminação da água”, a professora Helena demonstra sua compreensão de texto, leitura, análise lingüística, intertextualidade e interdisciplinaridade, conceitos fundamentais para quem trabalha com ensino da linguagem.

Para o desenvolvimento dessa temática, ela selecionou diversos textos que abordavam o assunto, dentre eles destaque: um poema, um texto científico extraído

de um livro de ciências sobre o tratamento da água, um vídeo da TV Escola sobre doenças causadas pela água, uma palestra de um médico com o tema “Agrotóxico e Valor Nutricional”, um cartaz e um panfleto da SESC (Secretaria de Saúde de Colíder), uma música.

A ênfase na leitura e na produção textual é facilmente verificável nos diálogos com Helena e na análise dos materiais e atividades selecionadas para o trabalho com seus alunos. Ela faz questão também, no processo de leitura, de realizar atividades de leitura em voz alta, para observar dicção, pausa, pronúncia, postura etc.

Tudo é lido em sala, a temática em foco, embora seja relacionada como conteúdo da área de ciências, constitui-se base para o desenvolvimento das atividades das outras áreas, sobretudo na área da Linguagem. Após, a leitura dos textos, há os comentários e análises coletivas que auxiliarão nas atividades de interpretação dos mesmos e na produção de novos textos relativos à temática em foco.

Helena faz a correção gramatical nas produções textuais dos alunos, mas não há um trabalho efetivo de re-escritura dos textos frente as análises realizadas. Mesmo no Plano de Curso, não há indicação de um trabalho mais exaustivo de análise lingüística, embora na relação dos conteúdos a serem trabalhados haja uma extensa lista de tópicos gramaticais, como os relacionado, a seguir:

“- tipos de frases; - acentuação gráfica; - pontuação; - ortografia; - substantivo; - adjetivo; - verbos; - pronomes; - advérbios”.

Apenas quando cita o conteúdo relacionado a estudo dos verbos, Helena menciona que o estudo será feito a partir do trabalho com textos. Todavia, quando analiso as propostas de ensino gramatical de vários livros didáticos utilizados por Helena, verifico que o ensino gramatical é feito dentro de uma perspectiva

tradicional, em que se ensina a metalinguagem, ao invés do uso da linguagem. No discurso, todavia, Ilda dá ênfase ao processo de re-escritura dos textos.

Helena tem usado o laboratório de informática para a digitação de textos pelos alunos, além de, periodicamente, levá-los para a sala de leitura, com o intuito de trabalhar os textos literários infantis. Pude verificar que, em uma dessas visitas à sala de leitura, os alunos leram o conto “O Patinho Feio” e que Ilda solicitou como atividade que contassem, resumidamente, a estória.

Um fato que me chamou a atenção no trabalho de Helena foi a presença de dois alunos portadores de necessidades especiais por surdez. Helena trabalha normalmente com esses alunos, tendo apenas o cuidado de estar sempre de frente e com boa articulação para que os alunos possam acompanhá-la. Há também por parte dos outros alunos, principalmente os que se sentam do lado, uma solidariedade na ajuda a esses alunos surdos.

É possível também afirmar, a partir desse período de observação, que Helena tem um entusiasmo e dedicação muito grande, tratando seus alunos de uma forma acentuadamente afetuosa.

Na análise de seu desempenho, ela lamenta o fato de trabalhar dois períodos, realizando sua hora-atividade só à noite, o que a impede de se dedicar mais à tarefa de planejamento das suas aulas, o que ela comumente faz com a professora da 4ª série.

Apesar dessas limitações apontadas por Helena, é possível afirmar que os princípios, as diretrizes, os conceitos fundamentais desenvolvidos no curso de Licenciatura estão presentes na sua prática, faltando-lhe somente um trabalho de análise lingüística mais efetivo dos textos produzidos pelos alunos, com vistas a um exercício de re-escritura textual.

A Diversidade um dos princípios de sustentação curricular da Licenciatura tem alicerçado o discurso e a prática de Helena, sobretudo no que diz respeito às atividades de produção de leitura e de texto. Da mesma forma, a abordagem interdisciplinar, a partir da intertextualidade, se manifesta em todas as suas ações.

### **3º Relato: Professora Geni, responsável pela 2ª série do período diurno.**

A professora Geni, embora em sua fala explicita que a produção de leitura e de textos seja sua preocupação central, não deixa claro essa sua opção em seu Plano de Curso. Os objetivos propostos, muito genéricos, não nos permitem analisar suas reais intenções. Vejamos um exemplo:

-desenvolver habilidades sócio-motoras, cognitivas, psicomotoras e sensoriais;

-proporcionar atividades para vivências de situações de equilíbrio, agilidade e capacidade para o exercício da cidadania.

Há, todavia, uma indicação dessa sua intenção na listagem dos conteúdos, quando define como tópicos a serem trabalhados:

-leitura de textos verbais e não-verbais; -jogral; -dramatização de pequenas histórias; -produção de texto: poemas, bilhetes, cartas, textos narrativos; -ilustração de histórias em quadrinhos; -descrição de figuras; -desenho livre; -produção de textos científicos; -jogos, quebra-cabeças, brincadeiras diversas; -músicas e danças.

Tópicos da gramática normativa são descritos com maior ênfase em seu planejamento, com destaque para os seguintes itens: -pontuação e acentuação; -encontro vocálico e consonantal; -classificação de palavras; -substantivos e adjetivos; -verbos e pronomes; -sujeito e predicado.

É interessante verificar, apesar desse enfoque na gramática, que a professora Geni possui uma concepção de linguagem que extrapola a dimensão do verbal, tanto que relaciona a dança, a música, os jogos, as brincadeiras, o desenho, a dramatização nesse contexto.

Entretanto, em seu Plano de Curso, ela não deixa claro sua metodologia, nem menciona o trabalho interdisciplinar e intertextual que realiza.

Quando observamos o material didático selecionado para o trabalho, percebemos que a interdisciplinaridade constitui-se um princípio em sua prática, uma vez que textos da área de ciências naturais e sociais são trazidos para a sala de aula e trabalhados em atividades típicas da área da linguagem.

Dentre os temas trabalhados pela professora nas aulas de linguagem, por exemplo, estava a questão da preservação do meio ambiente, com textos para interpretação e propostas para produção de textos, a partir das leituras e discussões realizadas. Foi trabalhado também um vídeo da TV Escola a respeito de questões da poluição do meio ambiente.

Se, todavia, nos detemos nas análises dos cadernos das crianças, verificamos que exercícios identificados como atividades da linguagem restringem-se à interpretação de textos literários, extraídos de livros didáticos, ou a exercícios de escritura de frases e exercícios gramaticais desvinculados da produção textual.

Geni, em um momento de suas falas demonstra que não tem proposto re-escritura imediata dos textos, apontando os problemas gramaticais, porque entende que isto seria um fator inibidor para a produção de textos pelos alunos. Mesmo em exercícios de pontuação, ela os propõe fora de um texto, demonstrando, assim, que a frase e não o texto é a unidade de significação considerada por ela em seu trabalho com as estruturas lingüísticas.

Na semana de observação, a professora Geni identificou como momentos da aula de linguagem a leitura, interpretação e dramatização de um texto literário, denominado “Dona Baratinha”. Primeiramente, as crianças fizeram leitura silenciosa, destacando palavras desconhecidas. Na seqüência, fizeram leitura em voz alta.



Houve, depois, um trabalho de discussão a respeito das palavras desconhecidas e do enredo.

Em continuidade ao trabalho de leitura do texto com vistas à sua dramatização, houve novas leituras em voz alta, já com identificação das personagens e de suas falas. As crianças se dividiram em grupos para leituras com definições de falas pelas personagens. Após as leituras pelas personagens, escolhidas pelas próprias crianças, veio o exercício de se decorar as falas, já com as entonações e representações devidas.

Culminado com a atividade, foi feito um ensaio, com vistas à apresentação da dramatização, que se deu na seqüência com as crianças usando fantasias para suas representações e montagem de um cenário com as próprias cadeiras da sala. Aproveitando-se da dramatização, a professora propõe, como atividade de produção de texto, a produção de bilhetes, com convite para a festa do casamento da personagem central do texto trabalhado.

Paralelamente a essas atividades, as crianças continuavam a trabalhar com o tema da preservação, mediante exercícios de interpretação de textos e exercícios gramaticais de ortografia, com uso de encontros consonantais.

Sempre que possível, a professora Geni afirmou que leva seus alunos para a sala de computação para aulas de informática com o técnico em computação da escola.

Pelas observações, pudemos verificar que a professora Geni tem consciência do papel da linguagem na vida dos alunos e da importância da produção da leitura e da produção de textos em suas aulas. Embora não defina claramente em termos de planejamento de atividades, ela busca o trabalho interdisciplinar e a intertextualidade entre as diferentes áreas de conhecimento.

Em nível do discurso, a professora demonstra uma compreensão dos princípios e conceitos trabalhados pela área da linguagem no curso de licenciatura do NEAD, inclusive tendo presente a necessidade de trabalhar com uma diversidade de textos em suas aulas. Ela se esforça nesse sentido, trazendo textos de revistas,

de diferentes livros didáticos, além dos filmes e vídeos e dos textos literários, aos quais as crianças têm acesso na sala de leitura do colégio.

Apesar dessa consciência e de, em nível do discurso, ela argumentar no sentido da centralidade do texto, em sua prática percebemos uma indefinição metodológica, com práticas tradicionais, sobretudo, no que diz respeito ao trabalho com as estruturas lingüísticas dos textos lidos e produzidos pelos alunos. Uma outra observação possível é que as dimensões comunicativas e semântico-conceitual dos textos não estão claramente definidas como sua preocupação na abordagem das questões da linguagem.

Observa-se que a professora Geni tem dificuldade no rompimento do paradigma tradicional de concepção e de ensino de linguagem, sobretudo em termos de adotar o texto como unidade mínima de significação, concebendo-o como foco central de seu trabalho.

Na prática, ela não conseguiu o avanço que no discurso ela já alcançou. Sua prática se desenvolve de forma fragmentada e, pelo seu planejamento, observa-se que não há uma definição muito clara das suas intenções e o caminho a percorrer durante o ano, semestre ou bimestre. Há, parece-nos, um certo espontaneísmo em seu fazer pedagógico.

