UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

CURSO DE PEDAGOGIA PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: PACTOS E IMPACTOS

Judith Guimarães Cardoso

Campinas
2006

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Curso de pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância: pactos e impactos

Autora: Judith Guimarães Cardoso
Orientador: Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Judith Guimarães Cardoso e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 24/02/2006

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA

2006

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

© by Judith Guimarães Cardoso, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA T/UNICAMP C179c
V EX
TOMBO BC/ 70195
PROC. 16-123-06
C D
PREÇO 11,00
DATA 28-9-06

BIB ID: 388315

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP

Cardoso, Judith Guimarães.
C179c Curso de Pedagogia para os anos iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância : pactos e impactos / Judith Guimarães Cardoso. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Orientador : Luiz Carlos de Freitas.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação e trabalho. 2. Ensino – pesquisa. 3. Seminários. 4. Educação a distância. 5. Avaliação. I. Freitas, Luiz Carlos de. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-183-BFE

Keywords : Educacion and work; Teaching – Research; Seminars; Distance education; Evaluation
Área de concentração : Ensino, avaliação e formação de professores
Titulação : Doutora em Educação
Banca examinadora : Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas
Profa. Dra. Regiane helena Bertagna
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso
Profa. Dra Mara Regina Lemes de Sordi
Data da defesa: 24/02/2006

DEDICO ESTE TRABALHO

Ao Alyrio Cardoso, pelo estímulo profissional, companheirismo e compreensão.

Aos professores-alunos e aos orientadores acadêmicos, sujeitos deste trabalho, pelo exemplo de luta, de dedicação, cuja vida está ancorada num eterno acreditar, perseguindo a melhoria do meio social, custe o que custar.

À Luzia, minha irmã, a mais profunda gratidão.

À memória do meu pai e de minha mãe por tudo que representaram e representam em minha vida

200623396

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer nominalmente a todas as pessoas que contribuíram para a feitura deste trabalho ou que, de certa forma, foram afetadas por ele. Na impossíbilidade de nomeá-los, aqui registro o meu obrigado.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas, pela orientação e respeito ao processo de construção deste estudo, exemplo de coerência e ética, com quem tive o privilegio de partilhar utopias sobre a educação.

Às Professoras Doutoras Regiane Helena Bertagna e Mara Regina Lemes De Sordi. Com sabedoria e delicadeza fizeram críticas e apontaram sugestões para a concretização deste estudo, por ocasião do exame de qualificação.

Às minhas amigas de diferentes jornadas e de uma vida, Ana Antônia Peterson, Soraia Arabi, Lúcia Elvira, Maria Gregório, Léa Deprisbiteris, Maria José Ribeiro e Tereza Irene.

Aos colegas do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso pela colaboração e incentivo: Maria de Annunciação, Lilian Auxiliadora, Ozerina, Tânia, Filomena, Jorcelina, Rosecleia, Graça, Genésio e especialmente à Marlene que, na jornada em Campinas, se tornou amiga para sempre.

Aos colegas do NEAD, por sempre franquearem informações, abrindo-me as portas do Núcleo e especialmente à Profa. Kátia, bem como aos Professores Oreste e Duque, às Professoras Eliete, Mainara e Ana Maria, e aos funcionários Alexandre, Márcia e Luzenil.

Aos que me acompanharam na pesquisa de campo, Ângela, Doris, Aparecida e Eliseu Rangel, e especialmente à Rosilene Maria dos Santos pelo socorro em todas as dificuldades na montagem deste trabalho.

À Luciete, companheira de investigação sobre EAD.

Ao Prof. Germano que, mesmo premido pelo tempo, se encarregou de revisar este relatório, pintando aqui e acolá sentidos e palavras que ajudaram a suavizar o texto acadêmico.

Aos meus nove irmãos que acompanharam com muito carinho e atenção este trabalho e aos filhos do coração Augusta, Fernando, Alyrinho e Luiz Vitor e respectivas noras Lílian e Selma.

Às funcionárias da Pós-Graduação da Unicamp, pela atenção e gentileza no atendimento.

Por fim, os meus agradecimentos à CAPES por proporcionar a bolsa e à UFMT pela concessão do afastamento.

ÍNDICE GERAL

RESUMO
ABSTRACT
INTRODUÇÃO 01
CAPÍTULO 1: DA EAD E DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO REAFIRMANDO ALGUMAS IDÉIAS 17
1.1 A Educação a Distância: de um olhar retrospectivo à situação atual 17
1.2 Pressupostos organizacionais para a Educação a Distância 23
1.3 Uma elação entre trabalho, educação e alienação 30
1.4 A complexa relação entre teoria e prática, e entre pesquisa e ensino na formação do professor 42
CAPÍTULO 2: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA 55
2.1 Das percepções iniciais – abrindo um parêntese 55
2.2 Do caminho metodológico - instrumentos de pesquisa 59
2.2.1 Da análise documental 61
2.2.2 Das entrevistas 61
2.2.3 Da observação sistemática da capacitação dos orientadores acadêmicos, dos seminários temáticos e reuniões pedagógicas/colegiado 73
2.2.4 Do tratamento dos dados 74
CAPÍTULO 3 -O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMT, NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO ESTADO DE MATO GROSSO 81
3.1 Considerações sobre o Estado de Mato Grosso: recorte 81
3.2 A UFMT ontem e hoje: olhar retrospectivo 85
3.3 Considerações sobre o sistema de ensino público no Estado de Mato Grosso 91
3.4 Curso de Pedagogia a Distância, no/do IE/UFMT 95
3.4.1 Registros históricos 95
3.5 Estruturação e dinamização organizacional do currículo 100
3.5.1 Projeto curricular 100

3.5.2 Estrutura organizacional 103
3.5.3 Orientação Acadêmica: atribuições 106
3.5.4 Material didático do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância 115
3.5.5 Avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia a Distância 116
3.6 Alguns apontamentos/ambigüidades/contradições 119
3.7 Perfil dos professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância 121
CAPÍTULO 4 - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA 149
4.1 As percepções reveladoras das motivações que levaram os professores-alunos a freqüentar o curso de Pedagogia a Distância 150
4.2 As percepções dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos sobre a proposta curricular do curso 157
4.3 Percepções dos professores-alunos sobre suas práticas pedagógicas: mudanças percebidas 161
4.4 As percepções dos professores-alunos e orientadores acadêmicos sobre pesquisa e seminários temáticos 175
4.5 As percepções dos professores-alunos sobre a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância 184
4.5.1 Avaliação da aprendizagem: indícios de rupturas 193
4.6 Percepções dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos sobre as parcerias 209
CONSIDERAÇÕES FINAIS 215
REFERÊNCIAS 225
APÊNDICES 240
ANEXOS 252

RESUMO

Situado na porção mais central e interior do Brasil, Mato Grosso apresenta algumas singularidades, entre elas a ocupação muito recente do Norte do Estado nas duas últimas décadas apenas, o que explica o grande contingente de professores sem qualificação adequada, dada a não-existência de cursos de graduação e a grande distância dos centros que os oferecem. O ensino a distancia e o parcelado têm sido a resposta à demanda de profissionais capacitados para a região. A UFMT – através do NEAD – e a SEDUC, em parceria com os governos municipais, têm se responsabilizado pela oferta de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância para o Norte e Médio-Norte de Mato Grosso, voltado para a formação de docentes das séries iniciais do ensino fundamental. Esta investigação centra foco na percepção de alunos-professores e orientadores acadêmicos a respeito desse curso e da contribuição que oferece para sua formação profissional e para sua atuação em sala de aula. As impressões dos informantes foram colhidas por meio de entrevistas, questionários e pela observação participante em reuniões de colegiado, das quais participaram também os organizadores e proponentes do curso. Para a análise, privilegiam-se as contribuições de Marx e pensadores marxistas, como Enguita, que desnudam a relação trabalho x alienação, par de grande produtividade para a leitura das falas recolhidas, compreendendo-se estudar como uma forma de trabalho, e Vazquez para compreender a relação teoria/prática. O registro dessas impressões, tanto do que foi explicitado quanto do que se insinua em seus intervalos, possibilita salientar a incorporação dos discursos institucionais e certo alheamento diante da organização da grade curricular, conteúdos, estratégias de aprendizagem, entre outros. A proposta do curso salienta o tripé interdisciplinaridade – pesquisa – interação teoria/prática, e os seminários de pesquisa seriam seu grande diferencial, processo e momento de culminância dessa tríade. Essa concepção é salientada pela grande maioria, contudo, ao revelarem como efetivamente ocorrem. Percebe-se que os objetivos dos seminários acabam servindo para cumprir programas mais extensos, compensar carga horária restrita, ou ensejar oportunidade de avaliação. Os informantes conseguem interpor uma fala mais pessoal ao tratarem da avaliação e das parcerias responsáveis pela oferta do curso. No percurso desta pesquisa, foram revelados e percebidos alguns problemas no curso observado, tais como o descumprimento de acordo por algumas prefeituras, a necessidade de reavaliar os seminários de pesquisa e instrumentos de avaliação. Numa perspectiva mais ampla, contribui para desfazer mitos relativos ao ensino a distância – por muitos visto como menos produtivo que o presencial -, à medida que busca engajar o aluno em seu aprender, contribuindo para a democratização do ensino.

Palavras-chave: Educação e Trabalho, Ensino - pesquisa, Seminários, Educação a distância, Avaliação.

ABSTRACT

Mato Grosso, situated in the central region of Brazil, has a few singularities. Being among them the very recent occupation of the north of the state only in the last two decades what explains the large number of ill prepared teachers given the lack of graduation courses and the great distance from education centers elsewhere. E-learning and modular teaching have been the answer to the demand for qualified professionals in the region. UFMT – by NEAD – and SEDUC in partnership with local cities authorities have cared of the graduation courses in education degree using e-learning in the north of Mato Grosso directed to the teacher training in the first classes of elementary school this research is focused in the feeling of student-teachers and academic advisors towards this course and its contribution to their professional qualification and classroom performance. The data was collected though interviews, questionnaires and by participating observation in council meetings where the course organizers also participated. For the analysis, preference has been given to Marx and Marxist thinkers like Enguita that explain the work x withdrawn relationship, contributions of great value for the reading of the obtained speeches, being studying understood as way of work. The data registered, such those made clear as well as those insinuated in the breaks, allows to emphasize the entry of the institution speeches and a certain ignorance of school syllabres organization, subjects, learning strategies, among others. The course proposal emphasize the tripod intersubject – research – theory practical interaction, where the research seminars word be the great difference, process and the highest point of this tripod. This thinking is emphasized by most people but when revealing how they actually occur. Seminar objectives are used to fulfill more extense programs, make up for restrained workload or create assessment opportunities. The informers have more personal talks when addressing assessment and partnerships responsible for the course offering. In the making of this research some problems with this course were revealed as some municipality agreements were not kept, the necessity of reassessing the research seminars and the assessment instruments. In a more ample view, it contributes to undo myths related to e-learning – many times regarded as being less effective than that by presence, in the way that in motivates the student into learning, contributing for the education democracy.

Keywords: Educacion and work; Teaching – Research; Seminars; Distance education; Evaluation.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE- Associação Nacional Pró-Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

FORUMDIR - Fórum dos Diretores de Faculdade de Educação

EAD- Educação a Distância

FMI- Fundo Monetário Internacional

IE- Instituto de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

IFES- Instituição Federal de Ensino Superior

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOPEB- Lei Orgânica dos Profissionais do Ensino Básico de MT

MEC- Ministério de Educação e Cultura

MT- Mato Grosso

NEAD- Núcleo de Educação Aberta e a Distância

NTICs- Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

OAs- Orientadores Acadêmicos

PND- Plano Nacional de Desenvolvimento

PPP- Projeto Político Pedagógico

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação

SESU- Secretaria de Ensino Superior

SGDE – Secretaria-Geral de Documentação Escolar

SINTEP- Sindicado dos Profissionais das Escolas Públicas

SME - Secretaria Municipal de Educação

SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID- Agência Internacional de Desenvolvimento dos Estados Unidos

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário socioeconômico-educacional-cultural aplicado a todos os professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância 241
APÊNDICE B: Roteiro-guia para as entrevistas em grupo 248
APÊNDICE C: Roteiro-guia para entrevistas individuais 249

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1: Orientadores acadêmicos segundo o curso de formação de tutores 113
Tabela 2: Naturalidade dos professores-alunos, por Estado 127
Tabela 3: Entrevistas em grupo: discursos reveladores que levaram os professores alunos a fazer o curso de Pedagogia a Distância 150
Tabela 4: Percepção dos professores-alunos sobre currículo 158
Tabela 5: Relação de disciplinas sugeridas pelos professores-alunos e orientadores acadêmicos 160
Tabela 6: Práticas pedagógicas: mudanças na sala de aula na percepção dos professores-alunos 161
Tabela 6.1: Práticas pedagógicas: outras mudanças na sala de aula na percepção dos professores-alunos 163
Tabela 7: Percepção dos professores-alunos sobre a pesquisa e seminário temático 176
Tabela 8: Entrevistas em grupo/entrevistas individuais/percepções dos professores-alunos sobre avaliação da aprendizagem 186
Quadro 1: Cursos na modalidade a distância mais ofertados 29
Quadro 2: Entrevista em grupo /participantes/doc produzido/participantes/data 67
Quadro 3: Entrevista individual/pólo/município/T.participantes/T.EI/data de realização.. 70
Quadro 4: Modalidade/data/observação/páginas/horas 74
Quadro 5: Produtividade – alunos matriculados e concludentes 99
Quadro 6: Demonstrativo relação orientador acadêmico/professor-aluno 111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Questionários aplicados 71
Gráfico 2: Questionários respondidos 71
Gráfico 3: Gênero: professores-alunos do NEAD 123
Gráfico 4: Ensino médio: professores-alunos..... 125
Gráfico 5: Composição da renda familiar dos professores alunos do NEAD, por pólo..... 129
Gráfico 6: Renda – Necessidades 129
Gráfico 7: Conhecimento em informática pelos professores-alunos 133
Gráfico 8: O uso da Internet pelos professores –alunos 133
Gráfico 9: Internet em casa 135
Gráfico 10: A condição de ser professor 137
Gráfico 11: Quanto à escolha do curso 139
Gráfico 12: Disponibilidade de recursos para a compra de livros 143

LISTA DE ANEXOS

Tabela 6: Renda – necessidades 253
Tabela 7: Uso da Internet pelos professores-alunos 253
Tabela 8: A condição de ser professor 253
Tabela 9: Opção profissional dos professores-alunos 253
Tabela 10: Dispõe principal escolha do curso 254
Tabela 11: Dispõe de recursos para a compra de livros..... 254

INTRODUÇÃO

A busca por alternativas para a qualificação e a formação profissional de professores, capazes de ofertar educação que possibilite ao estudante pensar e agir de modo crítico, tanto no âmbito individual como no âmbito social, tem-se apresentado sistematicamente como desafio para quem acredita ser a educação um dos instrumentos que podem melhorar a vida de todos.

Esse desafio vem se revelando cada vez mais complexo, exigindo renovados esforços para sua concretização. Na instância dos debates e das preocupações acadêmicas, paira a inescapável certeza de que tais questões esbarram no cenário mundial, capitalizado pela nova configuração, proveniente da acumulação capitalista que se acentuou a partir da década de setenta e persiste, ainda hoje, repercutindo no mundo do trabalho/emprego, nas políticas públicas, sobretudo na esfera educacional.

Nesse contexto, as políticas sociais assumem o dualismo de práticas neoliberais, de um lado com concentração de riqueza em mãos de poucos e, de outro, com o agravamento das desigualdades, gerando outro tipo de nefasto clientelismo que, por sua vez, provoca o aumento da pobreza. Em paralelo, ocorrem as transformações da base material da sociedade, exemplificadas pela revolução tecnológica, sustentada no avanço da microeletrônica, na automação e na informática. Nesse "cenário virtual", a escola e os professores ficam perplexos diante do espantoso desenvolvimento havido no campo das tecnologias que só de longe conseguem acompanhar.

O desenvolvimento das forças produtivas e de todo o aparato tecnológico, contudo, não enseja igual avanço nas relações sociais, concentrando, ainda mais, os meios de produção, excluindo grande contingente populacional dos benefícios proporcionados pelo desenvolvimento da tecnologia. Efeito mais direto tem sido a marginalização de gama crescente de trabalhadores, seja pelo achatamento salarial ou precarização do trabalho, seja pela supressão de emprego ocasionada, dentre outras causas, pela reordenação da produção em torno das novas tecnologias, nos setores produtivos mais avançados.

O debate, quanto ao caráter excludente ou não das novas tecnologias de base microeletrônica e da automação, continua polarizado. Alguns analistas afirmam que, em longo prazo, a supressão de postos de trabalho, mesmo nos países em desenvolvimento, não será compensada pelos postos abertos em decorrência da mudança da base tecnológica, ainda que se considere a emergência do setor de serviços como criador de empregos, em substituição ao setor secundário, que se encontra em franco declínio.

Além disso, pela perspectiva neoliberal, as mudanças que hoje ocorrem na base produtiva e nos processos de trabalho acarretam o desmantelamento do estado de bem-estar social, fazendo com que a educação seja vista como mercadoria de destacado valor, submetida à mesma lógica do mercado, ou seja, à regulação das relações entre oferta e procura (PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Freitas (1995: 47) chama a atenção para o papel da escola nesse novo cenário, alertando sobre as mudanças que estão sendo operadas no seio da produção, em razão da introdução de tecnologias que exigem novo perfil de trabalhador. Por esse perfil, o trabalhador necessita de habilidades gerais de comunicação, abstração e integração que não podem ser geradas rapidamente no próprio local de trabalho. Pelo contrário, devem ser apreendidas na escola, durante a formação, a instrução regular.

Com isso, Freitas não quer dizer que deve haver uma relação linear com o mercado de trabalho, mas expressa o fato de que a escola deve ser fruto da construção social, o que impõe mudanças na vida acadêmica.

A nova cultura tecnológica e as novas relações sociais de trabalho precisam ser compreendidas pelas esferas educacionais, a fim de que possam contribuir para a construção das novas identidades individuais e coletivas. Isso requer mudanças educacionais e exige do educador que vá além da dimensão individual, concebendo o mundo com princípios mais humanísticos, interfaceando a troca e o diálogo.

A partir da década de noventa, a política de intervenção do Estado na educação, implementada por reformas educativas, tem encampado a descentralização de certos níveis de decisão e a instauração de estruturas mais participativas, a exemplo do Fundo de

Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF). No momento, está em gestação o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB), que visa à melhoria do ensino básico, em alçada federal. O Estado de Mato Grosso, por exemplo, promove a gestão compartilhada, a gestão democrática, adotando medidas que intentam implementar a racionalização e o controle no uso dos recursos públicos.

Todavia, observa-se que as políticas de formação dos quadros do magistério têm, no mais das vezes, enfatizado a obtenção de competências técnicas, sem levar em conta os aspectos políticos e econômicos da situação do professorado e das escolas. Essas políticas têm-se mostrado, na maior parte, descontínuas e impostas de fora para dentro da escola.

Isso talvez possa ser estendido às políticas educacionais em geral. Parece ser costumeiro, na esfera pública, como se fosse sempre preciso recomeçar, anulando o passado. Isso implica dizer que o campo da educação não tem sido abastecido pelas políticas de Estado, mas tão-somente de governo. Em outras palavras, muda-se o governo, mudam-se os interesses da Nação.

Para explicar esse fenômeno indesejado, dentre outros, pode-se citar a interrupção de projetos sem a avaliação dos participantes; alteração na organização de órgãos executores dos planejamentos e a vulgarização de modelos científicos tornados modismos e transmitidos como receitas para todos os problemas. Geralmente, esses projetos têm data para iniciar, não tendo, contudo, data para terminar.

No caso de projetos de formação dos professores, atualmente, observa-se que, se, por um lado, há um discurso de valorização desse profissional, por outro, o que se vê é uma pressão cada vez maior por resultados, sem a concomitante melhoria nas condições estruturais de trabalho nas escolas, acentuando a precarização do magistério. As "escolas de lata"[1], metáfora tão a gosto da moda, estão disseminadas por todo o país.

Não se pode ignorar que é, na escola, que as propostas de reforma são concretizadas, e cada escola as incorpora dentro de suas condições, o que também ocorre com cada professor, em seu contexto de trabalho. O que se percebe é que propostas bonitas muitas vezes perdem

[1] Locução dada às escolas construídas em caráter emergencial durante o governo Celso Pitta no Estado de São Paulo, entre 1997 e 2000. São consideradas inadequadas por causa do material utilizado, zinco.

sentido se forem meramente transplantadas, descuidando-se do contexto real no qual elas serão aplicadas. Muitas vezes, no açodamento por mudanças, os que impõem as reformas se esquecem da necessidade de considerar o contexto, de lidar com o cotidiano das escolas e, num crescente, despreocupam-se com a concretização das ações na prática.

Isso importa dizer que não se pode mais deixar de reconhecer a existência de relações entre a prática educativa e o contexto socioeconômico e político-cultural mais amplo, nem tampouco desconsiderar que as atuais políticas educacionais estão respaldadas em postulados neoliberais.

A propósito deste assunto, Nóvoa (1995: 28) sugere: "é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico".

No Brasil, existem várias alternativas de formação de professores. No Estado de Mato Grosso, a busca de alternativas para a qualificação profissional de professores e para a requalificação do ensino básico tem sido encarada como desafio interinstitucional, desde o início da década de 80, quando a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC) iniciaram participação conjunta nas discussões do Movimento Nacional Pró-Formação do Professor, o que tem contribuído significativamente para a fundamentação das posições teóricas quanto à identidade básica do profissional da educação, não esquecidas suas necessidades de qualificação.

As discussões e análises conjuntas se aproximaram, gradativamente, de algumas questões básicas da profissionalização do magistério, assinalando a insuficiência qualitativa da formação no nível do 2º grau, a jornada de trabalho do professor, a remuneração e, fundamentalmente, a necessidade de uma política de qualificação e profissionalização dos docentes (SPELLER & ALMEIDA, 1996: 5-8).

Em decorrência dessas discussões, o Estado, por meio da SEDUC, instaura o "Programa Interinstitucional de Qualificação Docente", cujo fulcro se ancora na docência, nas séries iniciais da Educação Fundamental. O Instituto de Educação da UFMT se responsabilizou pelo desenvolvimento do Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais, composto por

três cursos de Licenciatura em Pedagogia, com a possibilidade de promover o ingresso do docente na universidade, em busca de qualificação e de desenvolvimento profissional, grifando-lhe a oportunidade de reflexão sobre sua prática pedagógica. São eles: *Curso Regular*, na região geoeducacional de Cuiabá, na modalidade presencial; *Curso Parcelado,* desenvolvido na modalidade presencial, no período de férias escolares, no interior do Estado; e o da Modalidade a *Distância,* também no interior do Estado, objeto deste estudo.

Esses cursos surgiram das preocupações de professores da UFMT fomentados pelo incentivo e respaldo de políticas públicas educacionais, bem assim da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei 9394/96). Esta, em seu art. 62, determina que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação". Já no art. 87, institui a década da educação e prevê, no parágrafo 4°, que, ao fim dessa década, somente "poderão ser admitidos, no magistério público, professores habilitados em nível superior ou formados em treinamento para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental".

A referida lei acolhe também a educação a distância como mais uma modalidade de formação. No art. 80, abre caminho para o desenvolvimento de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades, e de Educação Continuada. Essa igual batida respalda também experiências embrionárias já deslanchadas, como a da UFMT que se encontrava em andamento no Instituto de Educação, em seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), instalado em 1993, com a finalidade de criar e seqüenciar seu sistema de educação a distância.

No início das atividades, o NEAD ofereceu, em caráter experimental, o curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª Séries, na Modalidade a Distância[2], destinado à formação dos professores do Estado de Mato Grosso, por meio do convênio de Cooperação firmado em 4/2/94, entre FUFMT, SEDUC, UNEMAT e as Prefeituras envolvidas na instalação e implementação dessa Licenciatura. Assim, o já mencionado curso, num primeiro momento, atendeu a 310 professores de oito municípios do norte-mato-grossense: Colíder, Guarantã do Norte, Marcelândia, Peixoto de Azevedo, Matupá, Nova Canaã do Norte, Terra Nova do Norte e Itaúba.

[2]Nome inicial. Por recomendação da comissão de reconhecimento do curso, assumiu esta denominação: Curso de Pedagogia na Modalidade de Licenciatura para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O município de Colíder se constituiu em pólo-sede, passando a contar com uma pequena estrutura para apoiar e desencadear ações necessárias ao desenvolvimento do curso. Nesse pólo ficavam sediados os orientadores acadêmicos intentando dar o devido atendimento aos estudantes que para lá afluíam, a fim de dirimirem dúvidas, efetuarem avaliações, entre outros. Posto o curso em andamento, patente ficou a necessidade do deslocamento dos orientadores aos municípios para facilitar a dinâmica da orientação, não obstante já houvesse alguns deles disponíveis, depois de selecionados e treinados, nos próprios municípios abarcados pelo projeto.

A partir do ano de 2000, com pequenos retoques no projeto inicial, o curso de Licenciatura foi expandido a 2.219 alunos em 46 municípios, distribuídos em cinco pólos: Diamantino, Colíder, Juína, Terra Nova do Norte e Juara.

Em 2003, já na terceira versão, o curso passou a ser ofertado a mais 1.220 professores incorporados na rede pública de ensino em 38 municípios.

Atualmente, está em andamento novo curso de graduação em Pedagogia a Distância, destinado a 1.112 docentes de 41 municípios, incluindo a Capital e o município de Várzea Grande, cidade contígua a Cuiabá. A proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia para Educação Infantil - Modalidade a Distância - é resultado de parceria interinstitucional estabelecida pelo Consórcio Pró-Formar, visando estabelecer uma rede de formação entre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), a Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

Cumpre ressaltar que a modalidade de formação de educação a distância presupõe respeito aos ritmos diferenciados existentes em cada indivíduo, implica novo tratamento às questões de espaço e de tempo das aprendizagens.

É fundamental, portanto, que haja uma flexibilização dos tempos e dos espaços para a construção do conhecimento, de forma que permita ao cursista avançar, de acordo com suas condições pessoais e de trabalho. Em adendo, aquele que não se enquadra no ritmo da maioria,

não será banido do curso pelo perverso processo de reprovação dominante no formato de ensino presencial que se estabeleceu no sistema escolar brasileiro, impelindo parcela expressiva dos estudantes de todos os níveis a abandonar os estudos, passando, assim, a incorporar o rol dos excluídos.

Essa modalidade de educação a distância na formação dos professores que atuam, ou irão atuar, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental e Médio, começa a ganhar terreno no sistema educacional brasileiro. De um lado, trata-se de concepção avançada de educação, para atender ao sonho da democratização do ensino, em favor do educador que se encontra, sobretudo nos municípios, sem possibilidade de acesso à universidade, para sua qualificação e seu desenvolvimento profissional. Por outro lado e acima de tudo, não há necessidade de retirar o docente de seu posto de trabalho, bem ao sabor das políticas neoliberais.

Assim, se a educação a distância veio para ficar, mais do que nunca é preciso ser enfrentada, olho no olho, pondo sob suspeição epistemológica pressupostos que se apresentam como que cristalizados.

Na convicção de que qualquer intervenção que esteja comprometida com a questão da qualidade do ensino deve levar em conta o clima, a cultura escolar, as condições objetivas e subjetivas de trabalho dos docentes, associados aos determinantes econômicos, políticos e culturais e no intuito de conhecer melhor a modalidade de educação a distância, em seu processo, é que centramos o objeto deste trabalho nesse enfoque.

Dada a extensão territorial do Estado de Mato Grosso, o curso de Pedagogia na Modalidade Licenciatura para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental[3] a distância representa alternativa para a democratização do ensino superior. Da mesma forma, o desenvolvimento de cursos no interior do Estado, como os oferecidos pela UFMT, nos seus mais variados projetos, sobretudo o que ora estudamos, requer atenção especial para suas condições objetivas e subjetivas, visando a que não se traduza em mero acesso ao ensino superior.

O curso de Pedagogia a Distância se tornou nosso objeto de pesquisa depois de termos realizado uma avaliação, em 1999, para a Agência Canadense de Desenvolvimento sobre

[3] Curso de Pedagogia na Modalidade de Licenciatura para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, passo, neste trabalho, a denominá-lo de Curso de Pedagogia a Distância, por conta da praticidade.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

os projetos que a UFMT/NEAD/CAERENAD[4] desenvolviam com apoio daquele órgão, o que nos possibilitou vivenciar, na condição de observadora/avaliadora, as reflexões que faziam a seu respeito, tanto dos projetos financiados por esse órgão, como do Curso de Pedagogia a Distância, à época em fase experimental. Contudo, o que firmou nossa atenção nesse curso foi nossa participação posterior em um dos grupos do Seminário Educação/2000[5] do qual alguns orientadores acadêmicos do NEAD participaram. Nesse ponto, convém acentuar o grande entusiasmo que esses profissionais nutriam pelo curso. Havia unanimidade de discurso na valorização dessa modalidade de formação. De forma inequívoca, mostravam até certo rasgo ufanista ao falar a respeito do projeto em andamento: isso despertou nossa curiosidade. Não uma curiosidade qualquer, mas uma curiosidade epistemológica[6], como a defendida por Freire na palestra realizada em Cuiabá/1995.

Ainda contribuiu para construir nosso objeto de estudo o curso de Especialização sobre Avaliação Educacional ofertado pela UnB/Cátedra da Unesco, na modalidade a distância, do qual participamos na condição de aluna. Percebemos que havia semelhança entre ambos, sobretudo no predomínio do material escrito, na figura do tutor e nos procedimentos avaliativos que se concentravam na avaliação escrita.

A partir daí, passamos a acompanhar, com grande interesse, as discussões que emergiam sobre a modalidade de ensino a distância, não só no que se refere a projetos encampados especificamente pela UFMT, como àqueles com contorno nacional.

Por se tratar também de experiência inédita, no tocante à graduação de professor, decidimos levar a cabo uma pesquisa sobre o Curso de Pedagogia a Distância. Desde sua instauração, em 1995, temos observado que há uma corrente positiva que valoriza esse tipo de formação, em detrimento dos modelos já implementados para a formação docente. Apesar de

---

[4] Centro de Aprendizagem, Estudos e Formação em Educação a Distância Télé-Université du Québéc – Canadá – Instituições participantes: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Université de Maurice (UOM), Université du Seneagal (UCAD), Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) e Pontificia Universidad Catolica de Chile (TELEDUC).

[5] Atividade anual do Programa de Pós-Graduação do IE/UFMT

[6] É a curiosidade própria da consciência crítica, que vai além das aparências, procura compreender os fatos com maior profundidade. Assim ele define a curiosidade epistemológica: a curiosidade de que falo não é, obviamente, a curiosidade "desarmada", com que olho as nuvens que se movem rápidas, alongando-se uma nas outras, no fundo azul do céu. É curiosidade metódica, exigente, que, tomando distância do seu objeto, dele se aproxima para conhecê-lo e dele falar prudentemente (FREIRE, 1995:116).

toda *rationnale* em torno do curso — o conhecimento que temos sobre ele é limitado, pois tudo que se sabe, ou se sabia, a seu respeito é que tinha alto alcance quantitativo, em termos de produtividade, uma vez que reduzidos eram os índices de reprovação e evasão, diferentemente do que, no geral, ocorre com os cursos ministrados a distância que costumam produzir resultados desastrosos em termos quantitativos, na maior parte das vezes de qualidade duvidosa.

Observamos, também, que esse Curso de Pedagogia a Distância vem se constituindo em campo fértil de estudos/investigações, de caráter científico, sobre a educação superior a distância, tornando-se espaço riquíssimo e sólido de discussão e análise sobre a formação a distância, bem como de busca de alternativas mais adequadas, tanto para o conjunto das instituições associadas no projeto quanto para cada uma delas em particular.

No que se refere à Universidade Federal de Mato Grosso, seu curso de Pedagogia a Distância vem suscitando estudos/investigações de caráter científico, tornando-se campo de discussão e análise sobre a educação superior a distância, no contexto brasileiro. Têm sido objeto de investigação científica centenas de monografias de cursos de especialização, dissertação de mestrado e tese de doutorado[7], além de várias publicações em livros, revistas e periódicos da área educacional, em âmbito local e nacional.

---

[7] Das Teses e Dissertações produzidas destaco: **Andrade** (1998) analisa a dimensão teórica e prática da avaliação da aprendizagem desenvolvida no curso de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4 ª série do 1 ° grau, através da modalidade a distância da UFMT. Os dados da pesquisa foram coletados mediante observação, análise documental e entrevistas. **Straub** (1998) identifica e analisa o custo/aluno e a evolução do Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª a 4 ª séries do 1 ° grau, através da modalidade a distância da UFMT. A metodologia empregada na análise de custo, segundo o autor, é uma adaptação do método de cálculo de custos em educação a distância (EAD), utilizado pela Téle-Université du Québec Canadá e pela Open University Britânica de Londres Inglaterra; **Vieira** (2001) estuda o currículo pré-ativo básico da Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª. a 4 ª séries na modalidade a distância da UFMT. O universo da pesquisa compreendeu, além do projeto curricular, os quarenta e oito fascículos que integram o currículo pré-ativo básico. **Vargas** (2002) compreende e analisa os efeitos de sentidos produzidos pelo orientador acadêmico, os gestos discursivos que entremeiam o livro, o professor e as leituras dos alunos, ou seja, descreve como ocorre o processo de orientação acadêmica entre os sentidos produzidos pelos pólos autor/leitor ideal, produzindo uma leitura intermediária capaz de remeter os sentidos de determinado autor ao de outros textos, outros autores, fazendo de cada interação, de cada texto, um espaço de possibilidades, lugar de múltiplos sentidos. Foram objeto de estudo os orientadores acadêmicos do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª. a 4 ª séries na modalidade a distância da UFMT. **Foerste** (2002) investiga a parceria entre diferentes instituições na formação inicial de professores para a escola básica. **Neder** (2005) analisa as contribuições do curso Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª. a 4 ª séries na modalidade a distância da UFMT para a formação de professor, e mais precisamente as contribuições que o material didático das áreas de linguagem e antropologia traz, na perspectiva de possibilitar novo discurso e nova prática na escola, fundamentados na política da diferença. **Albuquerque** (2005) analisa o processo de formação contínua dos tutores do curso de pedagogia a distância da UFMT, visando conhecer a sua natureza constitutiva e a forma como se desenvolve para verificar se os cursos de capacitação de curta duração são suficientes para proporcionar aos tutores as condições de

Realizar uma avaliação aprofundada sobre essa EAD nos pareceu importante, porque, muitas vezes, ouvimos gestores das secretarias de educação proclamarem que o professor tem participado de amplo leque de cursos, que se tem investido muito na formação do professor em serviço. Será que esse investimento tem surtido efeitos? Perguntamo-nos: será que os resultados desses processos formativos estão intervindo no cotidiano das escolas, uma vez que os alunos parecem não estar aprendendo e passam de um nível para outro sem dominar os conhecimentos mínimos necessários? Ou será mais uma das tantas experiências que, surgidas em nosso Estado e no País, não prosperaram?

Tudo isso nos instigou a buscar compreender e conhecer melhor esse curso. Inicialmente, nossa vontade era conduzir um estudo que investigasse o impacto educacional/social desse curso nas práticas pedagógicas dos professores-alunos, acentuando seus reflexos nas escolas da rede pública de ensino. A hipótese era a de que haveria uma relação entre a formação do professor e a aprendizagem/desempenho do aluno. Essa linha de raciocínio procede, a uma vez, à análise dos fatores associados ao desempenho dos estudantes. Os argumentos que nos demoveram dessa pretensão inicial foram de ordem econômico-financeira e, tratando-se de estudo longitudinal, demandaria muito tempo e acompanhamento. Aqui fica a indicação desse estudo para outros pesquisadores.

Todavia, no decorrer da pesquisa, o projeto passou por um redimensionamento. Sua amplitude foi limitada, e decidi focar as percepções que os professores-alunos e os orientadores acadêmicos (tutores) têm sobre os efeitos do curso na prática pedagógica dos referidos professores-alunos, uma vez que a tendência mais atual de formação de professores, defendida por vários teóricos como Contreras (2002), Zeichner (1993), Nóvoa (1995), Shon (2000), é aquela que entende o processo de ensino como uma atividade reflexiva. Para tanto, o currículo dos cursos de formação de professores, sua concepção, organização e execução do trabalho pedagógico devem convergir para o mesmo fim.

---

profissionalidade necessárias ao desempenho das funções acadêmicas de tutor. **Alonso** (2005) analisa o conjunto de forças que atuaram desde a oferta experimental do curso de Licenciatura Plena em Educação Básica de 1ª. a 4 ª séries na modalidade a distância da UFMT, no período de 1995 a 2000, até sua transformação em programa institucionalizado de formação. A análise, segundo a autora, recai, mais precisamente, sobre os fatores e elementos que permitiriam reconhecê-la social e pedagogicamente em dois sentidos: na formação superior de professores em exercício e na organização da EAD, 1ª a 4 ª série do 1 ° grau, através da modalidade a distância da UFMT. Os dados da pesquisa foram coletados mediante observação, análise documental e entrevistas.

Essa tendência faz parte das novas exigências de formação de professores na sociedade contemporânea, fortemente marcada pelos avanços das novas tecnologias. "A idéia é a de que o professor possa 'pensar' sua prática ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática" (LIBÂNEO, 2001: 85).

Partindo desse pressuposto de concepção de formação e tendo em vista o fato de o projeto do curso de Pedagogia a Distância se apresentar como uma alternativa de formação diferenciada, nosso estudo enfoca o discurso dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos para compreender as percepções de ambos sobre esse curso e sobre a repercussão dele no trabalho pedagógico dos professores-alunos. Diante disso, o que se pretende evidenciar não carecerá, neste momento, de um trabalho de observação do cotidiano escolar e do trabalho pedagógico dos professores-alunos.

Nosso entedimento de percepção é o preconizado por Simões e Tidemann (1985). Para estes autores, as percepções são compreendidas, por meio das ações e motivações, como a forma pela qual o indivíduo apreende o novo, como introjeta o mundo exterior. Esse processo ocorre no cruzamento entre uma subjetividade e a realidade sociocultural que circunscreve sua atuação. O homem vê e se apodera do mundo através da mediatização simbólica da linguagem, que é um produto cultural e socializado, determinando um caráter social a qualquer experiência individual. A idéia de mundo-vida ou pré-reflexão é o que Merleau-Ponty (1945) descreve como percepção, ou seja, se realiza no mundo a partir do momento em que um indivíduo pode e quer perceber. A percepção do outro então é possível por imanência, porque encontro em mim os elementos que me permitem perceber. Mas essa percepção é também transcendente, uma vez que o outro contém mais do aquilo que me é dado perceber (apud SOUZA, 1991:121).

Assim, norteou este estudo o seguinte bloco de questões.

É possível dizer que:

- Os seminários temáticos e as pesquisas realizadas, além de concentrarem dados relevantes sobre a realidade, proporcionam condições ao professor-aluno de refletir sobre sua prática pedagógica e sobre as questões atinentes à escola?

- Os orientadores acadêmicos, mediadores da aprendizagem, proporcionam condições ao professor-aluno de refletir sobre o seu desempenho no curso e sobre sua prática pedagógica?

- A percepção do professor-aluno evidencia que a dinâmica e execução do Projeto permitem a aproximação operacional, entre os termos do par dialético teoria/prática?

Outras questões também se fizeram imprescindíveis:

- Como os professores-alunos percebem a dinâmica curricular do curso, incluindo aqui os procedimentos avaliativos, estrutura curricular e seminário temático, e o trabalho dos orientadores acadêmicos? E como enxergam o papel das parcerias?

- A percepção dos orientadores acadêmicos aponta evidências de mudanças na prática pedagógica do professor-aluno?

A essa luz, reveste-se a pesquisa destes objetivos:

- Compreender como o professor-aluno percebe o impacto do curso de Pedagogia a Distância na sua formação.

- Investigar os aspectos favoráveis e fragilidades nessa modalidade de formação.

- Analisar a função dos seminários temáticos, no curso de Pedagogia a Distância, segundo as percepções dos professores-alunos e dos orientadores.

- Conhecer a percepção dos professores-alunos sobre a dinâmica curricular do curso, como os procedimentos avaliativos, a estrutura curricular e o seminário temático.

Cientes da complexa problemática que cerca a EAD no momento atual, pensamos que aprofundar investigações em torno do curso de Pedagogia a Distância pode ser fundamental para

apontar caminhos para as IEs/, assim como para ativar intervenções que objetivem melhoria desse processo de formação de professores.

Por fim, este trabalho de investigação, adstrito ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas, está inserido na linha de pesquisa Ensino, Avaliação e Formação de Professores, estruturando-se, para fins didáticos, em quatro capítulos, acrescidos da introdução e da conclusão.

A introdução traz, sucintamente que seja, informações sobre o curso de Pedagogia a Distância circunscrito à UFMT, bem assim as razões em que se assenta nosso interesse pelo tema, os objetivos da pesquisa, o problema aduzido e as perguntas daí suscitadas.

O Capítulo 1, trata d*a EAD e da Relação Trabalho e Educação - Reafirmando Algumas Idéias,* estampa breve referencial histórico da EAD, uma vez que, atualmente, crescem em nosso país as mais variadas alternativas de formação de professores em serviço. Dentre tantas, tem merecido destaque a formação pelo viés da Educação a Distância. Este capítulo contempla também uma rápida incursão no estudo do trabalho como princípio educativo e a relação teoria prática. Esses três tópicos constituem os eixos teóricos deste estudo.

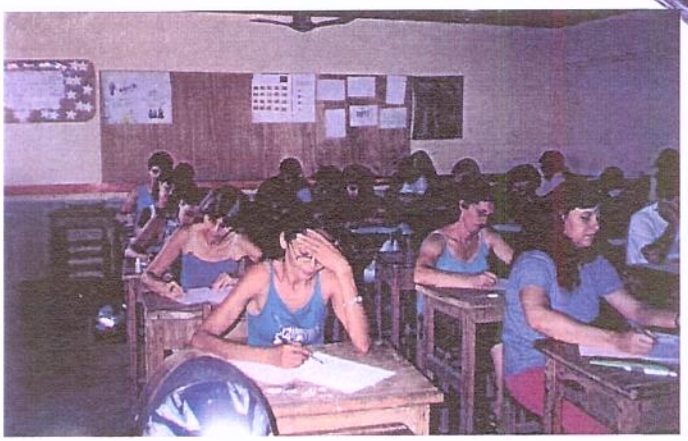
O Capítulo 2, a *Construção da Pesquisa*, descreve todo o processo da pesquisa, desde as discussões iniciais, a escolha dos pólos, os municípios selecionados, seus sujeitos, até as circunstâncias em que se deu a pesquisa, na busca dos objetivos propostos. Explica como ocorreu a entrada em campo, o tempo empregado, a construção da opção metodológica, bem assim a descrição dos instrumentos e dos procedimentos de investigação.

O Capítulo 3, *o Curso de Pedagogia a Distância da UFMT, no Contexto da Política de Formação de Professor do Estado de Mato Grosso*, encarta breve apresentação sobre o processo de colonização do Estado de Mato Grosso. Trata-se de contextualização necessária, tendo em vista que o curso de Licenciatura em Pedagogia para o magistério dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade a distância, integra a política de formação dos professores do Instituto de Educação da UFMT que, por sua vez, se confunde com a própria história da UFMT e de sua política de qualificação/profissionalização. Relevo é dado ao curso de Pedagogia a Distância, quanto aos seus objetivos, à sua organização curricular, ao material didático, ao

processo avaliativo e ao papel dos orientadores acadêmicos. Dedica-se, igualmente, ao estudo do perfil socioeconômico e cultural, dando a conhecer as características dos professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância, apontando indícios das condições em que vivem, trabalham e estudam, além de contemplar alguns indicadores para compreender o ser professor no referido curso.