Apesar disso, e embora não esteja claramente explicitado em seu Plano de Curso, a professora Geni tem se esforçado no sentido de promover uma educação que ultrapasse a dimensão cognitivo-instrumental, buscando desenvolver um trabalho que oportunize às crianças uma visão crítica da natureza e das relações sociais, além de se esforçar ao máximo para dar à dimensão da afetividade o seu devido valor.

A professora Geni é considerada pelos alunos como uma amiga, tendo inclusive atuado no aconselhamento e na busca de soluções para os problemas de alguns deles. Muito religiosa, Geni faz questão de promover em todas as suas aulas momentos de reflexão e de oração pelas crianças.

#### **4º Relato: Professora Ana: responsável pela 1ª série do período diurno**

A professora Ana demonstra, em se Plano de Curso e nos relatórios do desenvolvimento de suas aulas, uma compreensão da Linguagem que extrapola o nível do verbal. Textos em prosa, em verso, música, desenhos, colagens, jogos, brincadeiras, coordenação corporal são citados no contexto da Linguagem. Também há ênfase para o processo de Leitura, com citação do texto verbal e do não-verbal, mostrando, portanto, o alargamento de sua compreensão de texto e a sustentação de suas ações pedagógicas pelo princípio da Diversidade.

Pelo planejamento percebe-se que houve um trabalho preparatório com as crianças para a aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento da percepção visual, auditiva, tato, olfato e paladar foi uma preocupação no início dos trabalhos letivos. Também preocupação com as questões de lateralidade, noções de quantidade e ordem fizeram parte do planejamento das atividades do início do curso.

Concebendo a alfabetização como processo, Ana propõe um trabalho com registro de toda o processo de construção das crianças. Assim, garatujas, desenhos, letras, nomes são considerados como início da produção textual.

É possível observar também pelo planejamento que a produção de leitura e de texto colocam-se como centrais em suas ações. Questões de estruturas textuais e lingüísticas aparecem sempre relacionadas à construção de texto e à leitura.

Essa compreensão vai ser importante no percurso delineado por Ana que, mesmo tendo optado por trabalhar o reconhecimento gráfico pelo método silábico, mediante a construção de palavras e frases, traz o texto como motivador para aprendizagem da leitura e da escrita.

Textos de conteúdos das ciências naturais e sociais são pretextos para a alfabetização. Dentre os temas trabalhados estão os estudos a respeito de: animais, plantas, alimentação, higiene, preservação ambiental, família, município, além dos textos literários, extraídos de livros didáticos ou das obras da sala de leitura, local freqüentado pelos alunos, segundo Ana, uma vez na semana.

A produção de textos verbais, orais, foi estimulada por Ana mesmo antes das crianças começarem a aprender a grafia de palavras e frases. Também a produção de textos não-verbais, principalmente através de desenhos e colagens, foi incentivada no percurso.

Ana optou por não adotar uma cartilha ou um livro único para as atividades da sala de aula. Assim, conforme o assunto a ser trabalhado, ela faz cópias de textos para os alunos ou pede para que eles copiem do quadro de giz, visto que a cópia, como ela afirma, é muito importante nesse período de início da alfabetização. Da mesma forma, o ditado que serve para fixação da grafia das palavras.

No desenvolvimento da temática sobre os animais, Ana trabalhou seu papel na natureza, sua classificação, características e o seu relacionamento com os homens. Trabalhou também o ficcional, com fábulas, músicas, poesias e dramatizações.

No caderno das crianças foi possível observar pequenos trechos, que demonstram a tentativa da produção textual, como os que seguem<sup>36</sup>:

- “As formigas fas parte da natureza. Na natureza os gafanhotos comem as formigas”;
- “A formiga gosta de fazer buracos. A formiga morde muito forte. A formiga sialimenta de folha”

A proposta de construção de um pequeno texto, a partir de um desenho em que aparece um javali correndo atrás de algumas avestruzes, indica a preocupação da professora Ana com a produção textual. Vejamos algumas tentativas:

---

<sup>36</sup> Os textos foram transcritos como estavam no caderno dos alunos, sem a correção gramatical”

“O javali esta corendo para pegar os avestrus. ele não comciguiu porqe as avestrus correram muito forte e o javali não resistiu de pegar os avestrus e o javali continuou correr de volta atrás dos avestrus e os avestrus se escondeu do javali e o javali ficou muito triste porque não conseguiu pegar os avestrus.”

“Um dia o javali foi no sítio da avó de Clara para comer os avestrus. Estava um sol forte grande que o javali não comeu o avestrus”

Em algumas das aulas observadas, Ana tem como preocupação o ensino das sílabas com terminação em as-es-is-os-us, no meio no final das palavras, pois esta é uma dificuldade das crianças. Para esse trabalho, ela apresenta um texto, com o título “A menina Ester”. Faz a leitura em voz alta e solicita, depois, que as crianças façam uma leitura silenciosa. Comenta e discute o texto com as crianças, destacando a questão da higiene bucal e da necessidade do transporte da personagem para chegar à escola. Em seguida, pede para que alguns alunos leiam em voz alta, observando a dicção, pronúncia, postura e timbre de voz.

Para o trabalho com os encontros consonantais, solicita que as crianças grifem, no texto, palavras que tenham essa característica. Após esse exercício, escreve no quadro as palavras indicadas pela classe. Na seqüência, solicita que as crianças construam frases usando palavras com esses encontros.

Verifica-se, com esse exemplo e os anteriores, que Ana tem o texto como unidade central de significação, pois sempre parte dele e tenta chegar a ele pela produção de texto verbal ou não-verbal.

A dimensão política da ação educativa é realçada na ação de Ana no tratamento dos temas ligados à natureza e às relações sociais. A dimensão afetiva é realçada a todo o momento nas relações estabelecidas com seus alunos, pois é

possível sentir o carinho e a atenção de Ana com todos eles. Todos os dias, no início da aula, a classe faz uma oração pedindo proteção para o dia.

Não foi possível em minhas observações das aulas de Ana perceber um trabalho de análise lingüística com o exercício permanente da re-escritura. Não há, também, explícita a preocupação com a dimensão pragmática do texto, com a identificação dos interlocutores, intenção, assunto, etc.

### **2.2.2- Dos sentidos capturados**

Após as análises das entrevistas e das aulas desenvolvidas pelas professoras, ex-alunas do NEAD, é possível afirmar que o princípio da Diversidade está presente em suas reflexões e ações cotidianas na área do ensino da Linguagem.

Foi possível observar que as quatro professoras formadas pelo NEAD têm, ainda, muito presente os princípios e os conceitos trabalhados na área, com influência direta em termos de: a) concepção do objeto de ensino e b) metodologia.

#### **a) Concepção do Objeto de Ensino.**

A Linguagem é concebida como uma prática social, produzida pelos seres humanos, que se fundamenta em determinações materiais, é influenciada por essas determinações, mas ao mesmo tempo também tem influência sobre elas. É uma atividade que possibilita ao ser humano situar-se e influir sobre o mundo. É através dela que os seres humanos se comunicam, se interrelacionam. Ela possibilita a representação do real.

Nas falas de algumas das professoras está compreensão é bem nítida. Vejamos:

“Pensar, compreender, emitir juízos e valores são habilidades indispensáveis para o desenvolvimento do cidadão crítico. Por isso, não basta ao aluno saber falar ou escrever, é preciso ter o que e a quem dizer.”

“Pretende-se que a criança desenvolva habilidades que ampliem e aperfeiçoem sua vivência lingüística na leitura, produção escrita e oral. Para tanto, serão criadas situações que permitam ao aluno relacionar sua vida pessoal com o mundo, com o objetivo de que ele reflita a respeito dos problemas sociais, apontando possibilidades de intervenção”.

É possível, através destas falas, verificar a compreensão da linguagem como uma atividade social que tem implicações na vida das pessoas e, por isso mesmo, deve ser trabalhada na perspectiva de preparar o aluno para se posicionar e agir no mundo pela linguagem.

As professoras demonstram com suas propostas de ensino que possuem uma concepção semiótica da linguagem, uma vez que lançam mão de formas (verbais e não-verbais) no trabalho que realizam com seus alunos. A inserção de textos-não verbais para o processo de produção textual e de leitura é uma constante.

É possível através das observações das aulas perceber que elas identificam como finalidades no desenvolvimento dessa área possibilitar ao aluno meios para que eles possam se transformar em leitores e produtores críticos de textos.

O conceito de texto é ampliado, na medida que “toda e qualquer unidade de significação” é trazida para a sala de aula para o trabalho de produção de leitura e de texto. Revisemos algumas falas:

“No caso da linguagem as contribuições que eu destacaria é o trabalho com o texto. Os tipos de texto, a textualidade. Antes a gente só usava o livro didático, com um só tipo de texto. Depois de fazer o NEAD, a gente começou a trabalhar com diferentes tipos de texto. Antes era só leitura e interpretação do próprio livro. A gente começou a trabalhar com figuras, com a linguagem não-verbal” .

“O curso me deu condições para o trabalho com textos. Eu tenho trabalhado com diferentes tipos de textos, e diferentes veículos: jornal, revista, TV. O texto do livro didático quase não trabalho com ele. Eu trabalho com textos diferentes”.

“Na linguagem, o mais significativo foi trabalhar a gramática no texto. Antes a gramática era trabalhada de forma isolada. Hoje, a gente se preocupa em trabalhar o texto não-verbal. Antes, a gente não trabalhava o não-verbal. Os professores estão aplicando o que aprenderam no curso”.

Da mesma forma, a compreensão a respeito da Leitura se modificou. Deixou de ser apenas uma decodificação gráfica das palavras escritas, para ser concebida como atribuição de sentidos dada pelo leitor no processo de interlocução com o autor. Houve a valoração da experiência que o aluno traz para a escola. A experiência da vida de cada um.

“A criança sabe muita coisa mesmo, ela tem uma visão de mundo que a gente não considerava na hora das aulas. Muita coisa ela já sabe, pois



aprendeu com os pais, com a TV. É preciso buscar saber o que a criança já sabe quando chega na escola. Ela tem o seu jeito de ver as coisas e o professor, às vezes, não considera esse seu saber. Antes, tinha que ser do jeito da gente''

Uma outra evidência em relação à mudança de concepção em relação ao ensino da linguagem é a preocupação com o ensino gramatical que, antes, era trabalhado de forma estanque, não associada à produção textual. A gramática tinha valor em si mesma, não era vista como recurso para a produção do texto escrito.

''Na produção de texto, por exemplo, eu, às vezes, não considerava as idéias das crianças, porque as crianças não pensam igual ao adulto. A gente não ia ver a coesão ou coerência do texto, já ia fazendo as correções. Hoje, quando uma criança produz um texto, eu, primeiro, vou ver as idéias, o que ela quis dizer, para depois ir ver a forma. Eu nem risco, eu aceito o que a criança faz, é preciso valorizar o que a criança faz, não desvalorizar tudo''.

''Antes, eu não considerava o conhecimento do aluno. Quando ele falava, eu já ia corrigindo. Hoje, eu não vejo assim. Não é você já ir corrigindo com a caneta vermelha que você vai ajudar o aluno. Deixa ele colocar todas suas idéias primeiro. Você trabalha os problemas em outro momento. Uma palavra escrita errada vai ser corrigida, mas em outro momento. Depois, em outras atividades eu vou trabalhando os problemas encontrados. O texto, então, é visto como um processo, em construção, que o aluno vai aprimorando. Você tem que trabalhar a dimensão comunicativa.''.

## **b)- Metodologia de Ensino**

Todos nós sabemos que a metodologia de ensino tem sua origem na concepção epistemológica que temos do objeto de nosso estudo.

Assim, a compreensão da Linguagem como processo de interação entre interlocutores teve influência direta no modo de pensar e de propor ações nessa área. O texto passa a ser concebido como a unidade mínima de significação no processo de comunicação. Não é mais a palavra ou mesmo a frase ou o fonema que trazem a possibilidade da significação.

A proposta metodológica na perspectiva interacionista tem o texto como base de sua sustentação.

Quando se trabalha na perspectiva tradicional, em que a palavra é considerada a unidade mínima de significação, a Linguagem é considerada a “expressão do pensamento” a base epistemológica é o inatismo, com derivação metodológica bem diversa de um outro tipo de compreensão. Por exemplo, a alfabetização não é compreendida como um processo, mas como um tempo (um ano) de aprender a decodificar palavras. Ler é, pois, decodificar símbolos gráficos e a produção de texto resume-se, quando muito, a escritura de frases. O ensino é prescritivo.

Quando temos o empirismo como base de sustentação metodológica, a Linguagem é considerada “meio para a comunicação” e a frase é considerada a unidade mínima de significação. O ensino passa a ser descritivo. Descrever os mecanismos lingüísticos utilizados no processo de comunicação, passa a ser a preocupação do professor.

Tanto na base inatista quanto na empirista não há uma preocupação com o contexto histórico-sócio-cultural em que se situam os interlocutores. A linguagem, sustentada em uma base interacionista, como aquela trabalhada no curso do NEAD,

é compreendida como atividade social e que não pode ser pensada fora dos planos da relação social. A diversidade lingüística deixa de ser vista apenas como algo inerente à linguagem, para ser vista relacionada às condições da produção da vida social.

Se a Linguagem é simbólica deve ser pensada na perspectiva de Bachtin (1986), como uma atividade que se estrutura a partir das relações sociais materiais. Pensar a linguagem apenas como resultado da consciência dos indivíduos, com quem os inatistas, ou apenas formas lingüísticas, como pensam os empiristas, é deixar de percebê-la como constituída de signos ideológicos, que refletem, como asseguram Possari e Neder (2002), determinada concepção de realidade social, que veicula, esconde, articula e organiza interesses de classe.

A compreensão da Linguagem na perspectiva interacionista pode ser percebida em falas do tipo:

''Pretende-se que a criança desenvolva habilidades que ampliem e aperfeiçoem sua vivência lingüística na produção e leitura de textos, Para tanto, serão criadas situações que permitam ao aluno relacionar sua vida pessoal com o mundo, com o objetivo de que ele reflita a respeito dos problemas sociais, apontando possibilidades de intervenção''.

O aluno não é visto mais como "tabula rasa", mas como alguém que tem experiência, que tem um conhecimento acumulado antes de chegar à escola e que deve ser considerado. A compreensão de autor e de leitor, por esta razão se modifica, da mesma forma que a compreensão do processo de comunicação. O trabalho com a linguagem é visto como a possibilidade de oportunizar aos alunos os conhecimentos e as experiências necessárias para que se constituam leitores e produtores de textos críticos e criativos, para que possam, pela linguagem, agir como cidadãos.

Além da mudança em termos da compreensão da Linguagem, com influência direta na metodologia foi possível também verificar que o curso oportunizou uma maior segurança no exercício profissional, sem falar da auto-estima desenvolvida pela oportunidade de ter um curso de nível superior. O desenvolvimento da capacidade reflexiva também é evidente, como atesta a declaração a seguir:

''Hoje, quando eu tenho algum problema, eu paro para pensar. Faço uma avaliação minha mesmo. Às vezes, eu penso: será que o problema não está comigo? Antes, eu não me preocupava com as outras questões da sala de aula. Aluno problema eu colocava para fora da sala, sem procurar saber as razões daquele comportamento. Hoje, não, eu busco conhecer o aluno melhor, buscar as causas daquele comportamento, compreender seu problema. Eu mudei muito. Se tivesse que fazer o curso de novo eu faria''.

A relação professor-aluno foi uma dimensão que apareceu freqüentemente nas falas e nas ações dos professores. Há uma preocupação com o crescimento intelectual do aluno, mas com respeito às diferenças individuais e uma compreensão de que cada aluno é um ser particular com sua história de vida e que cada uma dessas histórias tem que ser considerada pelo professor em sua prática cotidiana e que a linguagem é construída a partir dessas relações singulares.

A perspectiva de um trabalho interdisciplinar foi reforçada no curso como evidencia a fala de todas as observadas. Todas as áreas de conhecimento são percebidas como fonte para o trabalho com a linguagem.

Há também uma compreensão da responsabilidade em termos individuais, mas também coletivos na construção de um Projeto Pedagógico que realmente contribua para a formação de um aluno crítico e criativo na busca da construção de uma sociedade mais justa, mais humana, mais democrática.

Pelas análises das entrevistas e também pelas observações das aulas dos ex-alunos do NEAD é possível afirmar que houve uma aprendizagem significativa, com influência direta em sua prática pedagógica.

Apesar disso tudo, foi possível observar também que algumas questões têm que ser trabalhadas no processo de formação de professores proposto pelo NEAD, a saber:

**-Em relação à ampliação de conteúdos ligados à área da Linguagem.**

O currículo do curso de Pedagogia na modalidade a distância é organizado em áreas de conhecimento, na busca de auxiliar o professor-aluno a pensar os conteúdos a serem trabalhados na perspectiva interdisciplinar.

Por esta razão, na área da Linguagem, estão previstos conhecimentos relativos a múltiplas e diferentes ciências que abordam a questão da linguagem como objeto de estudo, a saber: Lingüística, Literatura, Língua Portuguesa, Artes e Educação Física.

O enfoque quase que total foi dada à dimensão da linguagem verbal, com envolvimento quase que exclusivo da Lingüística. Embora a Diversidade de Linguagens tenha sido uma preocupação constante, a discussão teórica e, por conseguinte, o tratamento metodológico ligado ao ensino da área da linguagem foi mais direcionado para o texto escrito.

Os próprios alunos se posicionaram no sentido de terem sentido falta de mais ênfase na área de artes e educação física, sobretudo em relação ao trabalho com a dimensão lúdica da linguagem.

''Eu acho que faltou no curso mais conhecimentos a respeito da recreação, das

brincadeiras. Trabalhar com recreação é muito importante e as crianças exigem muito''.

No âmbito de Artes, o trabalho ficou restrito à música, faltando uma abordagem, por exemplo, das artes plásticas e do teatro, que seria de muita importância para o trabalho com as crianças.

Em relação à área da Educação Física, embora tenham sido produzidos textos a respeito das brincadeiras e jogos, faltou um trabalho mais sistemático em termos de propostas práticas para o desenvolvimento de metodologia de ensino que concebesse a linguagem do corpo no contexto da linguagem não-verbal.

Uma outra questão que levanto, a partir de minhas análises e observações, é a necessidade também de um espaço maior para o trabalho com a Literatura Infantil, em termos de propostas de obras e de metodologia de trabalho com essas obras.

### **-Em relação à prática da análise lingüística**

Foi possível observar que as ex-alunas compreendem a linguagem como prática social e, por isso mesmo, sua construção está sempre vinculada à situação de produção.

Quando produzimos nossos textos, o fazemos sempre de uma determinada relação, sempre com determinadas intenções e sempre de um determinado lugar. A forma e conteúdo de um texto são definidos pelas condições de produção.

A formação discursiva deriva, conforme Possari e Neder (2002) de condições de produções específicas que envolvem: sujeitos (interlocutores) historicamente situados (num determinado tempo/espaço) e o objeto do discurso (o tema).

Assim, na produção de um texto verbal (oral ou escrito) é preciso considerar tanto a dimensão sócio-comunicativa, que diz respeito às regras conversacionais e ao contexto de situação onde se insere o discurso, quanto a dimensão semântico-

conceitual-formal, que diz respeito às questões da significação, implicando a coerência, a coesão e todas as relações que se estabelecem no plano lingüístico para garantir a textualidade.

Assim, ensino gramatical deve estar sempre relacionado a essas dimensões, não podendo, por essa razão ser trabalhado fora do texto que é a unidade mínima de significação no contexto da dimensão comunicativa.

Na observação que realizei da prática dos ex-alunos, verifiquei que eles compreendem essas dimensões da linguagem, mas têm dificuldades de realizar o exercício da análise lingüística. Afirmam que a gramática deve ser trabalhada a partir do texto, porém na hora de proposição a partir dos problemas enfrentados pelos alunos no momento da produção textual, eles fazem um trabalho mais descritivo do que produtivo, isto é, de adequação do texto, a partir do contexto de situação previsto.