O Capítulo 4, *Percepção dos Professores-Alunos sobre o Curso de Pedagogia a Distância*, converge para a apresentação e análise da percepção e da compreensão dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos, em relação ao curso de Pedagogia a Distância. Para a organização dos dados coletados, por meio das entrevistas individuais e grupais, foram estabelecidas categorias que buscam circunscrever mais diretamente os atores envolvidos. Ou seja, cada fala, cada resposta escrita representa, considerada a subjetividade de cada um, um conjunto de valores partilhado, uma concepção do mundo. Apontamos também algumas limitações que o curso apresenta, sem descurar de assinalar sugestões ditadas pelo nosso envolvimento com o tema.

A conclusão apresenta os resultados obtidos da análise dos dados vinculados aos objetivos. Enfeixa, igualmente, algumas recomendações e proposições que têm por finalidade o aperfeiçoamento do processo de formação de professores por meio da EAD.



Entrevista em Grupo e Avaliação do Meio II

CAPÍTULO 1: DA EAD E DA RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO - REAFIRMANDO ALGUMAS IDÉIAS

Este capítulo visa, por meio da revisão da literatura, explorar os principais tópicos pertinentes ao estudo, destacando temáticas e autores que contribuíram para sua compreensão. Considerando os objetivos da pesquisa, privilegia-se a reflexão sobre a educação a distância, relação educação, trabalho e alienação, bem como sobre a pesquisa na formação docente, como modelo de ensino que poderia contribuir para que o professor-aluno assumisse papel mais atuante e crítico, em relação à construção do conhecimento.

Para conhecer as percepções dos professores-alunos sobre o curso de Pedagogia a Distância, faz-se necessário situar em que contexto e sob que condições se firma a educação a distância no País.

A educação a distância, como ação pedagógica sistemática e metodológica, é um fenômeno educacional recente, se comparado com a educação dita presencial. Olhando em retrospecto a história da Educação a Distância, observamos que seu desenvolvimento está diretamente relacionado com os fatores socioeducacionais, econômicos e tecnológicos, como veremos.

1.1 A Educação a Distância: de um olhar retrospectivo à situação atual

O objetivo deste tópico é conhecer a EAD em seus aspectos históricos, expansionistas, legais, organizacionais, no âmbito da sociedade capitalista.

Antunes (2003: 175) salienta que, *no* "capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, contexto de crise estrutural do capital, desenham-se algumas tendências, que podem assim ser resumidas":

1) O padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos.

2) O modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vem também sendo solapado pela (des) regulação neoliberal, privatizante e anti-social.

Podemos, portanto, assim dizer que vivemos em um mundo orientado pela economia de mercado, onde tudo se transforma em mercadoria, passível de comercialização. A educação, os sistemas regulares de ensino, sobretudo o ensino a distância, podem ser vistos como mais uma oportunidade de lucro por aqueles que resolverem investir nesse comércio.

Para Mansur (2001: 39-40), um dos principais fatores que impulsionam a expansão do modelo de Educação a Distância no mundo foi a crescente demanda por educação e a possibilidade de ela ser usada como "resposta a essas necessidades educacionais (alfabetização, incorporação cada vez mais precoce ao mundo do trabalho, população isolada dos centros urbanos ou impossibilitada de ter acesso, por diversos motivos, às formas convencionais de ensino)".

As mudanças da sociedade foram mais bem empreendidas com tal aporte tecnológico. Schaff (1990) alerta para o fato de que, na sociedade informatizada, a ciência pode assumir o papel de força produtiva e, assim, gerar outras divisões de classe e outras diferenças sociais entre as pessoas, e o novo fator diferenciador será o de possuir, ou não, informação.

Demo (1998) salienta que o professor, diante da informática, é demandado a se comprometer com a pesquisa e com o questionamento reconstrutivo, ainda que os meios técnicos de informação estão à disposição da escola e que a ciência e a tecnologia façam parte de seu cotidiano.

Preti explana que, na conjuntura política e econômica do século XX, se vê a EAD como uma opção econômica mais barata e rápida de (re)qualificação profissional:

> Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica para satisfazer as amplas e diversificadas necessidades de qualificação das pessoas adultas, para a contenção de gastos nas áreas de serviços educacionais e, em nível ideológico, traduz a crença de que o conhecimento está disponível a quem quiser (2000:27).

Continuando, Preti afirma:

> Se antes existiam muitas resistências e preconceitos quanto a esta modalidade, parece que a conjuntura econômica e política, no limiar do milênio, acabou por encontrar nesta modalidade uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas, contando com o apoio dos avanços das novas tecnologias da informação e da comunicação. Isto é, dentro desta crise estrutural, a conjuntura política e tecnológica se tornou favorável à implantação da EAD (2000:27).

Belloni corrobara esse pensar: "a educação aberta e a distância aparece, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial" (2001: 3).

Convém ressaltar que o divisor de águas para a larga expansão da educação a distância foi o desenvolvimento das novas tecnologias, com o advento do computador e com a explosão multimídia.

Enguita (2004) aborda a questão do vínculo entre ensino escolar e organização do trabalho na chamada "sociedade do conhecimento", cujos níveis de qualificação exigidos do trabalho têm tanto fortalecido o papel da educação na preparação da mão-de-obra, como também modificado o próprio ensino, com vista a promover um conhecimento capaz de desenvolver-se e renovar-se constantemente.

Diz o autor que, apesar de uma tendência geral a superestimar o papel do Estado e dos direitos dos cidadãos como motivadores do desenvolvimento da escolarização universal, foi o surgimento da empresa capitalista, com a conseqüente separação de atividade trabalhista e vida doméstica, que criou a necessidade de instituições encarregadas da custódia das crianças e das novas formas de socialização e capacitação para o trabalho.

Nesse sentido, destacou-se a contribuição da escola à mudança intergeracional que, na era posterior à primeira revolução industrial, preparava as futuras gerações para se integrarem às novas condições de produção. E nem foi preciso que a aceitação desse objetivo fosse generalizada.

A educação nunca teve tanta importância econômica como em nossos dias, quando a informação, conhecimento e a qualificação adquirem peso decisivamente maior na formação do

trabalhador. Segundo Enguita, este "é o sentido das freqüentes afirmações de que estamos entrando na (era da) economia (ou na sociedade) do conhecimento (ou da informação, informática, digital, etc.)" (1993: 35).

Para explicar a natureza das transformações recentes no modo de produção capitalista e no mundo do trabalho, o autor configura um esquema em que a economia pode ser interpretada como um sistema em que fluem três elementos: 1) matéria, isto é, todos os elementos inertes, usados como meio de produção das instalações e maquinaria à energia física; 2) a "energia" do sistema, que é o trabalho humano; 3) a informação, ou o conhecimento economicamente útil.

Em uma economia de subsistência, o meio de produção, o trabalho e a informação possuem dimensões limitadas, manejáveis em escala individual ou doméstica. Quando qualquer um desses elementos começa a ser utilizado em larga escala, seu controle individual se torna impossível, e a divisão social do trabalho faz surgir entre os homens "o poder diferencial", baseado na propriedade dos meios de produção, na autoridade sobre o trabalho das outras pessoas (nesse caso são emblemáticas as figuras do diretor e do capataz) e na qualificação, que é a posse de um conhecimento escasso – todas elas formas de poder desigualmente distribuídas. E é exatamente o papel da qualificação que caracteriza a sociedade do conhecimento.

As mudanças de ordem estrutural e econômica, muito bem caracterizadas por Enguita, e os avanços ocorridos na área tecnológica favorecem a disseminação rápida de informações e comunicação, em tempo real, para qualquer parte do globo terrestre, rompendo com o isolamento ocasionado pelas distâncias geográficas e é, sem sombra de dúvidas, fator determinante para que a EAD se estabeleça como possibilidade de ensino na sociedade do conhecimento, como ele a classifica. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los.

Daí se deduz que os principais motivos da expansão da EAD no Brasil e no mundo seriam: primeiro, pelo grande aumento da demanda por formação e qualificação profissional, notadamente dos profissionais da Educação, no caso do Brasil, e, em segundo lugar, pelas tecnologias multimídias hoje disponíveis, capazes de garantir materialmente essa modalidade de educação.

De acordo com Castillo Arredondo (1995), a evolução da educação a distância tem relação estreita com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação.

No que diz respeito ao uso das tecnologias na educação a distância, de modo geral são identificadas três gerações.

A primeira geração, cujo recurso mais utilizado foi o material impresso, usado pelo ensino por correspondência, surge com advento da imprensa, a partir do desenvolvimento dos sistemas postais, no século XVIII. O primeiro curso ministrado a distância ocorreu na Suécia, em 1833, e a primeira escola criada ficou assentada na Inglaterra, em 1840. Por sua vez, o material impresso era o único suporte para a distribuição de informação e comunicação.

A segunda geração, iniciada na década de sessenta e caracterizada pelo advento da radiodifusão (analógica) cuja informação se processava por meio de sistemas de telecomunicações, em que se recomendava o uso de fitas cassete, de áudio e vídeo. O material impresso era usado como complemento aos recursos tecnológicos. É justamente nessa fase, ou geração, que a educação a distância se expande para o ensino universitário.

Importantes instituições de ensino superior foram criadas para atender a essa demanda socioeducacional e, mais especificamente, ao ensino superior. A Universidade de Wisconsin, norte-americana, e a Universidade Aberta da Grã-Bretanha são as mais importantes nesse momento histórico para a EAD, assim consideradas como modelos de sistema, ensino e organização dos processos educacionais a distância. A *Open University*, britânica, foi criada em 1969, com o objetivo de possibilitar aos adultos a freqüência ao ensino superior, sendo considerada o primeiro modelo pedagogicamente válido.

A terceira geração tem como marco a década de noventa, caracterizada por haver integração entre os meios de comunicação, bem como pela utilização de redes temáticas (internet, audioconferência, teleconferência e videoconferência), possibilitando diálogo entre aluno e professor geograficamente distanciados.

Já Rumble (apud SANTOS, 2002) apontou quatro gerações de EAD: a primeira geração, desenvolvida a partir de 1940, baseava-se no texto escrito; a segunda, a partir de 1950,

utilizava TV e áudio. A terceira, entre 60 e 70, produzia sistemas de multimeios, e a quarta geração se caracterizava pela adoção dos sistemas de comunicação, mediados pelo computador.

Para Fonseca (1999:23), a designação educação a distância se popularizou a partir de 1982, quando o Conselho Internacional para o Ensino por Correspondência alterou seu nome para Conselho Internacional para a Educação a Distância, em resposta ao aparecimento de modelos de ensino/aprendizagem baseados na tecnologia

Em síntese, educação a distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, no qual professores e alunos estão separados espacial e ou temporalmente. Apesar de não estarem juntos, de maneira física, eles podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet, com a incorporação da Internet banda larga, que põe ao chão a distância, pois hoje as pessoas podem se ouvir e se ver em tempo real. Igualmente, podem utilizar o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes (MORAN, 2002).

Preti (2003: 14-15) compreende a educação a distância como processo de auto–aprendizagem, centrado no sujeito aprendente, com capacidade de ser autônomo, de gerir sua formação (auto-formação), como processo mediatizado pelos meios tecnológicos acessíveis a esse sujeito apoiado por uma instituição que lhe oferece todo tipo de suporte, do cognitivo ao afetivo, do social ao administrativo, para que se dê a interação, a subjetividade.

Salienta, contudo, que, para tal ocorrer, há necessidade do aparato institucional, de uma organização que propicie ambiente de aprendizagem, que defina "como" se realiza o processo educativo numa situação em que "figuras" tradicionais, tais como sala de aula, professores e alunos, não estão "materializados" nos modelos que conhecemos, pois professores e alunos não estão realizando seus "papéis educativos" no mesmo espaço e ao mesmo tempo.

O fato é que essas "figuras" continuam a existir, mas assumindo características e funções distintas das que conhecemos no ensino presencial, porque a EAD deve desenvolver práticas educativas diferentes, ancoradas em processos organizacionais próprios, da forma como organiza a aprendizagem e os processos educativos (PRETI, 2003:15).

1.2 Pressupostos organizacionais para a Educação a Distância

Para pensar ou compreender um aparato institucional-organizacional para o desenvolvimento da Educação a Distância como possibilidade de educação de massa e de democratização do saber, necessário é compreender de antemão alguns pressupostos que norteiam as práticas deste tipo de organização-instituição.

Os estudos de García Aretio (1994) indicam que, hoje, após longos anos de experimentos e experiências pela seara da EAD, as instituições que a ela se dedicam estão voltadas para os princípios da participação e do trabalho colaborativo de todos os atores envolvidos no processo. O envolvimento aqui tratado diz respeito aos desejos e à subjetividade do estudante na construção do seu próprio conhecimento, ou, ainda, à possibilidade de definir, interagir, construir o currículo que melhor atenda a seus anseios, expectativas e necessidades. Para Preti (2003: 16), isso significa dizer que, na prática, muito mais do que uma "instituição ensinante", a consideramos uma "instituição aprendente", uma entidade coletiva que pensa, planeja, executa e avalia determinado projeto educativo, em que todos os envolvidos são participantes ativos, em constante diálogo, em uma relação de troca de experiência e de saberes, todos ensinando e aprendendo. Daí a necessidade do trabalho coletivo, da organização da ação em sua totalidade e não por partes.

Esse entendimento acerca dos princípios organizacionais, segundo Preti e García Aretio, são apresentados por Belloni (2001) ao tratar dos aspectos organizacionais que envolvem a EAD e ao classificá-los em duas grandes categorias: **a das especializadas (*single-mode)* e a das integradas (*dual-mode).***

Para a autora, são instituições especializadas aquelas que se dedicam exclusivamente ao ensino a distância, e seus exemplos mais típicos são as grandes universidades abertas européias, dentre as quais se destacam: *Open University*, (UKOU), britânica, *Universidad* Nacional de *Educación* a Distancia (UNED) espanhola, *Fern Universität*, alemã, Universidade Aberta de Portugal, Open *Universität*, alemã. Segundo a autora, as principais características dessas instituições especializadas são:

- autônomas, em geral de abrangência nacional, com orçamento independente (públicos e próprios) e habilitadas a fornecer seus próprios diplomas;

- usam o mesmo estatuto das universidades convencionais, obedecendo às mesmas regulamentações;

- organizam-se segundo modelos mais ou menos industriais de produção e distribuição de curso e implicam um grande número de estudantes para que o custo unitário seja baixo;

- oferecem cursos regulares de graduação como prioridade e, em menor oferta, o de pós-graduação, priorizando as áreas que não necessitam de treinamento prático específico ou pesquisa em laboratórios;

- oferecem uma grande variedade de ações não formais de formação contínua e treinamento.

A principal crítica a esse tipo de modelo de organização, para Belloni (2001: 93) é justamente o fato de ser excessivamente centralizado, burocratizado e hierarquizado, por sua ênfase na produção e distribuição de material, bem como por sua pouca flexibilidade, decorrente das características de economia de escala, que dificultam a atualização de seus cursos e o atendimento de novas demandas.

Nesse sentido, as instituições baseadas no modelo de organização especializada, descrito por Belloni, aproximam-se da **Teoria da industrialização** formulada por Otto Peters descrita por Garcia Aretio (1994).

Andrade (1998: 28) apresenta os postulados desta teoria, citada acima, em que o estudo a distância é similar ao ensino industrializado, pois fundamenta sua teoria em concepções e princípios da produção industrial tais como: a produção do material didático se baseia nos planejamentos de industrialização. O trabalho é preparado por uma equipe de especialistas de diferentes áreas. Essa divisão de trabalho possui características similares às do processo industrial e traz consigo uma radical troca das funções docentes tradicionais. O planejamento dos cursos, a organização racional de todo o processo e a formalização de todas e cada uma de suas fases são similares ao planejamento e organização da produção industrial. Todos os processos nesse sistema alcançam alto grau de objetivação, comparando-se com a diferença que existe entre a produção industrial e a manual.

No ensino a distância, a maioria das funções são objetivadas, ocorrendo em menor grau situações de subjetividade, mais próprias das instituições presenciais nas quais, efetivamente, o docente tem constante oportunidade de influenciar, de maneira mais ou menos subjetiva, seus estudantes. A centralização e monopolização da produção tornam esse sistema economicamente rentável.

Como forma/maneira de romper com essas características extremamente especializadas, em que os estudantes são tidos como meros executores de tarefas, e para, sobretudo, manter-se no mercado, haja vista as constantes mudanças no acúmulo do capital, característica dessa sociedade, estas instituições têm "buscado diversificar cursos e materiais, produzir em escalas menores e introduzir formas de organização mais flexíveis, descentralizadas e horizontais, que permitem um *feedback* mais imediato e seguro, uma atualização mais rápida e um melhor atendimento às demandas" (BELLONI, 2001: 95).

Outras duas teorias foram formuladas numa tentativa de compreender os processos de constituição, aplicação, desenvolvimento, e dos impactos efetivos da modalidade de educação a distância para a democratização ao saber. Segundo García Aretio (1994), seriam elas:

Teoria da autonomia e independência, formulada por Charles A. Wedemeyer (1974) e Michael G. Moore (1973), e a **Teoria da interação e da comunicação**, formulada por Börje Holmberg (1977) e John. A. Baath (1977).

A Teoria da autonomia e independência contribui significativamente para a compreensão da constituição curricular e da organização do trabalho pedagógico das instituições especializadas. Wedemeyer (1974) discute, principalmente, o princípio da liberdade e da autonomia de que o estudante na EAD deve dispor para tomar as decisões e os rumos sobre sua aprendizagem, ou seja, "liberdade para escolher o ritmo de seus estudos e decidir sobre os objetivos, meios didáticos, avaliação, o que lhe permite decidir sobre o como estudar" (WEDEMEYER, apud GARCIA ARETIO, 1994: 66).

Já Moore (1973) discute a separação tempo-espaço do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem, assim como os meios de comunicação necessários para fazer

a mediação pedagógica entre os objetivos educacionais pensados para o curso e os objetivos a serem alcançados pelos estudantes.

Teoria da interação e da comunicação, formulada por Börje Holmberg (1977) e John A. Baath (1977). Essa teoria, dentre outras, defende as seguintes proposições:

> - a educação a distância deve desenvolver-se como uma conversa direcionada para a aprendizagem do aluno;
>
> - o fato de existir uma relação pessoal entre os estudantes e os professores desperta a motivação dos estudantes. A motivação nos estudos pode ser fomentada por multimeios de comunicação e informação a distância.

Belloni (2001) apresenta, ainda, outra categoria, ou modelo de organização: o das integradas. Este concentra suas principais experiências e atuação no ensino superior. Essas instituições, localizadas nos Estados Unidos e na Austrália, são as que concentram maiores experiências nessa categoria.

As principais características dessas instituições integradas, segundo a autora, são:

> - operam ao mesmo tempo, com as instituições convencionais de ensino presencial, e gozam de maior prestígio e credibilidade social;
>
> - têm maior acesso a fontes de recursos financeiros;
>
> - apresentam mais vantagens do que os sistemas "especializados", uma vez que ocorrem efeitos de "sinergia" extremamente benéficos, tanto para a modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e de material) quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar em flexibilidade, possibilitada pelo *feedback* mais imediato de seus cursos (op. cit: 96).

As instituições que adotam esse modelo de organização têm demonstrado melhores resultados, tanto em termos pedagógicos como financeiros, e aparecem com forte tendência para futuras experiências, segundo Belloni (2001).

As três teorias aqui apresentadas possibilitam iniciar uma reflexão sobre os processos administrativos e pedagógicos da educação a distância. Não podemos esquecer que essas teorias foram formuladas num dado contexto histórico que, por um dado momento, explicou o fenômeno administrativo e pedagógico da educação a distância. Como situa Andrade , isto está presente na teoria de "Otto Peters, que traz para a educação a distância os pressupostos da teoria taylorista-

fordista, os quais passaram a orientar as políticas da educação a distância" (1998: 28). Ou seja, como ação pedagógica sistemática, a EAD não pode ser vista isoladamente, já que essa modalidade de ensino se justifica e se compreende pelas demandas do estágio atual do capitalismo.

Garcia (2000: 84) nos convida a observar a tendência da EAD em várias partes do mundo, afirmando que essa, nos países do primeiro mundo, é destinada àqueles que, tendo cumprido sua escolaridade básica (incluindo a universitária), buscam novas opções, seja em função de uma reorientação da escolha inicial, seja para preencher o tempo disponível. ***Assim, pode-se dizer que a EAD, em países como o Brasil, vive um descompasso com relação aos países do Primeiro Mundo.***

Na visão do autor, enquanto nos países do primeiro mundo a EAD é usada como possibilidade de aperfeiçoamento, ascensão profissional na forma de educação continuada, no nosso caso, a EAD se expande como forma de suplementação rápida, barata e, estatisticamente, interessante para as políticas públicas governamentais.

Nota-se que o que prevalece são os números, carecendo-se, portanto, de estudos mais aprofundados sobre a qualidade do ensino ofertado. O autor alerta, ainda, para o fato de que, na realidade, os cursos a distância exigem altos investimentos iniciais, com equipes altamente competentes para formulação de projetos, escrevê-los, adequar o formato do material à forma de relacionamento do curso com os cursistas, etc (op. Cit.: 84).

No Brasil, a expansão da EAD se norteou por uma preocupação/alternativa premente no ensino oficial e no cenário das Políticas Públicas em Educação, a partir da promulgação da atual LDB, nº 9.394, de dezembro de 1996. Assim expressa seu título VIII, art. 80:

> O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

> § 3°. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> § 4°. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
>
> I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
>
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
>
> III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Garcia (2000) tece questionamentos a respeito do texto da citada Lei: primeiro, chama atenção para a confusão entre "ensino a distância e "educação a distância", uma vez que ambos têm abrangências de atuação distintas. Contudo, enfatiza que, pela primeira vez, de maneira explícita e inquestionável, a EAD ganha o *status* de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino. Apesar de chamar atenção para a necessidade de distinguir os termos ensino e educação, autor não clarifica a diferença entre eles.

Posteriormente, surgiram outros dispositivos de lei para regulamentar o art. 80 da atual LDB, a saber:

> Decreto n ° 2.494, de 1998, que regulamenta o art. 80 da LDB (Lei n.° 9.394/96)
>
> Decreto n ° 2.561, de 1998, que altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.° 2.494.
>
> Portaria n°. 301 de 1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
>
> Resolução CNE/CES n° 1 de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.
>
> Resolução n°. 1 de 1997, que fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou a distância.
>
> Portaria n°. 335, de 2002, que cria a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância.

Portaria nº. 4.059, de 2004, que normatiza os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos.

Segundo dados do MEC, atualmente, no Brasil existem quarenta e seis IEs credenciadas para ofertar cursos *lato sensu* na modalidade a distância, das quais doze para ofertar cursos seqüenciais e trinta e quatro credenciadas para ofertar o ensino de graduação.

Das IES credenciadas, é de notar, somente seis oferecem cursos de bacharelado. O quadro seguinte apresenta os cursos mais ofertados:

Quadro 1: Cursos na modalidade a distância mais ofertados

Cursos Ofertados Bacharelado	**Nº. de IEs Ofertantes por Curso**
1. Administração com habilitação em Administração Geral	1- privada
2. Administração com habilitações: em Administração de Empresas e Marketing	1- privada
3. Secretariado Executivo	1- privada
4. Ciências Econômicas	1 – privada
5. Engenharia Química	1 – privada
6. Matemática	1 pública
Cursos Ofertados Licenciatura	**Nº. de IESsOfertantes por Curso**
1. Letras	3
2. Filosofia	1
3. Computação	1
4. Pedagogia Magistério das Séries Iniciais	11
5. Pedagogia Administração Escolar	2
6. Complementação Pedagógica	1
7. Normal Superior	7
8. Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental	3
9. Geografia	1
10.História	1
11.Física	5
12.Química	2
13.Matemática	8
14.Biologia	5
15.Letras — português/inglês	1
16.Ciências Naturais	1
17.Língua Portuguesa e suas literaturas	1
18.Artes Educação	1
19.Pedagogia com habilitação em Supervisão escolar	1
Pedagogia com habilitação em orientação educacional	1

Fonte: MEC/SEED

Os dados acima, coletados no MEC, demonstram que os cursos que atendem à educação infantil e às séries iniciais do ensino fundamental, pedagogia e normal superior, são, até o momento, áreas priorizadas pelas IEs.

Recentemente o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e do Desporto, lançou o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e Médio, Pró-Licenciatura. O objetivo é aumentar a oferta de cursos de licenciatura

a distância para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. As IEs que poderão participar do programa, neste primeiro momento, são as Públicas ou Comunitárias devidamente qualificadas, em condições de encaminhar, ainda, propostas de atuação coletiva ou isolada. Os cursos deverão atender aos professores da rede pública de ensino que se ressentem da devida qualificação.

Nessa perspectiva, é pertinente para nosso estudo discutir a relação trabalho e alienação própria a esse modelo socioeconômico, já que compreendemos o processo ensino-aprendizagem como uma modalidade de trabalho, objeto do próximo tópico.

1.3 Uma relação entre Trabalho, Educação e Alienação

Convém aqui clarificar que esta parte, no que tange à questão do trabalho humano, não tem pretensão de aprofundamento, buscando tão-somente alinhavar algumas contribuições de autores como Marx e Enguita, dentre outros, sobre o par conceitual trabalho e educação. Está sendo privilegiada a posição segundo a qual a formação docente encontra uma correlação com a categoria trabalho.

Consoante o ponto de vista de Saviani (2002), entendemos não ser possível compreender a história da sociedade contemporânea e a história da educação, sem a compreensão da dinâmica do capital que se alimenta da exploração do trabalho e funciona com base na troca, mercado, dinheiro, lucro, situação em que prevalece a competição, a concorrência. Isso implica dizer que a escola não vive à margem do mundo econômico, precisando a educação ser compreendida no interior do contexto socioeconômico e político.

Reconhecemos, obviamente, que esse assunto demanda outras pesquisas e que, de certa forma, se distancia do foco central deste estudo. Todavia, ter a compreensão da atual dinâmica do mundo do trabalho se faz necessário para todos os trabalhadores, particularmente para aqueles que permanecem no campo educacional, sobretudo no momento atual, em que o capital tende a transferir para a escola a responsabilidade de preparar o trabalhador com os conhecimentos necessários às novas demandas e relações sociais de produção, assim como compreender as alterações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, com a exclusão em forma

de emprego estrutural. Desse modo, ignorar os caminhos que vão sendo percorridos na sociedade, no que se refere aos avanços tecnológicos ao mercado de trabalho, à dinâmica das relações entre as classes sociais, é, sem sombra de dúvida, compactuar com o modelo de exclusão social imposto pelo novos pilares do capitalismo que está impondo novo ordenamento.

É importante pontuar, igualmente, em um primeiro momento, a categoria trabalho, por entender que não se deve dissociá-la da categoria educação, uma vez que o homem se constrói no/pelo trabalho, e todo trabalho tem uma intencionalidade.

Marx (1983) e outros estudiosos que se dedicaram a essa temática apontaram que o trabalho, não somente o do professor, incluindo o dele, pode tanto ser fonte de realização do indivíduo e do ser social, como, não padece dúvida, em condições de gerar, no indivíduo, um processo de alienação de si mesmo e do mundo em que vive. Em nossos dias, é comum ver professores trabalhando apenas para mal viver, seguindo regras, horários, padrões prefixados por outros.

A perspectiva aqui enfocada postula que a base do trabalho escolar deve ser o estudo do trabalho humano como princípio educativo. Nesse sentido, tomar o trabalho como princípio educativo significa defender uma formação geral, de acordo com as possibilidades do desenvolvimento humano. É por meio da docência como profissão que o professor possibilita a construção de si mesmo, como pessoa e como profissional pertencente à dada categoria profissional e a uma sociedade (LIMA, 2001: 21). Isso equivale a dizer que é através do trabalho, como atividade intencional e transformadora, que o homem se torna ser social. No dizer de Marx [...] "tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo 'como' produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção" (1983: 27).

De outro lado, portanto, não é sem razão que o trabalho ocupe uma posição prevalente na análise das práticas sociais, políticas e econômicas da atualidade, como bem lembra Antunes ao afirmar: "é pelo trabalho que o ser humano produz e reproduz sua vida em sociedade, bem como cria e renova as condições de sua própria existência" (ANTUNES, 2003).

Para Marx, o surgimento do modo de produção da sociedade capitalista se deu em decorrência da decomposição da estrutura econômica da sociedade feudal.

Marx diz que a única mercadoria que o trabalhador tem para vender no mercado é sua própria força de trabalho (...) "que pertence, no capitalismo, àquele que detém os meios de produção, ou seja, ao capitalista. O que importa dizer que, no capitalism,o tudo se transforma em mercadoria, a força de trabalho igualmente. Porém, esta difere das demais, por ser a única capaz de gerar valor, embora o valor por ela gerado no processo de produção de mercadorias seja sempre superior ao seu próprio valor, já que o trabalhador não recebe pelo valor das mercadorias por ele produzidas mas pelo valor da mercadoria força de trabalho". O trabalhador produz também um trabalho excedente, que é apropriado pelo capitalista, constituindo-se na mais valia.

Enguita (1993) apresenta uma abordagem crítica, partindo da perspectiva teórica marxista, das relações sociais na educação, prévias e decisivas para a definição das relações sociais no processo de trabalho.

Sua explanação tem início com uma série de observações históricas que deixam evidente que a submissão e a integração das pessoas a quaisquer relações sociais de produção baseadas na dominação e exploração ocorrem por meio da coerção direta, da necessidade material ou da interiorização de tais relações como necessárias, justas ou inevitáveis, podendo-se dar a combinação dos três fatores.

Em nossos dias, a generalização do trabalho assalariado e, sobretudo, a impossibilidade de meramente viver sem vender a força de trabalho, o que ocorre finalmente com a industrialização e capitalização do campo, são mecanismos que submetem as pessoas às relações de produção capitalista. Outro fator que se deve levar em conta é a ampliação das necessidades humanas numa sociedade de consumo.

Esses fatores podem explicar a decisão do indivíduo de vender sua força de trabalho, mas não explicam a passividade coletiva de todos os submetidos às relações de produção capitalista. Essa passividade, que garante a permanência das condições de exploração, é mantida por vários mecanismos que vão desde a repressão e coerção direta à inculcação ideológica, passando por estratégias para dividir entre si os trabalhadores.

Enguita (1993), ancorado no marxismo, assevera que o trabalho no sistema de produção capitalista não é uma atividade livre, nem gratificante, mas "uma carga imposta, uma atividade com a qual a identificação se torna impossível, sequer parcialmente, para a maioria dos trabalhadores". Diante disso, o autor se propõe duas perguntas: "por que as pessoas aceitam e desejam um trabalho cujas condições limitam sua liberdade, não lhes oferece nenhuma satisfação pessoal intrínseca e dificultam seu desenvolvimento? Ou, se supomos que aceitam esse modo de trabalho porque não há alternativas, por que, então, relações sociais de produção que são intrinsecamente explosivas não acabam por explodir?" (op. cit: 217).

Sob o abrigo do capitalismo, trabalho de qualquer natureza pode ser considerado atividade externa ao sujeito, isto é, imposto, transformando-se em coisa que aliena e nega a pessoa. Conseqüência disso, o conceito de alienação tem raízes no pensamento de Hegel e Karl Marx. É uma palavra que vem do latim, sinonimizando extrair algo que pertence a outro ser. Segundo o dicionarista Houaiss, no hegelianismo, a alienação corresponde ao processo em que a consciência se torna estranha a si mesma, afastada de sua real natureza, exterior à sua dimensão espiritual, colocando-se como uma coisa, uma realidade material, um objeto da natureza.

À luz do marxismo, com a alienação, o homem não controla sua atividade essencial e passa a adquirir existência independente do seu poder e antagônica aos seus interesses. Assim, ensina Marx, o trabalhador, por ser expropriado tanto do seu trabalho como do produto dele, não se sente realizado, uma vez que não põe em ação a sua capacidade de criação. Em tais circunstâncias, o trabalho passa a ser considerado atividade penosa que serve para o trabalhador apenas satisfazer suas necessidades de sobrevivência. A esse respeito, Marx se faz categórico no "Manuscritos Econômico-Filosóficos", de 1844 (1975): (...) *O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação.* Nessas condições, o ser humano se torna um verdadeiro escravo do trabalho. É, portanto, esse trabalho humano desprovido de prazer, aquele que o desumaniza, que gera a alienação.

As contradições postas pelo trabalho capitalista, que o configuram como trabalho alienado, promovem rupturas e impedem o desenvolvimento dessa relação.

A alienação faz parte de uma estrutura político-econômica determinada, que é a capitalista. Um dos aspectos da alienação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho é

que não é ele quem determina o que há de produzir, mas os capitalistas. Na escola, também o aluno carece da capacidade de definir o produto de seu trabalho, isto é, o objeto de ensino, pois o estudante serve a escola, fazendo o que esta exige dele, desconhecendo, no mais das vezes, sua finalidade, da mesma forma como o trabalhador vende sua força de trabalho, seu produto, sem ter conhecimento dele.

Nesse processo, é o professor quem decide toda a organização curricular (metodologia, o que vai ser estudado, processos avaliativos, objetivos, etc), como na empresa, em que o patrão/chefe decide tudo por todos. Enguita reforça essa tese, ao afirmar que, na escola, o trabalho é dividido entre os professores, a direção, as autoridades educacionais e as empresas capitalistas, que oferecem o material didático em geral. Quando existe uma opção por diferentes combinações de matérias, o conteúdo destas já está determinado pelos professores e outros agentes citados.

Ao longo desse processo, "os alunos acostumam-se a aceitar que a delimitação do conteúdo do seu estudo não é assunto seu, tal como amanhã tampouco o será a determinação do conteúdo do seu trabalho" (ENGUITA, op. cit.: 234). O trabalhador está também alienado, em relação ao processo de trabalho – é o capital que define *como* se deve produzir. O aluno não determina a forma da aprendizagem, aprende que "o método de aprendizagem não é assunto seu, como não será na vida adulta o processo de produção" (op. cit.: 235).

Assim como "não possuir os meios de produção impede o trabalhador de se apropriar do seu produto e dominar o processo de produção, não possuir os meios de aprendizagem – ou sua posse insuficiente – impede o aluno de determinar o produto (conhecimento) e o processo (aprendizagem, pedagogia)" (op.cit.: 235).

A alienação do homem no trabalho, já afirmava Marx, é também sua alienação em relação à vida genérica, a alienação do gênero humano. " A cultura e os conhecimentos escolares apresentam-se aos alunos como uma entidade acabada, reificada, com lógica e vida própria, estática e dificilmente modificável (ou simplesmente 'natural' e imutável), quer dizer, tal como posteriormente lhe será apresentada a organização social da produção" (op. cit 235). A palavra reificação — formada à luz do termo reificada, proposto por Marx, pode ser bem traduzida por coisificação, transformação experimentada pela atividade produtiva, quando se identifica com o

caráter indiscriminado dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado. Nessa linha, em tudo se aplica ao conceito de alienação proposta por Marx, quando o que o homem produz se distancia, isto é, se aliena do seu poder, não condizendo com seus reais interesses.

Assim sendo, na escola tudo parece organizado para que os alunos não possam desenvolver o sentido de posse, faltando-lhes o controle sobre os meios de trabalho da escola.

Na escola, tudo o que é vivido, é considerado natural e inevitável. A escola é, segundo Enguita (1993), o lugar onde o indivíduo aprende decisiva e previamente as relações sociais de produção dominantes. Essa aprendizagem não ocorre necessariamente por meio das mensagens transmitidas mediante o plano de estudos (currículo), mas de "uma série de práticas, rituais, formas de inserção entre alunos e com professores, formas de se relacionar com objetos", enfim, por meio de relações sociais existentes na escola que antecipam as relações sociais de produção. Dessa forma, o conteúdo do currículo dá sentido e legitima essa série de práticas. Mas "são principalmente essas práticas, não explicitamente discutidas nem justificadas, que moldam a cotidianidade da vida na escola, as que configuram com mais força a consciência da criança" (op. cit.: 220).

A escola, segundo Enguita (1993), em vez de fomentar a cooperação, fomenta a competição destrutiva. O estímulo do trabalho individual faz com que o conhecimento adquirido seja considerado propriedade privada, de onde aflora a expressão 'capital escolar' ou 'capital'. O êxito pessoal significa o fracasso dos demais. É assim que se prepara a "futura atomização dos trabalhadores como possuidores da força de trabalho no mercado e como elementos competidores na produção" (op. cit: 236).

Assim como na produção, as relações sociais – o capital, a divisão do trabalho, a mercadoria, o dinheiro – adquirem vida independente, e o trabalhador se torna "predicado" de sua relação com a mercadoria; na escola, a cultura e a educação são reificadas e submetem as pessoas, oferecendo uma série de papéis determinados, padronizados, que os envolvidos podem assumir, dentro de uma gama bastante limitada.

Valoriza-se sobretudo o coletivo, porém a educação é individualizada, no sentido de que cada um aprende por si próprio, cada um é artífice de sua própria formação. É uma formação

não afetiva e excludente, pois o professor é transmissor de conteúdos e ensina as crianças a se comportarem de forma correspondente ao coletivo, enquanto os alunos são premiados por sua conduta, quando não penalizados, deixando de seguir as regras. Esta aprendizagem é propiciada pela desconsideração das características adscritas, que fazem cada componente um indivíduo único. Isso porque, na vida adulta, será tratado pela sua função, e não pelo que representa na qualidade de pessoa, isto é, ser dotado de atributos como racionalidade, consciência de si mesmo, domínio, valor moral e capacidade para agir.

Dessa maneira, aos poucos começa a existir uma lacuna entre a escola formadora de mão-de-obra e os meios de produção que absorvem a mão-de-obra. Dessa forma, a escola passa a formar os alunos, sem saber para que fim. Podemos identificar essa lacuna com a alienação com que deparamos na relação do homem com seu trabalho. A alienação educacional com os fins de trabalho é aquele processo mecânico que o professor executa para cumprir as normas da escola, ganhando seu salário, sem relação afetiva e sem compromisso com o processo educacional.

A duração da jornada de trabalho é um dos fatores de que depende a mais-valia. Na escola, com a ampliação do período de escolarização, os conteúdos de ensino são trivializados e estirados artificialmente; com uma jornada de seis horas, mais os 'deveres de casa', as crianças realizam uma jornada similar à dos adultos e aprendem, desde cedo, que a jornada normal de trabalho se circunscreve às oito horas, deixando as demais necessidades vitais para o exercício do ócio.

O adulto considera o trabalho como meio indireto para satisfazer suas necessidades particulares. Igualmente, as crianças são ensinadas a considerar o trabalho escolar.

Enguita (1993), perseguindo a mesma trilha, ilustra de forma categórica: assim como o trabalhador vende ao capitalista sua força de trabalho, a criança aprende na escola a pôr a organização de seu tempo à disposição do professor, cuja discricionariedade é quase absoluta na escola primária.

> O trabalhador insere-se ao processo de trabalho como algo já dado, sabe que sua influência é nula. De maneira análoga, está já dada e predisposta a organização da escola para o aluno, privado da capacidade de criá-la ou modificá-la. Quando o aluno chega à sala de aula, já foram determinados todos os aspectos do que será sua experiência escolar: a configuração do espaço, a distribuição do tempo,

> a gama de materiais utilizáveis, a disposição que se pode fazer dos mesmos, a estruturação e classificação dos estudantes em grupos, a estrutura hierárquica e a divisão de incumbências na escola, o que deve ser ensinado e aprendido, a forma como deverá sê-lo, etc. (op. cit.: 240).

O operário não pode interessar-se por seu trabalho, no que toca à qualidade, apenas em termos de tempo, e tempo para diminuí-lo. Na educação, o ensino ocorre em períodos fixos, à semelhança dos ciclos de produção: mede-se a educação pelo número de anos, etc.

O capital exerce sua autoridade em pessoa por meio de uma 'pirâmide de delegados', intervindo na produção, a todo o momento, no ritmo em que se trabalha, na forma como se organizam os trabalhadores, na definição do que se produz. "As linhas de autoridade e hierarquia que atravessam a escola, desde a direção de cada escola até os alunos, passando pelos professores, reproduzem a existência de uma hierarquia similar na empresa. Na escola, a criança aprende a aceitar uma autoridade externa, imposta, diferente da família" (op.cit.: 241).

O trabalhador submete sua vontade, criatividade e emoções para se adaptar às tarefas e ritmos da produção. "É na escola que a criança aprende pela primeira vez a se submeter a rotinas institucionais, independentemente de suas necessidades, inclinações, disposições e desejos" (op.cit.: 242).

Esse autor reforça, ainda, essa discussão, ao dizer que a divisão capitalista do trabalho encontra seu correlato no "fracionamento incessante dos conhecimentos escolares", na "castrante especialização dos estudos".

> Na divisão do trabalho escolar, o estudante experimenta pela primeira vez, ativa ou passivamente, que a unidade das diferentes parcelas de conhecimento somente existe fora de seu alcance, numa entidade exterior, no sistema escolar, ou inclusive mais além deste, em sua aplicação no sistema produtivo, tal como amanhã a unidade dos diferentes trabalhos isolados somente existirá nas mãos do capitalista" (ENGUITA, op. cit.: 242).

Dessa maneira, aos poucos começa a existir uma lacuna entre a escola formadora de mão-de-obra e os meios de produção que absorvem a mão-de-obra. A escola passa a formar os alunos sem saber o que eles pretendem, desconhecendo-lhes a razão, o sentido, o fim. Nessa linha, acrescentando o que havíamos afirmado, aflora a alienação, em relação ao processo de trabalho, no sentido de que o estudante serve à escola, cumpre os interesses desta, fazendo o que ela exige sem saber as razões.

Igualmente, o trabalhador vende sua força de trabalho, o produto do seu agir, sem ter conhecimento dele. Nesse processo alienante, na escola cabe ao professor decidir a metodologia, a prática, o que vai ser estudado. Na empresa essa tarefa é incumbida ao patrão: decide tudo por todos. As regras do jogo são feitas com base no lema "os fins justificam os meios", pois tanto do ponto de vista humano, quanto do ponto de vista profissional, impera a lei do mais forte. De certa forma, no dealbar de sua existência, nos bancos escolares, é que o aluno começa a assimilar a forma que deverá imprimir às suas ações de homem, já adulto, face a face com o trabalho, sempre procurando privilegiar o individualismo, marcada que foi sua formação escolar na perseguição de uma atividade coletiva fincada na areia.

A alienação, com relação ao conteúdo e ao processo no ensino, comporta um sistema de motivações e recompensas fora do ensino:

> O trabalhador, incapaz de identificar-se com seu trabalho, avalia este em termos de salário, estabilidade, tempo livre e de férias, prestígio, posição social, etc. (...). O estudante, que não encontra motivações nem satisfações intrínsecas nem no processo, nem no produto de seu trabalho – nem na aprendizagem nem nos conhecimentos a adquirir –, é motivado por meio de notas, boletins para levar para casa, férias perdidas por ter sido reprovado ou bicicletas presenteadas por passar de ano (...) as notas e os títulos são, por assim dizer, as metáforas do salário, status, etc. O estudante aprende assim a se desinteressar pelo conteúdo de seu trabalho, escolar primeiro e produtivo depois, e a se ajustar a um sistema extrínseco de recompensas (ENGUITA, op. cit.: 236).

Um terceiro problema alienante diz respeito ao meio de produção, pois, na escola, tudo parece organizado para que os alunos não possam desenvolver o sentido de posse, faltando-lhes o controle sobre os meios de trabalho da escola.

Um dos aspectos da especialização do trabalho, a divisão entre trabalho manual e intelectual, intensifica-se dramaticamente em nossos dias com a chamada 'organização científica do trabalho', o *taylorismo*, e a automatização total ou parcial. Cada vez mais, o trabalhador se vê, sobretudo, na função de execução, do que na de concepção do que vai ser feito ou produzido; seu trabalho se esvazia de qualquer aspecto criativo.