Eles próprios têm consciência de que encontram dificuldades na atividade de análise lingüística dos textos e proposições com vistas ao saneamento dos problemas enfrentados.

Embora o material de linguagem tenha tido a preocupação em trabalhar exemplos de análises de textos de alunos pertencentes às séries iniciais do ensino fundamental, eles não foram suficientes para dar mais segurança aos professores para procederem não só as análises, mas também a proposição de mecanismos de re-escritura dos textos com problemas de adequação.

Por esta razão, seria conveniente um trabalho mais amplo e intenso com análise lingüísticas e proposições de exercícios de adequação textual para que os professores possam ter mais segurança no trabalho de produção de textual de seus alunos.

**-Em relação ao uso de novas tecnologias.**

Os dados da pesquisa evidenciaram claramente que a maioria dos alunos da Licenciatura na modalidade a distância, contraditoriamente, não tem acesso às novas tecnologias da informação e comunicação.

Este é um problema que tem que ser resolvido pelo NEAD, tendo em vista que, hoje, é imprescindível que os professores tenham acesso as TICs, em seu processo de formação.

Belloni (2001) nos lembra que, no contexto de transformações socioculturais provocadas pela disseminação das tecnologias “da Inteligência”, a mediatização das mensagens pedagógicas está no coração dos processos educacionais. Por esta razão, um curso de formação de professores deve ter a preocupação com o redimensionamento do seu papel frente às TICs.

“O professor tende a ser amplamente mediatizado: como produtor de mensagens inscritas em meios tecnológicos, destinadas a estudante distância, e como usuário ativo e crítico e mediador entre estes meios e os alunos” (p.27).

Vivemos, hoje, uma era basicamente da tecnologia, com suas implicações em todos os campos da esfera humana. Não podemos mais separar a tecnologia do homem, seja no sentido de possuir os conhecimentos e saberes para produzi-la ou seja no sentido de saber como essa tecnologia pode e vai influenciar na sua subjetividade.

Nesse sentido, a educação, enquanto uma prática social, que tem como responsabilidade não só em relação à formação técnico-científica que o mundo do trabalho exige, mas também em relação à formação do cidadão crítico e criativo que possa participar ativamente da construção social desses novos tempos, tem que, necessariamente, considerar o momento histórico da sua produção. Esse momento, hoje, contempla o campo da tecnologia como parte do contexto histórico-econômico-político-cultural e que, por sua vez, está fortemente implicada na formação e construção do sujeito.



Com as novas tecnologias é possível pensar na possibilidade das escolas assumirem compromissos não só com a diversidade de conteúdos, com o aprendizado de diferentes linguagens, mas também com a formação de competências sociais que possibilitem ao aluno/cidadão o exercício da reflexão sobre a prática social e individual cotidiana da vida e do trabalho, articulada com as relações sociais mais amplas.

Nesse sentido, a inserção de novas tecnologias em projetos de formação de professores a distância se impõem não só em razão da necessidade de se garantir o processo de comunicação dos sujeitos da prática educativa ou do uso de uma série de recursos e procedimentos que auxiliem o processo pedagógico, mas também em razão da necessidade de se oportunizar ao professor a compreensão da tecnologia na sua essência, no seu processo de interação com a formação do sujeito.

Na formação de professores, mais do que a utilização da tecnologia em termos de uma tecnologia educacional, cuja preocupação é com o emprego de recursos e procedimentos para auxiliar no processo pedagógico, é importante promover uma educação tecnológica, cuja preocupação é discutir a tecnologia na educação na perspectiva de que ela possa se reverter em um elemento que auxilie na formação para o pensar, saber, saber-fazer e saber-ser.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Busquei, no desenvolvimento deste trabalho, refletir sobre o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, séries iniciais, oferecido pelo NEAD, do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, mediante a modalidade a distância.

Algumas questões moveram-me, inicialmente, para a realização desse estudo, tendo tido destaque, em sua condução, as seguintes: – É possível, através de determinada proposta teórico-metodológica, contribuir para mudanças de mentalidade dos professores das séries iniciais do ensino básico, levando-os a uma posição crítica frente à sua prática docente e à realidade educacional brasileira? É possível, através de uma determinada proposta curricular dar sustentação a uma ação crítica do licenciado? Em que medida o material didático do curso, em especial o de Antropologia e Linguagem – objeto central de análise nesse trabalho – estimula a reflexão no processo de formação, oportunizando aos alunos-professores a construção de um “novo discurso” e de uma prática pedagógica que contemple as diferenças, na busca de relações sociais democráticas?

Ancorada em pressupostos teóricos, sobretudo em textos ligados à teoria crítica e aos estudos culturais, busquei analisar discursos e acontecimentos ligados aos sujeitos observados, na tentativa de buscar algumas respostas que me ajudassem a compreender esses problemas. Embora no decorrer do trabalho, tenha buscado explicitar compreensões e posições frente a problemática estudada, julgo interessante, nesse espaço, realçar alguns pontos que afloraram, para mim, como significativos na proposta de formação de professores das séries iniciais, através da modalidade à distância, a saber: A Dimensão Política do Programa de Formação de Professores; A Dimensão Política do Currículo do Curso; A Diversidade como Eixo Curricular; A Prática Pedagógica e o Currículo; A Dimensão da Educação a Distância no Currículo.

- **A Dimensão Política do Programa de Formação de Professores para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental**

A responsabilidade direta pela formação do professor para as séries iniciais, atribuída historicamente aos cursos de magistério, é assumida pelo Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como uma de suas políticas centrais. Nessa perspectiva, a Universidade e a Secretaria de Educação do Estado selam uma “parceria” na responsabilidade de assumir conjuntamente as questões concretas da educação, impostas pela dinâmica da Sociedade e da Cultura. A Universidade que, através de estudos e pesquisas, vinha evidenciando problemas concretos ligados ao ensino fundamental e médio, sai de sua posição de mera constatadora crítica da realidade educacional da escola básica do Estado, para se tornar co-responsável pelos seus destinos. Esta decisão é tomada, acertadamente, quatro anos antes da aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz em seu bojo a obrigatoriedade do 3º grau para todos os professores do ensino fundamental.

A educação escolar, entendida como condição para o pleno exercício da cidadania, requer, entre outras ações, a qualificação inicial e continuada de seus profissionais, principalmente quando se tem presente que um dos graus de ensino mais importante nas vidas dos cidadãos, o ensino fundamental, não têm possibilitado condições de permanência dos alunos no sistema escolar bem como um ensino de qualidade.

O Projeto de Formação Acadêmica<sup>37</sup> do Instituto de Educação objetiva uma formação teórica de qualidade, no interior das relações teoria/prática e na direção de suas preocupações fundamentais, como explicitam seus objetivos Gerais e Específicos, como seguem:

---

<sup>37</sup> O documento que espelha os objetivos e pressupostos do Projeto de Formação que é, em parte, aqui explicitado foi produzido tendo como base as discussões do coletivo dos professores do Instituto de Educação e de representantes da Secretaria de Educação do Estado, com coordenação da prof<sup>a</sup> Célia S. de Almeida.

**Gerais:** contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas interrelações pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais; e para o domínio de fundamentos teóricos básicos das ciências que integram o currículo das Séries Iniciais; e, concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico exigido ao nível destas séries.

**Específicos:** possibilitar ao aluno, através do curso:

- compreender a natureza das relações e interrelações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade da educação escolar brasileira e regional, bem como a importância do processo da escolarização na formação do cidadão brasileiro;
- compreender os fundamentos das teorias do conhecimento que embasam as propostas metodológicas do processo ensino-aprendizagem;
- compreender o processo bio-psico-social da criança na construção de suas relações com o mundo e com os outros; e em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo;
- dominar os conteúdos fundamentais das diferentes ciências que integram o currículo das Séries Iniciais;
- desenvolver, no âmbito de um projeto pedagógico, a capacidade de organização curricular para subsidiar, de forma globalizada, a criança em seu processo de construção dos conceitos básicos no campo da Linguagem, da Matemática e das Ciências Sociais e Naturais.
- desenvolver a capacidade de análise e de iniciativa na construção do projeto escolar criando e recriando situações pedagógicas apropriada para assegurar, a todos os alunos, o êxito escolar.

Entrar na luta pela melhoria das condições da educação em Mato Grosso é uma das decisões políticas do Instituto que tem como meta habilitar 10 mil professores em exercício nas séries iniciais, uma vez que entende que a formação

do professor tem influência significativa no processo educacional. No prazo de 10 anos, em consonância com o Plano Decenal de Educação Para Todos, busca-se desenvolver um Programa de Qualificação Docente, num processo de parceria que envolve a Universidade Federal de Mato Grosso, a Secretaria Estadual e Secretarias Municipais de Educação do Estado.

- **A Dimensão Política do Currículo do Curso**

Através de seu projeto de formação de professores para as séries iniciais, é possível verificar um posicionamento político claro em defesa de uma escola pública, que tenha professores comprometidos com uma política que conceba a escola como um espaço em que estão em jogo as articulações políticas, sociais, econômicas e culturais, de grupos sociais antagônicos.

A visão de educação e currículo tem uma implicação significativa com relações de poder, em que certos grupos sociais são submetidos à vontade de outros, por esta razão, impõe-se que se pense o currículo como possibilidade de questionamentos e análises das relações de poder que aí se instauram. Buscar esclarecimentos sobre quais as relações de classe, etnia, gênero que fazem com que a educação produza os efeitos que produz é fundamental em qualquer projeto de formação de educador, uma vez que, como um campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, segundo Silva (1995) o currículo torna-se um elemento central na luta por mudanças das relações de poder existentes.

Por isso, mais do que um listagem de conteúdos ou a organização de uma grade de disciplinas e horários a serem cumpridas, o currículo é um dos processos de constituição do indivíduo em sujeito de um determinado tipo, em suas múltiplas relações no interior de uma sociedade hierarquizada.

O currículo está no centro de toda a experiência educacional, corporificando relações sociais, por isso deve constituir uma frente privilegiada de luta, conforme

Silva (1996) em qualquer estratégia de intervenção cultural do processo de transformação.

No currículo do curso em análise há, nitidamente, uma direção a uma determinada forma de política, que busca oportunizar aos professores/alunos o entendimento de como se produzem as subjetividades no contexto das relações sociais de poder, buscando desvendar os meios pelos quais essas relações de poder e as desigualdades sociais privilegiam e aniquilam o indivíduo, ou grupos sociais, no âmbito das configurações de classe, etnia e gênero.

A direção de uma forma de política cultural do curso é dada através: dos recortes epistemológicos no interior de cada área de conhecimento trabalhada; dos eixos norteadores da abordagem metodológica (historicidade, construção e diversidade) e das formas de organização curricular.

- **A Diversidade como eixo curricular**

A escolha da diversidade como um dos eixos centrais do currículo remete para uma problematização da diversidade cultural no país.

Se do ponto de vista da história ideológica da nação, como afirma Montero (1996), a diversidade cultural nos é familiar e, se do ponto de vista da nossa experiência empírica, ela se torna cada vez mais presente em nosso cotidiano, em razão principalmente dos novos meios de comunicação, ao se tomar consciência dela, os dilemas políticos, morais e teóricos se apresentam complexificados.

É justamente a questão da consciência que torna possível o descentramento cultural necessário para que a diferença, que do ponto de vista da alteridade empírica não significa nada nela mesma, possa tornar-se problema a ser pensado.

A diversidade não existe, continuando com Montero, simplesmente como porção do real empírico, por isso, cabe o esforço de construí-la desde sua perspectiva teórica. É preciso estar atento às questões que se referem aos



processos sócio-culturais, como a construção de referências de identidade que se dá no interior das relações de classe. Ao se concordar com o fato que a sociedade brasileira é marcada não só pela exploração sócio-econômico, mas também pelo sexismo e pelo racismo e, se se busca uma transformação desse estado de coisas, um posicionamento firme ante a superação do racismo e de discriminação racial e de gênero torna-se elemento central nas práticas pedagógicas.

Por esta razão, o papel do professor no enfrentamento dos problemas da diversidade é fundamental. Como sujeito sócio-cultural, seu fazer e pensar, seus saberes e representações, acompanhando Teixeira (1996), não se dão no vazio, mas emergem em determinadas realidades, que são fundadas em dimensões materiais e simbólicas, presentes como matrizes de significação e ressignificação, construídas nas práticas instituídas e instituintes de sujeitos individuais e coletivos, no cotidiano de suas vidas.

Assim, um currículo pensado para a formação de professores deve unir uma teoria social radical, como conceitam Giroux e MacLaren (1994:140), a um conjunto de práticas estipuladas que permitam a esses futuros professores desvendar e interrogar os discursos educacionais que, dominados por uma racionalidade instrumental hegemônica, limitam ou ignoram os imperativos de uma democracia crítica.

Nesse sentido, é preciso oportunizar aos alunos elementos que lhes possibilitem analisar de que maneira a produção cultural se organiza no âmbito das relações de poder e como a escola trabalha com isso, através de seus textos didáticos, currículos, políticas e práticas pedagógicas. Além disso, um currículo de curso de formação de professores deveria possibilitar elementos que impulsionem os alunos na busca de desenvolvimento de estratégias políticas para reivindicação da transformação das escolas em “esferas públicas democráticas”, como propõem Giroux e MacLaren (1994, p.144).

Para tanto, um projeto curricular proposto numa perspectiva de que a escola se volte para uma ação conjunta, com outras instituições e comunidades, para uma reforma social e educacional, com vistas a uma democracia crítica, não pode deixar

de estar alicerçado em teorias e práticas que busquem desmontar a sintaxe da lógica da dominação, tanto dentro como fora da escola e, nesse sentido, a reflexão sobre o problema da Diversidade é fundamental.

O curso de Licenciatura, ao eleger a Diversidade como um dos eixos centrais do curso, busca favorecer toda uma construção teórica e prática que conduza ao caminho do desenvolvimento de uma política cultural. Através da Antropologia e da Linguagem, busca enfatizar as culturas e vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que, por não possuírem estruturas importantes de poder, costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e distorcidas, com objetivo de se anular suas possibilidades de reação.

A Antropologia e a Linguagem, focos de observação nesse trabalho, dão ênfase a análises e abordagens que possam favorecer uma visão crítica de como as discriminações surgem e que significados devem ter as diferenças coletivas e individuais. Por esta razão, seus discursos estão voltados para a necessidade de busca constante de uma sociedade democrática, onde palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direito estão no centro dos processos de reflexão propostos. É nítida, na análise dessas duas áreas, a preocupação em oportunizar aos alunos/professores as condições sugeridas por Giroux (1995) para analisarem como as representações sociais são construídas e assumidas, através de memórias sociais que são ensinadas, aprendidas, mediadas e apropriadas no contexto de formações discursivas e institucionais particulares de poder.

- **A Prática Pedagógica como Dimensão Curricular**

Os alunos do curso de Licenciatura em Educação Básica são todos professores em exercício nas séries iniciais de escolas públicas do estado de Mato Grosso, o que possibilita ter como um dos eixos metodológicos o princípio educativo do trabalho, concebido na indissociável relação teoria/prática e o princípio da construção histórica e interdisciplinar do conhecimento, desenvolvido através de atitudes investigativas e reflexivas da prática educacional, com vistas a dar à teoria sentido menos acadêmico e mais orgânico.

No projeto do curso, há explicitação desses princípios em termos de seus significados que “implica uma dinâmica curricular que torne o vivido pensado e o pensado vivido, pela incorporação, no processo de formação acadêmica, da experiência profissional já vivida pelos licenciandos e pela dialeticidade entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática; ou seja, a reflexão teórica e a prática do professor estarão presentes de forma dialetizada na experiência da formação profissional.”

Essa direção metodológica implica interrelações epistemológicas, em que a construção interdisciplinar do conhecimento põe-se como princípio também fundamental no desenvolvimento do curso, buscando-se o “reconhecimento da autonomia relativa de cada disciplina e a necessária dialogicidade na busca do conhecimento da realidade educacional. A compreensão da totalidade da formação básica, cujo eixo principal é a alfabetização traz em si a necessidade do licenciando obter a base científica suficientemente aprofundada para fundamentar o trato epistemológico e pedagógico do conjunto dos conceitos a serem trabalhados, de forma globalizada como conteúdos nas séries iniciais”. (anexo 5)

Nesse sentido, a prática profissional do professor/aluno é uma das bases para o estudo teórico das disciplinas, trazida na perspectiva de problematização do trabalho educativo escolar em toda a sua complexidade, de aprofundamento epistemológico e pedagógico disciplinar e de concepção de ensino como projeto político pedagógico, com intencionalidade e projeção de atividades na tentativa de superar a condição de cotidianidade e suas características de espontaneísmo, pragmatismo e imediatismo.

Através do tratamento metodológico proposto pelas áreas de Linguagem e Antropologia é possível vislumbrar a busca da garantia desses princípios, principalmente no processo de diálogo que os autores buscam manter com os alunos através de seus textos, enfatizando questões para reflexões em suas práticas pedagógicas cotidianas e na proposição de problemas para trabalhos de pesquisas bibliográficas ou de campo.

Além disso, a proposição de Seminários Temáticos, ao final de cada semestre, impulsiona os alunos a um processo de reflexão sobre questões ligadas às políticas educacionais do país e do Estado, ao projeto político-pedagógico de sua escola e às ações político-pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de suas práticas docentes. Os seminários temáticos, além de fazerem parte da estrutura curricular do curso como um dos elementos centrais do processo de acompanhamento e avaliação do aluno, serve de mote para o desenvolvimento de processos de pesquisa no cotidiano das práticas pedagógicas dos alunos. (anexo 3)

Por trazer a prática pedagógica como uma dimensão fundamental na construção do currículo, não há, na grade curricular do curso, disciplinas tradicionais em cursos de formação como: didática, estrutura e funcionamento do ensino, prática de ensino e estágio supervisionado.

A prática pedagógica como um dos elementos estruturantes do currículo, ao meu ver, favorece ainda a atitude de descentramento do aluno/ professor, para que se perceba também como objeto de sua própria reflexão e análise, atitude que não é comum entre os docentes.

- **A Dimensão da Educação a Distância no Currículo**

A educação a distância é uma possibilidade de instauração de novas relações paradigmáticas nas instituições educacionais, principalmente em termos de algumas questões como tempo-espaço, por exemplo, que, engendradas pela lógica do pensamento modernista, que a concebe como único projeto civilizatório, impõem racionalidades estabelecidas em torno de relações autoritárias e assimétricas.

A escola, como instituição social, traz em si marcas e características peculiares que a concretizam num tempo e espaço também peculiares. Embora essas peculiaridades determinem diferenças de uma escola para outra, há traços e características que permitem referências universais a esta instituição. Dentre essas referências colocam-se o tempo e o espaço escolar. Fundada através de princípios da modernidade, a escola brasileira em sua generalidade tem uma estrutura temporal convencional.

Passos (1998, p. 429), afirma que o tempo da escola é: um tempo centrípeto, que se supõe único, que reivindica para si ser naturalmente um tempo real. Um tempo que sempre foi e será, intocável e transcendente, que não depende do homem para manter-se que tem a objetividade de uma ‘coisa fora’ de nós.

O tempo da escola, para Passos, aparece materializado no ler e escrever, nas tarefas, no comportamento, nos horários de entrar, de sair, de recreio, de ir ao banheiro, etc... É, ainda, o tempo do ouvir, passivamente, e também o tempo de missão ao controle — avaliação — do processo educativo de “en-formação”.

Esse processo de “en-formação”, continuando com Passos, é propiciado também pela dimensão espacial que a escola traz.

“Como trabalha com uma compreensão de tempo desvinculada da subjetividade, a compreensão do espaço, dimensão de complementariedade da noção de tempo, também é concebida como exterior à subjetividade. O controle do tempo, indispensável à lógicas da modernidade de fluxo, produtividade, só pode ser conseguido se se conseguir a exteriorização do espaço do sujeito. Essa exteriorização se expressa nas concepções de espaço das salas de aula, pátios das escolas, muros que circundam as escolas, etc., tudo bem delimitado e vigiado para que não se ultrapasse às linhas demarcatórias do espaço que foi criado para, destituindo as

subjetividades, ajudar a “con-formar” os indivíduos “para viver socialmente” (p. 429).