O trabalho escolar é tido como trabalho intelectual, mas pela perspectiva da concepção e execução, fica claro que se trata notadamente de um trabalho de execução. A concepção desse trabalho fica a cargo dos professores, de autoridades e dos fabricantes de

mercadorias educacionais. A marca classista do sistema de ensino está no fato de que "os ditados, os exercícios de cálculo ou a história literária aprendida de memória, simples exemplares entre muitos outros possíveis, são característicos do ensino primário, único ensino da maioria dos futuros trabalhadores manuais"(ENGUITA, op. cit.: 244).

O desgosto pelo "trabalho intelectual" insípido, decorado e deslocado da realidade, representado pela escola, manifesta-se desde cedo e, na ausência de estímulos extra-escolares suficientemente poderosos, os alunos são conduzidos para o trabalho manual, o que, para o autor, não deixa de ser uma preparação indireta, mas eficaz, para a integração nas relações sociais de produção.

Uma vez tendo se ocupado da proximidade e dependência entre as relações sociais na educação e na produção, o autor se dispõe a analisar o papel da escola em preparar o indivíduo para integrar-se às relações sociais de troca.

Enguita (1993), fazendo uma comparação do discurso ideológico da educação com o discurso igualitário do mercado, acentua que este, para funcionar como instituição representativa do direito natural segundo o pensamento iluminista, uma instituição que distribui rendimentos de acordo com o esforço, as habilidades e a capacidade de cada um, exige de todos que dele participem que o façam não apenas com direitos iguais, mas com oportunidades iguais.

O mercado perdeu, perante as massas, credibilidade como mecanismo de justiça distribuidor de rendimentos e oportunidades e, por isso, "nas recentes versões da ideologia do rendimento, o sucesso no mercado é substituído pelo sucesso profissional, procurado pela educação formal" (op.cit.: 246).

O discurso apresenta a escola como instituição que garante igualdade de oportunidade a todos, no tratar a todos como iguais. Assim, todo sucesso individual vai depender exclusivamente das capacidades particulares das crianças, de sua vocação e suas escolhas. A escola substituiu o mercado como "mecanismo de atribuição por excelência" (op. cit.: 246)

A economia da igualdade é desmascarada na esfera da produção. O possuidor da força de trabalho é obrigado a vendê-la, por não ter os meios de produção no mercado para o possuidor deles, os capitalistas – uma relação entre iguais aparentes que é, na realidade, uma

relação de desigualdade que permite que o segundo explore o primeiro e obtenha lucro sobre seu trabalho. Também na escola, a igualdade só existe como igualdade formal sobre uma base desigual imperante, que garante suas funções de socialização diferencial.

Enguita (1993) cita ainda outros teóricos que estudaram o papel da escola na reprodução da divisão social do trabalho e das classes sociais. Conclui dando destaque ao trabalho de Samuel Bowles e Hebert Gintis, que:

> "mostraram que as sucessivas grandes reformas educacionais responderam sempre a transformações no modo de produção e na estrutura de classes do capitalismo; (...) argumentaram sobre a correspondência entre as relações sociais na educação e as relações sociais da produção e documentaram abundantemente o papel da escola no amoldamento da força de trabalho a traços de personalidade e padrões de conduta adequados à organização hierárquica da produção" (op. cit.: 252).

No rastro dessas considerações, é necessário, todavia, procurar entender que a prática pedagógica do professor, no âmbito da realidade brasileira, foi historicamente marcada por processo de alienação. Alienação, como vem sendo entendida neste estudo, configura-se pelo fato de o professor não ter compreensão da dimensão de sua ação educativa, à luz dos fundamentos teórico-metodológicos e socioeconômicos, bem assim da política do processo pedagógico, pois, na maior parte das vezes, desenvolve um trabalho fragmentado.

Dessa forma, ao desconhecer os fundamentos teórico-metodológicos que embasam sua prática e sem dominar os aspectos sociopolíticos e econômico-culturais, em que está inserido, não percebe como essa realidade se constrói na cotidianidade. Portanto, se o educador não se identifica com a atividade que pratica, esta parece estranha a ele, alheia, isto é, alienada de sua vida e dos objetivos para os quais pretende direcioná-la.

A bem retratar, o homem que se deixa manipular é alienado de si mesmo. Daí se infere que o docente, para a execução de sua atividade acadêmica, lança mão, na maioria das vezes, de práticas utilitárias do senso comum em seu trabalho pedagógico. Bem por isso, ao se valer dos procedimentos decorrentes do senso comum, aposta no conhecimento como "verdade", desenvolve práticas e conteúdos engessados, sobre os quais não tem pleno domínio dos seus "fins".

Mais que isso: ao conceber o conhecimento como verdade acabada, não permite a emancipação do sujeito. É preciso, quanto a isso, sinalizar o que por sujeito devemos entender. De início, esclareça-se que a noção se afasta de objeto, do conceito atribuído à coisificação, a reificação proposta por Marx. O termo sujeito — isso que o aluno deve ser, ao praticar determinadas ações - impõe o iniciar de outro processo, saber agregar seu valor ao ato em si. Nessa linha, o sujeito, no seu fazer, revitaliza o que estava latente, instaura um pensar e um agir diversos dos predominantes, porque complementados pela sua forma de ver e sentir. Que cada indivíduo seja sujeito da própria história. Que o aluno, futuro trabalhador, seja efetivo agente histórico, constituindo o que por classe entendemos, na luta contra ações autoritárias dos dominadores, perseguindo, sempre, nova proposta de vida.

Desta forma, o trabalho deve ser discutido na interioridade da escola, bem como na sociedade e nas relações e contradições que se manifestam na totalidade.

De acordo com o que foi discorrido no item anterior, observa-se que o trabalho, como uma categoria histórica, apresenta suas contradições, pois ocorre como processo de humanização do ser humano. Nessa perspectiva, habitualmente a escola produz uma forma de organização do trabalho pedagógico que contribui para a reprodução das relações que ancora a estrutura capitalista e legitima a ordem social.

A partir do entendimento de que a educação é fundada no trabalho, muitos estudiosos da área como FREITAS (1995); FRIGOTTO (1996); KUNZER (1999); FREITAS, H. C. L (1996, 1999, 2002); ARROYO (1999); AZZI (2000) e entidades dos profissionais da educação como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional Pró-Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Fórum dos Diretores de Faculdade de Educação (FORUMDIR) têm defendido o trabalho pedagógico como base da formação do educador.

Vale esclarecer que entendemos o trabalho pedagógico na perspectiva de Freitas (1995), portanto considerando tanto a atividade que se realiza em sala de aula, como o trabalho que a escola organiza, como o projeto político pedagógico.

O trabalho pedagógico se constitui como um dos princípios que compõem a base comum nacional da formação do educador balizada por um núcleo essencial de formação que implica a *concepção básica de formação educador e a definição de um corpo de conhecimento fundamental* (ANFOPE, 2000). Isso não acarreta a proposição de disciplinas e nem a definição do perfil do educador. Abre espaço para a realização de propostas curriculares diferenciadas.

Embora possa haver um discurso assentado em outras concepções, é fato que, normalmente, a ação pedagógica possibilita ao aluno apenas cumprir tarefas, sem discutir sua importância para a aprendizagem, não lhe dando ocasião a também propor questionamentos que fujam do mero pedido de respostas sobre conteúdos, ou instruções sobre como realizar tarefas.

Em sentido contrário, podemos citar o fazer pedagógico centrado na pesquisa como uma forma de romper a alienação, uma vez que permite ao professor-aluno se tornar sujeito de sua aprendizagem, imprimindo-lhe ritmo, interesse e caminhos próprios, como veremos no tópico seguinte.

1.4 A complexa relação entre teoria e prática, e entre pesquisa e ensino na formação do professor

Neste momento assinalamos a intenção de trazer para a arena da discussão o par dialético teoria/prática e sua implicação na formação do professor.

Costumeiramente essas duas unidades são compreendidas nas afirmações do senso comum — "a teoria na prática é outra [..]"— Evidentemente, essa expressão indica as teorias desvinculadas da prática que parece não acrescentar nada às atividades pedagógicas do professor. Outro aspecto a considerar é a supervalorização da prática. A teoria desvinculada da prática é idéia recorrente na formação do professor. Geralmente a teoria é vinculada a "academia", com conceitos/conhecimentos formulados de difícil entendimento para muitos de nós. Esse dissenso entre teoria e prática está no imaginário de grande parte dos educadores. Não é raro encontrarmos nossos ex-alunos dizendo que o curso de Pedagogia não os preparou para dar aulas, para vivenciar a prática.

Vale destacar que nossa intenção não é acentuar a polarização entre teoria/ prática, entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos, porém reafirmamos que a formação do educador se ancora na perspectiva da relação teoria/prática e que a pesquisa, nesse processo é fundamental.

Para tanto trazemos contribuições de alguns teóricos e educadores que nos levam a pensar em como agir de modo que conjuguemos as duas unidades (teoria e prática).

Antes de tudo, é importante lembrar que muitas leituras sobre a questão teoria/prática podem ser analisadas de pontos de vista diferentes. O fato de aceitar que se trata de tema de grande relevância para a formação de professores não nos deve fazer esquecer de como é difícil ter uma idéia completa o suficiente da relação teoria/prática para que seja aplicada no âmbito educativo.

Nessa linha, estão a respaldar nossa discussão Candau e Leslis (2003), Vázquez (2002) e Freitas, H.C.L (2002).

Na acepção de Vázquez (1977), teoria pode ser compreendida como produção de conhecimentos. Ocupa-se de instrumentos de natureza imaterial/subjetiva, como percepções, sensações, representações, hipóteses, que se relacionam e os levam a transformá-los em novas construções teóricas que explicam a realidade. Nessa perspectiva, a teoria para adquirir dimensão material deve se vincular à prática. Diferentemente da teoria, a prática tem natureza material/objetiva. É válido lembrar que o fato de dizer que a teoria necessita da prática para transformar a idéia em ação e para poder analisar se há correspondência ou não de seus postulados com a realidade, isso por si só não é suficiente para dizer que a prática tem poder de expressar de forma direta e eficaz a validade ou falsidade de uma teoria. É o que assevera:

> [...] a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos — como todo fato — têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta e imediata, ou a uma apreensão intuitiva. O critério de verdade está na prática, mas só é descoberto numa relação propriamente teórica com a prática mesma. [...], a concepção da prática como critério de verdade opõe-se tanto a uma concepção idealista do critério de validade do conhecimento, segundo a qual a teoria teria em si mesmo o critério de sua verdade, como a uma concepção empírica, segundo a qual a prática proporcionaria de forma direta e imediata o critério de verdade da teoria (VÁZQUEZ, 1977: 157).

Segundo ainda esse autor, a teoria e a prática, quando concebidas como dimensões de um processo unitário, efetivam-se por meio de uma dinâmica, na qual a teoria orienta a ação, compreendida como transformação da realidade, e esta num proceso dialético pode reorientar a própria teoria, fazendo-a avançar. Uma vez que entre ambas existe uma relação de autonomia e dependência mútua e relativa, "fazendo parte de um processo histórico-social complexo, no qual as vezes se passa da prática à teoria, e desta à prática" (ibidem, 232-233).

Assim sendo, a prática não deve se constituir como atividade alienada. Ela deve ser questionada e teorizada. Daí, caracteriza-se como [...] "ação material, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana" (VÁZQUEZ, 1977: 223).

Para Candau e Lelis (2003), existem diferentes lógicas para conceber a relação entre teoria e prática. No entanto, as autoras classificam essas tendências principalmente em duas, a lógica dissociativa ou dicotômica e a lógica que concebe a relação entre teoria e prática por unidade. A lógica dissociativa pressupõe total dicotomia entre os pólos teoria e prática, e a relação entre elas é de oposição. A teoria se mantém separada da prática pedagógica. Ainda nessa primeira tendência, há a associativa ou intermediária que concebe a primazia da teoria sobre a prática, de forma que a relação que se estabelece entre teoria e prática é de justaposição. Nessa perspectiva, a teoria orienta a prática.

Outra lógica a destacar é a que concebe a relação entre teoria e prática por unidade. Parte do pressuposto que há unidade entre ambas (teoria e prática), são reconhecidas como componentes indissociáveis, havendo ao mesmo tempo uma relação de autonomia e independência entre teoria e prática (CANDAU & LELIS, 2003: 62-63, VÁZQUEZ, 1977: 233).

A forma de conceber a relação entre teoria e prática tem gerado diferentes concepções de professores e formas diversas de encaminhamento e implicações de propostas de formação.

A seguir, veremos as implicações dessas concepções nos programas de formação de professores.

Para Candau e Lelis, a lógica dissociativa ou dicotômica se manifesta, principalmente, por meio de uma "dupla tendência" que pode, ao mesmo tempo, fundamentar um mesmo programa de formação. Enquanto uma tendência enfatiza a formação teórica, a outra dá ênfase à formação prática, sem que haja inter-relação entre elas. Na primeira tendência, a formação prioriza a aquisição dos conhecimentos acumulados sem, entretanto, "se preocupar diretamente em modificar ou fornecer instrumentos para a intervenção educacional". Na segunda tendência, a prática adquire centralidade, tendo em vista que a teoria não dá conta de responder aos aspectos práticos do fazer pedagógico. Porém, quando essas duas lógicas se manifestam simultaneamente num mesmo programa de formação, dá-se uma "justaposição no currículo entre as disciplinas consideradas 'teóricas' e as 'instrumentais ou práticas', sem comunicação entre elas" (2003: 66).

Segundo essas autoras, o modo associativo em que há primazia da teoria sobre a prática considera que a prática educacional é conseqüência da aplicação das teorias pedagógicas, a "tecnologia educacional é meio através do qual se assegura esta aplicação". Na formação do professor, a "ênfase é colocada na aquisição desta tecnologia 'neutra', derivada cientificamente, que garantirá a eficiência da ação, formulada em termos do produto final – conhecimento, comportamento, habilidades – operacionalmente expressado" (op. cit. : 66-67).

Sendo assim, a relação teoria/prática na formação do educador pode ser entendida como aquela que evidencia a natureza mesma desse trabalho. Discordando da visão que fragmenta, que estabelece cisão entre tal relação, defende-se aqui a visão de unidade entre a dimensão teórica e a dimensão prática na formação do educador. Por esse prisma, a teoria e a prática educativa "são considerados o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel" (CANDAU e LELIS, 2003: 67-68).

Para as autoras, a teoria, nessa alternativa de formação, "deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a *priori*, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linha de ação". A prática nesse caso é sempre o ponto de partida e de chegada que orienta a ação do professor, e esta alternativa poderá revelar-se como resposta eficaz às diferentes necessidades

colocadas pela realidade educacional e social. Nessa perspectiva é estar sempre em devir, pois os professores vão construindo e reconstruindo suas formas de ser professor.

Entre outros, Freitas[8] (2002) trata dessa mesma questão em seu vigoroso trabalho sobre estágio e prática de ensino. Essa autora se posiciona a favor da perspectiva da unidade entre a relação teoria e prática não só nos cursos de formação inicial de professor como no processo de formação continuada.

A dicotomia teoria/prática se materializa no currículo dos cursos de formação de professores, no instante em que separa de um lado as disciplinas e/ou áreas de fundamentos teóricos e de outro as disciplinas e/ou áreas pedagógicas. Dentro deste último, em especial, destacam-se as disciplinas de práticas de ensino e o estágio, como Freitas, H.C.L. (2002: 31) salienta:

> A prática de ensino e especialmente os estágios enfrentam uma situação contraditória: ao mesmo tempo em que são desvalorizados, porque representam uma atividade menor no conjunto das áreas e disciplinas ditas "teóricas" — a atividade prática —, ambos os componentes curriculares são vistos como tábua de salvação na formação teórico-prática dos alunos, futuros professsores.

A autora ainda diz que isto ocorre tanto nos cursos de Pedagogia como nos demais cursos de licenciatura pelo fato de a maioria das IESs conceberem os currículos de seus cursos separando o momento do teórico e o momento do prático.

Uma das alternativas para conciliar essas duas dimensões da formação do educador, de maneira que a dicotomização entre elas possa ser minimizada, é a pesquisa. A atitude de pesquisa, se tomada como princípio formativo, capaz de atravessar a formação superior é tida como elemento significativo para que o educador se perceba como pesquisador.

Com relação à pesquisa, constatamos que há considerável número de publicações, debates, seminários, palestras e reflexões, nos últimos anos, todas tendem a apontá-la como elemento basilar na formação profissional do professor-pesquisador como alguém capaz de observar e refletir sobre sua prática profissional para compreendê-la e transformá-la. Assim, o

---

[8] Como membro/representante da Anfope, essa autora tem trabalhado, acompanhado, reivindicado e defendido a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e valorização do magistério que contemple uma sólida formação inicial no campo da educação, melhores condições de trabalho e de salário .

profissional da educação produziria conhecimentos acerca de seu próprio trabalho, não sendo mero reprodutor/consumidor de conhecimentos produzidos em outras "instâncias", mas alguém que busque construir conhecimento embaso nas questões problemáticas que emergem no seu próprio ambiente de trabalho.

Nessa perspectiva, a pesquisa, então, num curso de formação de professor deveria ter um caráter de dinamizar a ação curricular e atravessar a formação desse profissional ao longo do curso, tendo função educativa de contribuir no desenvolvimento da criticidade e da autonomia desse profissional.

Assim, através da literatura é possivel inventariar um sem-número de pesquisadores que trataram ou tratam dessa questão, contribuindo para desenraizar concepções sobre o que seja ensino e apontando a importância da pesquisa. Em âmbito internacional, tem exercido grande influência no nosso meio o norte-americano Zeichner (1993), cujos trabalhos estimulam a realização de pesquisas em colaboração da universidade com os profissionais da escola, visando desenvolver investigações sobre a prática docente. No referente ao desenvolvimento curricular, tem recebido impulso por conta dos trabalho de Shön (1983), com o *reflective practitioner*. Por sua vez, Stenhouse e Elliott (1996; 1991) são referências aos pesquisadores que se dedicam também a pesquisar a prática docente: enquanto o primeiro considera o professor investigador de sua prática, o segundo, nessa mesma direção, propõe a investigação-ação para melhorar a prática. Fizeram também avançar essas dicussões as contribuições de Giroux com a adjetivada locução de intelectual radical; o artista/artesão de Eisner e Pérez Gómez; e o professor emancipador de Paulo Freire (Cunha, 1999: 217).

Como diz André:

> [...] essas proposições têm raízes comuns, todas elas valorizam a articulação teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática ... e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas (2001: 57).

No caso específico dos cursos de formação de professores, o debate é ainda mais acirrado: é papel da universidade proporcionar aos seus alunos, futuros professores, e aos professores já incorporados nas redes, como é caso da maioria dos programas de formação de

professores do IE da UFMT, uma visão crítica da realidade. A despeito dessas tendências, o que verificamos é que se trata de assunto prenhe de posições controversas, a exemplo do que mostra a pesquisa de Morosini (1997: 105) como essas tendências se revelam no interior das universidades:

> [...] no Cocep se fazem representar professores defensores de *ethos* do ensino e professores defensores do *ethos* da pesquisa.

Reafirmando essa compreensão, Cunha (1998: 10-83) ressalta que para "pensar o ensino com pesquisa será preciso reverter a lógica do ensino tradicional e tentar formulá-lo com base na lógica da pesquisa. Só com este esforço pode-se pensar num processo integrador na aula universitária".

Há, pois, um movimento que busca superar concepções instaladas a realizar um ensino no qual a pesquisa ocupa espaço fundamental.

No Brasil, muito se defende a pesquisa como princípio científico e educativo, merecendo relevo os trabalhos de Lüdke (1993), André (1994), Geraldi, Fiorentini e Pereira (1998), e ainda Pimenta (1999).

Por esse atalho caminha a legislação educacional. Ao tratar da organização curricular dos cursos de Formação de Professores, por meio da Resolução nº 2/2002 CNE/CP, institui os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, cujo art. 2º. estabelece as orientações abaixo, para o exercício da profissão:

> Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
>
> I- ensino visando à aprendizagem do aluno;
>
> II - o acolhimento e o trato da diversidade;
>
> III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
>
> IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
>
> V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
>
> VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Como podemos observar, os itens III e IV da referida resolução se reportam às práticas investigativas, posicionando a pesquisa como pressuposto da formação para o exercício da profissão docente. Assim prevê o item III – "a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento".

Parece existir um consenso na literatura educacional de que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor. Existe também uma idéia, que vem sendo defendida nos últimos anos, de que a pesquisa deve ser parte integrante do trabalho do professor, ou seja, que o professor deve se envolver em projetos de pesquisa-ação nas escolas. A despeito disso, adverte que a pesquisa, ao ser usada para propósitos tão variados, corre sério risco de esvaziar-se, banalizando a idéia do papel da pesquisa na formação, "pois algo que serve para tudo acaba não servindo para nada" (ANDRÉ, 2001: 55-58).

Duas concepções sobre o conceito de pesquisa são apresentadas por Oliveira (2003), a partir do trabalho de pesquisa de Silva, Araújo e Ruiz (2000), secundados por doze professores que trabalham com o componente curricular 'Pesquisa e Prática Pedagógica' no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Fluminense (FEUFF).

A primeira aponta para a noção de que a pesquisa se associa à produção de um trabalho científico rigoroso, pautado pelos padrões acadêmicos. Por outro lado, a segunda abarca a compreensão de pesquisa como uma 'atitude', uma postura em relação ao saber acumulado. Essa 'atitude de pesquisa' seria construída com base em princípios como "curiosidade, criatividade, capacidade de problematização do real e das práticas cotidianas, espírito crítico, reflexividade" (SILVA et al., apud OLIVEIRA, 2003:55).

Para os autores da pesquisa, seguindo os passos de Oliveira, as concepções se contrapõem, dado que a primeira concepção, levada ao extremo, pode dificultar a identificação da pesquisa como princípio formativo, capaz de atravessar o processo de formação de professores na Universidade, pois acaba se revelando como uma visão restrita e até mesmo elitista da atividade de pesquisa. Com a segunda concepção, por sua vez, corre-se o risco de banalizar, de simplificar

a ciência, a pesquisa e o trabalho científico. Determinação do encaminhamento da pesquisa no ensino de graduação por meio dos viéses dos seminários temáticos.

Relevante a conclusão de Santos (2001: 24)),

> (...) o movimento voltado para a formação do professor-pesquisador pode ser questionado ou contestado, em razão de diferentes concepções e perspectivas sobre a natureza e o papel da pesquisa educacional. No entanto, é necessário entender que essa proposta colocou novas perspectivas no campo da formação docente, ou seja, a compreensão de que o trabalho docente exige questionamentos constantes e a busca de soluções criativas para os problemas levantados. A ênfase nesse tipo de formação está no desenvolvimento de uma atitude investigativa por parte do professor, detectando problemas, procurando, na literatura educacional, na troca de experiência com os colegas e na utilização de diferentes recursos, soluções para encontrar formas de responder aos desafios da prática, independentemente de se atribuir ou não o rótulo de pesquisa a esse tipo de atividade.

De tudo isso, o que se infere é que, de fato, não basta ao professor o domínio da área do conhecimento específico do que se vai ensinar. Cabem muito bem as palavras de Balzan (1994) no que tange ao trabalho de docência, tendo como foco o ensino integrado à pesquisa, no interior de um curso de graduação de formação de educadores. Encarta a importância de proporcionar aos alunos a formação de sujeitos críticos, mentes investigativas, que se situam em um processo de permanente aprendizagem significativa.

No trilhar desse raciocínio, Pimenta (1997: 104) acrescenta que a "aprendizagem realmente significativa" só é possível num contexto em que teoria e prática se inter-relacionem, onde esta traduza e reflita aquilo que aquela fundamenta.

A pesquisa na graduação, tomada como investigação nos marcos da produção da ciência, aplicação da teoria e método científico, quando proposta na graduação, parece ainda fazer predominar a visão de desconfiança quanto à sua "validade" ou possibilidade de aplicação. "Em razão disso, há uma corrente de autores que defende sua inserção na graduação, como forma de potencializar esta atividade na sua dimensão pedagógica, re-significando o ensino".

> É preciso cotidianizar a pesquisa como atitude, superando sua caricatura ritual laboratorial. (...) Talvez isto se torne mais claro se compreendermos pesquisa como diálogo inteligente com a realidade, calcada na atitude de questionamento crítico e produtivo (DEMO, 1990: 68, apud SILVA, 2004).

Paoli (apud SEGENREICH, 2000) também destaca que se trata de disseminar atitudes científicas; daí propor a expressão "ensino com pesquisa" no lugar do "ensino e pesquisa.".

Freire (1996: 32) reafirma essas posições, quando diz: "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". Aprofunda essa afirmação com este expressar: "fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador". No entender do autor o que "há de pesquisador não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar". Está convencido de que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador.

Nesta perspectiva, Cunha (2003: 1) complementa:

> A pesquisa, para além da sua função social de produtora do conhecimento com vistas às demandas da sociedade, tem um significativo papel formador, especialmente quando se compreende formação numa dimensão reflexiva e permanente. Seu sentido pedagógico situa-se na capacidade de estimular o pensamento dos sujeitos, de mantê-los em constante estado de aprender e apreender e a saber pensar para poder intervir no mundo de forma responsável. Mais do que método, a pesquisa requer e proporciona atitude que, auxiliando a autonomia intelectual dos sujeitos, é capaz de auxiliar na sua cidadania.

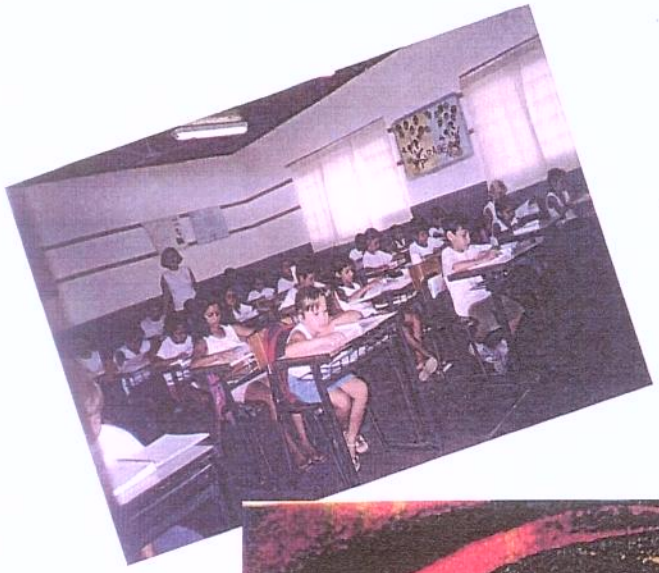
Em síntese, podemos observar duas tendências principais para explicar o entendimento da pesquisa. Numa primeira, a pesquisa é realizada na formação inicial/continuada. De forma que o professor-pesquisador se torna capaz de observar e refletir sobre sua prática profissional para compreendê-la e transformá-la, possibililitando-lhe produzir conhecimentos a respeito de seu próprio trabalho. A pesquisa, nesse entendimento, teria a função de pontecializar a ação curricular e contribuir no desenvolvimento da autonomia do educador.

A outra tendência enfatiza a formação do pesquisador, do profissional que é qualificado para produção de novos conhecimentos e que faz da pesquisa sua prática social. Essa formação é a que ocorre nos Programas de Pós-Graduação.

É importante sublinhar que ainda são necessários mais estudos sobre como a pesquisa na formação docente poderia ser adequada na graduação.

Para análise dos dados coletados, nós nos apoiamos nos três eixos (neste capítulo) aqui discutidos, ensejando ter uma visão mais ampla da EAD, sem perder de vista a especificidade do universo pesquisado. A EAD responde duplamente ao capitalismo contemporâneo: visa atender suas demandas de quadros profissionais e se concretiza sob seus moldes, pouco questionando a eles. Incluamos aí a forma como se relacionam homem e ensino, forma de trabalho de que trata este estudo. Assim, não é difícil perceber que a educação, ao invés de formadora e libertadora, pode causar passividade e alienação. Uma resposta que pretendemos ter apontado aqui é a do ensino via pesquisa, de modo a que o estudante seja também autor e produtor de seu saber, e não apenas reprodutor acrítico do conhecimento que apreende de forma mais ou menos passiva. Principalmente a pesquisa-ação, pois, na realização desta o professor tem a oportunidade de se "enxergar" e perceber a teoria que guia a sua prática, bem como as contradições entre aquilo que ele diz que acredita e aquilo que ele efetivamente faz.

No próximo capítulo explicitaremos o processo de construção desta pesquisa.



Entrevista em Grupo

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

CAPÍTULO 2: CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

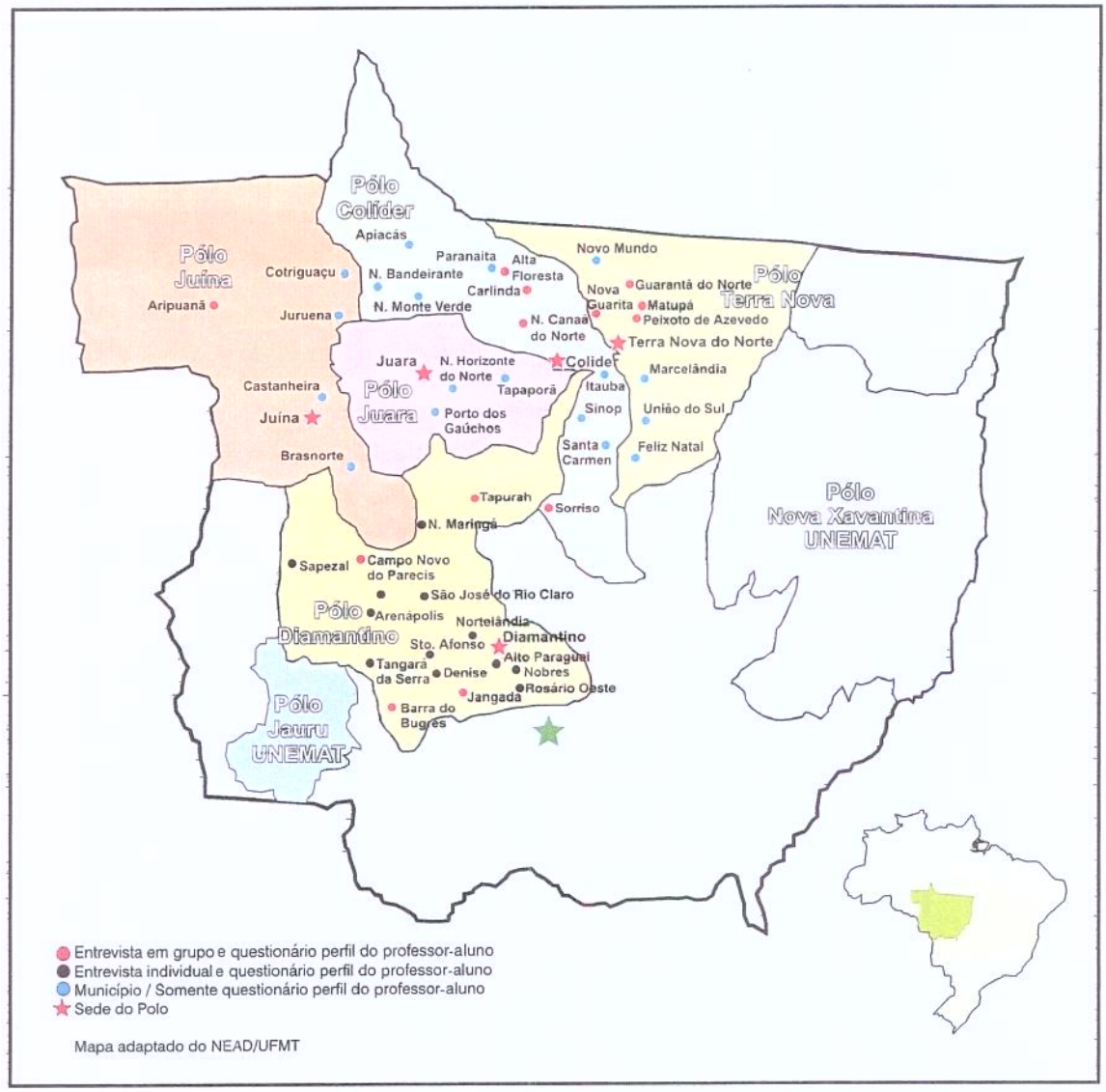
Este capítulo esclarece o percurso empreendido para desenvolvimento do presente estudo. São destacados os procedimentos metodológicos utilizados na coleta e organização dos dados e os critérios da escolha dos sujeitos da pesquisa.

2.1 Das percepções iniciais – abrindo um parêntese

Antes de estabelecer os nexos entre os dados, de esmiuçar o imbricamento da díade análise/síntese, antes mesmo de descrever a construção do processo de pesquisa, gostaríamos de socializar e compartilhar parte desse percurso que, aos poucos, se foi descortinando aos nossos olhos. Quem viaja por esses municípios do "interiorzão" de Mato Grosso, quem passa por alguns de seus rios, não pode ficar insensível diante do cenário que salta aos olhos, entreabrindo os encantos da natureza mato-grossense, ao mesmo tempo contrastante, por conta do estado desolador que, em nome do desenvolvimento, do pretenso progresso, vem submetendo o homem à parte desse cenário, indescritível. Renova-se a alma, vivificam-se os olhos que enxergam coisas antes obscuras, e rebrota o poder de sentir. Penso que qualquer pessoa se sente pequena demais diante do espetáculo proporcionado pela natureza nesta parte do Brasil. Impotente diante da imensidão de águas dos rios que encantam e assustam. Absorta diante das árvores com dezenas, quando não com centenas, de anos de vida. No lugar dos pássaros, nesta região, agora, ouve-se o ranger do trator, incansavelmente insistente e devastador, estribilhando a mesma toada dia e noite. Ocorre-me esta síntese de Coelho Neto (apud FERNANDES 1979: 408): "A máquina, vencedora do homem, a máquina a fazer miséria, a triturar o pobre para locupletar o rico". O grande tapete verde parece um oceano em que o azul do céu se encontra com o verde da soja, do milho, da cana-de-açúcar. O céu é povoado por pequenas aeronaves. Sobre o tapete verde, despejam fumaças brancas, prenhes de agrotóxicos. Da mesma maneira, a gente é surpreendida por uma imensidão alvejante: é o algodão que cobre o cerrado, ao tempo em que expulsa os animais do seu *habitat*, desenraizando a vegetação nativa, abastecendo a indústria de tecidos. Causa surpresa também, misto de tristeza e angústia, ver a derrubada de árvores centenárias, indo ao chão por imposição da ganância do capital. Esta é a lógica do desenvolvimento que raramente

é "sustentável", ou do sistema capitalista que leva em conta a vinculação do lucro, qualquer que seja o preço. É o Estado de Mato Grosso internando-se no mundo globalizado.

Passeia pelo pensamento cada unidade visitada. Foram quatro pólos percorridos, conforme mapa a seguir, vinte e oito municípios, quase 17.000 km de estradas percorridas. Estradas? Que estradas! Algumas se apresentam em condições mínimas de trafegabilidade. Isso faz com que seja desigual a disputa entre as carretas, que transportam soja ou toras de madeiras, e os demais veículos. É o que se pode dizer: "a vida no fio da navalha" ou "por um tênue fio".



Apesar do tom de aventura e de impetuosidade que enfrentamos para chegar aos nossos sujeitos da pesquisa, foi, sem dúvida, privilégio poder conhecer, sentir, ver vibrando, com

os matizes variados do linguajar dos sulistas entremeados aos dos mato-grossenses e nordestinos existentes nessa região. Anotamos a diversidade dos biótipos, como iluminam os dados estatísticos apresentados em outro momento, e a unidade de sentimentos, de ideais e de objetivos que os enlaça. As cuias de chimarrão[9] de mão em mão, hábito dos novos moradores, subtraem o uso do guaraná "ralado"[10] dos antigos habitantes. Como rolo compressor, quase patrolando, como por aqui costumam dizer, vai-se impondo a cultura sulina e transformando a cultura local com seus valores e *handicaps*. Não só o linguajar, como os hábitos alimentares, culturais, sociais. É com essa imagem que ingressamos no cerne do trabalho, nos aspectos a que a teoria geerziana dá ênfase: interpretação e múltiplos olhares, ou seja, no coração da pesquisa com suas borbulhas de vida.

2.2 Do caminho metodológico - instrumentos de pesquisa

No delineamento da pesquisa, na busca de informações e dados, privilegiamos o enfoque dialético como pressuposto teórico orientador deste estudo, por propiciar apreensão da realidade numa perspectiva de totalidade e da lógica interna dos processos estudados, bem como por capturar a dinâmica e as contradições emergentes. Isso implica que o curso de Pedagogia a Distância seja circundado por sujeitos concretos: ao mesmo tempo em que sofrem a ação das situações sociais em que vivem, influenciam-se mutuamente. A sua prática opera num espaço de conflitos, de contradições, de correlação de forças. Portanto, o trabalho do docente é condicionado não apenas pelos conhecimentos científicos e pedagógicos, como também pelas condições objetivas de vida/trabalho e pelas características do contexto educacional ao qual está submetido. Reforçam essa assertiva as contribuições a seguir: "[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações" (LUDKE; ANDRÉ, 1986: 5). Por

[9] Cabaças retiradas de porongas que segundo tradição cultural gaúcha recebe a folha triturada da erva mate com infusão de água fervente, transformando-se em bebida amarga e estimulante, semelhante ao tereré consumido pelos paraguaios que no lugar da água fervente adicionam água fria ou gelada.

[10] Guaraná "ralado", bebida bastante consumida em solo mato-grossense, notadamente em Cuiabá, na baixada cuiabana e na região ribeirinha e pantanal mato-grossense, proveniente da semente do guaraná (planta nativa da Amazônia e cultivada durante séculos entre os maués). As sementes colhidas dessa planta são transformadas em uma pasta e depois em bastão muito rijo. Tradicionalmente, os consumidores ralam esse bastão em uma grosa (daí o nome de guaraná ralado) para obter o pó do guaraná. Essa bebida é mais ingerida no período da manhã (madrugadinha ainda), antes mesmo do cafezinho.

isso, é importante compreender que o real é fruto das relações internas, mediatizadas por vários processos que fazem com que essas relações não se construam de forma linear, nem tampouco em termos de causa-efeito na perspectiva "decartiana". Captar a realidade como na perspectiva de Kosik (2002: 44) não significa "exaurir todos os aspectos, propriedades, caracteres, relações e processos da realidade". Isso mostra que é possível conhecer o social partindo da especificidade irredutível de uma pessoa ou de um conjunto de pessoas, pois cada pessoa é uma síntese individualizada da sociedade.

Sem rejeitar as contribuições possíveis da pesquisa quantitativa, entre elas os instrumentos para organização de dados, este estudo privilegiou a descrição e uma possível interpretação da realidade estudada, alvo central da pesquisa qualitativa. Para isso, a pesquisa se utilizou de várias técnicas, entre elas a discussão em grupo, por possibilitar a compreensão do fenômeno como resultado dos processos de interação desenvolvidos entre os seus participantes, as entrevistas individuais, observação participante e análise documental, questionário.

A conjugação de diferentes instrumentos é condição das pesquisas de cunho qualitativo, para reafirmar rigor, complexidade, riqueza e abrangência à investigação, uma vez que o todo desta pesquisa se materializa no entrelaçar das várias concepções dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos, possibilitando um caráter de autenticidade e de legitimidade das informações obtidas, pela via do intercruzamento dos vários instrumentos utilizados e das diferentes vozes ouvidas. Por essa via, contribui para minimizar o viés do pesquisador. Entretanto, este rigor não significa obter neutralidade na pesquisa, como alerta Ludke e André (1986: 3): "É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador".

Dessa forma, procuramos manter o distanciamento do nosso objeto, mas não com neutralidade, pois esta é uma postura incompatível com este tipo de pesquisa, que implica sentido e subjetividade.

Como já frisamos em momento anterior, os métodos/instrumentos de coletas de dados selecionados para responder às questões de pesquisa, bem como para atingir os objetivos deste

estudo, já apontados na primeira parte do trabalho (na introdução), foram questionários, entrevistas de grupo e entrevista individual, observação participante e análise documental.

Nos próximos tópicos buscaremos detalhar o percurso da pesquisa, a construção dos instrumentos utilizados e a descrição de cada um.

2.2.1 Da análise documental

A análise documental foi utilizada como técnica para complementar as informações. Constituiu-se de estudo minucioso do material escrito sobre o Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Magistério dos anos iniciais da UFMT, na modalidade a distância, nas três versões (1995, 2000 e 2003). Abraçou, igualmente, o Projeto Político Pedagógico do referido curso. Ainda complementamos com o seguinte material: legislações pertinentes, fascículos das disciplinas, textos de apoio, fichas de acompanhamento, provas, relatórios dos seminários temáticos e jornais.

2.2.2 Das entrevistas

Como havíamos decidido pela entrevista, deliberamos também pela utilização de duas modalidades de entrevistas, a individual e em grupo. Naturalmente, esta última nos propiciaria atingir um contingente mais expressivo de professores-alunos, uma vez que o curso de Pedagogia a Distância contava com mais de dois mil professores-alunos, distribuídos em cinco pólos e quarenta e seis municípios.

Apesar de compreendermos que os dados colhidos dessa forma são sempre representações, percepções dos sujeitos sobre os fatos dos quais são instados a falar, como apropriadamente diz Nóvoa (1992: 58) "com efeito, os nossos dados vêm das proposições dos indivíduos sobre os fatos e não dos fatos em si", evidentemente, se fossem realizados em outro momento, por outro entrevistador, seriam eles diferentes. Compartilhamos da idéia da impossibilidade de separar a pessoa do profissional, como ainda nos ensina Nóvoa (1992: 17): "a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependendo daquilo que somos como

pessoa quando exercemos o ensino". Prossegue o autor: "é impossivel separar o eu profissional do eu pessoal". Apesar de reconhecer que, ao responder uma pergunta, numa entrevista, mesmo que ela seja ampla, aberta, mesmo que as condições emocionais sejam favoráveis, é necessário que tenhamos consciência de que as informações colhidas numa entrevista é uma criação. Quando o professor fala de suas experiências ou de suas percepções estará dando um caráter interpretativo. Nesse sentido as palavras de Humberman (1992: 58):

> Uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o fato de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até o presente que nos leva até um modelo, mais transformista mais contrutivista da memória do que aquilo que se imagina intuitivamente.

Sabemos que o sujeito entrevistado, no nosso caso os professores-alunos e os orientadores acadêmicos, ao dar suas respostas revela concepções/percepções construídas ao longo de sua vida, como aluno, como professor, como cidadão, caldadas pelas situações que teve que enfrentar.

Como afiança Goodson (1992: 72),

> as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos no nosso eu, no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática.

a) Entrevistas em Grupo

Além das razões já citadas, essa técnica se coaduna com nossos interesses em conhecer as percepções, as experiências, os interesses, sentimentos e as possíveis mudanças que os professores-alunos revelam no tocante ao curso de Pedagogia a Distância, pois possibilita que o grupo discorra sobre o tema em apreço, partindo da lógica do próprio grupo, apresentando, com rapidez e profundidade, abundante volume de informações a respeito do nosso objeto.

- **Estrutura, organização das entrevistas de grupos/inserção no campo de pesquisa/ sujeitos.**

Nossa primeira aproximação com os professores-alunos e orientadores acadêmicos do curso de Pedagogia a Distância se deu no pólo de Juína (jul/2001), durante o Seminário

Integrador de Linguagem. Nessa ocasião, por solicitação do coordenador do NEAD, adstrito ao pólo, proferimos palestra aos participantes deste seminário, a respeito de avaliação da aprendizagem. Participamos igualmente do seminário, como observadora. Já em Terra Nova (dezembro 2001), essa aproximação ocorreu durante a fase de capacitação dos orientadores acadêmicos em Ciências, oportunidade em que, procuramos conhecê-los individualmente. Valendo-nos do fato de que todos os orientadores acadêmicos daquele pólo se encontravam reunidos, participando do referido curso no Centro de Apoio, com eles conversamos sobre nosso projeto e adiantamos que, possivelmente, iríamos precisar da colaboração deles. Naquele momento, colhemos informações sobre o funcionamento do curso, com a coordenação do pólo e da secretaria, visitando as instalações físicas, entre elas a biblioteca e a sala de vídeo. No pólo de Diamantino, o contato com os orientadores acadêmicos se deu durante a fase de capacitação deles, em Geografia. Foi quando lhes expusemos o propósito do trabalho, solicitando a colaboração de todos. No pólo de Colíder, no período de análise dos projetos dos Seminários Temáticos da área de Ciências, para discorrer a respeito do estudo, utilizamos as mesmas estratégias já citadas. Dessa forma, "o caminho estava pavimentado".

Para efetuarmos as entrevistas de grupo, elegemos cinco municípios, geralmente aqueles que possuem maior número de professores-alunos. Estes foram selecionados em instância proporcional ao quantitativo de professores-alunos existentes na unidade, privilegiando aqueles que estivessem mais avançados nos estudos dos fascículos/módulos. O intuito de trabalhar com os três pólos, sob a responsabilidade da UFMT, foi também sobrelevar, de forma abrangente, as características inerentes a cada pólo. Outro critério, este de ordem mais prática, foi escolher os entrevistados dos municípios em que teríamos melhores condições de acesso. Inicialmente previamos realizar duas entrevistas nos municípios com maior contingente; nos demais, uma por município. Todavia, no decorrer do trabalho, percebemos que apenas uma entrevista por município atenderia aos objetivos da pesquisa. No que tange à amostragem, não se impuseram para esta pesquisa, como requer a abordagem quantitativa, questões como "representatividade", "generalização", entre outras, por se tratar de trabalho que se filia à abordagem qualitativa. Como já dissemos, o que dá autenticidade e legitimidade à pesquisa nesta abordagem é o entrelaçar das várias concepções dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos, propiciados pelo intercruzamento dos vários instrumentos. Entendemos que esta é apenas uma versão de tantas outras que podem ser construídas: trata-se de objeto em movimento, de trabalho inconcluso.

Na fase de definição do grupo de professores-alunos que participariam das EGs, houve dificuldade para reuni-los, objetivando desencadear a ação. O problema foi solucionado com a ajuda dos orientadores acadêmicos que colaboraram também no agendamento das entrevistas (EG) para a formação dos grupos. Posteriormente, encaminhávamos correspondência, com calendário/cronograma, para que fosse marcada a data mais propícia para o grupo. Definimos o número de integrantes para composição do grupo sempre um pouco acima do necessário, uma vez que a participação deveria ser espontânea. Nos municípios mais próximos, fizemos os acordos e agendamento diretamente com o orientador acadêmico, via telefone. Com os grupos de três municípios de um pólo, a realização das entrevistas com eles foi mais embaraçosa, o que acarretou uma série de contratempos.

Confirmado o agendamento, os orientadores acadêmicos, residentes nos respectivos municípios, comunicaram-nos, em cima da hora, ser impossível a realização da pesquisa, conforme o combinado, porque os professores-alunos já não se dispunham a participar dela, por estarem sobrecarregados de atividades. Nos relatos dos professores-alunos, sobretudo das professoras-alunas, temos presente este fato: além do magistério e de estudante, a professora-aluna "é dona de casa, mãe, esposa [...] não sobra tempo para mais nada". Diante do fato, procedemos a outros encaminhamentos. Para formar o grupo, passamos a contatar diretamente com os professores-alunos, por telefone. Visitamos escolas. Isso, que a princípio se revelou difícil e problemático, se tornou bastante positivo, pois nos abriu portas para o contato com a realidade educacional desses municípios, conhecendo os locais de trabalho, tomando ciência de suas dificuldades. Nesse embate, estivemos em contato com seus alunos e assistimos à realização de algumas atividades que estavam em andamento na sala de aula. Dessa forma, serviu para desvendar que o processo de construção dos grupos não afetou o andamento do trabalho. Pelo contrário, permitiu uma percepção maior sobre a realidade dos professores-alunos.

Antes de iniciar o trabalho, procurávamos propiciar um ambiente de informalidade, cumprimentando e conversando com eles. Nesse momento, era servido o lanche, favorecendo significativamente a interação entre eles. Em alguns municípios, as entrevistas em grupos ocorriam após a realização da avaliação presencial, que se fazia por escrito, denominada Meio II. Como estas demandavam, geralmente, muito tempo, a Prefeitura proporcionava o almoço para todos os participantes. Observamos também que, em diversos Centros de Apoio, os professores-

alunos não recebiam tratamento idêntico quanto a esse aspecto. Além de ter que cobrir o gasto do transporte, os professores-alunos eram forçados a assumir despesas com a alimentação. Mais que isso até. Cabia a eles fazer o pagamento do substituto que dava suas aulas nos dias que precisavam se ausentar para realizar as atividades programadas nos Centros de Apoio, como destacaremos oportunamente.

As entrevistas grupais ocorreram em diversos lugares, como auditórios, salas de reuniões dos centros de apoio e salas de aulas. O calor intenso, decorrente do clima tropical próprio desta região, exigia que utilizássemos o ar-condicionado ou ventilador. Isso, muitas vezes, interferiu na qualidade da gravação.

O trabalho era iniciado com a explanação dos objetivos da pesquisa, destacando-se sempre a relevância das contribuições deles para o estudo. A seguir, havia apresentação da pesquisadora, seguida dos participantes da entrevista em grupo. Procuramos conduzir a discussão de maneira informal, para que os professores-alunos se sentissem à vontade para interação com os colegas.

Em seguida, conduzíamos o grupo a um exercício reflexivo, suscitando o diálogo entre os pares. Nossa intenção era, como se diz no jargão popular, "quebrar o gelo". Assim, os participantes, em duplas, de posse de um cartão com a gravura realizavam a discussão. Esse fato, parece que ajudou a minimizar a passagem seguinte. De posse de um roteiro-guia (Apêndice B), dava-se início à entrevista de grupo propriamente dita. Nesse momento, apoiados nos referenciais dos autores citados, procurávamos deixar que os professores-alunos falassem livremente sobre o curso, sobre seus anseios, crenças, experiências sobre cada um dos temas que eram apresentados. As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos professores-alunos e transcritas pela pesquisadora e observadora. Nesse momento, não conseguimos perceber manifestação explícita de constrangimento ou insatisfação dos professores-alunos pela presença do gravador, nem mesmo o diário da observadora ofereceu subsídios nesse sentido. Em dois grupos ocorreu uma situação inusitada, se confrontados com os demais: num, houve um integrante que, mesmo sendo convidado, não impelido a participar não externou seu ponto de vista, mantendo-se calado o tempo todo. Noutro caso, em que o debate se estendeu por mais de duas horas, a lente da observadora registrou, por parte de alguns, a manifestação robustecida talvez pelo cansaço e ansiedade. Como prevê essa técnica, a pesquisadora, no papel de "mediadora" do debate, cuidou

da distribuição da palavra e do tempo, porque é ao grupo que cabe a palavra. O limite dessas conversações não foi imposto pela mediadora: definiu-se pelas necessidades do diálogo que se deslanchou no grupo (GASKELL & MARTIN 2002).

Como nas investigações qualitativas, no que toca à análise dos testemunhos orais, deve-se considerar tanto a fala do sujeito quanto o momento em que ele se cala, silencia, foi necessária a participação da observadora, com a finalidade de registrar a linguagem não verbal e de observar se o grupo estava empenhado em discutir os problemas do curso, uma vez que não tivemos condições objetivas de filmar as discussões das EGs, para capturar as manifestações que o gravador cassete não alcança. Nessa mesma linha, atentar para saber se havia integrantes do grupo que ficavam ansiosos ou frustrados por não conseguir participar ou prosperar seu ponto de vista. Igualmente, perceber se houve um momento crítico em que os participantes começavam realmente a tomar pé do debate. A propósito, o importante não foi simplesmente o que o sujeito disse, mas como o disse, de forma mais ou menos contundente, alicerçado nesse ou naquele autor, com mais ou menos experiência.

Durante o debate, às vezes, os professores-alunos solicitavam minha opinião, com expressões a exemplo destas: Você concorda? Não é mesmo, professora? [aqui era citado meu nome]. Nesse momento, procurava remeter a discussão ao grupo, no estilo pingue-pongue.

Foram realizadas dezesseis entrevistas em grupo, cujo número de participantes variou de seis a treze para cada grupo, atingindo um total de 167 professores-alunos, conforme quadro 2. Seccionados por três pólos, dos cinco em que funciona o curso de Pedagogia a Distância: Colíder, Diamantino e Terra Nova do Norte. Contamos ainda com a participação de uma professora para controlar o gravador e efetuar as observações de cada grupo.

Quadro 2 - Entrevista em grupo/participantes/doc.produzido/participantes/data

Pólo	Município	Total participantes	Total EG	Quant. Pág.	Data de realização
Terra nova	Terra Nova	9	1	10	21/5/2003
	Guarantã	6	1	15	19/5/2003
	Matupá	13	1	18	20/5/2003
	Peixoto de Azevedo	7	1	8	20/5/2003
	Nova Guarita	11	1	11	21/5/2003
Colíder	Colíder	18	2	25	29/5/2003
	Alta Floresta	11	1	14	24/5/2003
	Carlinda	11	1	11	27/5/2003
	Nova Canaã	17	1	10	28/5/2003
	Sorriso	12	1	14	30/5/2003
Diamantino	Campo Novo do Parecis	23	2	25	8/3/2003
	Tapurah	11	1	10	15/3/2003
	Jangada	11	1	12	5/4/2003
	Barra do Bugre	11	1	29	17/4/2003
TOTAL	**14**	**167**	**16**	**222**	

Cabe assinalar que cada EG, no geral, durava uma hora e meia. Somente um grupo ultrapassou duas horas e meia.

b) Da entrevista individual

As entrevistas individuais (Apêndice C) foram realizadas somente no pólo de Diamantino, por abranger ele o maior número de municípios (16) e, conseqüentemente, o maior número de professores-alunos. Vale esclarecer que por opção pessoal, nos municípios onde ocorreram as entrevistas em grupo, não foram realizadas as EIs.

As entrevistas individuais foram utilizadas pela possibilidade de obtenção de dados mais completos sobre as percepções dos professores-alunos inerentes ao curso de Pedagogia a Distância. Mas, acima de tudo, principalmente porque como descreve Lüdke e André (1986: 26) "é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos".

As entrevistas individuais foram realizadas diferentemente das EGs. A começar, para operacioná-las não procedemos a um agendamento prévio. Por isso, como a maioria das cidades eram de pequeno porte, quando chegávamos aos municípios, dirigíamo-nos diretamente às escolas, onde foi fácil o acesso aos docentes que eram alunos do curso de Pedagogia a Distância.

Depois de fazer os encaminhamentos de praxe, isto é, de conversar com a Diretora ou Coordenadora, expondo-lhes a finalidade da pesquisa, estas nos franqueavam o acesso aos docentes. Antes de tudo, estes perguntavam se teriam de responder, escrever/preencher questionário, papelada, ao que esclarecíamos que se tratava de entrevista oral, que seria uma conversa/diálogo. Mediante esses esclarecimentos, concordavam em participar do estudo. Isso nos leva a suspeitar que esses docentes estavam com "indigestão", por conta da acentuada freqüência com que foram solicitados a participar de pesquisas centradas em questionários. Em igual caminho, não houve agendamento prévio das entrevistas com os orientadores acadêmicos: estas ocorreram nos respectivos Centros de Apoio. Apenas uma foi realizada na própria residência do orientador acadêmico.

Como é previsto na dinâmica de entrevista, antes de proceder a cada uma, esclarecia ao entrevistado detalhes de sua finalidade, de seu conteúdo, assegurando-lhes o sigilo da fonte de informação. Bem mais, garantido-lhes que os dados colhidos seriam usados exclusivamente para este estudo. Para realização das entrevistas, construí um roteiro com tópicos propositadamente estabelecidos, de forma que fossem abordados com todos os participantes. Tal formato possibilitou a flexibilização da seqüência das perguntas, que foi determinada pelo andamento do discurso que fluiu da interação que se estabeleceu entre o entrevistado e entrevistador, pois ambos se defrontaram e partilharam de uma conversa constituída por perguntas abertas, intentando suscitar a verbalização que expressou o modo de pensar do entrevistado acerca do tema. As entrevistas seguiram um esquema aberto, sem nenhuma preocupação em quantificar os dados. As entrevistas individuais permitiram a recuperação de informações, franqueando a visão particular de processos de vivências coletivas, expressas por meio de percepções, expectativas, sentimentos, crenças e contradições dos professores-alunos. Nesse caminhar, as informações acabavam sendo fornecidas com maior profundidade, ao mesmo tempo em que auxiliavam o entendimento da vida acadêmica e o trabalho pedagógico do professor-aluno. Essa escolha nos possibilitou, por meio dos relatos, ir desvelando o *habitus* que foi, ao longo de cada trajetória, compondo o pensar e o agir dos professores-alunos, as percepções a respeito dos efeitos do curso sobre suas práticas. Estas entrevistas, como dissemos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas por nós, com a ajuda de uma estudante do curso de Pedagogia da UFMT, respeitando a linguagem do depoente, uma vez que "o discurso se constrói a partir da fala dos entrevistados" (TÂNUS, 1992: 82).

As entrevistas foram realizadas nas escolas, durante o horário de trabalho do professor, com a permissão da direção e em ambientes os mais variados: sala de aula, salas de orientações, centros de apoio, sala de professores, biblioteca, sala da direção, secretaria da escola e até mesmo em corredores. Em alguns casos, as entrevistas se deram nas residências desses professores. Algumas salas cedidas para a feitura das entrevistas eram utilizadas por várias pessoas que, por vezes, interrompiam as entrevistas por este ou aquele motivo, quando não por ter esquecido algo na sala. Essas interferências não foram decerto agradáveis, dificultando os relatos constantemente interrompidos e retomados.

O fato de não haver estabelecido, com os professores-alunos e com os orientadores acadêmicos, data para efetuar as entrevistas foi bastante positivo, pois diminuiu o viés que poderia ocorrer quando o sujeito a ser entrevistado é indicado por um profissional que mantém relação de "poder" sobre ele. Reforçam essa premissa questionamentos feitos por alguns orientadores acadêmicos, ao tomarem conhecimento de que havíamos entrevistado determinado professor-aluno, valendo-se de expressões como: "Nossa! Você entrevistou fulano?" Em seguida: "Ele é muito fraco?" E a curiosidade atingia o ápice: "O que o professor-aluno falou a respeito do curso? Reclamou?!".

Cabe esclarecer que, nas entrevistas, nem todas as respostas iam ao encontro das perguntas de forma linear, havendo tendência de explorar ou iniciar por onde talvez fosse mais familiar ou que lhe incomodasse mais, como a avaliação e o significado do curso.

As entrevistas foram realizadas no período de agosto a novembro de 2004, conforme quadro que segue. Foram realizadas trinta e cinco entrevistas individuais: desse total, onze foram com orientadores acadêmicos; vinte e quatro com professores-alunos. É o mostra este quadro.

Quadro 3 - Entrevista Individual/ Pólo/Município/ T. participantes/T EI/Doc./Data de realização

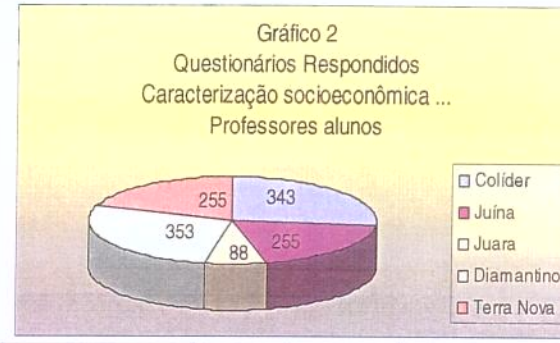
Pólo	Município	N °. de Participantes		N °. de EI	Quant/ Pág.	Data de realização
		PA	OA			
Diamantino	Diamantino	2	1	3	24	1/9/2004
	Rosário Oeste	2	-	2	19	27/8/2004
	Nobres	3	1	3	30	31/8/2004
	Alto Paraguai	2	1	3	20	2/9/2004
	Nortelândia	2	1	3	27	2/9/2004
	São José do Rio Claro	2	1	3	23	13/9/2004
	Nova Maringá	2	1	3	26	13/9/2004 14/9/2004
	Sapezal	2	1	3	26	14/9/2004 15/9/2004
	Tangará da Serra	2	1	3	25	15/9/2004 16/9/2004
	Denise	2	1	3	24	18/11/2004 19/11/2004
	Arenapólis	2	1	3	28	19/11/2004
	Santo Afonso	1	1	2	30	20/11/2004
	TOTAL	**24**	**11**		**302**	

c) Do questionário

A primeira ação desenvolvida, objetivando contextualizar o campo da pesquisa, foi a caracterização socioeconômica educacional e cultural dos participantes do curso de Pedagogia, acolhendo os seguintes procedimentos: elaboração de questionário (Apêndice A), tratamento estatístico feito por procedimento eletrônico e análise dos dados.

Quanto ao questionário para a caracterização dos professores-alunos, este instrumento foi aplicado nos quarenta e seis municípios integrantes dos cinco pólos do projeto.

Dos 2.117 questionários distribuídos aos professores-alunos, 1.294 (61,12%) deles retornaram, índice que, pouco mais, pouco menos, correspondeu às nossas expectativas. A comprovar, os gráficos abaixo:



	Colíder	Juína	Juara	Diamantino	Terra Nova
Aplicados	475	388	216	596	432
Respondidos	343	255	88	353	255
%	72,21	65,72	40,74	59,22	50,02

Gráfico 1: Questionários aplicados

Gráfico 2: Questionários respondidos

No pólo de Terra Nova, aplicamos os questionários aos participantes durante o Seminário Temático de Ciências. Como os questionários foram preparados para serem autopreenchidos, após breve explanação foram distribuídos a todos os participantes. Ressalve-se, contudo, que, no caso dos professores-alunos que não participaram do referido seminário, coube aos orientadores acadêmicos aplicá-los, ocupando-se cada um do seu grupo de orientandos.

Nos demais pólos, para aplicação do questionário, contamos com a colaboração dos orientadores acadêmicos. Nos pólos de Juína e Juara, além deles, colaboraram os coordenadores pedagógicos dos respectivos pólos.

- **Participantes da pesquisa/ síntese**

No momento em que se iniciou o presente estudo, dezembro de 2002, o número total de professores-alunos que freqüentavam o curso de Pedagogia a Distância era 2.117.

Revela notar que os sujeitos que fazem parte deste estudo são os professores-alunos matriculados em 2000, circunscrevendo a análise também aos orientadores acadêmicos do pólo de Diamantino.

Retomemos: 2.117 professores-alunos nos cinco pólos foram instados a participar do processo de caracterização socioeconômica educacional e cultural.

Um total de 167 professores-alunos participaram de dezesseis EGs, realizadas estas em quatorze municípios, seccionados por três pólos dos cinco em que funciona o curso de Pedagogia a Distância: Colíder, Diamantino, Terra Nova do Norte.

Das entrevistas (EIs), participaram vinte e quatro professores-alunos e onze orientadores acadêmicos, perfazendo um total de trinta e cinco entrevistas, somente do pólo de Diamantino, sendo dois professores-alunos por município e um orientador acadêmico.

2.2.3 Da observação sistemática da capacitação dos orientadores acadêmicos, dos seminários temáticos e reuniões pedagógicas/colegiado

Os momentos de observação permearam as etapas da pesquisa de campo, conforme quadro 4.

Durante o período de 2003 a 2004, atuamos como "observadora participante" na perspectiva de Lüdke e André (1986: 29): "o observador, como participante, é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início" nas reuniões da Equipe Pedagógica do NEAD, todas na sede, e ainda em seminários temáticos e na capacitação dos orientadores acadêmicos, nos pólos. Utilizamos um Diário de Campo em que registrávamos os eventos e as situações observadas. Essas notas, em número de 25, em torno de um total de 106 horas, foram numeradas por ordem cronológica. Nessa esteira, a observação é também fonte geradora de outros dados, nas notas registradas no diário de campo, como informa o quadro seguinte:

Quadro 4 – Modalidade Observação.

Local	Modalidade	Data	N °. De observação	NC[11] Pág.	Horas
Juína	Seminário temático	28/7/2001	1	2	8
Terra Nova	Capacitação OA Seminário temático	Dez/2001 Jun/2002	1 1	2	8 12
Colíder	Preparação para o ST	27/8/2002	1	1	8
Diamantino	Capacitação OA	11/11/2002 12/11/2002	2	2	4 4
NEAD/IE/UFMT	1°.Encontro OA	30/8/2003	1	5	8
NEAD/IE/UFMT	Reuniões pedagógicas	04/2/2003	1	6	3
		18/3/2003	1	1	3
		15/4/2003	1	2	3
		06/5/2003	1	3	3
		15/7/2003	1	3	3
		29/7/2003	1	1	3
		04/8/2003	1	1	3
		26/8/2003	1	2	3
		29/8/2003	1	2	3
		15/9/2003	1	1	3
		22/9/2003	1	2	3
		29/9/2003	1	5	3
		06/10/2003	1	2	3
		13/10/2003	1	5	3
		21/10/2003	1	2	3
		28/10/2003	1	3	3
		17/112003	1	3	3
		29/1/2004	1	9	3
Total			**25**	**65**	**106**

2.2.4 Do tratamento dos dados

Antes de discorrer sobre esses procedimentos, é oportuno atentar para o que diz Löwy[12]:

> Os dados não são dados, eles são colhidos. O que nós chamamos de dados já é uma construção, já foi feito todo um trabalho de construir, de definir tal

[11] NC: Nota de campo.

[12] Existe, quase nessa mesma direção, uma reflexão de autoria de Pêcheux, em Gadet e Hak (1990:67), também muito interessante: "É preciso tirar todas as conseqüências do fato de que aquilo que é analisado não existe em geral *pelo desejo do analista*, e o esclarecimento deste ponto parece ser uma das condições de existência de uma prática semiológica científica. As dificuldades metodológicas relativas à constituição do *corpus* encontram aqui sua origem; se, com efeito, o objeto da análise não está conceptualmente definido como o elemento de um processo do qual é preciso construir a estrutura, este objeto permanece como objeto de desejo, o que implica duas conseqüências: a primeira é a de que a constituição do objeto depende daquilo que, no espírito do analista, o leva a colocá-lo; a segunda é a de que o analista finge encontrá-lo como um dado natural, o que o livra da responsabilidade". In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso – Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux. Editora da UNICAMP, Campinas, 1990.

> elemento como um dado, como algo que é objeto da ciência. O próprio ato de recortar um elemento da realidade e examiná-lo já implica uma certa perspectiva, uma escolha, um relacionamento com valores, ideologias ou visões de mundo (1996: 56).

Para organização dos dados coletados por meio das entrevistas individuais e grupais, foram estabelecidas categorias que buscam circunscrever mais diretamente os pactos e impactos epistemológicos e pedagógicos sofridos pelos professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância. De um modo ou de outro, o jogo social interfere na forma como esse impacto ocorre e na forma como ele é percebido. Por vezes, o sujeito informante (no caso aqui o professor-aluno e o orientador acadêmico) não tem clareza sobre o que lhe ocorre, até mesmo por sua reflexão está inserida no processo mais amplo em que também se situa o curso de Pedagogia a Distância, mas ao pesquisador cabe perceber as evidências e entender seu significado nesta situação.

Após transcrevermos todas as fitas procedentes das entrevistas em grupo, fizemos uma leitura para apreender os sentidos e os significados do discurso/falas dos professores-alunos e extrair delas o que foi mais recorrente. Posteriormente, construímos um quadro-síntese das falas. Este quadro foi organizado em duas colunas: uma com as falas na íntegra, e outra com os significados/impressões. Dessa leitura, novos dados, novas relações vão emergindo, indicando a necessidade de novas explicações e, até mesmo, de palmilhar novos caminhos. Foi exatamente essa leitura inicial ou caótica [como se queira dizer] que exigiu nosso retorno a campo, a fim de aprofundar as informações colhidas. Precisamente nessa nova fase, utilizamos como instrumento de busca de dados a entrevista individual.

Importa enfatizar que, ao buscar a visão daqueles envolvidos no processo social de ensinar na escola pública, o pesquisador-professor, familiarizado com tal cenário, precisa 'estranhar' o ambiente, as informações colhidas, para que seu olhar focalize os detalhes do contexto imediato e mediato, abrigando os sentidos produzidos/construídos pelos atores sociais pesquisados.

O conceito de 'estranhamento' (ERICKSON 1990: 98), aqui utilizado, é extraído da pesquisa etnográfica, com as devidas ressalvas, pois o que apossamos dela é estar atento aos sentidos que os participantes atribuem às suas ações, entendendo-as de acordo com o contexto, e não julgá-las pela ótica do pesquisador. Assim, mesmo sendo professora há muitos anos e

estando familiarizada com o ambiente escolar e com as questões inerentes à educação, procuramos "estranhar" o familiar, dando atenção até mesmo ao que parecia evidente.

Portanto, na interpretação das falas intentamos manter certo distanciamento, sem atribuir caráter interpretativo às falas dos interlocutores, pois o que se busca, nesse momento, é apenas apreender-lhes o sentido, tanto em relação às opiniões e aos aspectos manifestados nas falas, quanto em relação aos aspectos implícitos, possíveis de ser recuperados por meio dos discursos. Seguimos também orientação de Ludke e André, afiançando que, para efetuar a análise qualitativa dos dados obtidos na pesquisa, tais dados devem ser analisados conjuntamente. Isso implica uma primeira etapa, ou seja, que todo o material levantado seja organizado em partes, procurando identificar tendências e aspectos relevantes, buscando relações, na linha do que sugere Cappelletti (apud CARDOSO,1996: 104-105): as informações consideradas mais "reveladoras", com vista a serem submetidas à devida análise, procurando agrupar as informações de acordo com as convergências/divergências, as com maior ocorrência/recorrência. Assim, extraímos as falas que deram origem aos temas/eixos, as tabelas e os excertos de algumas falas que constituíram as análises.

Vislumbrando as perspectivas dos autores citados e para facilitar a leitura dos dados, procuramos reunir em tabelas separadas por eixos ou temas (prática pedagógica, papel dos orientadores, seminário temático, disciplinas pedagógicas, avaliação, parcerias) as ocorrências e recorrências colhidas nos dois instrumentos usados. Esta forma de organização permitiu, mesmo trabalhando numa abordagem qualitativa, quantificar os significados/impressões subjacentes às falas dos sujeitos, ora professores-alunos, ora orientador acadêmico. Contudo, vale esclarecer, no que se refere às falas dos orientadores, por se tratar de onze entrevistas, não efetuamos tabelas.

Entendo que não se pode ou não se deve estudar um fenômeno educativo, isolando-o dos problemas da educação e da trama de relações que se processam na sociedade em seu conjunto. Além disso, esta pesquisa se baseia na crença de que aquele que vivencia a experiência está apto a conceituar, construir discursos, narrar e interagir, falar sobre encantos/desencantos. A propósito disso, pareceu-nos interessante recorrer às palavras de Bourdieu (apud PEREIRA, 2000), quando afirma que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social, a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente datada e situada, para construí-la como uma figura em um universo de configurações possíveis.

Qualquer universo pesquisado apresenta uma dimensão conceptual que molda e é moldada no e pela mundivivência de cada um. A leitura crítica dos dados é uma estratégia de desvelamento de relações interpessoais e pessoal-institucionais que explicam o que há de singular, mas também o que há de padronizado numa dada coletividade.

O discurso dos pesquisandos é o lugar que oferece ao pesquisador percepções do e sobre o outro, enquanto muito revela do próprio informante. É neste campo que se nota o entrecruzar entre o micro e o macrocontexto, que engendram visões de mundo e desnudam "ideologias".

No caso deste estudo, a análise das informações dadas pelos envolvidos com o curso de Pedagogia a Distância permite depreender as interpretações dadas por eles ao curso. Ao mesmo tempo, de forma complementar, e não contrária, permite perceber como essas interpretações são, em alguma medida, fornecidas pelo próprio curso.

A aproximação dos discursos de diferentes sujeitos revela certa identidade, possibilitando a depreensão de um possível discurso-matriz de ampla circulação entre os atores envolvidos. Ou seja, cada fala, cada resposta representa, considerada a subjetividade de cada um, um conjunto de valores partilhado, uma concepção de mundo.

Para compreendê-la é preciso explorar visões concorrentes de realidade que, por sua vez, fazem emergir novas realidades a serem compreendidas. Portanto, a partir das falas dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos apresentamos as suas e nossas compreensões sobre como eles percebem as tramas dos pactos e os efeitos dos impactos do curso de Pedagogia a Distância , como será enfocado no capítulo 4.

No capítulo seguinte, apresentaremos o objeto de nosso estudo, fazendo um escorço do programa de formação e do curso de Pedagogia a Distância, bem como do perfil dos professores-alunos, sujeitos deste estudo.

Entrevista em Grupo

CAPÍTULO 3 -O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFMT, NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR DO ESTADO DE MATO GROSSO

Neste capítulo, procuramos situar o contexto em que se criou o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Apresentamos, sucintamente, uma panorâmica do processo de colonização do Estado de Mato Grosso. Em seguida, breve recorte da gênese da UFMT, uma vez que um e outro fato trazem implicações acerca do projeto educacional e a respeito das ideologias que engendraram condições para que esta instituição se comprometesse com o processo de desenvolvimento do Estado, direcionando muitas de suas ações para a formação de professores, no mais das vezes sediados em municípios do interior.

Em igual direção procuramos, ainda, situar a política da formação de professores desenvolvida conjuntamente pela SEDUC-MT e pelo IE/UFMT, descrevendo as razões que levaram o Instituto de Educação a criar e a desenvolver, desde 1995, cursos de Licenciatura em Pedagogia direcionados para a docência dos anos iniciais do ensino fundamental. Por último, intento descrever, com traços detalhados, o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, objeto que é deste estudo. Neste ponto, é dado destaque a registros históricos do projeto (a proposta de formação), estrutura curricular, concepções, objetivos, enfim seu funcionamento, do ponto de vista administrativo e pedagógico.

3.1 Considerações sobre o Estado de Mato Grosso: recorte

Mato Grosso é um Estado de intenso fluxo migratório que, numa conjuntura econômico-social tão adversa como a que viveu nas últimas décadas, sobretudo a partir da década de 70, desperta entusiasmo e oferece oportunidades a empreendimentos lucrativos. Nessa esteira, provoca interesse não só de aventureiros e marginais em busca de riqueza fácil, mas, principalmente, daqueles brasileiros afeitos ao trabalho, os quais, nele acreditando como a única forma de crescimento e realização, se deslocam de sua terra natal. Já sem perspectiva, vendem o que lá possuem e para cá vêm, plenos de esperança num futuro próspero, empolgados por fatores diversos, a merecer relevo a variedade, o baixo custo e a excelência das terras, associados ao clima, sem excessos nem rigores.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

Esse fluxo desenvolvimentista se intensifica, sobretudo, durante o Governo Militar, colocando o Estado de Mato Grosso e a Região Amazônica como uma fronteira destinada a atender aos interesses públicos, particularmente como área de segurança nacional, uma vez que, pela sua condição estratégica do ponto de vista geográfico, poderia servir como espaço ao ingresso e à conquista do Norte do Estado e da Amazônia Legal. Assim, nesse período, institui-se a "Operação Amazônica", consubstanciada na Lei nº 5.173/66 que criou a Amazônia Legal, e o "Plano de Valorização da Amazônia – PVA" desdobramento da lei acima. (CASTRO & GALETTI, 1994: 32). Tais medidas legais tinham como pressuposto a ideologia da integração nacional, segurança e desenvolvimento. Mais ainda: ressaltavam a importância de o território mato-grossense constituir espaço de interesse público nacional, a ser ocupado para a conquista definitiva da Amazônia.

A par disso, o Estado passa a ser denominado, nos planos de desenvolvimento regional e nacional, com os *slogans* "Estado do futuro", "Novo Eldorado" e "Portal da Amazônia", criando uma cultura interna de receptividade à idéia, provocando o nascimento de empreendimentos comerciais, cujos nomes traduziam reforço a esse *slogan*.

O surto desenvolvimentista e os problemas políticos vividos pelo Poder Central, que levaram à divisão do Estado em 1977, não fizeram reduzir, de modo expressivo, a dimensão territorial que, após a divisão, foi integralizada em 901.420,7 km2/ou 906.806,9 km2. Atualmente, Mato Grosso abriga cerca de 150 municípios, divididos em 19 microrregiões. Antes da divisão, juntos, MT e MS somavam um total de 93 municípios. Quanto à população, dados do diagnóstico socioeconômico do Estado de Mato Grosso (UFMT, 1998) testemunham que, em 1980, MT tinha 1.138.691 habitantes. Em 1991, a população salta para 2.027.231 habitantes. Apesar disso, o Estado apresenta uma densidade demográfica da ordem de apenas 2,3 hab/km2.

Desse contingente, 26% procedem do Sul do Brasil (IBGE, 1980), número que comprova os dados resultantes do questionário de caracterização socioeconômico-cultural dos freqüentadores do curso de Pedagogia a Distância, fulcro deste estudo (anexo I), dando conta de que 33,9% dos professores-alunos são oriundos dos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, e 29,8% deles distribuídos entre os Estados do Maranhão, Minas Gerais e São Paulo.

Mato Grosso inventaria um número reduzido, dado que se limita a 14%. Os demais, 22,3%, têm origem nos outros Estados da Federação. Assim se explica a taxa de crescimento estadual que atinge o mais alto índice do País. Releva haver ainda, no Estado, cerca de 35 etnias indígenas.

Os dados estatísticos dão uma idéia, mas eles não correspondem, certamente, por mais recentes que sejam, à situação atual, quer do município da Capital, quer do Estado, tão dinâmicos são seu crescimento e a diversidade de suas atividades produtivas.

A despeito da pouca participação de mato-grossenses no contingente populacional, Mato Grosso mantém elevada taxa de crescimento demográfico, em torno de 6%, a qual é resultado da instalação de grandes projetos agropecuários, especialmente nas duas últimas décadas, sempre incentivados e financiados pelas políticas públicas federais, como Pólo Noroeste, Sudeco, Sudam, Finame, FCO e outros.

Entre 1970 e 1980, foram implementados 268 projetos de colonização empresarial, número bem distante, é verdade, dos 14 que encartaram os emigrantes de baixa renda. Os estudos de Castro e Galetti (1994) estão entre os que apontam como insignificante a colonização com "fins sociais", adstrita ao Estado de Mato Grosso.

Foram, portanto, a condição estratégica de Mato Grosso eo ingresso de empresas de colonização bem-sucedidas que preencheram os vazios do chamado "Nortão" e do Leste.

Além disso, desencadearam a ocupação[13], que se revelou explosiva, com o total preenchimento de regiões desabitadas há pouco mais de 20 anos. Daí decorre o fato de a maioria dos municípios de Mato Grosso, detentores de maior densidade populacional, corresponder a municípios novos, com menos de 15 anos de existência.

Dentre esses, podemos destacar núcleos populacionais como Alta Floresta, Juína, Terra Nova. A esses se aliam Colíder, Sinop, Campo Novo do Parecis, Sapezal, Lucas do Rio Verde e Tapurah. Estes últimos surgiram em decorrência do grande incremento dado à área da

[13]Sobre esse assunto, ver Cadernos do Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos – NERU, UFMT, nº 1, mar/1993.

agricultura, assentado especialmente na sojicultura, na cotonicultura e na cana-de-açúcar. Os investimentos derivados da colonização também provocaram a revitalização de antigas cidades, até então estagnadas, como Diamantino e Vila Bela da Santíssima Trindade, passando a exigir serviços de transportes, saneamento, educação, saúde e comunicação para a fixação da população migrante. Em decorrência disso, forçou a abertura de estradas e o asfaltamento das rodovias, bem assim a interiorização dos serviços de saúde e de educação, atrelados a outros processos de incentivo à fixação do homem ao meio e à integração do Estado.

É tão extraordinária a evolução desse quadro que, mesmo os elementos familiarizados com ele — industriais, pecuaristas, comerciantes e participantes dos próprios setores do governo a quem compete acompanhá-la — ,são surpreendidos, com freqüência, por dados novos que dão a medida dessa explosão inusitada.

Contudo, se, por um lado, as novas frentes de colonização fomentaram o desenvolvimento econômico, por outro acentuaram algumas contradições sociais. Cresceram os conflitos no campo provocados, sobretudo, pela distribuição desigual da terra, predominando o modelo de grandes extensões rurais que exclui parcela expressiva da população do uso social da terra, provocando o surgimento de favelas nas cidades, por conta do êxodo rural.

Associados a isso, os problemas decorrentes da exaustão do modelo econômico escolhido atingem, por igual, as cidades nascidas com atividade econômica baseada no extrativismo mineral, ouro e diamantes. Nessas, ocorreu o inverso do crescimento populacional, com o completo abandono dos imóveis, a exemplo de Peixoto de Azevedo, ficando as áreas reduzidas a verdadeiras cidades fantasmas, com as pessoas migrando de forma maciça e passando a engrossar o cinturão de miséria nas cidades maiores.

Apropriadamente, assevera Adam Smith: "sempre que há grandes propriedades, há grandes desigualdades (...). A opulência dos ricos pressupõe a indigência da maioria" (apud HEILBRONER, 1994).

Grosso modo, as lições de Smith se aplicam ao Estado de Mato Grosso, dado que nele convive grande concentração de terras e de riquezas, que beneficia a poucos, em detrimento de muitos que vivem na pobreza.

3.2 A UFMT ontem e hoje: olhar retrospectivo

Criada em 10 de dezembro de 1970, embora assim é importante ter presente o período que antecede a instalação da UFMT. A política de expansão do capitalismo e do desenvolvimento industrial requeria um sistema educativo para formar recursos humanos necessários à sua expansão, ou seja, mão-de-obra técnica, em grande escala.

Sua criação expressa ação intencional e estratégica do governo militar no instituir universidades nas regiões de fronteira para atender aos princípios "desenvolvimentistas e de segurança nacional", visando, por sua vez, manter o controle do território nacional. Não obstante, as pressões locais pela criação de universidade pública é uma variável que não pode ser desprezada.

A Universidade Federal de Mato Grosso nasce preocupada com a problemática da formação de professores, com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mantendo-se atenta aos problemas da sociedade brasileira.

A UFMT se estrutura de forma semelhante ao que ocorria com a maioria das universidades brasileiras, pela justaposição dos cursos superiores já preexistentes: Letras, História Natural, Matemática, Geografia, Engenharia, Direito, Economia e Pedagogia.

Esta Instituição, criada como Universidade de *campus* único, incorpora, em 1979, o Centro Pedagógico de Rondonópolis, que pertencia à UFMS. Em 1981, estende-se para Barra do Garças, com a criação do Centro Pedagógico daquele município, hoje denominado "Centro Universitário do Médio Araguaia". Em 1992, fixa-se também na região Norte do Estado, com a criação do Instituto Universitário Norte-Mato-Grossense (UFMT, 1996)

Mais de uma década após sua criação, constituía a única instituição de ensino superior na região de Cuiabá até os Estados de Rondônia e Acre. Sua instalação sinonimizou marco na vida do Estado, engendrada com base na preocupação com o futuro da região, ao mesmo tempo em que procurava resgatar a memória histórica e cultural do Estado, o que, de certa forma, foi conseguido.

Como pode ser observado nos documentos oficiais da instituição, a UFMT foi a única força motriz responsável pelo processo de transformação das condições materiais e dos padrões correntes da cultura mato-grossense e regional, tendo como referência a cultura acadêmica universal.

O forte apelo ao regional se manifestava por meio dos discursos oficiais: "não se criou um só curso ou se definiu um projeto sem que fossem necessariamente ligados aos requisitos regionais" (Relatório UFMT, 1979). Desde o início, a instituição já mostrava interesse em assumir atividades que estabelecessem vínculos com todo o Estado. Imbuída do ideário de universidade regional, instalou na cidade de Aripuanã, em plena selva amazônica, um centro de pesquisa — a "Cidade Laboratório Humboldt" — situada no Norte de Mato Grosso. A finalidade desse projeto era, dentre outras, favorecer a ocupação e a fixação do migrante nessa parte da Amazônia mato-grossense, isolada e com perspectiva de abundante riqueza em recursos naturais renováveis e irrenováveis, mas, também, disponibilizar o uso de tecnologia a serviço do meio ambiente (UFMT, 1973: 36).

Dessa forma, vinca o nascimento da UFMT, perdurando ainda por alguns anos, notadamente até o início da década de 80, uma condição ímpar de instituição de ensino que é, a um só tempo, propulsora e reflexo do desenvolvimento regional, condição esta que lhe proporcionou o "status" de instituição-referência para o Poder Central, ensejando ser "convocada" por Brasília, com larga freqüência, sempre que estivessem por ser tomadas decisões atinentes à região.

No papel de orientadora e impulsionadora do desenvolvimento regional, a UFMT não apenas respondia à consulta como participava ativamente, apontando as prioridades baseadas no seu vasto conhecimento da realidade, o que não poderia ser diferente, uma vez que era exatamente a UFMT a única instituição a realizar pesquisas, mesmo de forma incipiente, e a fomentar estudos que pudessem dar suporte ao seu entendimento de que o desenvolvimento regional exigia tecnologia própria ou, no mínimo, adaptada, para fazer frente às demandas singulares da Amazônia, que impunha, já naquele tempo, proposta de desenvolvimento equilibrado. Junta-se a isso o fato de que a simples transferência de tecnologia não constituía resposta adequada para o desenvolvimento do meio amazônico, prenhe de particularidades e riquezas naturais espetaculares, escondidas na mata.

Assim, é possível concluir, mais uma vez, que, desde seu nascimento, a UFMT primou por desempenhar papel vanguardista de instituição comprometida com o desenvolvimento regional, procurando forjar as bases necessárias para um crescimento focado nas necessidades e identidades por que primava seu meio natural.

O maior exemplo desse compromisso foi o que ocorreu com o município de Aripuanã, que abrigou o projeto já citado, detendo uma área de 150 000 km2, com cerca de 95% cobertos pela floresta amazônica. A população local, estimada em torno de 2.500 habitantes, era constituída principalmente por seringueiros, coletores de castanhas, garimpeiros clandestinos e algumas tribos indígenas como os cinta-largas. Nesse centro, a UFMT, por meio de estudos e pesquisas, esforçou-se por ajudar a construir alternativas para a resolução dos problemas regionais, de maneira que todos os seus cursos pudessem dessa empreitada participar. Dentro do enfoque dado ao Projeto "Cidade Laboratório Humboldt", ou seja, em razão de suas características tão particulares no tocante à pesquisa, era seu intento atribuir à Pesquisa uma função capaz de articular o Ensino e a Extensão e, em conseqüência disso, promover não apenas o desenvolvimento da região, mas também a integração desta com as demais regiões do País. Precisamente isso nos esclarece Pedro Lomba, mentor intelectual da denominação da UFMT como Universidade da Selva – UNISELVA — e do projeto "Cidade Laboratório Humbold", em entrevista concedida ao professor Edson Pacheco de Almeida.

Mediante isso e tangidas pelos ventos inovadores desse projeto, outras instituições de pesquisas foram atraídas pela UFMT, patrocinando pesquisadores do País e do exterior, como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada — IPEA —, Instituto Osvaldo Cruz, o Instituto Eugênio Lodi e o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia – INPA.

Esse projeto, instaurado em abril de 1973, manteve-se em funcionamento por apenas 27 meses. Nesse curto espaço de tempo, foram construídos 6.000 m^2 de estrutura física, duas pistas de pouso, instalados equipamentos de pesquisa (estação meteorológica, rádio-farol), complementados com a construção da hidrelétrica. O projeto, entretanto, fracassou. Dele restaram a experiência e poucos registros, assentados na excessiva burocracia existente, no alto custo de manutenção, na dificuldade de acesso à região e, sobretudo, na mudança de prioridades, inexperiência de alguns e omissão quanto à fiscalização das etapas de desenvolvimento e aplicação dos recursos financeiros (UFMT, 1972). O acervo técnico-científico foi incorporado ao

INPA. Entre os fatos mais emblemáticos desse período, é interessante frisar que a sede da prefeitura de Aripuanã fora fixada em Cuiabá, distante quase 1.000 km, de onde o prefeito despachava regularmente. (Projeto Aripuanã – escritos de Pedro Lomba).