A educação a distância que, paradoxalmente, impõe interlocução permanente e, portanto, proximidade pelo diálogo, traz a possibilidade de uma adoção de tempo oposto à lógica do tempo da modernidade, em direção a um tempo da escola que permita, acompanhando Passos (1998, p.458), “a desconstituição da seriação, o que implicaria a dispensa de classificações, o fim do etapismo, da hierarquia, da pressuposta superioridade intrínseca de um tempo único, que negando alteridades, se põe como o melhor”.

A modalidade da educação a distância permite, como exemplifica a fala das alunas / sujeitos desse estudo, um maior respeito aos ritmos pessoais, na medida que, suplantando um modelo de fluxo linear, possibilita uma dimensão cíclica com um ir e vir, um retomar, um rever, um refazer, abertos aos acontecimentos produzidos por sujeitos culturais, na circunstancialidade de seus tempos-espacos próprios e, portanto, diversos. A escolha dessa modalidade se coaduna com os eixos curriculares propostos no curso: historicidade, construção e diversidade e, juntamente com todos os outros elementos do currículo já explicitados contribui, no meu entender, para um programa de formação de professores que se inclui num projeto político de busca da transformação educacional.

Como participei dessa busca, desenvolvi esse trabalho que, como parte de minha trajetória, também se insere na dimensão das utopias, dentre as quais se destaca a possibilidade de se poder contribuir para a formação de professores comprometidos com um projeto na direção da construção de uma sociedade mais humana, mais democrática, mais justa, mais tolerante, mais inclusiva.

**BIBLIOGRAFIA**

ABRAMOWICZ, Mere. *Avaliação Tomada de decisão: subsídios para um repensar*. In Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, jul/dez.1994, nº 10.

ACEDO, Sara Osuna. *Multimimédia: entornos virtuales e interativos*. Madri: UNED, 2000.

ALMEIDA, Celia Schimidt et alii. *O Programa de Qualificação Docente em Mato Grosso: Um Programa em Construção Interinstitucional*. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1996. (mimeo).

ALONSO, Kátia Morosov. *A Gestão de Sistema de EAD*. NEAD/UFMT, 2002 (mimeo).

ALONSO, Katia Morosov; NEDER, Maria Lúcia Cavalli; PRETI, Oreste. *A Licenciatura Plena em Educação Básica 1ª e 4ª séries, através de modalidades de EAD*. Cuiabá: UFMT, 1996.

ALONSO, Katia Morosov e NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *O Projeto de Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso: aspectos definidores de sua identidade*. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 70, p. 120-125. 1996.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº 45, p. 66-70, mai/83.

\_\_\_\_\_. *Avanços do Conhecimento Etnográfico da Escola*. In: FAZENDA, Ivani Arantes (org.) A Pesquisa e as Transformações do Conhecimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.



APARICI, Roberto. *Mitos de la Educación a Distancia y de las nuevas tecnologías*. In Rodriguez, E. M. y Quintillán, M. A La Educación a Distancia em tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madri; Ediciones de3 La Torre, 1999.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder*. Trad. de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, Michael W . *Currículo e Poder*. Educação e Realidade. Porto Alegre, ano 14, n.2, p. 46-57, jul/dez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Repensando Ideologia e Currículo*. SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Consumindo o Outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas*. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os Professores e o Currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa, Portugal: Educa/ Universidade de Lisboa, 1997.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento Oficial*. Petrópolis: RJ: Vozes, 1997.

ARETIO, Lorenzo Garcia. *Educacion Superior a Distância: analisis de su eficacia*. Merida (Espanha):UNED/Centro Regional de Extremadura, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educación a Distancia Hoy*. Madri: UNED,1995.

\_\_\_\_\_. *Educacion Superior a Distância: analisis de su eficacia*. Merida (Espanha): UNED/Centro Regional de Extremadura, 1986.

ARROYO, Rosemary e RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O Ensino da Leitura e a Escamoteação da Ideologia*. In ARROYO, Rosemary (org.) O Signo Desconstruído: implicações para tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ARROYO, Rosemary. *A Desconstrução do Logocentrismo*. In ARROYO, Rosemary (org.) O Signo Desconstruído: implicações para tradução, a leitura e o ensino. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO (ANFOPE), Documento Final, VI Encontro Nacional. Belo Horizonte - MG: Jul. 1992.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. *Antropologia: Conceitos e Abordagens*. Fascículos 1, 2, 3 e 4. Cuiabá/ EDUFMT, 1995.

\_\_\_\_\_. *Território Negro em Espaço Branco*: estudo antropológico de Vila Bela. São Paulo: Brasiliense, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação e Diversidade Cultural: Interculturalidade como epistême. *Cadernos de Educação*. Cuiabá/UNIC, Coordenação de Pós-Graduação. VOL. 0, nº 1, p. 15-22, nov/1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *O que é Mídia-Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.- (Coleção polêmicas de nosso tempo; 78)

BELLONI, Maria Luiza . *Educação para a mídia, missão urgente da escola*, in COMUNICAÇÃO E SOCIEDADE, nº17,1991.

\_\_\_\_\_. *Escola versus televisão: uma questão de linguagem*, in EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, nº52, 1995.

BERTARELLI, Maria Ivonete de Souza. *O Gênero Feminino e o Trabalho Docente na Escola Pública de Colíder*. Cuiabá: UFMT, 1993 (Trabalho monográfico do curso de Especialização em Psicologia Educacional).

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. *Entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. Pensamentos Contemporâneos.

BORDIEU, P. e PASSERON, J. C. *A Reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOSI, Icleia. *Cultura de Massa e Cultura Popular*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1996.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *A Educação como Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRANDÃO, Z. A. Teoria como hipótese. *Teoria & Educação*, nº 5, Porto Alegre: Panorâmica, 1992, p.161-169.

BRZEZINSKI, Iria. *Trajatória do Movimento para as Reformulações Curriculares dos Cursos de formação de profissionais da Educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992)*. Em Aberto - Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun: 1992.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática*. In SERBINO, Raquel Volpato et al. Formação de Professores. SP: Ed. UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2000.

BURBULES, Nicholas e RICE Suzanne. *Diálogo entre as Diferenças: Continuando a Conversação*. In SILVA, Tomas Tadeu (org.). Teoria Educacional em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. *O Projeto Político Pedagógico e a Gestão da Escola*. In VEIGA, Ilma Passos A. (org). Projeto Político Pedagógico da escola. Uma construção possível. SP: Papyrus, 1995.

CAMPOS, Maria Cristina de Aguiar. *Por uma Educação Diferenciada no Pantanal Mato-Grossense: O Semantismo das Aguas Profundas*. Cuiabá: UFMT, 1998. (dissertação de mestrado).

CANCLINI, N. G. *As Culturas Populares no Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CANDAU, Vera Maria et alii. *Multiculturalismo e Educação*. In CANDAU, Vera Maria et alii (org). Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas. Petrópolis, RJ: vozes, 2002.

CARDOSO, Ruth C. L. *Aventuras de Antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método*. In CARDOSO, Ruth (org.) A Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O Lugar No/Do Mundo*. São Paulo: Hucitec, 1996.

CARMO, H. – *Ensino Superior a Distância*. Lisboa, Universidade Aberta, 1997.

CARMO, Hermano e FERREIRA, Manuela Malheiro. *Metodologia da Investigação: guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

COSTA, Manuel Morán. *Por qué educar para la comunicación?* In APARICI, Roberto (coord.). La Revolución de los medios audiovisuales. Madri: Ediciones de la Torre, 1993.

COSTA, Marisa Vorraber. *Discutindo a Escola Básica em Tempos de Neoliberalismo: Uma conversa introdutória*. In COSTA, Marise Vorraber. (org.) Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996. CHAÚÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DA MATTA, Roberto. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

\_\_\_\_\_. *Relativizando: introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAUSTER, Tania. *Construindo Pontes - a prática etnográfica e o campo da educação*. In DAYRELL, Juarez (org.) Múltiplos Olhares sobre a educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAUSTER, Tania. *Navegando Contra a Corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo*. In BRANDÃO, Zara (org.) A Crise dos Paradigmas em Educação. São Paulo: Cortez, 1994, (Coleção Questões de Nossa Época, v. 35).

DAYRELL, Juarez T. *A Educação do Aluno Trabalhador: uma abordagem alternativa*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 15, p. 21-9, jun. 1992.

\_\_\_\_\_. *A Escola como Espaço Sócio-cultural*. In DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. RJ, Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Dialética e Qualidade Política*. Dialética Hoje. Petrópolis: Vozes, 1990, p. 116-44.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento Moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.

DEMO, Pedro. *Questões para a teleducação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Avaliação Qualitativa*. Polêmicas de Nosso Tempo. Campinas/SP: Editores Associados, 1996.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a Diferença*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

DOLL, Jr. Willian E. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUARTE, Luis Fernando Dias. *Classificação e Valor na Reflexão sobre Identidade Social*. In CARDOSO, Ruth (org.) A Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

DURHAN, Eunice R. *A Pesquisa Antropológica com Populações Urbanas: problemas e Perspectivas*. In CARDOSO, Ruth (org.) A Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

ERICKSON, Frederick. *Pesquisa Etnográfica: Descrição, Microanálise e colaboração*. (Mimeo).

FALTERI, Paola. *Interculturalismo e Culturas no plural*. In FLEURI, Reinaldo Matias (org). Intercultura e Movimentos Sociais. Florianópolis, SC: MOVER, NUP, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Sobre a Arte ou a Estética do Ato de Pesquisar em Educação*. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

FEATHERSTONE, Mike. *O Desmanche da Cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel: SESC, 1997.

FERNANDES, Florestan. *A integração do Negro na Sociedade de Classe*. São Paulo: Ática, 1978.

FERRÉS, Joan. *Pedagogia dos Meios Audiovisuais e Pedagogia com os meios audiovisuais*. In SANCHO, Juana M. Para uma Tecnologia Educacional. Porto Alegre; Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. *Vídeo e Educação*, Artes Médicas, 1996.