Imbuída de sua vocação, a UFMT, além do projeto "Cidade Laboratório Humbold", ao final da década de 70 e início da de 80, intensifica suas ações de interiorização com a instalação de três centros de ensino universitário (região Sul, com sede em Rondonópolis; região Leste, no Vale do Araguaia, com sede em Barra do Garças, e região Norte, com sede em Sinop) e desenvolvimento de projetos de formação de professores.

Em 1975, a UFMT inicia os projetos de formação de professores, no interior do Estado, com oferta de Licenciaturas na modalidade parcelada (no período de férias dos docentes). As "licenciaturas parceladas" se caracterizam por atender a um público específico, professor da rede pública de ensino e do interior do Estado de Mato Grosso. Albergavam um currículo próprio, funcionando no sistema modular, em período de férias escolares (meses de janeiro, fevereiro e julho), a fim de franquear o devido acesso às aulas. Com tais cursos, o poder público visava prover aos professores da rede uma formação tendente a melhorar a qualidade da educação dos municípios envolvidos.

Os primeiros cursos que se inseriram nessa nomenclatura foram realizados na modalidade de licenciatura curta até 1986. Daí em diante, tais cursos se configuram como de licenciatura plena. Segundo estudos de Beraldo (2005)[14], esses cursos não faziam parte de uma Política Pública de Estado, antes eram vistos como parte do programa político da administração envolvida no convênio.

De acordo com documentos e dados da Pró-Reitoria de Graduação da UFMT, no período de 1975 a 2000, foram ministrados nessa modalidade 14 cursos, em um total de 28 turmas.Vale também ressaltar que os cursos dessa modalidade deviviam submeter-se à avaliação do MEC no seu encerramento.

[14] A idéia de criação de uma instituição de pesquisa científica na selva amazônica já havia sido aventada em 1949 pelo Estado Maior das Forças Armadas. Naquele período, o propósito era criar o Instituto Internacional da Hiléa Amazônica. (UFMT, 1972)

Em 1992, a UFMT, em busca de atender às carências de um Estado com as dimensões continentais, como o de Mato Grosso, inaugura outra modalidade pioneira na educação superior brasileira. Trata-se do modelo de Turmas Especiais, modelo em que se ofertam cursos de graduação em alguns municípios-pólo do interior, em caráter emergencial e temporário, em consonância com o mesmo currículo e calendário do curso de graduação que funciona na sede. Pode concorrer à vaga ao processo seletivo desses cursos qualquer candidato que tenha concluído o segundo grau. Esses cursos são considerados como se fossem "extensão" do curso existente no "campus" da capital. Veloso (2004) lembra ocorrer, muitas vezes, a necessidade de transportar equipamentos e material de laboratório para viabilizar situações de ensino condizentes com as do curso ofertado na sede. Os primeiros cursos ofertados foram de Direito, em Barra do Garças, e Ciências Contábeis, em Sinop.

Tanto as "turmas parceladas" quanto as "turmas especiais"[15] se caracterizam por estabelecer um contrato entre a Universidade e a outra parte interessada, que tem sido em geral as Prefeituras do interior. As condições de trabalho são, portanto, viabilizadas pelo financiamento de viagens, hospedagem, material didático e de consumo, como também pró-labore aos docentes.

Dados da Pró-Reitoria de Planejamento da UFMT indicam que, no período entre 1992 a 2005, foram criadas turmas no interior, a representar um acréscimo significativo no número de vagas e a aumentar a presença da UFMT nas cidades do interior

Associado a isso, a UFMT se derrama, por inteiro, no desenvolvimento de outro projeto pioneiro e de grande alcance social, nomeado Educação a Distância voltado para a formação de professores.

---

[15] Conforme Veloso (2004), essas turmas são regulamentadas pelo Conselho Universitário; no entanto, há um debate interno com posições divergentes quanto à situação legal que implica seu funcionamento, considerando o Decreto 3.860 (julho/2001), que determina a autorização prévia do Conselho Nacional de Educação e do MEC para o funcionamento de cursos fora da sede (artigo 33). A Pró-Reitoria de Graduação, da UFMT, entende que, no exercício da autonomia universitária, a instituição tem poderes para criar as turmas, pois não constituem cursos novos, e sim "prolongamentos" dos cursos existentes, credenciados para funcionar na sede. Há, neste entendimento, um componente político que expressa a necessidade e opção por atender a uma imensa demanda que vem do interior, indo ao encontro da reivindicação das Prefeituras e população, que clamam pela atuação da única IES federal de MT; além disso,"as turmas especiais" aparecem registradas como tal no site do INEP, o que indica clara tolerância do órgão em relação ao problema. (Veloso, 2004)

Por sua vez, os cursos a distância, oferecidos pela UFMT, por meio do Núcleo de Educação a Distância - NEAD, destinados a professores da rede pública de ensino básico, marcam, de forma contudente, a expansão da instituição no interior.

A UFMT tem recebido insistentes solicitações para o desenvolvimento de outras atividades, particularmente em face do crescimento demográfico, do aumento da complexidade e da demanda de educação em todos os níveis.

O sistema educacional se encontra despreparado, quantitativa e qualitativamente, para dar respostas a esses desafios, em particular no que acena à preparação de professor para a Educação Básica. Além disso, considerada a heterogeneidade social e cultural, urge produzir alternativas educacionais que correspondam às novas necessidades da população do Estado.

É importante, ainda, compreender que é louvável este tipo de preocupação dos dirigentes da UFMT, num país como o nosso, marcado pela desigualdade social e pela exclusão dos direitos à cidadania. Aqui me alio a Silva (1999), ao defender que se espera, por parte dos dirigentes e dos docentes de uma instituição pública de fato, um compromisso com o enfrentamento dos problemas sociais. Entretanto, há de estar atento para que tal disposição não venha contrapor-se à identidade de uma instituição universitária, vindo a transformar o trabalho acadêmico em panacéia que vai resolver toda demanda de professores qualificados.

Batomé (apud SILVA, 1999), ao analisar a questão da interação da universidade com a sociedade, faz, apropriadamente, severas críticas ao que ele chama de "ocupação de espaços" que a Universidade pretendeu realizar, baseando-se numa atuação voltada à mera prestação de serviços, o que veio a constituir-se em engodo, em especial, nas instituições que nasceram como pólo regional, como a UFMT, uma vez que tendem a deslocar suas responsabilidades para áreas diversas, ocupando os vazios deixados pelo poder público ou por outras entidades sociais, que ainda não foram capazes de atender à determinada carência.

Daí se conclui que a história da UFMT é assinalada por seu envolvimento com o sistema educacional e com os problemas sociais da população do Estado de Mato Grosso.

3.3 Considerações sobre o sistema de ensino público no Estado de Mato Grosso

Embora o foco do presente trabalho se circunscreva ao curso de Pedagogia a Distância, tenho procurado estudá-lo na perspectiva das políticas educacionais de Mato Grosso, como também do Programa Interinstitucional de Formação de Professores do IE/UFMT e do curso de Pedagogia do *campus* de Cuiabá.

Estudos e dados estatísticos produzidos pela SEDUC/MT (1989) sobre a produtividade da educação básica no Estado de Mato Grosso revelam um quadro de evasão e repetência com índices inaceitáveis, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. Em torno de 40%, alunos matriculados na 1ª série não galgavam à série seguinte. Em 1989, por exemplo, dos 399.236 alunos matriculados no ensino fundamental da rede pública de ensino, 59.121 foram reprovados e 81.895 se evadiram da escola.

No início da década de 90, persiste essa situação perversa no atendimento à educação, uma vez que, no sistema de ensino do Estado de Mato Grosso, 33% da população escolarizável, na faixa etária de 7 a 14 anos, estavam fora da escola. Desnecessário enfatizar que esse dado comporta exatamente 1/3 do contingente escolar.

No que se refere ao quantitativo de docentes sem habilitação específica para o exercício profissional no Ensino Fundamental, estudos evidenciam a existência de grande número de professores atuando nos sistemas de ensino, sem a devida formação. É o que no-lo revelam estes dados de 1991: [...] dos 20.657 professores que atuavam no primeiro grau, 69,1% deles não possuíam formação em nível de 3° grau ou universitária. Na zona rural, essa situação era mais grave: de um total de 4.403 professores que atuavam nas escolas municipais, 62,2% destes não possuíam sequer o 2° grau; 33,3% deles tinham formação de 2° grau e somente 4,59% haviampassado pelo crivo universitário (PRETI & ALONSO, 1997: 80).

Mediante esse cenário e buscando melhorar os índices educacionais do sistema de ensino público, o governo do Estado, por meio da SEDUC/MT, intensificou as parcerias com as prefeituras municipais, parcerias estas que já vinham ocorrendo desde a década de 80. Tais ações vão contemplar, sobretudo, a formação de professores leigos (sem titulação específica), pois é sabido que a formação do docente é uma das variáveis que afetam a qualidade do ensino. O

esforço pela qualificação se ilumina nos investimentos que passaram a ser incrementados na formação mínima dos professores, exigida por lei.

Em linhas gerais, para superar esse quadro de professores sem a devida qualificação, respostas foram dadas, em caráter emergencial, por meio dos seguintes projetos:

Projeto INAJÁ que, no entender de Rocha (2001), foi destinado aos professores do Médio Araguaia que não possuíam o ensino médio. Foi realizado mediante parcerias entre a SEDUC e as prefeituras municipais, contando com apoio pedagógico da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Ainda ancorados nos estudos da autora citada, observa-se que este projeto se desenvolveu em duas etapas: a primeira (Inajá I) iniciou-se em 1987; e a segunda (Inajá II), entre 1993 a 1996.

O Projeto Homem Natureza, arquitetado seguindo os pressupostos do INAJÁ, foi o de um curso de Magistério operacionalizado da seguinte forma: as aulas teóricas eram realizadas no período de férias escolares, já o estágio ocorria durante o funcionamento do período letivo, cujo acompanhamento ficava a cargo de monitores (Cf. SEDUC, CEFAPRO, 1998).

Merece ser lembrando o projeto GeRação, implantado em 1985, e que funcionou até 2000. Foi destinado aos professores leigos da zona rural, financiado com recursos do Banco Mundial, por meio do Programa de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO). Contou também com suporte pedagógico de docentes da UNICAMP. A sistemática de funcionamento previa três etapas: as letivas intensivas, as intermediárias, e a de formação e planejamento.

Projeto TUCUM[16], também financiado pelo PRODEAGRO/BM, gabaritado para atender exclusivamente aos professores indígenas que já atuavam no magistério, sem a qualificação mínima, prevista na legislação. Por isso, o projeto propunha que este curso de Magistério fosse bilíngüe. Contou com apoio pedagógico das universidades UFMT, UNEMAT, UNICAMP e UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). O referido curso enfeixava carga

[16] Tucum __ o nome do projeto foi sugerido pelos índios-deriva-se de uma palmeira chamada TUCUUM, utilizada no trabalho artesanal. A esse respeito, esclarece o Dicionário Histórico das Palavras Portuguesas de Origem Tupi, de Antônio Geraldo da Cunha. "Estas folhas quebram os índios às mãos e tiram dela o mais fino linho do mundo, que parece seda, de que fazem linhas de pescar torcidas à mão, e são tão rijas que não quebram com peixe nenhum". Interesse dos organizadores do curso – com esse nome: Tucum – foi que, de fato, correspondesse a algo durável, resistente às intempéries, vigorando-lhes a formação. (Melhoramentos: 2000)

de 2.800 horas, não sem acentuar que o processo formativo ocorreu na aldeia e na cidade. (ROCHA, 2001)

Outro projeto igualmente importante foi o do curso de Magistério intitulado PROFORMAÇÃO, realizado no período de 1998/2000, por meio da modalidade a distância, destinado aos docentes leigos em exercício. Foi um programa do MEC/SEED/FUNDESCOLA/SEF, em parceria com os Estados e prefeituras municipais.Vale ressaltar que, em muitos aspectos, este projeto se assemelhava ao curso de Pedagogia a Distância do IE/UFMT, posto sobre exame neste trabalho. Além de ser a distância, para operacionalizá-lo houve a participação de tutores, complementado por uma parte presencial, características que irmanam um e outro.

Entretanto, apesar do avanço dessas ações educacionais da UFMT, em convênio com a SEDUC e Prefeituras, o impacto foi considerado tímido, no que tangencia a melhoria nos índices de qualidade do ensino público do Estado. Diante dessa constatação, o IE/UFMT e a SEDUC-MT vislumbraram nova proposta que levasse à definição de um projeto de formação de professores para o magistério dos anos iniciais, de forma mais concernente com as questões da contemporaneidade. Buscaram o fortalecimento de uma política educacional voltada para a formação de professores em nível superior, em especial para o interior do Estado, que fosse mais arrojada e que, além de eficaz, fosse rápida, bem ao sabor do sistema capitalista, com o professor em serviço.

Para dar concretude à tal proposta, inicialmente o IE, aliado à SEDUC/MT, constitui um grupo de trabalho interinstitucional, encartando, além da UFMT, a SEDUC e a UNEMAT, com a finalidade de repensar e redesenhar proposta geral para a formação do educador do ensino básico, sobretudo das séries iniciais. Tal estudo conclui por propor a continuidade das duas frentes de Formação de Professores para a Educação Básica que o IE/UFMT já vem desenvolvendo há mais de duas décadas: o curso Licenciatura em Pedagogia, adstrito à sede, e o de formação "parcelada", também presencial, realizado no período de férias escolares no interior do Estado. O curso de Pedagogia a Distância começa a deslanchar notadamente no interior.

No movimento de reformulação dos cursos de formação de professores para a educação básica, defendia-se a tese de que a formação dos professores das séries iniciais do

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO

ensino fundamental deveria ser em cursos de nível superior. A ANFOPE se alinha nessa direção, por constatar que os cursos de Magistério são insuficientes para proporcionar sólida formação profissional, e tampouco dão conta de lidar com a complexidade que envolve o ensino das séries iniciais.

Segundo Almeida & Monteiro (1998: 6), a decisão do IE/UFMT de desenvolver, articuladamente com o Sistema Público de Ensino, o Programa de Qualificação de Professores teve por base uma análise e avaliação das perspectivas profissionais do curso de Pedagogia da sede, com Habilitação para a Docência do 2° grau. Em 1993, os professores concursados, que atuavam nas séries iniciais da rede pública da região de Cuiabá, Várzea Grande e Santo Antônio do Leverger, sem qualificação superior, buscavam, progressivamente, outras Licenciaturas ou mesmo bacharelados, na perspectiva de se profissionalizarem, abandonando o magistério das séries iniciais. Suas vagas eram preenchidas por egressos do curso do Magistério do 2° grau.

O problema que se configurava era o da rotatividade constante nesse nível de ensino, sem perspectiva de um corpo docente específico e qualificado que pudesse enfrentar, com competência, o grande problema da construção de um ensino fundamental de qualidade. Diante dessa situação era necessário "criar um curso superior específico que assegurasse ao professor a possibilidade concreta de permanecer neste nível de ensino, com estímulo profissional".

Nessa perspectiva, demandava, portanto, a necessidade de uma política de qualificação e de profissionalização que viabilizasse aos professores das séries iniciais continuarem sua formação profissional e avançarem na carreira, permanecendo nesse nível de ensino. Acrescem-se a isso as muitas críticas que havia, no País e no Estado, sobre a precariedade teórico-metodológica dos cursos de Magistério do 2° grau, que formavam professores para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental. Atribuía-se a esse fato uma das causas responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos que encampavam esse ensino.

Foi nesse contexto que o curso de Pedagogia a Distância passou a fazer parte do "Programa de Formação de Educação das Séries Iniciais do Ensino Fundamental", do Instituto de Educação da UFMT e do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente", do Estado de Mato Grosso.

3.4 Curso de Pedagogia a Distância, no/do IE/UFMT

3.4.1 Registros Históricos

A instalação do curso de Pedagogia a Distância do IE/UFMT, conforme Cruz (1997), começou a ser gestada quando da participação do secretário de Educação do Estado de Mato Grosso, do reitor da UFMT e do assessor internacional da Universidade Federal de Mato Grosso na Conferência "Creating a Common Future; University Action for Sustainable Developement", na Universidade Delhousic, em Halifax – Canadá, realizada em dezembro de 1991. Uma variedade de temas relacionados com a Educação a Distância foi descortinada na referida conferência, com informações e demonstrações de seu crescimento e desenvolvimento no mundo. Posteriormente, essa equipe esteve em Montreal e na Cidade de Quebec (TÉLUQ) para conhecer mais de perto a experiência e o trabalho dessa universidade, que oferece vasto programa de cursos nos mais variados níveis, mediante a modalidade de Educação a Distância e, além disso, para estudar a possibilidade de construir uma ação conjunta para o desenvolvimento de projeto de ensino a distância no Estado de Mato Grosso, visando à formação dos professores. Além do mais, constataram-se semelhanças entre Mato Grosso e Quebec, no referente à extensão e às distâncias geográficas que separam os municípios, o que dificulta aos docentes o acesso às instituições formadoras.

Ainda na fase de estudo, esteve na UFMT, em fevereiro de 1992, uma missão da UNESCO, cuja coordenadora, professora Maria Dulce Borges, chefe da Seção de Formação Superior daquele órgão, coordenou uma frente de estudo durante uma semana, com vista a analisar a viabilidade de introdução de uma Licenciatura que atendesse ao magistério dos anos iniciais e estudasse a possibilidade de financiamento desse projeto pela UNESCO.

Como conseqüência dos contatos mantidos pelos integrantes da missão mato-grossense com as autoridades da TÉLUQ, foi definida uma agenda de cooperação entre essa instituição, a Secretaria de Educação de Mato Grosso e a UFMT para a realização de um Programa de Formação de Professores em exercício, no Estado, utilizando a Modalidade a Distância. O primeiro passo para a consolidação dessa ação, por parte da SEDUC e UFMT, foi a criação de um Grupo de Trabalho Interinstitucional, do qual participaram técnicos e professores,

sendo seis da SEDUC/MT e UNEMAT, e onze (o número foi oscilando com o tempo) representantes das diversas licenciaturas da UFMT. Entre outros objetivos, ensejavam construir uma proposta de Formação de Professores para o magistério dos anos iniciais, por meio do ensino a distância. Essa equipe se propôs, inicialmente, a tarefa de se capacitar para consolidar uma visão conjunta mínima sobre os diversos problemas da EAD, mediante estudos de literatura sobre EAD e seminários internos.

Em agosto de 1992, o Senhor Guy Provot, diretor de Ensino e Pesquisa da TÉLUQ, esteve em Cuiabá para conhecer a equipe e verificar *in loco* as possibilidades concretas de desenvolver um projeto de EAD para o Estado de Mato Grosso. No relatório apresentado à UNESCO, como decorrência dessa visita, o representante da TÉLUQ apontava que o Estado de Mato Grosso dispunha de condições geográficas, políticas e estruturais favoráveis. Por outro lado, indicava que faltava à equipe de trabalho domínio no âmbito da EAD e a inexistência de pessoal que pudesse se dedicar integralmente ao trabalho.

Alicerçada nas recomendações indicadas pelo representante da TÉLUQ, secundadas pelos recursos provenientes da UNESCO, a equipe começou a participar de um Seminário Bimodal de Formação a Distância, no período de dezembro de 1992 a junho de 1993, sob a direção do professor Roger Bédard, diretor do Serviço de Comunicação da TÉLUQ (Téle-Université du Quebec – Canadá), o qual deu grande impulso ao projeto. Posteriormente, esse professor veio a integrar os quadros da UFMT, por meio da Cátedra da Unesco.

O passo seguinte caberia à definição da região onde seria desenvolvido o projeto. Nesse intento, consideraram-se os seguintes aspectos: o número de habitantes, o número de alunos atendidos pela rede pública, o número de professores com formação, ou sem ela, para o magistério, em condições de realizar o curso e a não-existência de *campi* das universidades públicas do Estado na região. Em face disso, coube a Colíder sediar o Pólo e o Centro de Apoio no assentamento do projeto, tendo em vista sua posição geográfica que facilitava o acesso aos demais municípios e por contar com estrutura de apoio necessária ao desenvolvimento do curso.

Outros aspectos foram também previstos para a realização do curso de Pedagogia a Distância, na fase de implementação do projeto piloto, como definir o limite máximo para

atendimento nessa fase – cingindo-o a 350 participantes, uma vez que se tratava de projeto em construção, em que todos se encontravam em processo de aprendizagem.

Assim, mediante o convênio de Cooperação firmado em 4/2/94, entre a UFMT, a SEDUC e a UNEMAT, com as prefeituras envolvidas na instalação e implementação do projeto, inicia-se, em fevereiro de 1995, em caráter experimental, o curso de Pedagogia a Distância, na cidade de Colíder, situada no Norte/Noroeste do Estado.

Os termos do convênio estabeleceram responsabilidades e obrigações específicas de cada parceiro do convênio. Ao IE/UFMT coube assegurar os recursos humanos e financeiros necessários para instalação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – NEAD/IE/UFMT, bem como disponibilizar as condições necessárias para a coordenação e supervisão do funcionamento do curso, responsável que ficou, ainda, pela elaboração do material didático do curso, capacitando os orientadores acadêmicos, acompanhando e avaliando o projeto piloto.

À SEDUC tocou participar da coordenação, supervisão e avaliação das ações de instauração e implementação da Licenciatura, providenciar infra-estrutura física, cedendo professores para atuar como orientadores acadêmicos, assegurando-lhes, com os municípios envolvidos no projeto, recursos financeiros para o deslocamento tanto dos professores-alunos como dos orientadores acadêmicos. O pagamento complementar dos orientadores acadêmicos, eis outra competência direcionada à SEDUC.

Às prefeituras competiria manter os professores em seus quadros, durante a realização do curso de Pedagogia a Distância, facultando aos professores-alunos de seus respectivos municípios transporte, alimentação e hospedagem para os encontros presenciais. Nessa mesma linha de responsabilidade, cabia-lhes a manutenção do Centro de Apoio, assegurando aos professores o uso de telefones, fax e outros meios de comunicação, bem assim a efetiva participação nas atividades de formação, obedecendo ao calendário previamente enviado aos Centros de Apoio.

O curso de Pedagogia a Distância foi criado pelo Conselho Diretor, conforme Resolução de nº 88, de 2 de agosto de 1994, com a denominação de Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, por meio da EAD, sendo credenciado pelo Ministério da

Educação pela Portaria de nº 372, de 5 de março de 2001, obtendo seu reconhecimento por esse mesmo órgão, à luz da Portaria MEC nº 3.220, de 22 de novembro de 2002, por um período de cinco anos.

Por indispensável, é de notar que a seleção dos candidatos a este Curso leva em conta estes critérios:

a) ser professor em exercício na rede pública estadual ou municipal;

b) ter o 2º grau completo;

c) ser aprovado em exame vestibular, organizado de acordo com as normas específicas da UFMT, cujo número de vagas oferecidas varia de 350 a 500, em cada pólo.

A essa luz, fica evidenciado que todos os professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância são vinculados à rede pública de ensino, o que vale dizer que a formação profissional é de responsabilidade tanto da universidade, como da instância formadora, quanto ainda dos órgãos contratantes, *in casu* as Secretarias de Educação.

Os municípios assumem, em meio a outras obrigações, o compromisso de disponibilizar os Centros de Apoio dotados de estrutura básica, assegurando aos professores-alunos possibilidade e recursos para realizar o curso com proveito.

Atualmente, essas preocupações, que já eram objeto de ações da UFMT, como foi mencionado em outro momento, passam a contar com o incentivo e respaldo de políticas públicas educacionais e ganhar corpo com dispositivos da LDB (Lei 9.394/96).

A nova LDB, no art. 80, abre caminho para o desenvolvimento de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades, e de Educação Continuada.

As questões relativas à EAD, de que trata a referida lei, foram regulamentadas pelo Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que enfeixa os princípios e determina o que é EAD, estabelecendo o regime de organização dos cursos, avaliação do desempenho acadêmico do aluno, certificação ou diplomação.

O curso de Pedagogia a Distância se respaldou na política de ensino e pesquisa do Instituto de Educação que, desde 1992, quando criado, começara a definir-se na perspectiva de conceber formas alternativas de organização do trabalho acadêmico para formação de professores (SPELLER, 1996: 41-43).

Contou, de igual forma, com a contribuição de discussões nacionais, principalmente da ANFOPE, que, no documento final do VI Encontro Nacional (1992: 25), reconhecia a necessidade do desenvolvimento de experiências de trabalhos articulados entre as Licenciaturas e as Secretarias de Educação dos Estados e municípios.

À primeira vista, a Licenciatura teve um impacto bastante positivo no Estado: dos 350 professores que se matricularam no primeiro curso, após seis anos, 270 docentes o concluíram. Mediante esse fato, a partir de 2000, com pequenas alterações, como ilustra o quadro que segue, o referido curso se expande para outras regiões de Mato Grosso, sendo ofertadas 3.039 vagas a novos professores em formação. Desse total, 2.219 são de responsabilidade da UFMT, ficando as outras 820 a cargo da UNEMAT, distribuídas em sete pólos: Colíder – onde foi realizado o projeto piloto –, Diamantino, Juína, Juara,Terra Nova, Jauru e Nova Xavantina, integrando 46 municípios do Estado. Os pólos de Nova Xavantina e Jauru são vinculados à UNEMAT e contam com assessoramento do NEAD/IE/UFMT.

Número de alunos matriculados no curso de Pedagogia a Distância, em 2000 e concluintes até maio/2005.

Quadro 5: Produtividade - alunos matriculados e concludentes

Projeto Expansão	Pólos	Total de alunos Matriculados	Total de Concluintes *
2000	Colíder,Diamantino Juara, Juína ,Terra Nova	2.219	1603

Fonte: SIGED/NEAD/UFMT, 2005

*Refere-se ao número de professores-alunos que concluíram o curso até maio de 2005. Os demais que freqüentaram o curso, devem integralizá-lo até março de 2006.

3.5 Estruturação e dinamização organizacional do currículo

3.5.1 Projeto curricular

O currículo aqui é compreendido como um dos principais elementos da proposta pedagógica do curso de Pedagogia a Distância, instrumento que norteia as ações do curso.

O projeto curricular, o currículo prescrito, é fruto de uma construção interdisciplinar e coletiva. Contou com a participação de professores do curso de Pedagogia, de representantes de Licenciaturas da UFMT e de representantes da UNEMAT e da SEDUC/MT, com a finalidade de assegurar unidade metodológica na compreensão da natureza do objeto de cada uma das ciências (NEDER, 1996: 78). Os princípios filosóficos e pedagógicos delineados no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, do Instituto de Educação da UFMT, também serão balizadores no processo formativo do referido curso.

Ainda à luz do projeto expansão/2000, os objetivos gerais do curso visam:

- contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações: pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas, culturais;
- contribuir para os fundamentos teóricos básicos das ciências que integram o currículo das séries iniciais; e, concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico exigido no âmbito dessas séries.
- desenvolver autonomia pessoal e intelectual que lhe permita relacionar-se com o mundo do conhecimento e com os demais atores que integram o contexto educacional, conduzindo, assim, sua própria caminhada (UFMT, 2003:29).

Já os objetivos específicos do referido curso buscam:

- compreender a natureza das relações e inter-relações 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 sustentam as propostas metodológicas do processo ensino-aprendizagem;
- compreender o processo biopsico e social da criança na construção de suas relações com o mundo e com os outros; e em seu desenvolvimento cognitivo, moral, psicossocial, afetivo e criativo;

- conhecer criticamente os conteúdos específicos que integram as diferentes ciências que compõem o currículo das séries iniciais;
- desenvolver postura investigativa que o leve a problematizar a realidade educacional, o seu entorno, e a compreender a prática educativa em toda sua complexidade;
- desenvolver ações político-pedagógicas para buscar a transformação da escola e a construção de uma sociedade includente, justa e solidária;
- desenvolver, no âmbito de um projeto pedagógico de sua escola, 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 naturais;
- criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando o diálogo, a troca de idéias e o trabalho colaborativo" (UFMT, 2003: 29-30).

Para atingir esses objetivos, a estrutura curricular do curso de Pedagogia a Distância é organizada em dois núcleos de estudos, com um total de 3.300 horas e 221 créditos, conforme grade curricular. De acordo com seu projeto, o curso se estrutura em dois núcleos que se devem interligar, calcados nos conceitos de historicidade, construção e diversidade, tendo como princípios epistemológicos e pedagógicos a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e a pesquisa.

O primeiro núcleo de estudo do currículo é formado por disciplinas, como Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia. Atinge uma carga de 900 horas. Em tese, visa oferecer aos professores-alunos o aporte teórico necessário para que possam entender o sistema educacional em suas múltiplas relações. É tarefa do conjunto das disciplinas das ciências da educação dar os subsídios necessários para que os professores-alunos possam compreender e, principalmente, interpretar as características socioeconômicas, políticas e culturais contemporâneas. Esse núcleo se desenvolve em torno de três fases; na primeira fase, com 60 horas, visa trabalhar a Educação, a Educação a Distância e a Metodologia Científica, com a finalidade de fornecer aos acadêmicos visão geral sobre o curso, para que possam entender a natureza e a filosofia da educação a distância. A segunda fase, com 720 horas, compreende as áreas de Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia da Educação. A terceira fase perfaz 120 horas, destinadas à realização de pesquisa sobre o fenômeno educativo, consolidada no seminário temático.

O segundo núcleo de estudos, com uma carga total de 2.400 horas, constituído pelos "Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências", responde às preocupações de caráter teórico-metodológico e pedagógico específicas da docência, nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse núcleo leva em conta a especificidade de cada campo do conhecimento, desdobrando-se em duas fases. Na primeira fase, com 1.680 horas, dá-se ênfase aos conteúdos e princípios epistemológicos e metodológicos das áreas de conhecimentos de Linguagem, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Matemática. Por sua vez, a segunda fase contempla os Seminários Temáticos, com total de 720h. Ao final de cada área do conhecimento, é realizada uma pesquisa, cujo resultado é apresentado no Seminário Temático (UFMT, 2003).

Como já foi mencionado, ao longo de sua formação acadêmica, os professores-alunos participam de seis Seminários Temáticos. Estes fazem parte da estrutura curricular do curso, sendo dois na área de Fundamentos da Educação (Antropologia, Sociologia, Filosofia e Psicologia) e quatro na área de Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências (Linguagem, Estudos Sociais, Matemática e Ciências).

Os referidos seminários, segundo a proposta do curso de Pedagogia a Distância, têm como objetivos:

- propiciar ao professor-aluno momentos de reflexão e análise sobre a realidade educacional e sua prática pedagógica, com base nos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos nos diferentes núcleos e áreas de conhecimento do curso;
- possibilitar-lhe elementos para a produção de um trabalho de análise crítico-reflexiva diante de determinada temática ou situação de seu cotidiano escolar;
- apontar possíveis caminhos e/ou estratégias para superação da situação estudada;
- oportunizar, ainda, uma abordagem integradora entre os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento (UFMT, 2003: 44-45).

De acordo com Preti (2002), os Seminários Temáticos

> são concebidos como elementos dinamizadores que dão materialidade e visibilidade à relação teoria-prática, à interdisciplinaridade e à investigação, pois tornam-se o locus do exercício de teorização, de (re)significação do processo formativo e de (re)construção de práticas educativas.

Por meio dos seminários temáticos, os estudantes são impelidos a desenvolver "atitude" investigativa e reflexiva sobre questões relacionadas com as políticas educacionais do País e do Estado, e com problemas da sua comunidade. Os seminários temáticos são desenvolvidos em equipe, no decurso de cada disciplina ou área. Iniciam-se com a fase de planejamento e revisão de bibliografia (para elaboração do anteprojeto de pesquisa); em seguida, a equipe realiza o trabalho de campo e redige o trabalho conclusivo de área (TCA). As temáticas dos seminários são definidas pelos especialistas, associados aos coordenadores dos pólos e do NEAD. Posteriormente, são submetidas ao crivo dos orientadores acadêmicos, ocasião em que se discutem os subtemas e suas possíveis delimitações. Para cada subtema, é indicada a bibliografia básica para ser lida e estudada pelos orientadores acadêmicos e pelos professores-alunos. A equipe de especialistas propicia as orientações metodológicas iniciais grifando os passos a serem seguidos. Os resultados da pesquisa são apresentados publicamente, em evento organizado para esse fim, por meio de estratégias diversas (GTs, oficinas, painéis), dos quais participam os colegas de curso, os orientadores acadêmicos do pólo, a equipe do NEAD, os professores especialistas da área e, às vezes, a comunidade local (PRETI, Seminários Temáticos, 2003).

3.5.2 Estrutura organizacional

Por se tratar de curso realizado em parceria, envolve várias instituições, sediadas em diferentes localidades. As instâncias responsáveis para o pleno funcionamento das ações administrativas e pedagógicas do Curso de Pedagogia a Distância são: Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), vinculado ao IE/UFMT; Pólos Regionais; Centros de Apoio; Equipe Multidisciplinar – Especialistas; Coordenador Pedagógico do curso, Coordenadores de pólos; Orientador Acadêmico.

Os municípios participantes do Programa de Licenciatura em Educação Básica foram organizados em torno de pólos regionais, em cinco microrregiões.

O NEAD é um núcleo vinculado ao Instituto de Educação da UFMT, responsável pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação dos projetos e programas educacionais na modalidade a distância. Além dos projetos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância, o NEAD desenvolve projetos de produção de software e de pesquisa; pelo programa de pós-

graduação *lato sensu,* tem realizado os cursos de especialização para a formação dos orientadores acadêmicos em educação a distância para desempenharem suas atribuições. Mantém intercâmbio com outras instituições que desenvolvem ações no âmbito da formação de professores que se assemelham ao programa da UFMT e, igualmente, com algumas organizações internacionais.

Por sua vez, os Centros de Apoio (cinco, ao todo) são vinculados ao NEAD. Localizados nos municípios-pólo, são instalados no município que se apresenta mais estratégico e que oferece as melhores condições. Esses Centros se encarregam do funcionamento das atividades administrativas e pedagógicas do curso. Em tese, todos dispõem de instalações e de infra-estrutura que permitem o desenvolvimento das orientações acadêmicas, os encontros presenciais e seminários temáticos; de igual modo, de serviços de apoio pedagógico ao estudante, entre eles biblioteca, videotecas e *softwares* educativos, linha telefônica, computador com ponto para internet.

Os Núcleos Municipais de Educação a Distância funcionam em cada município conveniado para execução do curso, dispõem de uma infra-estrutura e de serviços de apoio, como local para atendimento para os serviços de orientação acadêmica, biblioteca e videoteca.

Em suma, o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância agasalha uma equipe para o devido suporte pedagógico, constituída por coordenação do curso no NEAD, coordenação do pólo, coordenação dos Centros de Apoio, equipe pedagógica e equipe de orientadores acadêmicos. As funções de coordenação do curso e de coordenação de pólo são preechidas por docentes dos quadros da UFMT, nomeados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão (CONSEPE-UFMT). As coordenações dos Centros de Apoio são exercidas pelos orientadores acadêmicos, indicados por seus pares.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, as funções do coordenador do curso são:

- representar o curso perante a coordenação do NEAD;
- responsabilizar-se pelos planos de viagem da equipe de coordenadores de pólos e professores, por ocasião dos deslocamentos para os municípios pólos;
- responsabilizar-se pela organização e planejamento pedagógico do curso;

- elaborar, com base nas informações dos coordenadores de pólo, relatórios anuais sobre o desenvolvimento do curso;
- estimular e sugerir discussões periódicas sobre aspectos pedagógicos do curso;
- orientar o trabalho de professores da UFMT que venham a atuar no curso;
- coordenar as reuniões semanais da equipe pedagógica do curso para discussão e encaminhamento de questões ligadas ao curso;
- acompanhar o processo de avaliação do curso, em suas múltiplas dimensões (UFMT, 2003:82).

Cabem ao coordenador de pólo as seguintes funções:

- presidir o colegiado do pólo que coordena;
- articular e viabilizar o trabalho de Orientação Acadêmica no seu pólo de trabalho;
- representar o pólo no NEAD; responsabilizar-se pelo acompanhamento do processo de avaliação em suas múltiplas dimensões;
- representar o projeto, municípios e comunidade circunscrita ao seu pólo de atuação;
- responsabilizar-se pela distribuição do material didático em seu pólo;
- discutir, com os especialistas, os trabalhos a serem desenvolvidos no pólo durante as atividades de formação dos orientadores acadêmicos;
- coordenar as atividades ligadas à realização dos seminários temáticos, de estudos *e* pesquisas desenvolvidas em seu pólo;
- acompanhar o processo de registro acadêmico em seu pólo e os trabalhos de secretaria do Centro de Apoio;
- manter contato permanente com os municípios envolvidos, para que sejam garantidas as condições acordadas em convênio:
- solicitar, quando necessário, palestras, cursos, seminários, etc., que contribuam para melhor desempenho da equipe de orientadores sob sua responsabilidade;
- elaborar relatórios anuais sobre o desenvolvimento do curso em seu pólo (UFMT, 2003:82-83).

Da equipe pedagógica, localizada no NEAD, constituída, como já foi mencionado, pelo coordenador do curso e pelos coordenadores de pólo, fazem parte também os professores-especialistas, cujas funções são:

- indicar o coordenador de pólo;

- acompanhar e avaliar o desenvolvimento do curso e da modalidade da educação a distância;
- participar de cursos de aprofundamento teórico, relativos à modalidade de EAD;
- participar de encontros e reuniões relativas ao curso;
- elaborar e desenvolver projetos de pesquisa visando ao aprofundamento teórico-metodológico da modalidade de Educação a Distância, avaliando o desenvolvimento do curso e da modalidade;
- acompanhar e avaliar o desenvolvimento das áreas de conhecimento, em especial na sua área de formação;
- analisar as propostas de "Verificação de Aprendizagem" (Meio II), elaboradas pelos especialistas da área, contribuindo para sua elaboração;
- definir o tema dos Seminários Temáticos;
- decidir sobre questões pedagógicas referentes ao curso, pautadas nas observações dos coordenadores de pólo e dos colegiados de pólo;
- viajar aos municípios para desenvolver programação conjunta com o Centro de Apoio, quando se fizer necessário;
- acompanhar a elaboração do material didático, desde sua concepção até sua finalização gráfica;
- produzir e/ou reelaborar material didático utilizado no curso" (UFMT, *2003).*

3.5.3 Orientação Acadêmica: atribuições

Na modalidade da Educação a Distância, a figura do tutor, ou orientador acadêmico, é peça fundamental para o êxito dos cursos, bem assim para assegurar a baixa taxa de evasão nos programas.

As investigações a respeito do serviço tutorial desenvolvido nas Universidades a Distância, de maneira geral, têm demonstrado a importância desse serviço, em razão das expectativas nele depositadas. A bem dizer, o termo tutor ancora seu significado no verbo latino de onde emana: túeri é sinônimo de guardar, ter debaixo da vista, proteger, defender. Bem por isso, cabe ao tutor a tutela, o cuidado de velar por alguém, sem dúvida por ser este mais fragilizado. Em suma, ao tutor se delega o papel de proteção, de defensor. É ele o guardião, o que supervisiona.

Segundo Balcells e Martin (1985: 63-64), a figura do tutor no campo acadêmico aparece no século XIX, no interior das universidades inglesas de Oxford e Cambridge. Em virtude da eficácia desse modelo de apoio à aprendizagem, o tutor passou a ser institucionalizado nas universidades, a fazer parte da composição do quadro docente. No campo acadêmico, então, a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sob a coordenação do professor titular. Esse modelo tutorial presencial influenciou muito a configuração da tutoria implementada pela primeira universidade a distância, a Open University (1969), e que serviu de "modelo" às megauniversidades a distância que surgiriam depois dela, como a UNED da Espana (1972), a Anadolu University da Turquia (1978), a University of South Africa (1973), a Indira Gandhi National Open Univêsity da Índia (1985), para citar algumas.

Segundo Bédard (2004: 116) e Albuquerque (2005: 60), dentre outros, as várias instituições que trabalham com o EAD, perfilham diferentes conceitos e nomenclaturas para designar e conceituar a figura do tutor ou orientador acadêmico. Na Télé-Univesité, no Canadá, utilizam-se enquadramento e intermediários; a Universidade Aberta de Portugal recorre à expressão apoio tutorial; por sua vez, a Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, Espanha, adota as designações — orientação tutorial e professor-(tutor); A Open University, no Reino Unido, emprega os termos tutoria e tutor. No Brasil, alguns programas mantiveram os vocábulos tutoria e tutor, por ser talvez o de maior acolhimento na esfera do EAD, como as Universidades Federais do Pará e de Ouro Preto. Nesse cenário, a UFMT se diferencia das demais, no denominar o trabalho de orientação acadêmica e o profissional encarregado de executá-lo de orientador acadêmico.

Henri (1993:29) afirma que os orientadores acadêmicos (tutores) são "os intermediários que exercem o papel de fazer compatível o ensino com as expectativas do estudante, adaptá-lo às suas necessidades e ajudar a resolver problemas que possam surgir".

Em outras palavras, o tutor é um profissional que assume diversos papéis, cujo objetivo principal é o acompanhamento do estudante em seus esforços de aprender. Segundo Deslise et al. (1985), "tendo conhecimento de base do conteúdo, ele é um facilitador que ajuda o estudante a compreender os objetivos do curso, um observador que reflete, um conselheiro sobre os métodos de estudo, um psicólogo que é capaz de compreender as questões e as dificuldades do

aprendiz e de ajudá-lo a responder de maneira adequada e, finalmente, um especialista em avaliação formativa". A essas funções pode ser acrescentada aquela de administrador, para dar conta de certas exigências da instituição.

Em resumo, um dos elementos constitutivos da EAD, diferenciando-a do ensino presencial, é a apresentação de um processo de ensino e aprendizagem mediatizado. Nesse sistema, a tutoria se apresenta como fundamental.

Para Arnaiz, o tutor ou orientador acadêmico é um orientador da aprendizagem, dinamizador da via socioafetiva da sala de aula e orientador pessoal, escolar e profissional dos alunos (2002: 17).

Preti (2002) corrobora a visão de Arnaiz, ao afirmar que o orientador é o sujeito mediador e humanizador de todo o processo, do qual depende grande parte da condução do processo de ensinar e de aprender, pois é ele que "orienta", aponta os caminhos ao aprendente. Desempenhar essa função não é tarefa fácil. Criar condições e situações, que favoreçam a aprendizagem, de forma que o aluno se perceba como agente desse processo, exige do orientador acadêmico conhecimento não só sobre a abordagem construtivista e sociointeracionista, enfocando as dimensões cognitiva, social e afetiva.

É imprescindível, para o desempenho da função de orientador acadêmico, uma formação sólida no que tange aos fundamentos epistemológicos e metodológicos da educação, à formação e atuação política e às dimensões da profissionalização. Por igual, impõe-se que ele desenvolva as capacidades e habilidades de liderança, bem como empatia, cordialidade e o saber ouvir. Somando-se a essas atribuições, o orientador acadêmico deve ser capaz de provocar situações que permitam aos aprendentes refletir sobre as práticas pedagógicas ancoradas em situações concretas do cotidiano escolar, passando do campo pedagógico para o campo sociopolítico.

Nessa direção, Neder (2000: 119) alerta para o fato de que o orientador acadêmico necessita, em especial, de uma formação, no que se refere aos aspectos político-pedagógicos da Educação a Distância e da proposta teórico-metodológica da qual irá participar. A seleção e a

formação do orientador acadêmico constituem uma das garantias da qualidade do trabalho educativo que se quer desenvolver.

Apesar de todo esse cuidado com a orientação acadêmica, suscita-se a seguinte questão: como é possível um profissional que fez uma licenciatura em outras áreas, quando se sabe que os saberes da área pedagógica geralmente são secundarizados, encarregar-se de um trabalho com tais dimensões? Essa dúvida perdura ainda quando estejam por trás, de toda prática, as melhores intenções desses profissionais.

No modelo de orientação acadêmica, proposto e implementado pela Universidade Federal de Mato Grosso, apesar de apresentar uma identidade própria, há uma aproximação com os aplicados pela UNED e pela TÉLUQ. Essas instituições respaldaram a experiência que vem sendo desenvolvida pela UFMT.