FIORENTINI, Dario et al.. *Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos*. In GERALDI, Corinta Maria et al. (org) Cartografias do Trabalho Docente. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais*. In FLEURI, Reinaldo Matias (org). Intercultura e Movimentos Sociais. Florianópolis, SC: MOVER, NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias e Souza, Maria Izabel Porto. *Entre Limites de Culturas: educação na perspectiva intercultural*. Florianópolis, SC: UFSC, 2003 (mimeo).

FOLHA DE SÃO PAULO. *União quer Formar Professores fora da Universidade* (Reportagem Local). São Paulo, 11 de fevereiro, 1998. Cotidiano, p.3.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Trad. L. F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOWERAKER, Joe. *A luta pela terra; a economia política da fronteira promessa do Brasil de 1930 aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Entrevista com Paulo Freire*. Buenos Aires: CEDAL, 1985.

FREITAS, Luis Carlos. *Em Direção a uma Política para a Formação de Professores*. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr/jun 1992.

FRUTOS, Mario Barajas. *Comunicação global e aprendizagem: usos da internet nos meios*. In SANCHO, Juana M. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Concepção Dialética da Educação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GAMBOA, Silvio Sanches. *A Globalização e os desafios da Educação no Limiar de um Novo Século: um olhar desde a América Latina*. In LOMBARDI, Jose Claudinei



(org). Globalização, Pós-Modernidade e Educação. Campinas, SP: Autores Associados; Caçador, SC: UnC, 2001.

GARCIA, Regina Leite. *A Educação Escolar na Virada do Século*. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

GATTI, Bernadete. *A Formação Docente o Confronto Necessário: professor X academia*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 81, maio, 1992.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

\_\_\_\_\_. *O Saber Local*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GHEDIN, Evandro. *O Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

GIROUX, Henry A e MACLAREN, Peter. *Formação do Professor como uma Esfera-contra-Pública: A Pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flávio (org) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. *Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular*. In SILVA, Tomaz Tadeu e MOREIRA, Antonio Flavio (org.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.

GIROUX, Henry A. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. *O Pós - Modernismo e o Discurso da Crítica Educacional*. In SILVA, Tomaz Tadeu. Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós - Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIROUX, Henry A. *Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org) Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 85-103.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOMES, Vilma Lino. *Escola e Diversidade Etnico-Cultural: um diálogo possível*. In DAYRELL, Juevez (org) Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

GORENDER, J. *Globalização, tecnologia e relações de trabalho*. Estudos Avançados, v. 11, nº 29, p. 311-61, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os Limites dos Sentidos: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GUTIERREZ, Francisco e PRIETO Daniel. *A Mediação Pedagógica*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

GRAMSCI, A. *Literatura e Vida Nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GREEN Bill e BIGUN Chris. *Alienígenas em Sala de Aula*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas em Sala de Aula. Uma introdução aos estudos culturais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRIGNON. Claude. *Cultura Dominante, Cultura Popular e Multiculturalismo Popular*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, R.J: Vozes, 1995.

GRIGOLETTO, Marisa. *A Desconstrução do Signo e a Ilusão da Trama*. In ARROYO, Rosemary. O Signo Desconstruído. Campinas, SP: Pontes, 1992.

GRINSPUN, Mirian P.S. (org) *Educação e Tecnologia*. S.P: Cortez, 1999.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*; trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. *Novo paradigma das ciências sociais*. Estudos Avançados, 8 (21), 1994.

IMBERNÓN, Francisco. In IMBERNÓN, F. *A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

JAMESON, Fredric. *Pós Modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

JONASSEN, David. *O Uso das Novas Tecnologias na Educação a Distância e Aprendizagem Construtiva*. Em Aberto. Brasília: ano 16, nº 70, p. 70-88, abril/jun, 1996.

JOVCHELOVICH, Sandra. *Vivendo a Vida com os Outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais*. In JOVCHELOVITCH, Sandra e GUARESCHI,

Pedrinho (org.). Textos em Representações Sociais. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1994.

JUNIOR, Celso Azzan. *Antropologia e Interpretação: explicação e compreensão nas Antropologias de Levi-Strauss e Geertz*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1993.

KAYE, Anthony et HENRI France. *Enseignement à Distance - Apprentissage Autonome?* In GAGNÉ, Pierre (org.) *Pédagogie et Formation à Distance*. Le Document de Référence. Québec, Canadá: Télè - Université, 1992.

KIRKWOOD, Adrian. *Selección y uso de los medios de comunicación e información para la enseñanza abierta y a distancia*. In RODRIGUES, Eustaquio Martín e QUINTILLÁN, Manuel Ahijado (coord.). La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madrid: Ediciones de La Torre, 1999.

KIZILTAN, Mustafa. et alii. *Condições Pós - Modernas: Repensando a Educação Pública*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

KRAMER, Sonia. *Sobre Pedras e Tortas de Amoras - Pensando a Educação do Professor Alfabetizador*. Cadernos Anped. Porto Alegre, n.5, set. 1993.

KRENAC, Ailton. *A Educação Indígena: As relações entre cultura e identidade*. In DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

LAJOLO, Mariza. *O Texto não é pretexto*. In ZILBERMAN, Regina (org) Leitura em crise na Escola: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: Um Conceito Antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

LEACH, Edmund. *Cultura e Comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LELIS, Isabel Alice. *Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico?* Rev. Educação e Sociedade, nº 74. São Paulo-Campinas, CEDES, 2001, p.43-58.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. S.P: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Que Destino os Educadores darão à Pedagogia. In PIMENTA, Selma Garrido (org). *Pedagogia, Ciência da Educação?* S.Paulo: Cortes, 1998.

\_\_\_\_\_. O Ato Pedagógico em Questão: o que é preciso saber?. *Revista Inter-Ação*. Goiânia, 17:111-25, janeiro/dezembro, 1993.

\_\_\_\_\_. *Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. S. Paulo: Cortes, 2002.

LIMA, Maria do Socorro L.L. e GOMES, Marineide de Oliveira. *Redimensionando o Papel dos Profissionais da Educação: algumas considerações*. IN PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (org). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* SP: CórteX, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *A Escola e a Pluralidade dos Tempos e Espaços*. In COSTA, Marise Vorraber (org.) A Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano. *A Avaliação da Aprendizagem escolar*. S.Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, Menga. *Aprendendo o Caminho da Pesquisa*. In FAZENDA, Ivani (org) *Novos Enfoques da Pesquisa Educacional*. S Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores*. ANDE, São Paulo, 12 (19):31-38, 1993.

\_\_\_\_\_. *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)*. Série: Cadernos CRUB, v1,n.4, Brasília, 1994.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAcLAREN, Peter. *Pós - Modernismo, Pós Colonialismo e Pedagogia*. In SILVA, Toma Tadeu (org.) Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós Modernos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Ltda., 1993.

McROBBIE, Angela. *Pos-Maxismo e Estudos Culturais*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. *Discurso e Representação ou De como os baloma de Kuriwana podem reencarnar-se nas atuais pesquisas*. In CARDOSO, Ruth (org). A Aventura Antropológica . São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos Meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. RJ: Ed UFRJ, 2001.

MARTÍN, E. y AHIJADO, M. *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Madri: Ediciones de La Torre, 1999.

MARTINS, José de Souza. *Os Camponeses e a Luta Política no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1975.

MARTINS, Onilza B. *A Educação Superior a Distância e a Democratização do Saber*. Petrópolis, R.J: Vozes, 1990.

MARTINS, Onilza Borges e POLAK, Ymiraci N. de Souza. *Gestão: Relações de Poder e suas Formas*. In MARTINS, Onilza Borges e Polak, Ymiraci N. de Souza (org). Planejamento e Gestão em Educação a Distância. Unirede, 2001.

MATTELART, A. *História das teorias da comunicação*, Porto, Ed. Campo das Letras, 1997.

MAZZOTI, Tarso Bonilha. *Estatuto da Cientificidade da Pedagogia*. In PIMENTA, Selma Garrido (org). Pedagogia, Ciência da Educação? S.Paulo: Cortes, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. *Políticas Públicas de Educação*. Estudos Avançados, (Coleção Documentos, Série Educação para a Cidadania). São Paulo: USP, Instituto de Estudos Avançados, dez, 1991.

\_\_\_\_\_. *Magistério de 1º Grau. Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. São Paulo: Cortez, 1981.

MERLEAU - PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MILLER, Gary, E. *A Educação a Distância e o meio emergente da aprendizagem*. : Em Aberto. Brasília: ano 16, nº 70, p. 89-92, abr/jun. 1996.

MONTERO, Paulo. *Diversidade Cultural: inclusão, exclusão e sincretismo*. In DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte : UFMG, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: *Entre saberes e práticas*. Rev. Educação e Sociedade, nº 74. São Paulo-Campinas, CEDES, 2001, p.121-142.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAIS, Regis de. *Cultura Brasileira e Educação*. São Paulo, Campinas: Papyrus, 1989.

MOREIRA, Antonio Flávio. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1990.

MOREIRA, A. F. e SILVA, Tomas Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORIN, Edgar. *O Problema Epistemológico da Complexidade*. Portugal: publicação Europa-América, edição no 60388/6481, 1996.

\_\_\_\_\_. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. *A Cabeça Bem Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

MORIN, Thérèse. *L' Univers Pédagogique ne Peut s'ordonner que dans sa Profondeur*. In GAGNÉ, Pierre (org) Pédagogie et Formation à Distance. Le Document de Référence. Quebec, Canadá : Télè Universite, 1992.

MÜHLI, Edson Henrique. *Modernidade, Racionalidade e Educação: a reconstrução da teoria crítica de Habermas*. In ZUIN, Antonio Álvaro Soares (org.) A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis, RJ: Vozes e Ed. UFscar, 1998.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Ensino de Linguagem: Configuração de um Drama*. Cuiabá, MT: UFMT, 1992. (Dissertação de Mestrado)

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa*. Polifonia, Revista de Letras, n. 00, Ed. Universitária, UFMT, 1993.



\_\_\_\_\_. *Avaliação na Educação à Distância: significações para definição de percursos*. In PRETI, Oreste (org.) Educação à Distância: Início e indícios de um percurso. Cuiabá, MT: NEAD/UFMT, 1996.

NOITE, Odila de Almeida. *A Formação do Professor de I a IV, através do Projeto Logos II, do município de Colíder*. Cuiabá, MT: UFMT, 1994.(Trabalho monográfico do curso de especialização em supervisão e currículo.).

NOVAES, Regina Reyes. *Um olhar antropológico*. In NEVES, Nilda (org.) Imaginário Social e Educação. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, UFRJ, 1992.

NOVOA, Antônio. *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança*. In PIMENTA, Selma Garrido (org.) Pedagogia, Ciência da Educação? S.Paulo: Cortes, 1998.

NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes Docentes e Formação de professores: breve panorama da pesquisa brasileira*. Rev. Educação e Sociedade, nº 74. SPaulo/Campinas, CEDES, 2001, p.43-58.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *O que é lingüística*. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos)

\_\_\_\_\_. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Incompletude do Sujeito — e quando o outro somos nós? Sujeito e Texto*. São Paulo: EDUC, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando. *Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

ORTIZ, Renato. *Mundialização da Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

\_\_\_\_\_. *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OUNG, Michael F.D. *O Currículo do Futuro*. S.P: Papyrus, 2000.

PALMER, Richard E. *Hermenêutica*. Trad. de M.L. Ribeiro Ferreira. Rio de Janeiro: Edições 70, 1969.

PASSOS, Luis Augusto. *Aguaçu na Dança do(s) Tempo(s) e a Educação da Escola: o tempora, o mores*. Cuiabá: UFMT, Instituto de Educação, 1993. (Tese de Doutorado)

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *Professor como pesquisador: o enfoque da Pesquisa-Ação na Prática Docente*. In GERALDI, Corinta Maria et al. (org) *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

PEREIRA, Julio Emílio D. *A Formação de Professores nas Licenciaturas: velhos problemas, novas questões*. (mimeo).

PEREIRA, J.E.D. *Formação de Professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PERRENOUD, Philippe e THURLER, Monica Gather. *As Competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Panorama Atual da Didática no Quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática*. In PIMENTA, Selma Garrido (org). *Pedagogia, Ciência da Educação?* S.Paulo: Cortes, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido (org) *Pedagogia e Pedagogo*. S.Paulo: Cortez, 2002.

POSSARI, Lúcia Helena V. e NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Ensino de Linguagem: Ensino, o Entorno e o Percurso*. Vol. 1 a 6. Cuiabá: E. UFMT, 2000.

POSSARI, Lúcia Helena Vendrusculo. *Do Fazer / Feito com palavras toda experiência é plural*. Caderno de Educação. Cuiabá: UNIC, Vol. 0, nº. 1, p. 11-4, nov. 1997.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Educação na vida e no Currículo*. Cadernos de Educação. Cuiabá : UNIC .Vol. 0, nº. 1, p. 61-70, nov/97.

PRETI, Oreste. *Educação à Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In PRETI, Oreste (org.) Educação à Distância: inícios e indícios de um percurso. NEAD/IE/UFMT. Cuiabá: UFMT, 1996.

PRETI, Oreste e ALONSO, Katia Morosov. *Educação em Mato Grosso: desvelando estatísticas*. Cuiabá: EDUFMT, 1997.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a Técnica de Gravador no registro da Informação Viva*. São Paulo: USP/CERU, 1993.

QUELUZ, Ana Gracinda. *A Questão da Temporalidade na Educação*. In FAZENDA Ivani (org.). Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *O Significado e sua Gênese: algumas anotações avulsas*. In ARROYO, Rosemary (org). O Signo Desconstruído: implicações para a tradução a leitura e o Ensino. São Paulo: Campinas, Pontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *A Trama do Signo: Derrida e Desconstrução de um projeto, Saussuriano*. In ARROYO, Rosemary. (org.). O Signo Desconstruído. São Paulo, Campinas: Pontes, 1992.

RAMOS, Alcida Rita. *Sociedades Indígenas*. São Paulo: Ática, 1988 (Série Princípios)

RICOEUR, Paul. *O Conflito das Interpretações: ensaios de hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROCA, Octavi. *A autoformação e a formação a distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem*. In SANCHO, Juana M. Para uma Tecnologia Educacional. Porto Alegre; Artmed, 1998.

ROCHA, Everardo. *O que é Etnocentrismo*. São Paulo: brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos.)

ROSSETI, Fernando. *Repetência e Evasão emperram o ensino no Brasil*. Folha de São Paulo, São Paulo, fev. 1998. Cotidiano.

ROWNTREE, Derek. *Como escribir una lección para auto-aprendizaje*. In RODRIGUES, Eustaquio Martín e QUINTILLÁN, Manuel Ahijado (coord.). La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos. Madrid: Ediciones de La Torre, 1999.

RUZ, Juan Ruz. *Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo*. In SERBINO, Raquel Volpato et al. SP: Ed. UNESP, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Tendências investigativas na formação de professores*. In PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs) Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SADER, Eder e Paoli, Maria Célia. *Sobre "Classes Populares" no Pensamento Sociológico Brasileiro*. (notas de leitura sobre acontecimentos recentes) In Cardoso, Ruth (org). A Aventura Antropológica. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

SANCHIS, Pierre. *A crise dos Paradigmas em Antropologia*. In DAYRELL, Juarez (org). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SANTAELLA, Lúcia. *Produção de Linguagem e Ideologia*. São Paulo : Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As Culturas Negadas e Silenciadas no currículo*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo - Razão e Emoção*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, Joel Rufino. *O que é Racismo*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense.

SANTOS, Luciola Licinio de C. P. *Formação do Professor e Pedagogia Crítica*. In FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

SARAIVA, Terezinha. *A Educação a Distância no Brasil*. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 70, p. 16-27, abr/jun. 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do professor*. In Contrapontos, Rev de Educação da Univali, ano 1, nº 1- Itajaí, SC, jan/jul de 2001.

SCALA, Sérgio Brasil N. *Ensino a Distância para o Professor do Ensino Fundamental em Exercício*. São Paulo: USP, 1995. (Tese de Doutorado)

SCHOLER, Marc e KIM Chi Dao. *La Formacion à Distance*. In GAGNÉ, P. Pédagogie e Formation à Distance. Le Document de Référence. Quebec, Canadá: Tèle - Université, 1992.

SGUISSARDI, Valdemar (org) *Educação Superior: velhos e novos desafios*. S.Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. S.Paulo/Campinas: Autores associados, 1999. (coleção Polêmicas do nosso tempo).

SILVA, MARCO. *Sala de Aula Interativa*. Rio: Ed. Quartet, 2000.

SILVA, Petronilla B. Gonçalves. *Prática do Racismo e Formação de Professores*. In DAYRELL, Juarez (org). *Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

SILVA, Tomas Tadeu. *Identidades Terminais: as Transformações na Política da Pedagogia e na Pedagogia da Política*. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós Modernos*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. *Currículo e Identidade Social: Territórios Contestados*. In SILVA, Tomaz Tadeu (org). Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomas Tadeu. *Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple*. In COSTA, Marise Vorraber (org). Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996b.

SIMON, Roger L. *Uma Pedagogia como uma Tecnologia Cultural*. In SILVA, Tomaz Tadeu. Alienígenas em Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOARES, Magda Becker. *As Pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores*. Cadernos Anped, n. 5, set., Porto Alegre: 1993.

\_\_\_\_\_. *As Pesquisas nas Áreas Específicas influenciando o curso de Formação de Professores*. In ANDRÉ, Marli (org). O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática de Professores, Campinas, SP: Papirus, 2001.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Escola: Uma perspectiva social*. SP: Ática, 1995.

SOBREIRA, Henrique Garcia. *Perspectivas na Formação do Professor*. In ZUIN, Antonio A. S. A Educação Danificada: contribuições à teoria crítica da educação. S. Paulo: Vozes e ed. da UFScar, 1998.

SOUZA, Eda Coutinho B. Machado. *Panorama Internacional da Educação a Distância*. Em Aberto, Brasília, ano 16, nº 70, p. 9-16, abr/jun. 1996.

SPELLER, Paulo. *Formação de Professores e produção de conhecimento: proposta e experiência do Instituto de Educação da UFMT*. Goiânia: UFGO. Forum de Licenciatura, Pró-reitoria de Graduação, caderno n. 3.

SPYER, Marcia. *A Questão da Identidade Étnica na sala de aula: a cultura indígena*. In DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

TEIXEIRA, Coelho. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. S. Paulo: Iluminuras, 1997.

TEIXEIRA, Inês Castro. *Os Professores como Sujeitos Sócio-Culturais*. In DAYRELL, Juarez. Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

THERRIEN, J. *Uma abordagem para o estudo do saber da experiência da prática educativa*. In Anais da 18ª ANPED, 1995.

TEVES, Nilda. *O Imaginário na Configuração da Realidade Social*. In TEVES, Nilda (coord.). Imaginário Social e Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Coordenadora Geral de Biblioteca e editora UNESP. Normas para publicações da UNESP. São Paulo: Editora da UNESP, 1994.

VARELA, Julia. *Categorias espaços - temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo*. In COSTA, Marise Vorraber. Discutindo a Escola Básica na Virada do Século: Cultura, Política e Currículo. São Paulo: Cortez, 1996. (org. Marise Vorraber Costa).

VEIGA, Ilma Passos. *Projeto Político Pedagógico da Escola: uma Construção Coletiva*. In VEIGA, Ilma Passos. (org.) Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível. São Paulo: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Formação de Professores e os Programas Especiais de Complementação Pedagógica*. In VEIGA, Ilma P.A e CUNHA, Maria Izabel da. Desmistificando a Profissionalização do Magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VELHO, Otavio Guilherme. *Frentes de Expansão e Estrutura Agrária*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. SP: Martins Fontes, 1993.

VILLAROEL, Armando. *Reflexiones Acerca Del Uso Reciente de la Educación a Distancia en La Latinoamerca*. Em Aberto. Brasília, ano 16, nº 70, p. 93-99, abr/jun. 1996.



WAGNER, Wolfgang. *Descrição, Explicação e Método na Pesquisa das Representações Sociais*. In JOVCHELIVICH, Sandra e GUARESCHI, Pedrinho (org.). Textos em Representações Sociais. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZALUAR, Alba. *Teoria e Prática do Trabalho de campo: alguns Problemas*. In CARDOSO, Ruth. A Aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

**ANEXOS**