Afinal, por que, na UFMT, se utiliza a expressão orientador acadêmico, e não tutor, como ocorre usualmente nas instituições que oferecem essa modalidade de educação? O dilema do uso da denominação já despertou bastante discussão. Para alguns, trata-se apenas de questão de léxico e conteúdo. Preti (2002) apresenta os argumentos para explicar tais opções: "mesmo tendo algumas características em comum, cada instituição que oferece cursos em EAD, ao buscar construir seu «modelo tutorial", ao definir o tipo de relação entre o tutor, o aluno e o material didático, está fazendo uma opção por uma concepção de ensino e educação presente na proposta pedagógica do curso ou da instituição". Em nossa compreensão, a questão do uso do termo tutor, ou orientador acadêmico, não pode ser reduzida ao privilegiamento deste ou daquele termo, pouco importando a forma como se queira nomear. Parece-nos que o mais significativo seria compreender que, em todas as experiências em EAD, se ressalta a importância do sistema de tutoria, ou de orientação acadêmica, cujo objetivo outro não é senão acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem autônoma do estudante, suporte necessário para o fortalecimento e edificação de todo o trabalho de interação a ser desenvolvido em prol da construção da cidadania.

Do nosso ponto de vista, a diferença é muito mais de forma do que de concepção. Mais importante é saber como se tem dado o processo de orientação acadêmica no curso ora

examinado do que circunscrever nossa preocupação a algo que tão-somente tangencia a essência do problema.

O projeto (2000-2005) do curso de Pedagogia a Distância estabelece que o trabalho de orientação acadêmica vai além da mediação entre o licenciando e o material didático; tampouco esse papel se restringe à mera facilitação e/ou motivação da aprendizagem, que têm sido as funções dos tutores. Assim, esses agentes, com "cara" e perfil de professor, devem promover situações em que os licenciados transitem do senso comum para o comportamento científico, bem como levantem/provoquem questionamentos e reflexões sobre a prática profissional dos discentes. Isso deixa claro que, em face da complexidade da ação docente, esses agentes precisam ter ou buscar conhecimento dos conteúdos específicos das várias áreas que compõem o curso de Pedagogia a Distância, das formas de ensinar àquele que é a razão do seu trabalho, o professor-aluno.

O fato é que o Projeto concebe a Orientação Acadêmica do curso de Pedagogia a Distância como um dos elementos do processo educativo, que leva à (re)significação da Educação a Distância, sobretudo porque possui a peculiaridade de romper com as noções de tempo e espaço da escola tradicional, compreendidos estes como exteriores ao homem. Nesse enfoque, o tempo é o de cada indivíduo, como acentua Neder (2000: 117): "o processo dialógico que se estabelece entre aluno e orientador deve ser único, porque o tempo e o espaço de cada um dos alunos em particular ocorrem de maneira diferente do que acontece na relação educacional tradicional, em que o tempo e o espaço são objetivados, desencarnados da subjetividade do sujeito".

Com base no que nos informa o Projeto de Expansão, esses agentes têm a função de orientar, dirigir, supervisionar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem do professor e aluno. É também da responsabilidade desses profissionais fazer a mediação entre os professores-alunos e os autores dos fascículos.

Os orientadores acadêmicos são professores das redes, estadual e municipais, cedidos por meio de convênio, e ficam à disposição do NEAD/IE/UFMT até a conclusão do curso, exclusivamente para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com o aluno, para avaliar

seu trabalho, bem como responder a seus questionamentos acerca de conteúdo e funcionamento do curso.

Esses orientadores são escolhidos por meio de um processo seletivo que leva em conta alguns critérios:

- ser o candidato portador de diploma de curso de Licenciatura Plena em uma das áreas de conhecimento do projeto;
- ter disponibilidade para se deslocar aos municípios integrantes do pólo, assim como residir num dos municípios que dele faz parte.
- participar, após o processo seletivo, de um curso de especialização promovido pelo NEAD, que aborda, entre outros, conteúdos relativos à EAD, material didático e processo de orientação. (UFMT, 2003)

O processo de Orientação Acadêmica foi concebido para ser realizado pelas formas presencial e a distância. Na modalidade presencial, ainda na primeira experiência, o professor licenciando, para buscar orientação em seus estudos, deslocava-se de sua comunidade, dirigindo-se até o pólo-sede. Atualmente, como o orientador acadêmico reside num dos municípios abarcados pelo projeto, fica facilitado o deslocamento do professor-aluno ao Centro de Apoio para o atendimento de seus afazeres.

Cada Centro de Apoio do NEAD conta com uma equipe de orientadores acadêmicos, numa relação de 20 até 30 professores licenciados por orientador, conforme quadro 6:

Quadro 6: demonstrativo relação orientador acadêmico/professor-aluno

PÓLOS	N° ORIENTADOR Ano 2002	N° DE PROFESSORES-ALUNOS
TERRA NOVA	21	433
DIAMANTINO	33	606
COLÍDER	25	509
JUÍNA	18	404
JUARA	09	180
TOTAL	**106**	**2132**

Fonte: dados coletados no NEAD para esta pesquisa, maio de 2003.

Conforme estudos de Preti (2003), os 109 orientadores acadêmicos que atuam no curso de Pedagogia a Distância do Instituto de Educação da UFMT são habilitados nas diversas

Licenciaturas, a maior parte (55,4%) afeta à Pedagogia. Os restantes, 44,6%, estão distribuídos como segue: 12,9% em Letras, 11,9% da área de História e Geografia, 6,9% nas diferentes áreas de Ciências (Biologia, Física, Química), com 4,0% em Matemática. Igual coeficiente (4,0%) corresponde à Educação Física e Artística. Há ainda 3,0% de formados em Filosofia e, finalizando, uma psicóloga. Este estudo informa igualmente que, além do nível superior e do curso de pós-graduação *lato sensu*, existem orientadores acadêmicos que buscam maior crescimento profissional: há uma orientadora com mestrado em Biologia, duas concluindo o mestrado em Educação na UFMT, cinco inscritos no mestrado de Educação e uma no de Biologia, também na UFMT (PRETI, 2003: 73).

Importa considerar que, em alguns municípios, não há ou quase inexistem quadros locais que atendam às exigências para ser tutor/orientador. Daí terem de recorrer ao que há de disponível no momento.

Os orientadores acadêmicos têm ainda estas funções, de acordo com o projeto:

- participar de 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 no referente à confecção e ao uso de material didático;
- auxiliar o aluno em seu processo de estudo;
- estimular o aluno a ampliar seu processo de leitura, extrapolando o material didático;
- orientar o aluno na sua auto-avaliação;
- estimular o aluno nos momentos de dificuldades, para que não desista do curso;
- participar ativamente do processo de avaliação da aprendizagem;
- fazer o registro de todo o percurso do acadêmico sob sua responsabilidade, entregando as respectivas avaliações (UFMT, 2003: 72 e 84-85).

Geralmente, esses orientadores se localizam nos Centros de Apoio, podendo, deslocar-se até onde se encontra o professor-aluno.

Para os orientadores acadêmicos desempenharem suas funções de natureza acadêmica, isso é, orientarem os estudos e avaliarem a aprendizagem dos professores-alunos,

devem participar inicialmente de um curso de especialização (*lato sensu)* de Formação de Orientadores Acadêmicos para a EAD. Igualmente, de uma programação de formação contínua, emergencial e em serviço, sobre os conteúdos curriculares do curso de Pedagogia a Distância.

Essa formação contínua é ministrada pelos professores especialistas das várias áreas e pelo coordenador pedagógico do curso de Pedagogia a Distância. Observa-se que há uma acentuada rotatividade de orientadores ao longo do desenvolvimento do curso. Não poucos orientadores são substituídos pelos mais variados motivos, principalmente por mudança de domicílio, por ocuparem outras funções, ou por participarem de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, quando não pelo fato de não se adaptarem à função. Em decorrência disso, constantemente há seleção para orientador acadêmico.

A exemplo disto, em determinado pólo, numa mesma oportunidade, foram substituídos todos os orientadores acadêmicos e, até mesmo, o coordenador. No processo de seleção, como não apareceram, em número suficiente, candidatos que atendessem aos requisitos previstos, alguns dos que haviam sido demitidos foram reintegrados. Esse fato tem implicação didático-pedagógica, uma vez que o orientador que participa do projeto já em andamento não fez o curso de especialização, como também não participou de alguns cursos de capacitação em conteúdos específicos. Porém constatamos que há orientadores que estão no projeto desde a experiência piloto (turma 1995-2000), e outros que foram tutores do *Logus* I e II.

Levantamento realizado por Albuquerque (2005: 83-84), no atinente à quantidade de orientadores acadêmicos com curso de especialização, põe à luz a seguinte tabela: dos 101 orientadores acadêmicos do curso de Pedagogia a Distância, que participaram do levantamento, trinta deles não fizeram o curso de Formação de Orientadores Acadêmicos para a Educação a Distância". Os detalhes podem ser pinçados a seguir:

Tabela 1: Orientadores acadêmicos segundo o curso de formação de tutores

Formação sobre Ensino a Distância	Colíder	Diamantino	Juara	Juína	Terra Nova	Total Geral	%
Sim	17	25	6	4	17	69	68,32
Não	7	4	1	14	5	31	30,69
Não respondeu	0	1	0	0	0	1	0,99
Total de tutores	**24**	**30**	**7**	**18**	**22**	**101**	**100,00**

Fonte: Albuquerque, Luciente Bastos de Andrade. Formação Continuada de Tutores no/para o Ensino a Distância: Representação dos Tutores e Professores-Especialistas do Curso de Pedagogia a Distância da UFMT. Tese de Doutorado. USP, 2005.

Essa tabela evidencia que a entrada desses novos orientadores não foi acompanhada por um programa planejado de formação inicial e em serviço, dando-se de maneira assistemática e na dependência do apoio de colegas orientadores. Segundo Castillo Arredondo (1995), "um tutor, em nosso caso orientador acadêmico, não se improvisa nem deve ser improvisado". Estão esses dados a revelar, dúvidas não há, que, no mais das vezes, o orientador é "pego a laço", despreparado que é para a função a que se habilita. Isso não se compatibiliza com o sonhado: deve o orientador ser alguém preparado, isto, é, não objeto do improviso, caído na malha da educação ao acaso, dispensado das credenciais necessárias. A bem da verdade, "improviso" é precisamente o oposto do que se prepara. Em latim, *provídere* significa ver de antemão, olhar com cuidado, olhar pelo outro, fazer provisões. No caso, chega-se à conclusão de que isso não ocorre. Daí o improvisado, o que confere o caráter de improviso, criado na hora, para atender a uma situação já posta, ao deus-dará. Ou, como assevera Freire: "ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de fato, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe" (1997: 131).

Os orientadores acadêmicos encerram também, para seu processo formativo de educação continuada, a participação dos especialistas. Os especialistas são professores-autores dos fascículos, ou professores dos quadros da UFMT, designados para efetuar a orientação e o acompanhamento das áreas de conhecimento do curso de Pedagogia a Distância, quando não professores contratados exclusivamente para essa finalidade. Cabe a esses profissionais assessorarem os orientadores acadêmicos dos Centros de Apoio no que diz respeito ao estudo e à discussão dos conteúdos abordados no material didático do curso, como também nas fases de planejamento e realização dos Seminários Temáticos. Esses educadores ficam à disposição dos orientadores acadêmicos, em dias e horários previamente agendados, para sanar-lhes as dúvidas. Os contatos podem ser feitos por telefone, fax e internet.

3.5.4 Material didático do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância

Para operacionalização do curso, são disponibilizados recursos didáticos, como material escrito, textos audiovisuais, textos orais e textos dos alunos.

Com vista a aprofundar os conteúdos trabalhados nos fascículos, devem ser colocados à disposição dos professores-alunos, nos Centros de Apoio, textos complementares, tais como livros, artigos de revistas, jornais e artigos produzidos pelos professores da UFMT, como também aqueles produzidos pelos orientadores acadêmicos, sem descurar do fato de que contam, ainda, com alguns recursos de multimídia, sobretudo os CD-ROMs.

As linhas da editoração, conforme Speller (1996: 176-179), foram definidas pelo NEAD com a Editora da UFMT, em um projeto conjunto, considerando as características específicas dos professores-autores, em relação a seu quadro conceitual, tendo, porém, alguns critérios comuns. Seja exemplo a adequação necessária à Educação a Distância, tanto em relação a conteúdos quanto em relação a aspectos formais: linguagem, formato, quantidade de laudas e ilustrações. Já o *design*, por disciplinas, tem o mesmo padrão, diferenciando-se as cores das capas e o tamanho da letra (VIEIRA, 2001).

Uma análise ligeira dos fascículos permite observar que apresentam linguagem e formatação adequadas. A linguagem é clara e simples, os desenhos favorecem a reflexão. Já em relação ao tamanho das letras, leva em consideração a possibilidade real atrelada ao fato de haver alunos que, muitas vezes, estudam à luz de vela ou de lampião.

Como material básico, o curso de Licenciatura conta com quarenta e cinco fascículos: quatro sobre "Aventura de Ser Estudante", quatro de Antropologia, três de Sociologia, três de Psicologia, três de Filosofia, seis de Linguagem, treze de Matemática, quatro de Geografia e quatro de História. Produziu um conjunto de quatro CD-ROMs que enfeixam as áreas de Antropologia, Sociologia, Psicologia, Filosofia, Linguagem e Ciências. Neles, há indicações de textos, de filmes, de vídeos, de bibliografia e são atrelados aos fascículos. Há, por igual, uma seção diária, em que o estudante pode fazer registro de suas dúvidas e questionamentos, surgidos

durante o processo de estudo. Além disso, releve-se a seção que estimula a reflexão e o contato direto dos estudantes com os professores das áreas de conhecimento, por meio da internet.

O material didático predominante é o material escrito, podendo-se dizer que essa modalidade está imbricada com o modelo tradicional, utilizado desde a instauração do sistema de ensino a distância, citado no primeiro capítulo, página 32.

3.5.5 Avaliação da Aprendizagem do Curso de Pedagogia a Distância

De acordo com o Projeto Político Pedagógico e com o regulamento do curso supracitado, o processo avaliativo se apresenta como um dos elementos de decisiva importância para subsidiar a tomada de decisões, abrangendo, além da avaliação da aprendizagem, a do material didático, da proposta curricular, do sistema de orientação acadêmica e a avaliação do impacto socioeducacional do curso na formação dos professores-alunos. Entretanto, o processo avaliativo prevalente é a avaliação da aprendizagem. Quanto às demais dimensões avaliativas previstas no projeto, ainda não foram contempladas, a não ser como objeto de monografias, dissertações e teses. Esses trabalhos têm incidido sobretudo nas ações das orientações acadêmicas.

Embora a avaliação da aprendizagem implementada no curso de Licenciatura leve em consideração a Resolução nº. 27 do CONSEPE, de 1/3/1999 – que expressa os critérios de avaliação da aprendizagem da UFMT—, o NEAD elaborou regulamento, com características próprias, para proceder à avaliação e atribuir conceitos aos professores-alunos, adotando critérios para fazer face às especificidades dessa modalidade de curso.

No Projeto Expansão, a avaliação da aprendizagem é definida como processual, cuja ênfase deve recair na análise da capacidade crítica do professor-aluno, bem assim indicar a necessidade de se apoiar nos princípios norteadores do curso que envolve as dimensões metodológicas e a dinâmica curricular, cuja base está focada no princípio educativo do trabalho e do ensino pela pesquisa, como se pode observar pelos pontos listados no projeto:

- Metacognitivo: verificar se professor-aluno está conseguindo acompanhar as abordagens e discussões propostas no material didático; como realiza as

tarefas propostas em cada área do conhecimento; como desenvolve as propostas de aprofundamento de conteúdo; qual tem sido sua busca no concernente ao material de apoio bibliográfico; como desenvolve as atividades em grupo.

- Didático-pedagógico: se o professor-aluno é capaz de estabelecer relações entre conhecimento trabalhado e sua prática pedagógica; se tem experimentado aplicar novos saberes em sua sala de aula, como e quais os resultados alcançados; como se dá o processo de interlocução com a orientação acadêmica;
- Político-social: se o professor-aluno participa ativamente da construção curricular do curso; se participa, e como, em ações educativas no interior da escola onde atua e no movimento educacional do município, Estado e País;
- Afetivo e motivacional: como é o relacionamento do professor-aluno com o orientador acadêmico e os colegas do curso; como se sente no curso; como está avaliando seu percurso como acadêmico; se tem problemas de ordem pessoal, ou profissional, interferindo no seu processo de aprendizagem" (UFMT, 2003: 73-75).

O modelo de avaliação prescrito no Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância comporta três momentos seqüenciais denominados de Meio I, Meio II e Meio III.

Os dois primeiros momentos se destinam a avaliar os mesmos conteúdos, e são realizados por disciplina ou área. O professor-aluno, para ir ao Meio II, não poderá fazê-lo se não após cumprir as exigências do Meio I.

No que se refere ao Meio I, este é necessário para que o orientador acadêmico possa avaliar a caminhada do professor-aluno, no que toca à compreensão e à aprendizagem dos conteúdos dos fascículos. Caso o professor-aluno não apresente desempenho satisfatório, deverá refazer o percurso, até que seja considerado apto para efetuar o Meio II.

Assim, para processar o Meio I, o orientador acadêmico se utiliza da entrevista para verificar os seguintes aspectos:

> se a professora-aluna está conseguindo acompanhar e compreender as discussões propostas nos fascículos; quais os graus de dificuldades encontradas na relação com os conteúdos trabalhados; relacionamento com a orientação acadêmica; como desenvolve as propostas de aprofundamento de conteúdos; qual sua busca no tocante ao material de apoio, sobretudo bibliográfico; procura manter um processo de interlocução permanente com professores e orientadores; como se relaciona com os outros alunos do curso; tem realizado as tarefas propostas em cada área de conhecimento, tem-se utilizado de diferentes meios para comunicação com a orientação acadêmica e com os professores; e sua prática

> pedagógica; tem problema de ordem pessoal e profissional interferindo no seu processo de aprendizagem (UFMT, 1999 :55).

Conforme já mencionado no Meio II, a avaliação presencial incide sobre os conteúdos de cada área de conhecimento, sobretudo quanto aos aspectos cognitivos. Sua efetivação ocorre com o uso de provas escritas dissertativas, realizadas individualmente, sem consulta (no início do curso com consultas), em data única para todo o pólo. Tais provas são elaboradas pelos professores especialistas.

Os critérios de análise e correção são submetidos à apreciação dos orientadores acadêmicos; estes, por sua vez, são os responsáveis pela aplicação e correção das provas, em conformidade com os critérios construídos pelos especialistas.

Segundo a UFMT (1999: 55), nessa avaliação o orientador acadêmico deve atentar para "observar em que medida o aluno está acompanhando e compreendendo o conteúdo proposto em cada uma das áreas de conhecimento: se é capaz de posicionamentos crítico-reflexivos diante das abordagens trabalhadas e diante de sua prática docente".

No que toca a isso avaliação, se ficar configurado que professor-aluno não tenha dado conta dos objetivos/critérios estipulados pelo especialista, será orientado a refazer o percurso, submetendo-se a nova "verificação de aprendizagem". É importante lembrar que, no curso, não há a figura da "reprovação", portanto o professor-aluno pode refazer qualquer modalidade avaliativa quantas vezes foram necessárias. Assim, cada aluno vai se adequando em situações e áreas de estudo diferenciadas ao longo do curso.

Essa modalidade avaliativa (prova escrita) visa cumprir determinação legal, conforme o art. 7° do Decreto n° 2.494/98.

É importante sublinhar que, em cada momento avaliativo (Meio I, Meio II e Meio III), o professor-aluno recebe uma qualificação expressa em conceito: ótimo, bom, regular e insuficiente. O professor-aluno que obtiver conceito inferior a bom, deverá retomar suas leituras, a fim de superar as dificuldades detectadas, submetendo-se a nova avaliação (extraordinária), uma vez que esse é o conceito mínimo para prosseguir a caminhada.

No que tange ao Meio III, também denominado Terceiro Momento, a avaliação da aprendizagem compreende a apresentação em grupo dos trabalhos de investigação e exposição oral relativos aos seminários temáticos que ocorrem ao fim de cada disciplina ou por área de conhecimento (seis no todo). Antes, os trabalhos dos professores-alunos são avaliados por orientadores, coordenadores e especialistas nos respectivos pólos; somente aqueles que passarem pelo crivo, serão apresentados no seminário temático.

Isso implica dizer que poderão participar de todo o processo do seminário temático (do anteprojeto ao Relatório) tão-só os professores-alunos que estiverem participando do Meio I e Meio II, na respectiva área em que se realizará o seminário, não dispensada a elaboração do projeto de pesquisa. As docentes que não logram êxito nesta etapa, devem apresentar seus trabalhos em outra oportunidade, a que denominamos seminário extraordinário.

No andar da realização dos Seminários Temáticos, são utilizados três instrumentos de avaliação da caminhada do acadêmico: ficha de acompanhamento do orientador, ficha de auto-avaliação e ficha dos observadores. O orientador, depois de analisar esses instrumentos, produz um conceito final do desempenho acadêmico no Seminário Temático.

Após todos os processos avaliativos, é realizada a valoração final do desempenho dos discentes. Nessa fase, os conceitos são transformados em número para atender à exigência de normas institucionais: sete é a média (nota) mínima que se exige, com vista à aprovação.

3.6 Alguns apontamentos/ambigüidades/contradições

Analisando, em linhas gerais, a proposta curricular e organizacional do curso em apreço, percebe-se que ela apresenta particularidades, mesmo se pautando no fulcro dos pressupostos dos demais cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia das séries iniciais do Ensino Fundamental do Instituto de Educação da UFMT, a exemplo do que sucede na sede e nas parceladas. Tais diferenças se processam na composição curricular desses cursos. Realizado na modalidade presencial-regular (na sede), o curso tem seu currículo organizado em torno de três núcleos de estudos, a saber: Estudos Profissionais Gerais, que é constituído pelas áreas de Fundamentos da Educação e de Política e Organização Escolar, encartando Didática e Currículo,

Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico, Política e Planejamento na Educação e Organização do Trabalho Escolar; Estudos Profissionais Específicos, enfeixando as áreas de Linguagem, Matemática, Estudos Sociais e Ciências Naturais; em terceiro plano, Estudos e Atividades Interdisciplinares, a englobar a produção de pesquisa, os Seminários Integradores—, que são efetivados nos dois primeiros núcleos de estudos—, bem assim o estágio e a produção de "dossiê" profissional, apresentado pelos alunos como trabalho de fim de curso. Essa mesma estrutura curricular é aplicada no curso realizado no interior do Estado, na modalidade parcelada. (UFMT,1993, 1994: 53- 54).

Já a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância é elacomposta por apenas dois núcleos de estudo. Enquanto o primeiro concerne aos Fundamentos da Educação, o segundo se refere aos Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências, direcionado que é para o estudo dos conteúdos e métodos das disciplinas específicas das séries do ensino fundamental, como já fora tratado.

Pelo que pude deduzir da estrutura curricular didático-pedagógica do curso de Pedagogia a Distância, no que se reporta às disciplinas que fundamentam a organização do trabalho pedagógico, como Didática, Currículo, e Planejamento, sobretudo Prática de Ensino, na tentativa de superar antigos problemas presentes nos cursos de formação de professor retiraram-se as disciplinas pedagógicas da grade curricular para que fossem trabalhadas tranversalmente nas disciplinas e atividades do curso, principalmente nos seminários temáticos. Estes, em primeiro foco, oferecem significativa base de fundamentação teórica para, num segundo momento, "mergulhar" na prática.

Sem muito analisar, eliminaram-se as disciplinas encarregadas de cimentar a base pedagógica do curso. É possível que isso tenha sido feito por mera comodidade, indo ao encontro do que, à primeira vista, se fazia mais simples. A expectativa dos que propuseram era de que, no entrechoque de idéias e o envolvimento com os temas de estudo, fossem suficientemente capazes, se não de suplantá-las, ao menos de substituí-las. Ao seminário o papel de salvador da pátria, remédio para todos os males. Ele, por si só, daria conta, faria as vezes das disciplinas pedagógicas. É de surpreender que esse pensar tenha aflorado da mente de educadores. Todos sabemos - e quanto ! – que, verdadeiramente, é na prática que o educador se educa. No entanto, a base pedagógica é indispensável, é o primeiro degrau a ser transposto.

A falha fundamental de algumas pedagogias contemporâneas está ancorada precisamente neste ponto: na desconsideração – para não dizer desprezo – pelo que é essencial à tarefa pedagógica. Esse alicerce, é nosso entender, não pode ser jogado no lixo. Tais disciplinas se revestem deste papel: tratar dos temas básicos de forma madurecida, pisando e repisando seus conceitos. Temos conosco que essa decisão – de excluir as disciplinas pedagógicas – muito se deve à influência dos que dedicam suas horas e seu trabalho para a formação dos professores da licenciatura, sabedores que somos de que estes atribuem, no geral, pouquíssima importância a tais disciplinas.

Após conhecer o contexto do curso de Pedagogia a Distância, objeto do nosso estudo, no item seguinte buscamos conhecer quem foram os sujeitos que participaram do projeto, no que diz respeito ao perfil de nossos sujeitos, em âmbito geral.

3.7 Perfil dos professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância

O propósito da elaboração e aplicação deste questionário aos professores-alunos do NEAD é conhecer as características/condições socioeconômicas, culturais e educacionais. Em verdade, podem esses dados revelar as condições em que vivem, trabalham e estudam. São indicadores importantes para compreendermos *o ser professor*.

Os dados levantados por meio dos questionários aplicados nos cinco pólos, que compreendem o programa do NEAD/IE/UFMT de Educação a Distância, estão a patentear algumas características dos professores-alunos com relação a gênero, origem social, ingresso no magistério, dentre outros aspectos, posto que o ser humano é influenciado pelo contexto em que se situa e se constrói no "conjunto das relações sociais" (GRAMSCI, 1981).

Um dos primeiros aspectos levantados a respeito dos professores-alunos apenas reafirma o que as estatísticas oficiais têm historicamente demonstrado, pois, do total de 1.294 sujeitos que responderam ao questionário, 86,7% pertencem ao sexo feminino e 13,3% ao sexo masculino. Mais uma vez, confirma-se a predominância da face feminina no magistério desde a Primeira República (PESSANHA, 1994), sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental,

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

condizendo assim com a opção do projeto que, a princípio, fazia uso da denominação professoras-alunas/licenciandas/acadêmicas. Veja gráfico 3.

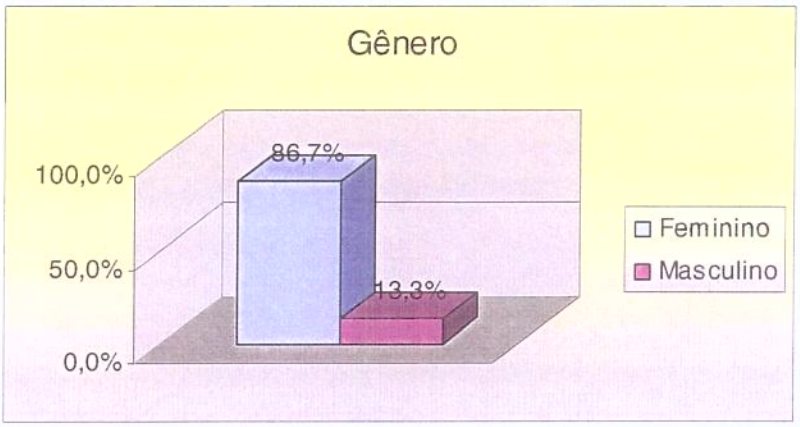


Gráfico 3: Gênero – Professores-alunos do NEAD.

Contudo, observa-se, nos últimos estudos, que o ingresso de profissionais professores do sexo masculino, neste nível de ensino, vem aumentando. Assim como as mulheres vêm ocupando novos postos de trabalho, os homens também têm buscado novas ocupações, impulsionados pela falta de oportunidade e concorrência no mercado de trabalho.

A despeito disso, Cunha (1999: 136), com base em estudo de Garcia (1995), alinha sete categorias constantes da profissão de professor que julga como responsáveis pela desprofissionalização da categoria: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento individualismo, carreira plana, riscos psicológicos.

Não é nosso objetivo, neste momento, fazer uma análise pormenorizada dessas categorias inventariadas pelo autor acima, mas somente ratificar que todos os estudos feitos em torno de gênero demonstram a feminização do magistério como um dos fatores responsáveis pelo baixo reconhecimento social da profissão.

No magistério, diferentemente do que ocorre em outras profissões, o papel da mulher se apresenta não só devidamente "dignificado", mas, por conta de sua identificação plena com a tarefa a que se propõe, não há distorções salariais no confronto mulher/homem. Cremos se deva ao magistério, mais do que a qualquer outra profissão, o mérito de identificar o trabalho da

mulher — posto em igualdade — com o do homem, franqueando que essa conquista de aí se expandisse a outros contextos.

O estudo mostra que a maioria dos professores-alunos fez o magistério no ensino médio, conforme gráfico 4, atuando nas séries iniciais do ensino fundamental.

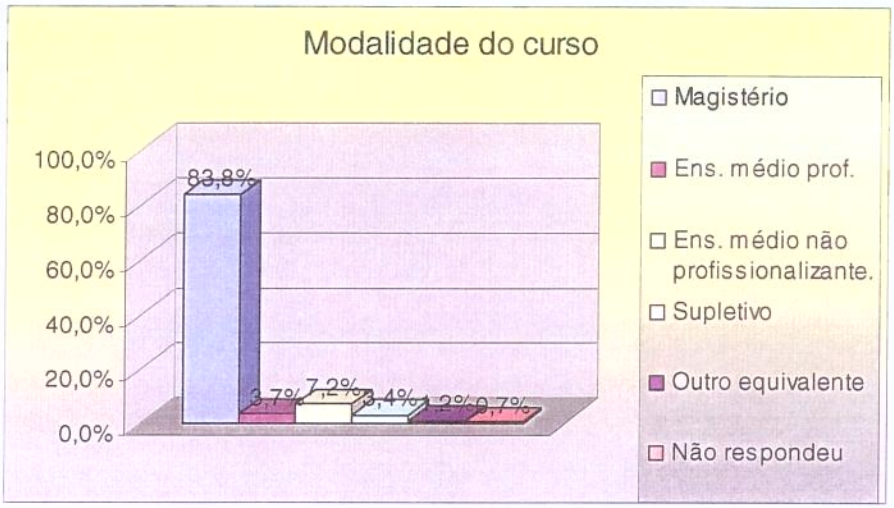


Gráfico 4: Ensino Médio - Professores-Alunos.

Dados do Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), tomando por base os dados do Censo Escolar, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) sobre a situação do Professor no Brasil (2003) explicitaram que, "mesmo com avanços, há necessidade de melhoria na escolaridade. A formação dos professores melhorou em todos os níveis de ensino e houve redução dos professores leigos na última década". Contudo, afirma o estudo, apenas 57% dos docentes que atuavam na pré-escola, ensino fundamental e ensino médio possuíam formação em nível superior, que seria ideal.

Analisando, em conjunto, a escolaridade do pai e mãe, conclui-se que o maior índice (61,9% mãe e 66,2% pai) está inserido entre a 1ª e a 4ª série. Vale destacar que 21,9% das mães e 21% dos pais são analfabetos, situação mais elevada do que a média nacional.

Quanto à naturalidade dos pais, verifica-se um índice elevado: 33,9% nos Estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina, e 29,8% distribuídos entre os Estados de Maranhão, Minas Gerais e São Paulo.

Com relação à naturalidade (Estado de origem) dos professores-alunos, verificamos que são oriundos, também na sua maioria, da Região Sul do país, o que é uma característica da Região Norte do Estado de Mato Grosso, ocasionado pelo processo de colonização agrícola intensificado pelo Governo Federal e Governo Estadual na década de 70 e 80. Curioso igualmente observar que quase todos os Estados da Federação contribuem, ora mais, ora menos, para a composição dessa tabela, ausentes tão-somente quatro Estados: Roraima, Amapá, Amazonas e Acre.

Tabela 2: Naturalidade dos professores-alunos, por Estado.

Naturalidade	Pólos										Total	
	Colíder		Diamantino		Juara		Juína		Terra Nova			
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
AL	1	0,3	5	1,4	0	0,0	1	0,4	0	0,0	7	0,5
BA	3	0,9	2	0,6	2	2,3	7	2,7	2	0,8	16	1,2
CE	3	0,9	5	1,4	2	2,3	1	0,4	2	0,8	13	1,0
ES	5	1,5	1	0,3	0	0,0	5	2,0	4	1,6	15	1,2
GO	8	2,3	12	3,4	1	1,1	7	2,7	4	1,6	32	2,5
MA	9	2,6	3	0,8	0	0,0	3	1,2	34	13,3	49	3,8
MG	16	4,7	12	3,4	5	5,7	19	7,5	7	2,7	59	4,6
MS	14	4,1	7	2,0	6	6,8	12	4,7	14	5,5	53	4,1
MT	17	5,0	143	40,5	8	9,1	31	12,2	20	7,8	219	16,9
PA	1	0,3	3	0,8	0	0,0	0	0,0	4	1,6	8	0,6
PB	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	1	0,1
PE	3	0,9	3	0,8	0	0,0	2	0,8	3	1,2	11	0,9
PI	2	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	0,8	4	0,3
PR	183	53,4	79	22,4	39	44,3	104	40,8	77	30,2	482	37,2
RJ	0	0,0	0	0,0	1	1,1	2	0,8	0	0,0	3	0,2
RN	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	1	0,1
RO	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	0	0,0	1	0,1
RS	21	6,1	27	7,6	6	6,8	20	7,8	40	15,7	114	8,8
SC	15	4,4	16	4,5	3	3,4	18	7,1	22	8,6	74	5,7
SE	2	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	3	0,2
SP	38	11,1	32	9,1	15	17,0	21	8,2	13	5,1	119	9,2
TO	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4	1	0,1
N. Respondeu	2	0,6	3	0,8	0	0,0	1	0,4	3	1,2	9	0,7
Total	**343**	**100**	**353**	**100**	**88**	**100**	**255**	**100**	**255**	**100**	**1294**	**100**

Ao somarmos os percentuais dos nascidos no Estado do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, temos um coeficiente de 57,7% dos alunos, dado este que vem comprovar a história destes municípios, bafejados em sua origem pela expressiva vinda de colonizadores do Sul do país.

Em adendo, há uma predominância da raça/cor de pessoas brancas, correspondendo a 50%, ao passo que mulatos/pretos alcançam índice menos expressivo: 10,4%.

O estudo comprova que há predominância de casados, abarcando 67,9% entre os alunos. Mais que tudo, é um indicativo de que a maioria dos professores-alunos, sobretudo as professoras, trabalham em jornada tripla. Nessa esteira, depreende-se — ponderando os dados— que a jornada tripla dos professores é uma constante entre a categoria. É importante trazer a lume também as transformações sociais que ocorreram, em que a mulher passou a ocupar seu espaço dentro do mercado de trabalho, tendo que partilhar seu tempo entre os afazeres domésticos e a função de educar os filhos, com as responsabilidades profissionais, exigindo dela "dupla" ou até "tripla" jornada de trabalho.

O percentual de 75,5% dos que têm entre um e três filhos comprova outra realidade: a de que os casais de hoje, por causa de suas condições econômicas e de empregabilidade, optam em não ter mais que três filhos. Assim, a maioria das famílias (88,3%) é composta por três a cinco pessoas.

O Gráfico 5 patenteia que, dentre os professores-alunos, um grupo de 10,4% se vale dessa renda para atender a necessidades individuais. Por outro lado, para 23,3 % deles essa atividade representa o elemento central no sustento da familia. Para o grupo maior — um coeficiente de 63,6 % —, contribui ela parcialmente para atender às necessidades da família. Denota ainda que, 79,3% dos professores-alunos não exercem outras atividades remuneradas além do magistério.

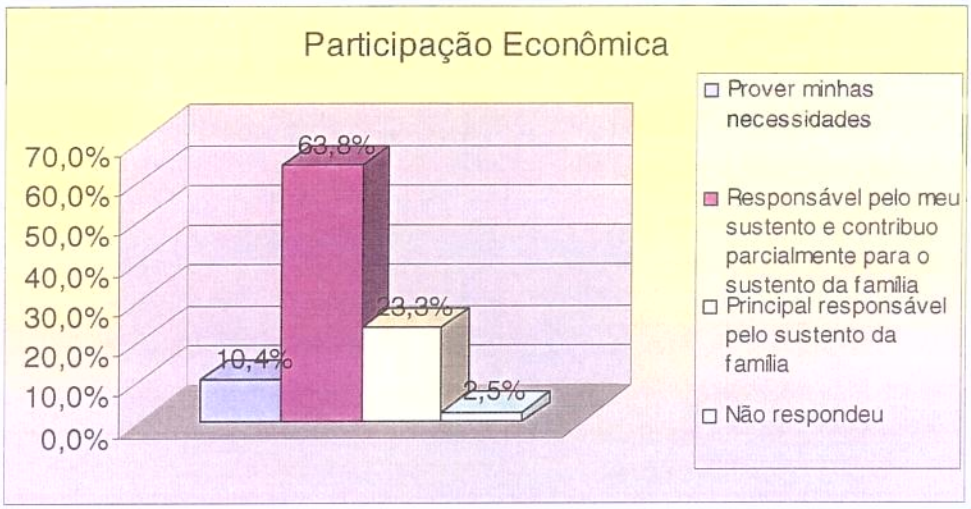


Gráfico 5: Composição da renda familiar dos professores-alunos do NEAD, por pólo.

Há predominância de 45,9% dos professores-alunos com renda na faixa de R$ 500,00 a R$ 1.000,00. Com relação aos proventos recebidos, 48,8 % declararam que a renda mensal é suficiente, em parte, para suas despesas pessoais, enquanto 27,2% declararam não ser suficiente. Quanto aos que a consideram suficiente para prover despesas próprias, o índice se circunscreve a 21,5 %.

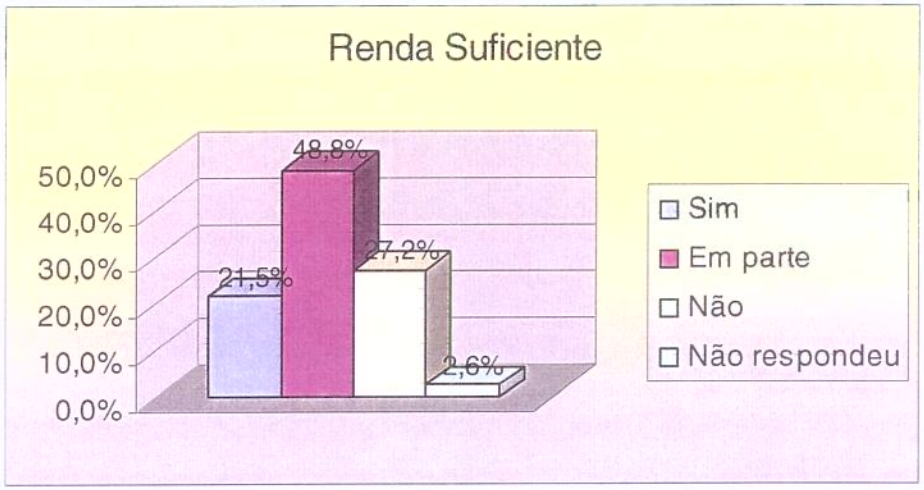


Gráfico 6: Renda – necessidades

Para Odelius & Codo (1999: 193), o salário será adequado quando o valor pago ao trabalhador suprir suas necessidades; será baixo quando faltar algo à mesa, ou à biblioteca do professor; será alto quando permitir que se amplie o poder de consumo definido pela cultura e pelo desenvolvimento histórico da categoria, encartando alguns supérfluos, ou, o que é o mesmo, que se amplie o índice das necessidades desta categoria profissional.

A questão trabalho-remuneração dos profissionais da educação é ponto passivo de ampla discussão da categoria. Discutir e implementar políticas educacionais voltadas para a melhoria das escolas públicas, sem, todavia, repensar a questão dos salários associada à questão da carreira do magistério se tornará inviável, suscetível a mero discurso político.

Pesquisa feita pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) sobre a evolução do salário real da categoria, naquele Estado, utilizando o ICV do DIEESE como deflator, elucida que, até 1979, o salário do professor III perdeu o poder aquisitivo no mesmo ritmo que o salário mínimo. Foi o mecanismo de aumentar a jornada de trabalho do professor, sem o equivalente aumento de salário, que provocou tais perdas, o que não se deu com o salário do professor II (ZAGO JR, 1998: 348).

Pesquisa semelhante realizada pelo Inep/MEC, outubro de 2003, demonstrou que os professores da segunda fase do ensino fundamental na Região Centro-Oeste têm a segunda menor remuneração do país, de R$ 593,52. O salário é maior apenas do que aquele pago na Região Nordeste, ficando abaixo da média salarial do Brasil para esse nível de ensino, que é de R$ 599. Constatou-se, também, que o salário dos professores que atuam na Região Centro-Oeste é 13 vezes menor que o salário de um juiz. Contudo, a pesquisa pôs às claras, igualmente, que os professores da educação infantil no Centro-Oeste têm a melhor remuneração do Brasil, com média de R$ 749,61.

SALARIO DOS PROFESSORES

Tipos de profissionais	Brasil	Centro-Oeste
Professor da educação infantil	422,78	749,61
Professor de 1ª a 4ª série	461,67	567,38
Professor de 5ª a 8ª série	599,85	593,52
Professor de nível médio	866,23	872,20
Professor de nível superior	2.565,47	2.190,10
Juiz	8.320,70	7.331,08

Fonte:MPC/MEC

Historicamente, tem-se observado o aumento de atividades curriculares e extra-curriculares que devem ser desempenhadas pelos professores. No momento atual, cabe aos professores não apenas a tarefa do ensino. Ou seja, para além dessa atividade, o professor precisa

ter desenvolvido determinadas habilidades e competências que lhe permitam atuar também como mediadores/facilitadores da aprendizagem, dentre elas as funções de psicólogo, assistente social e de orientador sexual no sistema educativo.

Essas novas tarefas são conseqüências advindas do processo da mudança social ocasionada principalmente pela nova forma de acumulação do capital, pelos avanços de novas tecnologias no campo das ciências, microeletrônica, telecomunicações e, também, pela forte exigência de que a escola funcione à semelhança do mercado. As mudanças decorrentes desse processo imputam significativas alterações no desempenho profissional de todo e qualquer trabalhador, sobretudo alterando as formas de convivência e relação social, "pois as pessoas são aquilo que consomem" (SEVCENKO, 2001: 64).

Cunha (1999: 128) salienta que os instrumentos que o professor utilizava para desenvolver seu ofício ficavam cingidos à palavra escrita e falada. Estas continham os elementos de verdade, dado que representavam o discurso oficial da ciência e da cultura. A escola, além de tudo, tinha praticamente o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação.

A nova organização da sociedade, como mencionado, e das formas de convivência social requer conseqüentemente, outra estrutura da educação e dos profissionais que nela atuam. Entende-se que a informação e os processos comunicacionais não mais estão restritos ao espaço escola. "A introdução de novas técnicas gerou uma dinâmica em que o potencial transformador das sociedades modernas se multiplica numa velocidade muito maior do que a necessária para que as pessoas possam compreender ou refletir sobre seus impactos futuros" (SEVCENKO, 2001: 44).

As novas tecnologias, produzidas a partir da chamada terceira revolução industrial (assim considerada por vários teóricos), instauram novo espaço a ser percorrido pelo homem contemporâneo, o Cyberspace. Borba acrescenta a essa discussão a necessidade de democratizar o acesso às tecnologias, indispensáveis para formação plena da cidadania: "(...) o direito à alfabetização tecnológica como estando no mesmo nível da alfabetização e da alfabetização matemática"(2002: 157).

Quanto aos professores-alunos do NEAD, 47,2% dos entrevistados dizem ter conhecimento de informática razoável e ruim, ao passo que 39,3% testemunham que gostariam de aprender. Apenas um grupo de 12,6% diz ter excelente conhecimento. Ressalva-se esta predominância em meio aos professores-alunos: 93% não possuem computador em casa, o que significa exclusão acentuada dos benefícios trazidos pela internet. Vale destacar que 64% dos entrevistados nunca usaram a internet. Dos que fazem uso dela, 35,9% dizem que utilizam para fins de estudo.

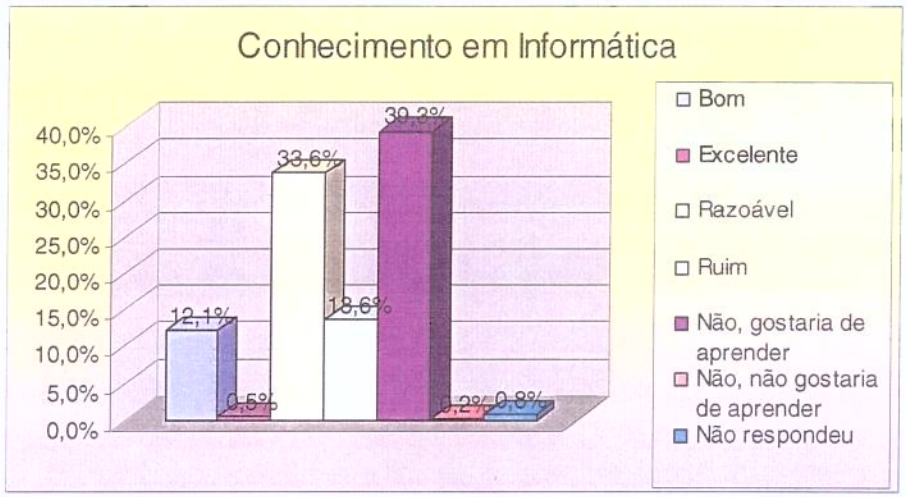


Gráfico 7:Conhecimento em informática pelos professores-alunos

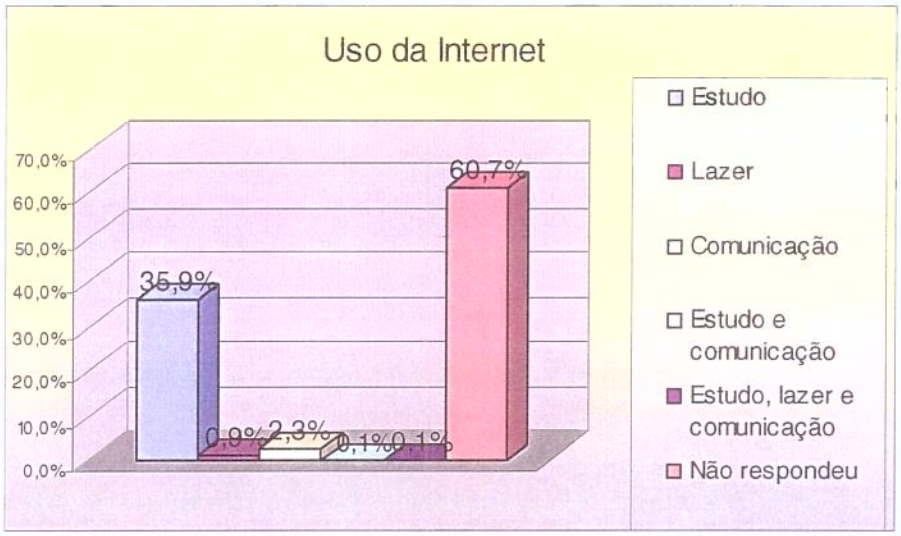


Gráfico 8: O uso da Internet pelos professores-alunos

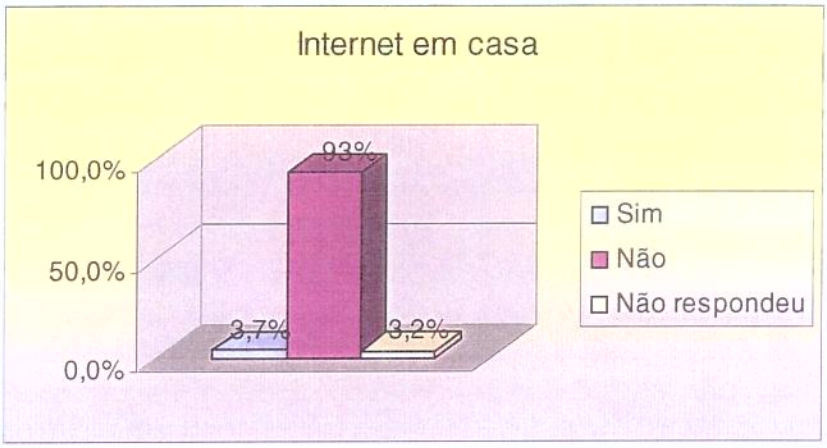


Gráfico 9: Internet em casa

Os dados aferidos demonstram que o uso do computador e da internet pelos professores-alunos é restrito: pouquíssimos têm oportunidade de usufruir da informação das facilidades ensejadas pela rede/internet. O índice dos que não têm conhecimento de informática é preocupante, haja vista, como foi discorrido, no respeitante ao exercício pleno da cidadania, toda atividade profissional nesta sociedade requer conhecimentos e habilidades proporcionados pelos recursos tecnológicos.

Esses dados revelam uma preocupação. No Capítulo I, oportunidade em que tratamos especificamente sobre as características da EAD, ficou evidente que ter acesso e domínio das tecnologias da informação e comunicação é condição indispensável para sua efetivação.

O estudo feito pelo IBGE pontifica que houve uma redução significativa dos professores leigos que atuavam na pré-escola, no ensino fundamental e no médio. Na pré- escola, confirmou-se um aumento no número de professores com qualificação adequada (magistério ou licenciatura), que passou para 27 % em 2002, confrontado com os 17% em 1991. E, ainda, 91% dos professores desse nível possuem formação adequada dentro do proposto pela LDB 9.394/96.

Outros dados dessa pesquisa, conforme gráfico 10, registram que, para 54,7% do universo pesquisado, ser professor é fonte de prazer, de satisfação pessoal.

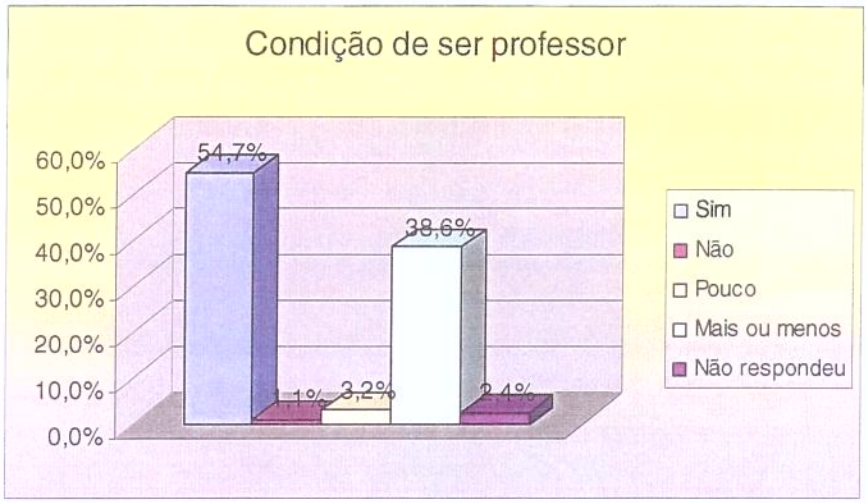


Gráfico 10: A condição de ser professor

Por sua vez, o percentual (38,6%) dos que não identificam a profissão como fonte de prazer é bastante elevado, se levarmos em consideração o número de professores representado por este índice. Não obstante, a insatisfação e/ou *mal-estar* leva ao desestímulo de investimento na carreira. O desejo de mudar de profissão não é descartado, mas, sim, almejado por alguns professores. Todavia, há certa contradição, no cotejar tais dados, pois a maioria, 76,7%, não gostaria de mudar de trabalho, reforçados pelos 75,8% dos entrevistados que se sentem **adaptados** ao trabalho.

Esteve pondera que a sociedade parece ter deixado de acreditar na educação como promessa de futuro melhor; os professores enfrentam sua profissão com uma atitude de desilusão e de renúncia, que se foi desenvolvendo em paralelo com a degradação da sua imagem social. (1995: 97). Ainda segundo o mesmo autor, os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada que, sem analisar essas circunstâncias, os considera responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino. A expressão *mal-estar docente* aparece como um conceito da literatura pedagógica que pretende resumir o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social (ESTEVE, 1995: 97).

Quanto ao motivo da escolha do curso de Formação de Professores a Distância, há certo equilíbrio entre as diversas opções, não sem ressaltar que a opção "adequada às minhas aptidões pessoais" apresenta um dos maiores índices: 28,1%.

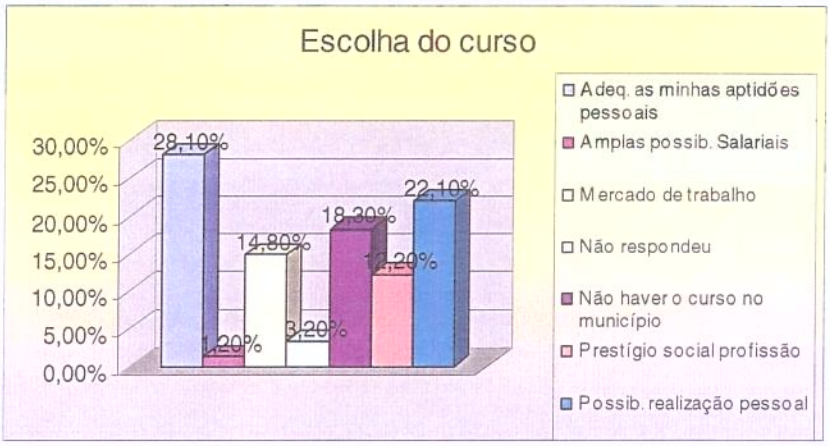


Gráfico 11: Quanto à escolha do curso

Bourdieu (1982:158), por meio dos conceitos de *habitus*, ajuda a compreender a escolha profissional. Para o autor, o *habitus* é, ao mesmo tempo, um sistema de esquemas de produção de práticas e apropriação das práticas. Isso nos leva a entender que o mundo social e, em "particular, o mundo familiar, tende a ser percebido como evidente, uma vez que o seu h*abitus*, isso é, as estruturas mentais através das quais eles apreendem o mundo social, são em essência produto da interiorização das estruturas do mundo social". As escolhas das melhores estratégias objetivas, entre as quais se encontram o percurso escolar e a carreira profissional, são fortemente influenciadas pela posição social ocupada pelo indivíduo, sendo as oportunidades de êxito das estratégias relacionadas com a maior escolarização, e menores quanto mais simples ou modestas forem suas condições sociais.

Às vezes, ao escolher uma profissão, a pessoa se encaminha para a única oportunidade ocupacional que o contexto no qual se encontra lhe franqueia. Conclusão que dessa não se distancia foi constatada no estudo que ora realizamos.

A título de ilustração, apresento dois depoimentos pinçados das entrevistas, tanto individuais como as efetuadas em grupo, privilegiando as que se fazem mais afeitas ao tema.

> [...] Eu comecei na educação por acaso. Não pensava ser professora, mas foi o emprego que achei acabei entrando e hoje eu gosto [...] (EG0).

[...] pela facilidade de trabalho [...] (EIc20).

Interessante foi verificar que, se os professores pesquisados tivessem a possibilidade de fazer outro curso superior, optariam por licenciatura em Letras, Matemática ou Biologia, seguida da opção conferida ao curso de psicologia.

Pelos dados do Inep (2003), no que toca ao tempo de dedicação ao magistério, a maioria dos docentes tem carga semanal superior a 20 horas. Na 3ª série do ensino médio, quase 25% dos professores de Língua Portuguesa e Matemática estão submetidos a uma carga horária superior a 40 horas. Entre os professores-alunos pesquisados, os dados denunciam conclusão que dessa não se extrema: eles dedicam 6 a 8 horas diárias em sala de aula, sobrelevando que 33,9% gastam de 30 a 40 horas semanais trabalhando em sala de aula, somadas todas as escolas em que atuam. Em meio aos entrevistados, 42,3% afirmam que dedicam 5 a 10 horas semanais para preparação de aulas.

Como mencionamos no início do texto, houve um aumento nas tarefas a serem desenvolvidas pelos docentes, as quais, todavia não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos didático-pedagógicos e das condições reais do trabalho docente.

Exemplo disso é verificarmos que apenas 17,1 % dos professores-alunos declararam ter condições de comprar os livros necessários para complementar seu estudo, enquanto 30,8% se manifestaram impossibilitados de fazê-lo. Há predominância — atingindo a casa de 80,5%, o que sinonimiza dizer que 4 entre 5 professores se encontram nessa situação — daqueles que consideram possuir poucos ou muito poucos livros para estudar, assinalando que a biblioteca é composta, em sua grande parte, por livros didáticos. Apenas 2,2 % declaram que nunca recorrem à biblioteca; 61,6% acentuam que, não possuindo biblioteca, se socorrem de outros meios (centro de apoio, sala de apoio, ou escola município). Mais: 28,4% ponderam ter biblioteca pessoal, com quantidade de livros variada.

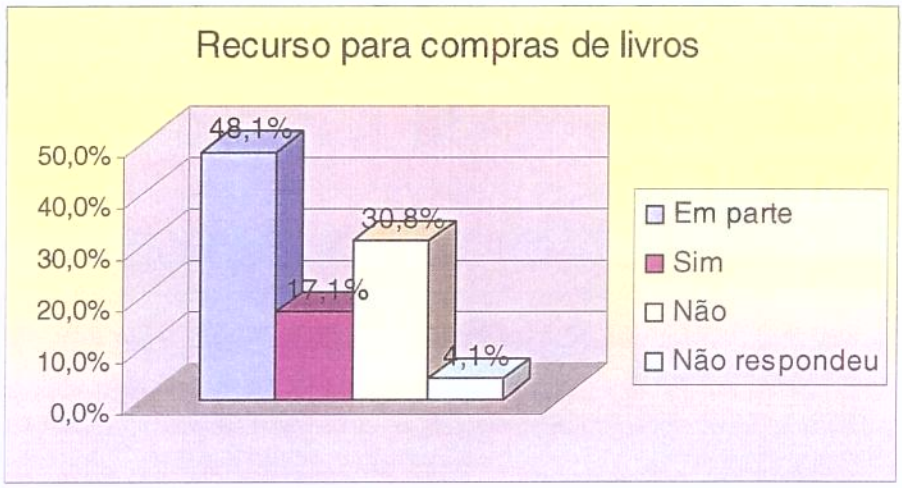


Gráfico 12: Dispõe de recursos para a compra de livros

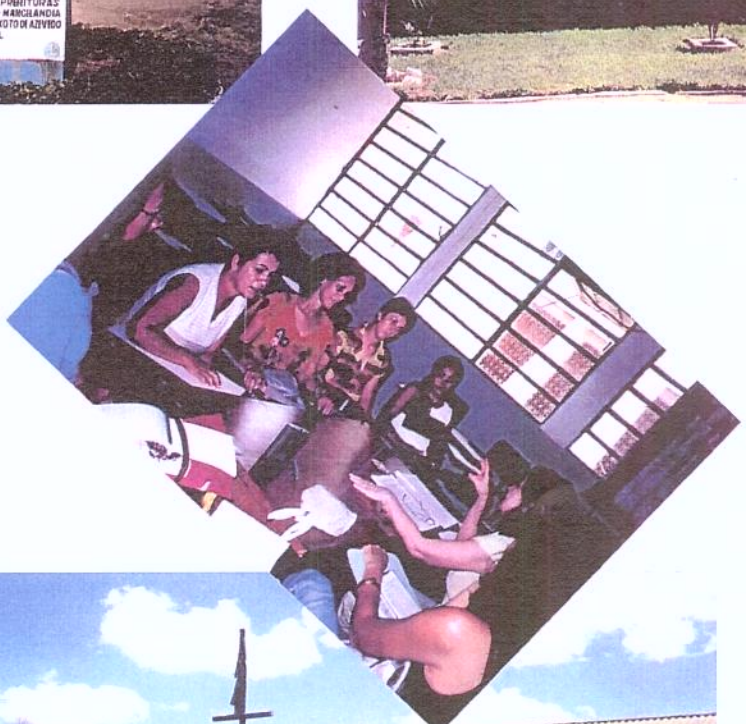
Em síntese, o perfil socioeducacional delineado pelos dados obtidos, mediante o questionário aplicado, revelou que estes professores-alunos possuem as características desejáveis para fazer o curso a distância. Isso porque, em sua maioria, são profissionais já adultos, que moram em regiões distantes dos grandes centros, o que, de certa forma, impossibilita e dificulta o acesso à educação convencional, agravado pelas longas jornadas de trabalho, e necessitando de formação adequada. Vale lembrar que esta formação adequada que se deseja, segundo a pesquisa, é justificada por dois principais motivos: imposição legal e desejo de completar os estudos em nível superior.

No entanto, se levarmos em consideração o que diz Moore e Kearsley (1996), em relação ao conceito fundamental de educação a distância, a sinonimizar o simples fato de o aluno e o professor estarem separados pela distância, algumas vezes também pelo tempo, e mediados pela mídia de comunicação, parece-nos que um dos requisitos fundamentais não está sendo ensejando aos professores-alunos, ou seja, o acesso às tecnologias e o domínio delas, principalmente o computador e a internet. Os dados mostram que grande parte dos professores-alunos não tem acesso à informática de forma satisfatória, uma vez que 93% não possuem computador em casa e 64% dos entrevistados nunca usaram a internet. É nos Centros de Apoio, localizados em cada pólo, que ficam disponíveis computadores com acesso à internet, telefone e fax, para uso de todos os professores-alunos. Todavia, há indícios de que os Centros de Apoio ainda não têm respondido satisfatoriamente a essa necessidade.

Ainda os mesmos autores descrevem uma série de fatores extracurriculares que podem influenciar o desempenho do aluno a distância: "o trabalho (estabilidade, responsabilidades) família, saúde, interesses e obrigações sociais podem influenciar positiva ou adversamente o aluno". Salientam, de igual modo, que quanto mais elevado o grau de estudo do aluno, mais chances terá de obter sucesso no curso. Mais. É necessário aos alunos dos cursos a distância: terem a mente aberta para novas idéias e perspectivas, programarem-se de forma disciplinada para o auto-estudo; manifestarem autonomia intelectual e desenvolverem o pensamento crítico-reflexivo; interagirem com os tutores e/ou orientadores no processo de ensino-aprendizagem, e, finalmente, executarem as tarefas em tempo hábil.

Certamente que não esgotamos nossa compreensão sobre o perfil dos professores-alunos pesquisados, aferindo tão-somente alguns elementos sobre sua vida e profissão. No Capítulo seguinte, muitos desses aspectos serão retomados, quando analisaremos as percepções dos professores-alunos a respeito do curso de Pedagogia a Distância.

Entrevista em Grupo e
Centro de Apoio - NEAD



CAPÍTULO 4 - PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES-ALUNOS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Este capítulo tem como objetivo analisar a percepção e a compreensão dos professores-alunos e orientadores acadêmicos em relação ao curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela UFMT.

Qualquer universo pesquisado apresenta uma dimensão conceptual que molda e é moldada na e pela mundivivência de cada um. A leitura crítica dos dados é uma estratégia de desvelamento de relações interpessoais e pessoal-institucionais que explicam o que há de singular, mas também o que há de padronizado em dada coletividade.

O discurso dos pesquisandos é o lugar que oferece ao pesquisador percepções do e sobre o outro, ao mesmo tempo em que muito revela do próprio informante. É nesse campo que se nota o entrecruzar entre o micro e o macrocontexto, que engendram visões de mundo e desnudam "ideologias".

No caso deste estudo, a análise das informações dadas pelos envolvidos com o curso de Pedagogia a Distância permite depreender as interpretações dadas por eles ao curso. De igual modo e de forma complementar, e não contrária, permite aquilatar como essas interpretações são, em alguma medida, fornecidas pelo próprio curso.

A aproximação dos discursos de diferentes sujeitos revela certa identidade, possibilitando a depreensão de um possível discurso-matriz de ampla circulação entre os atores envolvidos. Ou seja, cada fala, cada resposta escrita representa, considerada a subjetividade de cada um, um conjunto de valores partilhado, uma concepção de mundo. Centramos foco em compreender as percepções dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos sobre os impactos do curso de Pedagogia a Distância. No entanto, não podemos ignorar, igualmente, que, para que eles ocorram, muitos pactos foram sedimentados.

4.1 As percepções reveladoras das motivações que levaram os professores-alunos a freqüentar o curso de Pedagogia a Distância

Cabe-nos esclarecer que, nas entrevistas, nem todas as respostas se direcionavam, de forma linear, ao encontro das perguntas. Na tabela a seguir, não foram contempladas as percepções dos professores provenientes das entrevistas individuais, por entendermos que tal resultado não comprometeria essa questão.

Vale ainda elucidar que as motivações não são excludentes. Nessa linha, a vertente "desejo de realizar um sonho" pode também estar associada ao fato de o curso ser "gratuito", podendo igualmente estarem imbricadas, uma e outra, com a "facilidade de conciliar estudo, trabalho e família". Tais associações, antes de descaracterizarem nosso intento, conseguem fortalecê-lo, grifando a maior ou menor importância que se deve atribuir às vertentes como na tabela 3.

A Tabela 3 franqueia visualizar o interesse dos professores-alunos pelo curso de Pedagogia a Distância.

Tabela 3: Entrevistas em Grupo: discursos reveladores que levaram os professores-alunos a fazer o curso de Pedagogia a Distância

	Motivações	Recorrências
Ocorrências	Realização de um sonho: ter curso superior	58
	Gratuito/situação financeira não permitia freqüentar IES privada	49
	Facilidade de conciliar estudo, trabalho e família	45
	Facilidade de acesso por trabalhar/morar na zona rural	21
	Ter diploma	4
	Necessidade de diploma para poder fazer concurso	4
	O NEAD foi o que surgiu, não tínhamos nem conhecimento de como funcionava esse curso	4
	Ter mais conhecimento/ buscar o novo/ outras formas de ensinar/ necessidade de novas metodologias para acompanhar os alunos	4
	Recomendação de parentes	3
	Imposição da Lei de Diretrizes da Educação Nacional	2
		2

Pelos dados constantes da tabela 3, percebemos que o desejo de acesso ao ensino superior habitava o imaginário da maioria dos professores-alunos, como é possível inferir pelo índice de ocorrência que salta aos olhos do leitor. Releva acentuar que, num universo de dezesseis entrevistas grupais, com, aproximadamente, cento e sessenta participantes, cinqüenta e

oito professores-alunos declararam que fizeram o curso de Pedagogia a Distância para realizar o sonho de muitos anos, quando não de algumas décadas, impossibilitados que foram de cursá-lo por motivos os mais variados. Fica evidente que, apenas num curso de graduação de Pedagogia a Distância, esses docentes puderam realizar o sonho de trilhar um curso superior. Não menos significativo é registrar que, no caso de muitas dessas famílias, aquela conquista protagonizada por um de seus integrantes estava a representar a primeira — tantas gerações se passaram — a galgar o título superior. A vitória merecia ser partilhada, devia ser festejada. Isso significa que, no realizar o seu sonho, também realiza o da própria família.

Diante dessa situação, muito oportuno o pensamento de Bourdieu (2001: 91), ao afirmar que as chances de acesso às posições que desfrutam melhor reconhecimento social e econômico são exatamente aquelas que detêm posse de capital cultural e econômico. Isso implica que, em tese, todos têm oportunidades iguais; contudo, estas se concretizam para aqueles que dominam "os instrumentos necessários à sua apropriação".

Além dessa possibilidade de conquista do título superior, maior que as demais, os professores-alunos passaram a freqüentar o curso tendo como objetivo outras vertentes. Sobreleva-se o componente econômico-financeiro, por se tratar de curso que não acarretaria pagamento de mensalidade. Não menos representativo foi o índice alcançado pela vertente que apontava a possibilidade de conciliar trabalho, estudo e família. Todos sabemos os transtornos causados por alguém que, necessitando seqüenciar um curso superior, deve ausentar-se da casa, sobrecarregando os afazeres dos que aí ficam, somando-se ao aumento de despesa com moradia, alimentação e transporte, onerando a todos. Na esteira dessas vertentes, outros dados afloram com menor freqüência: conseguir o título para se aposentar, ampliar conhecimentos, ser impossibilitado de realizar outros cursos, visar à melhoria salarial, bem como aprender formas mais adequadas de ensinar, assentados em novas metodologias, para bem acompanhar os alunos.

A contundência dos dados foi evidenciada nas Entrevistas em Grupos, oportunidade em que os sujeitos pesquisados se manifestaram de forma menos padronizada.

Doutro lado, para além das condições econômico-financeiras e salariais, há outra questão que surge secundariamente no relato: o fato de não se sentirem preparados para dar aula de forma efetiva, por não terem obtido uma formação adequada. Em conformidade com essa

vertente, os dados levantados, para outra questão, mostram professores-alunos que se iniciaram no magistério sem que tivessem concluído nem mesmo o primeiro grau, contando alguns, à época, apenas 16 anos de idade. Outros fizeram o Logos, o Proformação e o GeRação. Na voz dos professores-alunos, apesar de não negarem a validade a esses programas, reconhecem a necessidade de melhor aprofundamento, até mesmo por conta das próprias condições em que esses cursos foram realizados. Nas palavras de outros, com o Ensino a Distância se abria uma fresta, por onde se espalha uma luz, apontando para a necessidade de transformar, de encontrar, de trilhar um percurso que os levassem a diminuir a falta de interesse e de motivação dos alunos em sala de aula, podendo ensinar "de verdade". Por outro lado, alguns também buscavam se aperfeiçoar, aprender o que não tiveram a oportunidade de fazer de forma mais aprofundada nos cursos anteriores, perseguindo fórmulas e soluções para os problemas encontrados na sala de aula. Em menor número, há depoimentos que chamam a atenção por revelar sentimento de obrigação, de responsabilização quanto ao cumprimento das determinações legais.

Embora não merecedora de aplausos, não nos podemos furtar à obrigação de assinalar uma, entre tantas vertentes positivas, que destas se distancia. Depoimentos houve daqueles que procuraram o curso acreditando que seria "moleza". Afinal, a ausência do professor convidava a que vislumbrassem a realização de um curso sem cobrança alguma. Igualmente, houve aqueles, quase forçados, sem motivação, sem ver sentido nenhum no curso, que foram fazê-lo apenas para não perder o emprego, uma vez que, naquele momento, a legislação educacional – LDB nº 9693 — havia determinado que os professores, independentemente do seu nível de atuação, deveriam ter formação superior. Nessa perspectiva, os professores-alunos deixam entrever que estariam em busca do título, e não do conhecimento, este, sim, em condições de lhes franquear uma leitura do mundo e da vida que ultrapasse o senso comum.

É voz recorrente o sentimento de gratidão às instâncias promotoras do referido curso, sobretudo ao NEAD. No assim se manifestarem, o curso passa a ser encarado como "salvação" de muitos professores que não teriam condições de freqüentar outra modalidade de formação em decorrência de sua condição socioeconômica e de chefe de família. No caso específico da mulher, permitiria conciliar seu papel e sua condição de mãe, esposa e professora. Nessa ótica, o poder público passa a ser (des)responsabilizado do seu dever de assegurar ao professor formação de qualidade.

Nao é inoportuno assinalar que, em última instância, o sentimento de gratidão a que nos referimos, convida de freqüente os professores-alunos que aceitem – quase passivamente – tudo aquilo que venha do NEAD e dos orientadores acadêmicos. A bem dizer, registra-se aí um pacto velado.

Verificamos que não há numericamente diferenças expressivas entre os participantes das EGs e as EIs. Em razão disso, optamos por apresentar, tão-somente, as EGs por contemplarem um universo mais diversificado.

No terreno da motivação, enfileiramos alguns depoimentos que contemplam as vertentes contidas na tabela 3:

> [...] Foi um curso que surgiu no momento certo, porque era uma ansiedade, um desejo que eu tinha de fazer o 3° grau e não tinha condições financeiras de fazer fora. [...]Quando entrei no curso do NEAD, que era curso a distância, eu sou professora com experiência na zona rural, logo imaginei: "curso a distância é facilitado, imaginei que tudo seria fácil." [...]Eu sinto orgulho de ser aluna deste curso, porque eu nunca pensava que fosse conseguir fazer um curso de terceiro grau, porque venho de família pobre, de baixo poder aquisitivo e meus pais quiseram que eu estudasse até o segundo grau, fiz o magistério. Sabe que trabalhar e estudar são difíceis. Veja, eu estou aqui hoje, tremendo por dentro (risos), porque nós não fomos educados para falar entendeu. (EGC12-1-8-3)
>
> [...] Acredito que o que mais marcou para nós seja a oportunidade de fazer uma faculdade porque a maioria aqui é de classe baixa. O curso para nós do município de [cita o nome do município] foi viável porque nós não temos acesso a uma faculdade privada (a única existente aqui) devido as nossas condições financeiras, e também beneficiou aos professores da zona rural que, além das condições financeiras, não tinham condições de se deslocarem todos os dias até a cidade para realizar o curso. Salário de professor é triste, principalmente quem não tem formação, não tem magistério.(EGA -1-6-5-4)
>
> [...] Este curso a distância veio favorecer muitas pessoas, inclusive, nós aqui, por morarmos distante da capital. Em [cita o nome da cidade] tem faculdade, mas a locomoção, desgaste emocional, físico, particular e financeiro e as despesas têm custo alto. (...) favoreceu muito tanto quem mora na zona urbana, como quem mora na rural. **EGA02-7-3-9)**
>
> [...] Financeiramente, eu não tenho condições, como alguns professores que vão para [cita o nome da cidade]. Mas, é uma loucura ir todo dia e voltar. Então, eu fiz por necessidade mesmo. [...] No meu caso, preciso de um diploma para poder fazer o concurso. [...] Uma grande oportunidade para aqueles que não tinham condições financeiras para fazer um curso superior em outro município. [...] O NEAD favoreceu muito tanto quem mora na zona urbana, como quem mora na rural. (EGA05-7-5-2)
>
> [...] Hoje faço o NEAD por falta de condições financeiras para bancar outra faculdade. Nós morávamos numa região que não tinha faculdade por perto e, então, este curso está nos oferecendo o começo para nossa capacitação. Acredito que o curso do NEAD veio ao encontro das minhas expectativas como faculdade, porque para quem precisa trabalhar, como

é meu caso, tem que ajeitar os horários para poder estudar. Então, o NEAD veio me auxiliar nisso. (EGA03-1-4-3)

[...] Acho que o que mais levou a gente a optar por esse curso é a facilidade que ele dá para gente, de poder trabalhar e, ao mesmo tempo, freqüentar ele. E também porque a gente está nesse ramo da educação, a gente tem que se aperfeiçoar. (EGB09-7-2-5)

[...]No meu caso eu sempre quis, era meu sonho fazer faculdade, não tinha possibilidade de fazê-la, não existe aqui uma faculdade e essa apareceu, e como a gente está na educação, a gente correu de braços abertos para ela. E é uma oportunidade da gente poder estudar em casa., participa junto com a família, pode estudar, atender a família em casa e também as crianças na escola. [...] Principalmente pela parte financeira, porque praticamente a gente não paga quase nada por esse curso e você está se aperfeiçoando. [...] Outro diz: é por uma questão financeira também. Ele é um curso que está mais acessível ao nosso meio. [...] Um quatro participante do grupo acrescenta: Eu sou a vovó do curso, do nosso grupo aqui. Sempre tive vontade, tive esse sonho e não tive oportunidade quando era mais nova e nunca tive oportunidade de fazer. E quando eu fiz o magistério também a distância, foi o Logos. Aí depois passou o tempo, então hoje me sinto feliz de estar realizando um sonho, de fazer um curso superior. [...] Para mim foi como se tivesse caído do céu. A gente que é casada, que tem família, é muito difícil a gente se deslocar, sair daqui. E o NEAD proporciona a facilidade da gente estudar em casa, ficar no local mesmo e para nós foi muito bom (EGC15.)

[...] Na época. estávamos terminando o magistério (PROFORMAÇÃO), a gente tinha prioridade. O salário que a gente ganha não dá para pagar uma faculdade. Eu acho que quase todo mundo tem o mesmo motivo. [...] O que surgiu foi esse da UFMT, do NEAD, o curso de Pedagogia [...] Na verdade são vários os fatores. Mas eu acho que a questão principal é a questão do emprego. O emprego e o crescimento pessoal e profissional, porque a partir do momento que eu estou na faculdade já me dá certa garantia e o próprio governo que até 2006 queria todo professor com nível superior e a gente não podia perder essa chance, a gente não queria ficar de fora. É tanto profissional como o pessoal. [...] Outro diz - foi um sonho da maioria ter um curso superior, mas nunca tive condições de fazer esse curso. [...]. Eu acho que nós somos privilegiadas porque quantos não gostariam de estar numa universidade federal e não tiveram oportunidade. Outros vão fazer outra à noite e trabalham o dia todo, pagam faculdade e pagam ônibus. Então, nós somos privilegiadas mesmo. E a gente está numa faculdade que a gente quase não tem gasto. O gasto da gente é material. A gente tem transporte, alimentação por enquanto (risos) (EGB10-1-5-3-7-9.).

[...] Eu estou aposentando e eu não queria aposentar somente com diploma de 2° grau. Já tenho 25 anos de serviço e queria me aposentar com o ensino superior. A minha condição financeira não me deixou estudar. [...] - Eu sempre tive vontade, porque eu já era professora, não tinha pedagogia e nem outro curso superior, só magistério. Eu moro na zona rural . [...] Outra acrescenta - Sempre eu tive vontade de ampliar o meu conhecimento porque hoje tem que estar sempre buscando e porque o mercado de trabalho exige eficiência. [...] - Surgiu oportunidade de fazer esse curso do NEAD (EGC15-7-3-2-5).

[...] Eu sempre tive um sonho de fazer faculdade. Quando eu comecei a fazer o NEAD, já fazia 19 anos que eu tinha cursado o magistério, mas sempre onde eu morava não havia faculdades. Eu não tinha condições financeiras para me deslocar para cursar uma faculdade. Aí eu me casei e foi ficando mais difícil, vieram os filhos. Eu aproveitei oportunidade também para melhorar os conhecimentos e poder conciliar a faculdade com as horas vagas [...]. Veio favorecer muito para quem é casada. [...] Eu acho que é um curso que oferece mais

condições para a gente estudar e trabalhar. Conciliar os dois juntos. [...] No caso, da gente não ter que estar todo dia na sala de aula. Como ela que é mãe, (aponta uma colega) se ela tivesse na sala de aula todos os dias ela não teria o espaço de cuidar do filho e do marido. Enfim, tudo isso foi o que eu senti. Também pela oportunidade de ampliar e enriquecer o nosso potencial (EGB07-8-6-4-2).

[...] Falta de oportunidade, o que surgiu foi o NEAD, eu mesmo não tinha nem conhecimento de como funcionava esse curso (EGB11-4).

[...] Ter mais conhecimento [...] Buscar o novo, outras formas de ensinar, porque a gente sente que está ficando para trás devido ao avanço do conhecimento/tecnológico. [...] Os alunos querem mais, e a gente não sabe como trabalhar. Então, há necessidade de aprender novas metodologias"(EGC16-5-7).

Estas falas nos conduzem a uma constatação e a uma hipótese. A constatação é a de que, para a maioria dos professores-alunos em estudo, o curso de Pedagogia a Distância significou a realização de um sonho que só foi possível concretizar por ser gratuito, aliado à estrutura organizacional que permitiu conciliar trabalho, estudo e família. A hipótese é a de que talvez exista um nexo entre o fato de os professores-alunos poderem realizar seus sonhos e a dificuldade de analisarem mais criticamente o curso, impedindo-os de enxergar os limites dele, de apontar seus pontos fracos, pois sempre agradecem a Deus e ao NEAD a possibilidade/privilégio de fazer o curso. Talvez essa impossibilidade de enxergar os limites, tanto do curso como de si mesmo, esteja relacionada com o próprio processo histórico-cultural de seus antepassados na condição de migrantes que vieram de outros Estados à procura de terra, como fora mostrado no tópico que aborda o perfil dos professores alunos participantes do curso, buscando, acima de tudo, melhorar as condições de vida. O NEAD, nesse caso, representa não apenas a possibilidade de ascensão econômica familiar, mas, também, ascensão intelectual do grupo familiar. Aí é que entra o sentimento de gratidão a Deus e ao NEAD. Quanto ao sentimento de gratidão a Deus, não nos cabe discutir, uma vez que ele não é só de ordem subjetiva, como de fé. Já o sentimento de gratidão ao NEAD, apesar de ser também subjetivo, pode ser apreendido a partir de todo processo histórico-social, pensando-se em sua relação com a condição de pobreza daqueles que sempre foram os despossuídos, tanto do sistema econômico quanto do capital cultural.

Nesse sentido, pode-se dizer que o sentimento de gratidão que os professores-alunos manifestaram ao NEAD não é diferente do sentimento de gratidão dispensado pelos trabalhadores livres e pobres aos fazendeiros dos séculos XIX e XX (FRANCO, 1969). Assim como os homens livres e pobres viam, no fazendeiro, a única possibilidade de sobrevivência

material, os professores-alunos vêem no NEAD a única saída de melhoria material e, como se não bastasse, a razão da elevação do seu capital cultural. O NEAD, para eles, representava a verdadeira "tábua de salvação".

Outra explicação também pode ser associada ao efeito *hawthorne*. Nesse caso, os professores-alunos se sentem agradecidos, privilegiados por terem sido incluídos no projeto. Projeto que, por certo, haveria de impactar-lhes a vida, trazendo em seu bojo condições que ditariam melhoria social e, mais que isso, econômica.

O caso desses professores-alunos encontra correlação com o que apregoa Mansur (2001) e Enguita (2004), já citados no capítulo 1, uma vez que estes profissionais só puderam realizar o curso pela larga expansão da EAD e por ele se adequar aos seus interesses educacionais. O fato de estarem distantes dos centros urbanos ou "impossibilitados de ter acesso, por diversos motivos, às formas convencionais" (MANSUR, 2001:39-40) de educação, de cursos de formação de professores constituíam-lhes barreiras. Além disso, conforme Preti, a conjuntura econômica e política, no limiar do milênio, contribuiu para desmanchar "os preconceitos que havia sobre essa modalidade, que se tornou uma alternativa economicamente viável, uma opção às exigências sociais e pedagógicas" (2000: 27).

A história desses professores-alunos pode representar uma amostra da história de grande parcela do professorado não só do Estado de Mato Grosso, mas do Brasil afora. As vidas de muitos deles têm muitas semelhanças. Integrando, no mais das vezes, famílias com restritas condições financeiras, tiveram restritas e limitadas também suas condições de profissionalização. O magistério foi o caminho possível a todos eles. Isso indica que as circunstâncias materiais de existência são maiores e mais decisivas do que os desejos e interesses pessoais.

4.2 As percepções dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos sobre a proposta curricular do curso

Como já tivemos oportunidade de acentuar no capítulo 3, a proposta curricular do curso de Pedagogia a Distância é apresentada como alicerçada nos conceitos de historicidade, construção e diversidade. Seus princípios epistemológicos e pedagógicos ancorar-se-iam na relação teoria-prática, na interdisciplinaridade e na pesquisa, propondo comungar as bases epistemológicas das abordagens construtivista e sociointeracionista, acolhendo a prática profissional do professor como uma dimensão curricular.

Nesse sentido, são eixos metodológicos do curso "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" (UFMT/NEAD, 1999).

A adoção desses princípios 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 vivenciada pelos professores-alunos e pela dialeticidade entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática. Por outras palavras, a reflexão teórica e a prática do professor estariam presentes, de forma dialógica, na experiência da formação profissional.

Conforme documento (UFMT, 1994: 47), o projeto pressupõe que é com base na capacidade investigativa que o professor mobiliza os diferentes saberes pedagógicos e metodológicos, além de avaliar, propor e redimensionar os elementos que estão presentes direta e indiretamente na sua prática pedagógica.

Portanto, o projeto de Pedagogia a Distância, como explicita Preti (2001), considera que o professor das séries iniciais do ensino fundamental tem como função desenvolver a postura investigativa de seus alunos. Dessa maneira, a pesquisa é entendida como conteúdo de aprendizagem na formação profissional do professor-aluno, o que lhe possibilitará compreender sua ação docente, inserida num contexto de relações.

Essa categoria enfoca, primordialmente, a prática pedagógica e suas inter-relações, procurando nesse espaço situar o currículo na sua face interativa ou currículo como prática (YOUNG, 1971; GOODSON, 1995), isto é, no momento em que o currículo pré-ativo é trabalhado na situação escolar, com intenção de conhecer a opinião dos professores sobre o currículo do curso de Pedagogia a Distância. A prática pedagógica não é o resultado ou o espelho do currículo escrito, pré-ativo, o currículo como fato, embora a prática educativa implique a apropriação do conhecimento elaborado. Entretanto, está a depender de certos determinantes para sua concretização, entre eles as condições operacionais e o trabalho de professores-alunos, orientadores acadêmicos e especialistas. Nesse sentido, propositadamente Popkewitz (1997) argumenta que é importante superar a perspectiva simplista de que, havendo reforma, ocorrerá mudança. Dessa forma, não há uma relação linear entre as duas dimensões para sua concretização.

Pensamos, seguindo a trilha percorrida por Vieira (2001), que um currículo pré-ativo, construído, referenciado nos pressupostos da racionalidade técnica do conhecimento e que não conta com a participação dos professores na sua construção, tende a formar profissionais sem visão crítica. Por sua vez, um currículo pré-ativo, alicerçado em abordagem crítica que busca a transformação, enfeixa em sua construção o professor como figura indispensável, tem possibilidades maiores de formar um profissional mais comprometido com uma educação transformadora.

A tabela a seguir reflete as percepções dos professores-alunos sobre a estrutura curricular do curso em pauta.

Tabela 4: Percepção dos professores-alunos sobre currículo

	Currículo	Recorrências					
		EI		EG		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ocorrências	Não mudaria nada/ O currículo está bom, satisfatório, completo	10	47,62	42	60,87	52	57,78
	Acrescentaria uma ou outra disciplina	07	33,34	04	5,80	11	12,23
	Os conteúdos das disciplinas pedagógicas estão inseridos nos fascículos	-	-	10	14,49	10	11,11
	O currículo é abrangente	02	9,52	04	5,80	06	6,67
	O estágio é praticado na própria sala de aula	-	-	04	5,80	04	4,44
	Poderia haver mais aulas práticas e mais oficinas	02	9,52	02	2,90	04	4,44
	O currículo contempla a mudança de postura do professor	-	-	02	2,90	02	2,22
	Falta estágio	-	-	01	1,44	01	1,11
	Total	21	100		100	90	100

A seguir, vejamos algumas falas de professores-alunos, a justificarem a ausência das disciplinas de cunho pedagógico na matriz curricular do curso de Pedagogia a Distância:

> [...] O currículo do curso não tem que mudar, quem tem que mudar sou eu. (EIe16)

> [...] Sempre a secretaria de educação promove cursos de avaliação. A gente já teve de produção de textos e mesmo de planejamento, a gente tem o espaço de planejamento no começo do ano. O próprio fascículo leva a pessoa a repensar o seu ensino. O próprio fascículo, ele aborda a necessidade de se planejar, ele próprio traz. É bem firme essa questão. Não há necessidade de ter uma disciplina específica para isso. Acho que a todo momento isso já está sendo retomado (EGB11 - 5-8).

> [...] Esse curso foi aberto para professores que estão na sala de aula, então não precisa do estágio porque já está atuando. É por isso que não consta no currículo do curso - As próprias atividades dos fascículos, eles pedem um exemplo de como a gente está trabalhando- Em Ciências Naturais tem as atividades práticas para trabalhar em sala de aula (EGC16- 11-10-3)

As percepções reveladas pelos professores-alunos sobre o currículo do curso, contantes da tabela 4 e confrontadas com as entrevistas dos orientadores acadêmicos, convergem no enfatizar que o currículo está completo, não mais necessitando desta ou daquela disciplina para aperfeiçoá-lo. Quando perguntamos a eles que disciplina, ou conteúdo, tirariam do currículo, é curioso assinalar que todos, tanto os professores-alunos quanto os orientadores acadêmicos, responderam que não retirariam nada. Bastante interessante era a expressão: "o NEAD pensou em tudo direitinho", "o NEAD pensou em tudo, não deixou faltar nada", ou conforme as ocorrências presentes nessa tabela, assinalando que os conteúdos das disciplinas pedagógicas estão inseridos nos fascículos, que o currículo é abrangente, que o estágio é praticado na própria sala de aula. Apenas 12% dos professores-alunos entrevistados sugeriram a introdução de outras disciplinas. Dentre eles, destacam-se os participantes das entrevistas individuais, pois de um total de 24 entrevistados, 7 sentiram necessidade da inclusão de novas disciplinas.

A dúvida que persiste, quanto a esse posicionamento, é saber se essa satisfação corresponde, de fato, a uma conclusão que seja fruto de amadurecida reflexão ou se tal se lhes apresentou, aliada à timidez de estabelecer críticas que pudessem, mais tarde, prejudicá-los na avaliação. Ou ainda, o que parece mais provável, a não-compreensão dos saberes que compõem a formação profissional dos professores restringe o conhecimento/visão da própria organização do trabalho pedagógico do curso, dos professores, dos orientadores acadêmicos, e sua própria

atuação como licenciando. Oportuno lembrar que os saberes necessários à profissionalização não podem ser entendidos meramente como aquisição de técnicas.

No dizer de Pimenta (1999: 18):

> Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais, da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas

Nesse processo, é o NEAD quem decide toda a organização curricular (metodologia, o que vai ser estudado, processos avaliativos, objetivos, etc.), a exemplo do que ocorre na empresa: o patrão/chefe decide tudo por todos. Remetendo a Enguita (1993: 234): ao longo desse processo, "os alunos acostumam-se a aceitar que a delimitação do conteúdo do seu estudo não é assunto seu, tal como amanhã tampouco o será a determinação do conteúdo do seu trabalho". Acreditamos esteja associada a essa afirmação, explicando-a, o fato de os professores-alunos, como os orientadores acadêmicos, verbalizarem atitude passiva diante da estrutura curricular do curso.

Como já mencionamos em momento anterior, houve quem sugerisse que algumas disciplinas fossem acrescentadas, conforme tabela 5.

Tabela 5: Relação de disciplinas sugeridas pelos professores-alunos e orientadores acadêmicos

Disciplinas		
	N	%
Metodologia	04	19,06
Didática	03	14,29
Planejamento	03	14,29
Estrutura e Func. do Ensino	02	9,52
Psicologia	02	9,52
Artes	01	4,76
Computação	01	4,76
Currículo	01	4,76
Educação Moral e Cívica	01	4,76
Gestão	01	4,76
Metodologia da Pesquisa	01	4,76
Necessidades Especiais	01	4,76
Total	21	100

Vale também dizer que alguns ponderaram que deveriam ser implementadas novas formas de avaliar, propondo a exclusão de atividades constantes dos fascículos, sobretudo no referente a Ciências, muitas delas repetitivas. Um orientador acadêmico, embora tenha acentuado

que não excluiria nenhuma disciplina da grade curricular, enfatiza, em tom crítico, que o curso de Pedagogia a Distância não discute Didática e Organização do Trabalho Pedagógico e Estágio. Em adendo, afirma que precisaria ser enfatizado o papel do profissional da educação.

Algumas falas dos professores-alunos corroboram esse posicionamento:

> [...] Eu acho que as disciplinas pedagógicas ajudariam na nossa prática, abriria novos horizontes para a gente saber como planejar essa aula, como utilizar métodos, como levar para a prática o que a gente aprendeu. Eu aprendi muita coisa, mas quando eu vou colocar em prática eu tenho dificuldade, eu tenho que procurar desenvolver o plano, eu tenho dificuldade de como seria a melhor maneira, será que eu vou fazer certo? Será que seria assim? Será que existe um caminho melhor que esse? Então, ainda existe aquela insegurança. Talvez se a gente trabalhasse com essas disciplinas didática, planejamento, talvez ajudaria a gente a desenvolver melhor nossa prática pedagógica (EGC15 – 5).

> [...] Eu sinto falta no curso de disciplinas da área de ensino, [disciplinas pedagógicas] tenho dificuldade para preparar, planejar as minhas aulas, porque nós não tivemos no curso uma disciplina específica para orientar na preparação de aula. Tivemos citação de alguns tópicos, de como poderia ser tal conteúdo. Mas, como preparar uma aula, não tivemos. Uma outra coisa que eu vejo: já que a gente está trabalhando numa instituição, eu acho que a gente tem que estar vendo, pelo menos, as leis que regem estas instituições. Vai servir tanto como funcionário, quanto como professor. Por exemplo, o que leis tratam da avaliação, de como que se pode avaliar. Então, no curso, não há nada disso. Eu acredito que em outros cursos de pedagogia, tem essa estrutura. Embora o nosso curso seja preparado para atuar de 1ª a 4ª. Então, neste curso eu acredito que teria que preparar para fazer um plano de aula. – [Outro professor-aluno contesta]- Mas, quando você vai fazer um projeto de pesquisa e você tem ali o objetivo, a justificativa, o por quê, o para quê, como fazer isso. Não é um *plano?* - Não é [responde em tom incisivo e eleva a voz]. É projeto de pesquisa.. [O outro participante continua] No meu ponto de vista, é um plano. Acredito que sim. Dentro do que pede o curso, acredito que esse é um plano. E está ai o exemplo de plano de aula. (EGB08 —9-10)

4.3 Percepções dos professores-alunos sobre suas práticas pedagógicas: mudanças percebidas

Quando os professores-alunos foram instados a se pronunciar, discorrendo sobre a repercussão do curso de Pedagogia a Distância em seu trabalho pedagógico, em sua atuação como docente, os depoimentos, tanto nas entrevistas individuais quanto nas entrevistas em grupo, ficaram circunscritos a generalidades: apresentavam dificuldades em dizer como, e em quê, o curso de Pedagogia a Distância reflete ou refletiu na prática pedagógica, nas situações do cotidiano da escola. Esse fato evidencia que talvez eles ainda apresentem dificuldade, ou não construíram, em sua formação profissional, procedimentos que os levassem a refletir

sistematicamente sobre suas próprias práticas pedagógicas, conhecimentos e teorias veiculadas no curso. Ou talvez eles até tenham o que dizer sobre o que avançaram, entretanto reproduzem o que comumente ocorre entre a categoria, que é o viver solitário da profissão. Provavelmente, o curso de alguma forma pudesse proporcinar espaço e estimular a auto-confiança e o atendimento de que a experiência do outro sempre enriquecerá o grupo. Seus discursos eram impregnados de respostas com frases lacônicas, dado que geralmente breves, entrecortadas. No roteiro de entrevista, havia perguntas como estas: **após seu ingresso no curso de Pedagogia a Distância, que leitura você faz hoje da sua prática pedagógica? Conte-nos, dê exemplos.** Para perguntas a exemplo dessa, geralmente tinham as seguintes respostas: "hoje sou outra pessoa", "mudei muito", "deixei de ser tradicional". Era de supor que professores-alunos, à beira da conclusão do curso, devessem ter mais clareza a respeito dos benefícios do curso. Por outro lado, apresentam crescimento profissional: sobre a avaliação da aprendizagem, revelam muita desenvoltura, explicando **como** se efetivara detalhando os **instrumentos** que eram utilizados para avaliá-los, questionando a forma como são/foram avaliados. Para esse grupo pesquisado, provavelmente para a maioria dos professores-alunos, o curso de Pedagogia a Distância inaugura outra fase profissional, sobretudo porque o curso parece ter aberto possibilidades de aprendizagem que se situam para além deles próprios, permitindo-lhes vislumbrar novos elementos da sua práxis educativa. Muitos se vêem como nova pessoa, como novo professor. Portanto, por mais precárias que tenham sido as condições de funcionamento do curso de Pedagogia a Distância, podemos afirmar que, para esse grupo de professores-alunos, foi significativamente representativo. Tal pode ser corroborado à luz destes dados, conforme as tabelas que se seguem:

Tabela 6: Práticas Pedagógicas: mudanças na sala de aula na percepção dos professores-alunos

	Mudanças	Recorrências					
		EI		EG		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ocorrências	Melhorou o relacionamento professor-aluno e mudou a concepção de alunos/ Melhorou o relacionamento com as pessoas	04	15,38	44	53,01	48	44,04
	Deixou de ser tradicional (passou a utilizar técnicas e/ou metodologias consideradas modernas pelos professores-alunos)	10	38,46	11	13,25	21	19,26
	Deixou de seguir à risca o livro didático	04	15,38	16	19,28	20	18,35
	Aperfeiçoou as técnicas e/ou instrumentos de avaliação	02	7,70	12	14,46	14	12,84
	Percebe que mudou, mas às vezes não consegue colocar em prática – falta envolvimento da escola	04	15,38	-		04	3,67
	Passou a planejar melhor as aulas ou a participar de planejamento da escola	02	7,70	-		02	1,84
	Total	26	100	83	100	109	100

Tabela 6.1 – Práticas Pedagógicas: outras mudanças na percepção dos professores-alunos

	Outras mudanças	Recorrências					
		EI		EG		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ocorrências	Aumentou a visão de mundo e de educação	02	20	16	25,40	18	24,66
	Melhorou ou desenvolveu a auto-estima /Sente-se mais seguro	04	40	11	17,46	15	20,55
	Desenvolveu a autonomia/ consciência crítica	-	-	12	19,05	12	16,44
	Melhorou a comunicação verbal e a comunicação escrita	03	30	08	12,70	11	15,06
	Aumentou o engajamento profissional/ Aprendeu a refletir sobre sua prática	-		09	14,28	09	12,33
	Aprendeu a fazer pesquisa/despertou interesse para pesquisa	01	10	07	11,11	08	10,96
	Total	10	100	63	100	73	100

Pela tabela 6, notamos que é expressivo o número (44,04%) de entrevistados cujo relacionamento com o curso de Pedagogia a Distância lhes possibilitou melhorar no tocante ao trato com os seus respectivos alunos e com as pessoas em âmbito geral. Um pouco mais de 19% deixou de ser tradicional, outros 18% já não utilizam o livro didático como único material de aprendizagem do aluno. Encontraram nova formar de lidar com os seus alunos, conseguiram fazê-los participar mais das atividades escolares. A influência formativa do curso é destacada também por outras possibilidades que com ele se abriram: seja exemplo o diálogo que passaram a manter, na escola, com os colegas, influenciando positivamente no próprio meio familiar. A nosso ver, o curso franqueou canais de formação e relacionamento não percebidos antes. Então, para esse grupo pesquisado, o processo de formação desencadeado a partir do curso de Pedagogia a Distância é maior, mais intenso do que eles puderam vivenciar em toda sua atuação profissional. Esse dado enseja o seguinte questionamento: será que essas percepções se deram em decorrência dos conhecimentos curriculares ministrados no curso? Ou, noutra instância, em função das condições objetivas a que os professores-alunos foram submetidos durante a realização do curso? Ou, ainda, será que tais mudanças podem ter ocorrido de forma não internalizada, parecendo estar adstritas tão-só ao discurso desses professores-alunos, sem fincar raízes em sua práxis? Entendemos que, provavelmente, as três premissas são procedentes. Assentamos essa assertiva tanto nos conhecimentos teóricos alavancados pelo curso, ora analisado, como nas experiências vividas e nas dificuldades enfrentadas por eles no processo de formação. Tudo isso, é provável, contribuiu para que melhor compreendessem seus alunos. Tais mudanças podem ser visualizadas nos recortes, como expõem os depoimentos a seguir:

> [...] na aula de filosofia eu comecei a enxergar, ter uma visão mais ampla da sala de aula. Até hoje não me esqueço, ficou gravado na minha mente, foi em 2001. Eu dava aula na 3ª série. Os alunos que eram comportadinhos eu não estava nem aí, se é comportado fica lá. Se fizesse ou não a tarefa, fica lá, não está fazendo bagunça ótimo. Aí eu via o professor [cita o nome

> do professor], ele estava lecionando filosofia para nós e eu peguei o fascículo, me parece que esse fascículo II ou III foi feito certinho para mim. Sabe eu lendo, assim, sem eu estar na sala de aula talvez não daria importância. Parece que a autora fez para mim. Leia para você tomar jeito [tom enfático]. A partir dai, passei na escola a observar meus alunos um por um. E lá havia um gurizinho que eu não ligava para ele. Porque era comportado, obediente, qualquer coisa ele falava: professora eu faço para a senhora, professora a senhora quer água, professora a senhora quer giz o guri era bonzinho. Aí, lendo esse fascículo me tocou. Pensei alguma coisa está errado comigo porque eu não dava atenção àquele aluno, porque eu não vou ver na carteira dele, por que ele é quieto, por que não faz nada? Quando eu fui olhar, meu Jesus, era a metade do ano, o guri escrevia espelhado e já estava na 3ª série. Me deu um desespero. Se eu tivesse, observado desde o começo eu tinha acordado. Só fui olhar no final do semestre. Eu fiquei num desespero, chamei uma professora ao lado, o que eu faço? Chamei o coordenador e aí que eu fui ver que o guri escrevia espelhado e eu não estava nem aí para o guri, porque o guri era quietinho, bonzinho, acomodado então desde esse dia aí eu passei a perceber que eu não valorizava o aluno. Só ficava atrás do aluno peralta e não dava atenção aos disciplinados. Então, para mim todas as matérias do NEAD estão sendo super importante. Não é só filosofia, mas todas matérias para nós não só para mim" **(EGC15-5).**

Nesse depoimento, o professor-aluno passa a enxergar a sua limitação. Não obstante isso, tem "ousadia" ou humildade de assumir seus limites e admitir suas fragilidades, o que é bastante comum entre esses alunos. Para superar suas limitações, para encontrar solução, para equacionar o problema, o aluno corre atrás, pede ajuda de outras colegas mais experientes. Pelo visto, a Filosofia os ajudou a observar os seus alunos, a pensar mais longe. A sala de aula não é somente o espaço privilegiado da prática pedagógica mas também o lugar de relações entre pessoas, objetos e símbolos. Assim, além de lugar de transmissão de saberes, a sala de aula, como núcleo central das atividades escolares, é o local no qual se estabelece um processo contínuo de interações. Para ela afluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas dos atores do ato pedagógico (professor e aluno), como assinala o registro seguinte:

> [...] eu sempre trabalhei com séries iniciais com alfabetização. Tem criança que não quer saber de estudar [...]. E você não compreendia porque ela não queria. A partir do curso comecei a perceber que o meio dela tem influência, antes não levava isso em consideração, o meio que a criança vive, de onde ela veio. Aí passei a pesquisar, muitas vezes até eu me aproximava da família para conhecer como era o seu meio, a sua convivência, para poder compreendê-lo desde a sala de aula até na família. Então, eu compreendi que nós temos que conhecer a criança, assim cara a cara,? Olhar nos olhos delas, conhecer a sua vivência, o seu meio, até [pp] de repente, ouvir a mãe contar a história da gestação dela, tudo, tudo isso tem a ver com o seu aprendizado e antes eu não sabia disso, então isso foi uma coisa que eu aprendi nas matérias de fundamentação (EC103).

Nesta fala, deixa transparecer que o conteúdo escolar precisa levar em consideração os dados do cotidiano, da realidade extra-escolar dos alunos. Essas falas (a anterior e essa)

mostram, de maneira bastante peculiar, a forma como os professores-alunos foram descobrindo e desenvolvendo suas metodologias de trabalho, tendo que ajustar sua abordagem metodológica às particularidades do caso, ou mesmo criar outras metodologias específicas que se fizessem mais adequadas para cada realidade. Os professores-alunos descrevem as estratégias que utilizaram para lidar com as manifestações de resistência, desinteresse ou peculiaridade dos alunos para aprender. Esses dois casos nos depertaram para o seguinte: só se reportaram às matérias do primeiro núcleo do curso: Filosofia e Fundamentação. Segundo, só houve descrição de estratégia voltada para a questão relacional, mas, quando se tratou de ação pedagógica (que é o caso da criança que escreve espelhado), não houve explicitação de como se resolveu o problema. Percebemos que essas situações causaram nesses professores-alunos a necessidade de regulações ou as modificações que foram imprimindo em suas práticas na tentativa de responder às suas inquietações sentidas nos dois casos. Para tanto, é preciso que esses profissionais tenham uma referência teórico-metodológica que lhes possibilite perceber os diferentes elementos em jogo na ação de educador, podendo, a partir daí, conduzir, de maneira mais apropriada, os respectivos trabalhos. O fato de os professores-alunos estarem inseridos no magistério implica um diálogo constante com a própria prática pedagógica, o que é diferente, por exemplo, do que ocorre na formação inicial, quando não há exigência de o candidato ser incorporado ao trabalho. Nessa situação, de maneira geral, os sujeitos não têm a vivência do cotidiano escolar. Na formação em serviço, ao contrário, os professores-alunos têm como referência a sua ação educativa e a dinâmica da escola, o que pode torná-los mais atentos às questões pedagógicas.

A atenção voltou-se para a forma de tratar o aluno. Essas formas de resolução dos casos apresentados nas duas situações podem indicar que, apesar dos esforços demonstrados pelos professores-alunos na tentativa de sanar tais problemas, eles ainda não internalizaram suportes teóricos metodológicos para sustentar uma prática pedagógica transformadora. Diante de tal situação, o natural também seria que esses professores-alunos encaminhassem aos respectivos orientadores acadêmicos às suas dificuldades, suas incertezas, estabelecendo um regime de parceria. Pensamos que os encontros com os orientadores acadêmicos devem ser momentos de interação com colegas. Isso poderia significar o confronto de suas formas de pensar e agir com as concepções e ações de seus pares, possilibiltando que se envolvessem em novas experiências. Esses depoimentos podem também sinalizar outra questão: que os postulados do construtivismo/sociointeracionismo, previstos na proposta curricular do projeto do curso de

Pedagogia a Distância, ainda não fazem parte da prática pedagógica desses professores-alunos. Pois isso, comportava outra reconfiguração do próprio trabalho pedagógico desses professsores-alunos, diferente da que eles vêm demonstrando em suas falas. É importante também recapitular que o currículo do curso foi fundamentado no diálogo entre a relação teoria e prática, tendo o trabalho como princípio educativo, de forma que a prática pedagógica seria reconhecida como uma dimensão que atravessaria todo o processo de formação do professor-aluno e como forma de trabalho/dinâmica, o construtivismo/sociointeracionismo. Ora, se os pressupostos do construtivismo/sociointeracionismo foram tomados como suporte de formação, seria crível que fossem explicitados e trabalhados tanto pelos especialistas com os orientadores acadêmicos, como por esses últimos com os respectivos professores-alunos, para que essas concepções pudessem sair do plano teórico e penetrar na consciência dos sujeitos envolvidos na materialização da proposta. E, dessa forma, a teoria se tornaria práxis. Assim, assim poderia se tornar presente na prática dos sujeitos envolvidos no processo (VAZQUEZ, 1977).

A aprendizagem mais enfatizada nas falas dos professores-alunos, que estão estampadas na tabela 6, foi que passaram a trabalhar em grupo, desvendandonova forma de organizar a sala de aula, de relacionar melhor com o aluno, a considerar mais a participação do aluno, envolvê-lo mais nas atividades pedagógicas da sala de aula, levando em conta a lógica do aluno ao organizar o ensino, não somente a do planejamento e do livro didático. Outra preocupação que emergiu dessas falas foi a de estabelecer relações entre as experiências dos alunos, seu contexto de vida e os conteúdos e as experiências realizadas, como revelam estas falas:

> [...] Quando eu trabalhava ciências sempre soube que experiência é importante ser trabalhada com o aluno para que ele entendesse o conteúdo. E quando eu ia preparar as aulas eu pegava determinado conteúdo fazia uma experiência uma, duas, três quatro, dez vezes se fosse possível para dar certinho para quando chegasse em sala de aula. Eu fazia e os alunos observavam cada um no seu lugar. Hoje nós já estudamos ciências e a minha prática mudou muito. Sei que não sou eu que vou fazer a experiência. Hoje os meus alunos fazem a experiência e não importa se vai dar certo ou errado. Se der errado nós vamos entender o por quê, vamos questionar, vamos refletir. Então a prática que eu falo que muda, mudou nesse sentido mudou radicalmente a prática, então hoje eu olho ciências com outros olhos (EGA03-8).

> [...] Existe uma interação entre professor-aluno porque muitas vezes a gente acaba aprendendo também com eles. Antes a gente ia para a sala como o dono da verdade.. Nunca achava algo interessante que o aluno apresentasse. O professor sempre podava o aluno (EGA04-4) .

> [...] Muitas vezes o aluno chegava na sala: ah professor aprendi tal coisa assim, eu em vez de aproveitar a história do menino dizia deixa essa história para depois. Depois o curso de linguagens a gente viu formas diferentes de leitura mudou muito o nosso trabalho em sala de aula (EGA04-1).

Tais depoimentos deixam entrever um indício de diálogo entre a teoria e prática, entre o conhecimento construído no curso e o trabalho pedagógico desses professores-alunos. Contudo, não temos elementos para consubstanciar se os registros apresentados geraram conflitos cognitivos desencadeadores de mudanças, de transformações. Mesmo porque nosso estudo não teve como objetivo observar/acompanhar a prática pedagógica dos professores-alunos, mas conhecer as percepções deles a respeito do curso.

Conforme a tabela 6.1, muitos desses professores-alunos (19,26%) já não se reconhecem mais professores tradicionais. Percebem que estão passando por um processo de mudança: já se vêem e se sentem profissionais que não condizem com o que foram antes, mostram de que forma o curso reflete em suas práticas.

> [...] Ah! Ele contribuiu muito, muitas coisas que a gente não sabia, é como eu acabei de dizer. A gente sempre trabalhou o tradicional, é caderno, é giz, e quadro negro e pronto, sempre lá no bê-á-bá. Hoje não, você busca num rótulo, trabalha uma receita, trabalha [pp] coisas diferentes, que o curso tanto fala. (EIj05)

> [...] Mudou até a maneira com que você organiza a sua sala. Você, pelo menos, eu dava aula com as carteiras todas enfileiradas. Aprendemos lá no NEAD que, dentro da sala de aula uma criança aprende interagindo com a outra, então aí eu já comecei a mudar, já começou a mudar minha prática por aí, porque hoje eles, eles são agrupados. Na sala de aula, quer dizer, é uma interação, fazendo interação com outro, é um passando conhecimento por outro. (EId18)

> [...] É só assim a forma de ensinar tradicional que nós temos, em que os alunos têm que sentar totalmente enfileirados e se cobra disciplina. É só o quadro de giz. Hoje você vê que não tem que ficar só trabalhando com o quadro, tem jogos, tem brincadeiras, você pode trabalhar de forma diferente com os alunos, desde que tenha material, recursos também, porque aqui nós não temos nada. (EIj06)

> [...] O NEAD colaborou muito com isso, porque quando a gente fez magistério, a gente tinha uma noção de planejamento, de trabalho, de tudo, e aí com, com o NEAD a gente percebeu diferente, a gente aprendeu que o aluno precisa trabalhar em grupo. O aluno precisa aprender a falar... Ele tem que desenvolver (EIh09).

Por esse prisma, o referencial teórico-metodológico dos professores-alunos referente à educação, ao ensino e à aprendizagem se ancorava na Pedagogia Tradicional, cujas raízes históricas e sociais são modeladas pela doutrina liberal, braço do sistema capitalista. Essa perspectiva, ao tempo em que defende a escola e o acesso ao conhecimento para todos, possui

uma lógica excludente que seleciona e elimina da escola aqueles que não contam com potencialidade e condição de acompanhar as demandas da instituição escola. Nessa ótica, o conhecimento/ensino é visto como produto. O professor é aquele que detém o conhecimento, sendo seu papel repassá-lo ao aluno que, por sua vez, se comporta passivamente diante do conhecimento. A forte presença dessa abordagem no processo educacional dos professores-alunos emerge muito da construção do ensino, dos discursos ou da própria expressão vocabular de que eles ainda se utilizam para manifestar suas opiniões, como para repassar o conteúdo, transmitir conhecimento, entre outros.

Apesar de os professores-alunos afirmarem que deixaram de ter atuação tradicional, conservadora, isso por si só não significa que houve mudanças. A bem dizer, foram "beber em outras fontes", trocando seus hábitos ou práticas pedagógicas por outros que se filiam a novos paradigmas, a outras abordagens. O discurso pode, em verdade, sinalizar que estão atentos a essas questões, sem, no entanto, ter alterado sua prática. Talvez seja, apenas, a ponta do *iceberg*, começando a se romper. É o início de outro processo de aprendizagem, a descoberta, a aprendizagem de abordagens metodológicas, ou se trata, efetivamente, do início do diálogo com as teorizações do campo do fazer pedagógico, o encontro com os próprios limites profissionais. A mudança efetiva requer tempo, é um processo, como assinalam estes autores:

Cunha, entre outros, dá suporte para compreender a posição desse grupo, ao afirmar que:

> os processos inovadores se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente de inovação; é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes (2000: 139).

Como oportunamente esclarece Gimeno Sacristán (2001), "as mudanças educativas, entendidas como transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares", acrescentando que o "ato educativo obedece a lógicas que não se esgotam num conhecimento formalizado sobre educação: é evidente que os caminhos da mudança são muito diversos e complexos".

Isso pode também ser explicado pela forma singular que cada indivíduo tem de se encontrar com o saber/conhecimento, como nos diz Barth: o que é uma referência para um – e representa o seu quadro conceptual, o seu núcleo de saber – é inexistente ou mantém-se na periferia para outro (BARTH, apud FIORENTINI, 1998: 321).

Outro dado interessante, é que há um grupo de professores-alunos intuindo que o curso de Pedagogia a Distância desencadeou mudanças em sua vida profissional, contudo não conseguem colocá-las em prática.

Cotejando a informação dos professores-alunos com a dos orientadores acadêmicos, notamos que dos onze orientadores acadêmicos entrevistados, nove disseram perceber que houve mudanças na prática dos professores-alunos.

As evidências por eles levantadas são corroboradas pelos discursos dos próprios professores-alunos, por ocasião das orientações acadêmicas ou por informações colhidas esporadicamente com coordenadores e diretores de escolas onde atuam os depoentes. Entretanto, como sabemos, os orientadores acadêmicos não acompanham a prática dos professores-alunos. Os depoimentos dos orientadores acadêmicos sobre a prática dos professores-alunos é um discurso relatado, uma informação em segunda mão. Se não, vejamos alguns depoimentos que reforçam tais considerações:

> [...] De dois mil até hoje a gente percebe mudanças, acréscimo, acredito que reflete em sala de aula. Eu falo que acredito, porque no NEAD não existe estágio. Não acompanhamos o acadêmico de pertinho, só através do caderno de campo. No caderno de campo muitos conseguem relatar suas práticas pedagógicas. Essa questão de não existir acompanhamento do acadêmico é uma falha do currículo, deveria ter nem que fosse, eventualmente (EOe07).

> [...] Os Orientadores Acadêmicas nunca vão aos nossos locais de trabalho. Ir ao nosso trabalho é o que nós queríamos. Nós já sugerimos a ele. Nós viríamos uma vez aqui e ele iria outra vez lá. Pois, somos um grupo grande de doze alunos é a metade do grupo que ele orienta (várias falam ao mesmo tempo). Nós pagaríamos táxi, hospedagem, tudo para ele nos orientar e ver o nosso trabalho de perto. É grande a distância para vir doze. Assim ele poderia ver/conhecer a nossa realidade, nossas dificuldades [Pp]. Ontem mesmo, para você ter uma idéia, nós saímos de casa às cinco horas da manhã para chegar aqui às oito horas. Nós acordamos às quatro horas e até se organizar para sair. E passamos o dia de ontem e até hoje com olheiras, cansadas. É assim a cada avaliação, a cada orientação (EGC16—2-9)

> [...] a primeira mudança deles que percebi foi a questão do vocabulário, a segunda são algumas coisas que venho debatendo, com conteúdo que deve articular com a prática. Eles acabam tentando melhorar a prática pedagógica, propondo algumas atividades que eles

nunca tinham feito, realizado em sala de aula, fazendo exercícios diferentes com as crianças. No início, percebi alguns faziam porque o colega tinha feito, tinha falado: "a isso aqui é muito legal de fazer em sala de aula". Então, às vezes, ele tendia a repetir a mesma atividade do colega, só pra fazer algo diferente, mas ainda estava fazendo assim, o fazer pelo fazer. E depois eu fui batendo com eles que não adianta esse fazer por fazer. Tudo precisa ter um sentido, você precisa ter metas pra atingir com aquilo. Eu não digo todos, mas a maioria consegue, realmente, articular uma teoria e uma prática pedagógica. (EOe03)

[...] percebo que alguns mudaram suas práticas e outros têm consciência e se sente até culpados porque não mudaram ainda. Eu acredito que é um processo. Eles não vão mudar da noite pro dia, acredito que eles estão se policiando mais. (EOa11)

[...] Eles avançaram bastante na prática, a gente percebe na discussão aqui, nas socializações, em grupo eles colocam ex. do cotidiano deles da sala de aula. Eles conseguiram levar para prática a teoria que a gente trabalha. Sei que o acadêmico tem mudado a prática por depoimentos da direção da escola onde ele trabalha, de colegas dele, mas não constatei, eu orientadora, não tive oportunidade de constatar, exatamente, como essa prática, se realmente mudou. Seria bom criar mecanismo pra fazer o acompanhamento, pra gente vê se está acontecendo, de verdade e de fato. Isso traz uma certa angustia, será que eu vou conseguir desenvolver esse trabalho? A gente não conseguiu ainda vê na prática o que nós trabalhamos aqui com o acadêmico está dando resposta na prática, porque o compromisso, o objetivo maior é mudar a prática do acadêmico. Será que isso, realmente, está acontecendo? A gente não sabe, não tem pesquisa, nada nesse sentido, às vezes, angustia se nós estamos conseguindo, exatamente, desenvolver aquilo que deveria fazer. Deveria ter alguma coisa, no sentido de observar, o trabalho do professor, que pudesse fazer o acompanhamento (EOd08)

[....] na verdade o curso à distância, esse que nós fizemos, ele é um geral. Sempre a orientadora dizia para gente, ele não vai ensinar vocês trabalharem, "ele é só uma teoria, uma teoria que vocês colocam em prática". É da teoria que a gente vai tirar a prática para trabalhar. Então, poderia essa teoria ser em cima da prática. No início, a gente não usava o que era trabalhado no curso em sala de aula nada. No final do curso, em Matemática, nós usamos em sala aula com as crianças atividades que vimos no curso. Fizemos o projeto e praticamos na sala de aula, depois fizemos o relatório que foi enviado para a Universidade, e apresentamos esse trabalho para os próprios colegas aqui [cita o nome da cidade] e depois apresentamos no seminário temático. O curso todo deveria ser assim desde o começo [pp], imagino que seria mais [pp] útil para nós se tivesse mais atividade em sala de aula (EIm02).

Como já mencionamos em outro momento, mesmo não sendo objetivo deste estudo analisar a prática pedagógica dos professores-alunos, era quase impossível que essa questão não emergisse no decorrer das entrevistas, por meio da fala dedeles e dos orientadores acadêmicos.

Estas duas falas (uma do orientador acadêmico e outra de um professor-aluno) revelam concepções de teoria/prática que se coadunam com a abordagem que considera a prática apartada da teoria a que Candau e Lelis (1999) denominam de "dissociativa". Nesse esquema dissociativo, a prática é a aplicação da teoria, cabendo aos orientadores acadêmicos trabalhar as teorias e aos professores-alunos aplicá-las e fazer a teoria acontecer. Vejamos este fragmento:

Eles conseguiram levar para a prática a teoria que a gente trabalha (EOd08). É da teoria que a gente vai tirar a prática para trabalhar (EIm02). Nessa forma de perceber a relação entre teoria e prática se configura o predomínio da teoria sobre a prática. Tais falas deixam entrever que a teoria é tomada como conceito sacralizado, não passível de questionamento e modalizações. A nosso ver, esses elementos seriam necessários para que se possibilitassem outras formas de encarar a aquisição ou produção de conhecimento. Dito de outra maneira, nessa lógica dissociativa, configura-se a ausência de problematização sobre a teoria e sobre a proposta de articulação entre teoria e prática, na qual a teoria é sempre apresentada como solucionadora para os problemas da prática. Nessas falas, toma-se a prática como validação e aplicação da teoria.

Na verdade, o compromisso em relação à prática pedagógica revela contradição, pois, se o currículo foi fundamentado no diálogo que deveria se estabelecer entre teoria e prática, entre trabalho pedagógico e os estudos realizados no curso, era de esperar que a prática pedagógica deveria ser objeto das reflexões ao longo do curso. Entendemos também que, por se tratar de pressuposto presente no projeto político pedagógico do curso, deveria ser analisado, debatido, para então ser assumido pelos sujeitos envolvidos no projeto, de forma que a teoria pudesse passar da intencionalidade à ação, ou seja, tornar-se-ia práxis.

Observamos também como significativo o número de professores-alunos (18,35%), conforme consta da tabela 6, que, em decorrência do curso de Pedagogia a Distância, deixaram de ter o livro didático como único recurso que proporciona conhecimento para a aprendizagem dos seus alunos. Mesmo com os avanços da informática, do conhecimento, o livro didático é o recurso pedagógico mais disseminado em todo o País. É utilizado como referência para o ensino pelos professores e de fonte de conhecimento e estudo pelos estudantes.

De modo que o livro didático, quando utilizado como recurso único, determina o que ensinar: conteúdos a serem priorizados; como ensinar: metodologias – exercícios e atividades; como organizar e seqüenciar temporalmente o conhecimento escolar: unidades e tarefas pertinentes. Em última instância, em nosso contexto, tem sido o livro didático determinador do que realmente se ensina nas salas de aula. Há livros, no ensino fundamental, que se ocupam do plano de curso; em conseqüência, o professor se exime até da preparação do curso. Em função das condições que lhes são impostas, os professores, com jornadas duplas ou triplas e baixos salários e, na maior parte das vezes, com números elevados de alunos, apegam-se ao recurso

mais à mão. A essa luz, o livro didático acaba por ser o único apoio a impulsionar seu trabalho pedagógico, seja como fonte de pesquisa, seja como fio condutor e dinamizador do processo pedagógico.

Nesse sentido, Geraldi (1994:119) afirma que "os livros didáticos, via de regra, comandam o processo pedagógico: o conteúdo e a forma de trabalhá-lo".

Temos constatado que, mesmo nas escolas em que os docentes elaboram seus planos de curso, é ainda o livro didático que dá o tom, é dele que se extrai o conteúdo, as experiências a serem "ensinadas". Nessa ótica, o bom professor é aquele que cumpre rigorosamente os conteúdos ditados nos livros-textos, ou que chega ao fim do período letivo com todos os conteúdos, exercícios e experiências concluídos. Isso ocorre em todos os graus ou níveis de ensino, do básico ao superior. Nesse último grau, é mais comum nas áreas ditas "exatas".

É reconhecida a influência que o livro didático exerce sobre o professor, notadamente sobre aqueles que estão ancorados nas pedagogias mais tradicionais, conservadoras, pelas suas condições de trabalho ou simplesmente porque não querem complicar, dedicando diminuto tempo ao preparo de suas aulas, apegando-se ao livro didático pela segurança que esse recurso propicia ao docente.

Por sua vez, essa subordinação do professor ao livro didático é percebida como um dos componentes do processo pedagógico que supõe uma regulação e expropriação do trabalho docente, com a perda de parte de sua autonomia.

Não podemos assegurar, contudo, que o fato de o professor-aluno deixar de ter o livro didático, como único referencial a ser seguido em suas aulas, de *per se* implica mudança, tendo em vista que muitos deles, na condição de alunos do curso de Pedagogia a Distância, utilizam exclusivamente como fonte de estudo e de aprendizagem os fascículos fornecidos pelo curso de Pedagogia a Distância, conforme mostrou este estudo, em outro momento. Pudemos perceber que pouquíssimos participantes desta pesquisa usaram os CD-ROMs e a bibliografia complementar nos seus processos de formação, em face de dificuldades tanto de ordem econômico-financeira quanto das precárias condições do meio que habitam, inviabilizando o acesso a outros referenciais bibliográficos.

Não foi possível, no entanto, aquilatar a verdade desses fatos. O livro didático é elemento-chave quando sabemos extrair dele os valores que propõe, fazendo que o livro desperte para outras realidades que não necessariamente estão ali expressas. Isso vai muito da capacidade do professor que, fundamentalmente, deve saber expandir aquelas informações, nunca se esquecendo de que mérito seu é fazer o livro falar mais do que propõe.

No que toca à percepão dos professores-alunos sobre a matriz curricular do curso de Pedagogia a Distância, percebe-se uma acomodação ao que já está posto. É precisamente neste ponto que apreendemos, à luz da fala dos entrevistados, certa condescendência que vem ao encontro de todos, tanto dos professores-alunos como dos orientadores-acadêmicos. Aqui parece que o pacto se configura.

No mapa curricular do curso de Pedagogia a Distância, a Prática Pedagógica, incluindo o estágio e as disciplinas que integram o núcleo das pedagógicas (Didática, Avaliação, Organização e Gestão) não integram formalmente esse mapa. A justicativa para a ausência dessas disciplinas, ou desses conteúdos, prende-se ao fato de se tratar fundamentalmente de curso, cujo corpo discente é formado por profissionais em exercício e de o trabalho pedagógico ter sido indicado como princípio da formação. Ficou entendido que todas as disciplinas de cunho pedagógico do curso deveriam constituir contextos apropriados para a produção do conhecimento sobre o fenômeno educativo, tendo como fulcro a realidade da escola. Quanto ao estágio e à prática de ensino, são apresentados como componentes a serem trabalhados também nos Seminários Temáticos por meio de pesquisas e do princípio, fundante do currículo que estabelece, para todas as disciplinas, a permanente articulação entre a dimensão epistemológica e a dimensão profissionalizante. Por ocasião da realização dos seminários temáticos e nas orientações acadêmicas seriam criados espaços para a problematização da realidade educacional, tendente a que os professores-alunos pudessem refletir e explicar a lógica de sua práxis

No rastro dessas considerações, é necessário, todavia, procurar entender que a prática pedagógica do professor (a nossa), no âmbito da realidade brasileira, foi historicamente marcada pelo processo de alienação. Alienação, como vem sendo interpretada neste trabalho, notadamente no capítulo 1, configura o fato de grande parcela da nossa categoria não ter compreensão da dimensão e do processo de sua ação educativa, não percebendo como essa realidade se constrói na cotidianidade e não tendo visão de totalidade do trabalho pedagógico. Isso nos leva, na maior

parte das vezes, a desenvolver um trabalho fragmentado e separado do contexto social no qual estamos inseridos, daí se valendo de práticas utilitárias nossa ação educativa.

Nos excertos das entrevistas dos orientadores acadêmicos citados nesse item, algumas expressões chamam atenção:

> [...] "porque na verdade o compromisso, o objetivo maior é mudar a prática do professor, então, será que isso, realmente, está acontencendo? A gente não sabe, a gente não tem nada nesse sentido, nenhuma pesquisa,... então isso aí, as vezes nos angustia muito...";
>
> [...] "acredito que isso reflete em sala de aula, a gente não acompanha o acadêmico....";
>
> [...] "espera aí, será que essa prática tá sendo isso?";
>
> [...] "a gente percebe nas discussões...";
>
> [...] "eu sei que o acadêmico tem mudado a prática por depoimentos da direção da escola, de colegas, mas eu não constatei, eu mesma não constatei, eu orientadora, eu não tive a oportunidade de constatar, exatamente, como é realmente, essa prática, se realmente essa prática mudou."

Estas expressões denuciam que os orientadores acadêmicos estão lidando com certa frustração em relação ao processo de dar conta, pelo menos, de um dos objetivos do curso que é a mundança nas/das práticas pedagógicas dos professores-alunos que estão sob sua orientação. Entretanto, essa frustração, por sua vez, desvenda outro fato que poderá ser objeto de futuras investigações: existiriam outras opções ou formulações de propostas curriculares para garantir mundanças nas práticas pedagógicas dos professores-alunos? Não seria uma boa indicação o sensibilizar, o estimular as reflexões aos professores-alunos, para que a necessidade de mudar pudesse ocorrer, por exemplo, do próprio local de trabalho, da escola ao invés de ser através do "vigiar" do professor orientador e por breves períodos? Até o momento, os orientadores reclamam, mas pautados num modelo único de pensar a contribuição dos cursos de formação para professores em que o estágio/prática de ensino orientados, vigiados e legitimados por alguém. Continua, assim, a reafirmar na prática o que se critica geralmente nas propostas curriculares nos cursos de licenciatura, no caso o grande esforço de ultrapassar a dicotomia entre a relação teoria e prática. Será que esse espaço (estágio) não seria um momento do orientador acadêmico desenvolver uma ação que proporcionassem aos professores-alunos ancorados na teoria refletirem sobre as experiências que já trazem, considerando as suas condições objetivas de

estudo e trabalho, daí a construção de novos conhecimentos e dessa forma viriam a ressignificar suas práticas pedagógicas?

Quanto ao caderno, que alguns professores-alunos chamam de diário de bordo – utilizado para registrar as atividades práticas, principalmente as de Ciências –, parece revelar-se ser boa indicação também para a superação desse modelo positivista de lidar com a questão da prática na formação do professor-aluno dos cursos na modalidade a distância.

No próximo item, analisaremos as percepções dos professores-alunos sobre os seminários temáticos e, conseqüentemente, sobre a pesquisa. De certa forma, dará prosseguimento ao que acabamos de esmiuçar.

4.4 As percepções dos professores-alunos e orientadores acadêmicos sobre pesquisa e seminários temáticos

No nosso entendimento, a inclusão de seminários temáticos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância visa fomentar a pesquisa como forma contributiva para a realização do binômio teoria-prática. Na raiz do termo seminário está a palavra semente (BALCELLS et. MARTIN, 1985: 83). É o lugar onde deve aflorar e, portanto, frutificar a relação teoria-prática, a interdiciplinaridade, confluindo para a pesquisa. Tanto professores-alunos, como os orientadores acadêmicos e a equipe do NEAD frisaram sua importância. Ressaltam que os seminários propiciam troca de experiência e põem seu próprio trabalho sob a análise do grupo. Isso nos dá a entender que esse espaço é muito rico e esperado. É a oportunidade que os professores-alunos têm de encontrar colegas de outros municípios, intentando dar visibilidade ao seu estudo..

A tabela que se apresenta, a seguir, é um convite à reflexão no tocante aos seminários temáticos, corolário da pesquisa.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP

Tabela 7: Percepção dos professores-alunos sobre pesquisa e seminário temático

	Pesquisa/seminário temático	Recorrências EI		EG		Total	
		N	%	N	%	N	%
Ocorrências	Temas de pesquisa e seminário são definidos pelos especialistas	06	28,56	18	62,07	24	48,00
	Houve troca de experiências	05	23,81	03	10,34	08	16,00
	O envolvimento de alunos depende do assunto pesquisado	03	14,29	03	10,34	06	12,00
	Não consegue relacionar o assunto pesquisado com a prática em sala de aula	03	14,29	-	-	03	6,00
	Melhorou a desenvoltura do professor-aluno	01	4,76	04	13,80	05	10,00
	Não há envolvimento da sala de aula (alunos) na pesquisa	03	14,29	-	-	03	6,00
	Procura relacioná-la com a prática em sala de aula	-	-	01	3,45	01	2,00
	Total	21	100	29	100	50	100

Examinando a tabela 7, podemos notar como as respostas coincidentes apresentam baixo índice de recorrência. Predomina uma visão fragmentada do papel da pesquisa/seminário temático. As percepções dos professores-alunos a respeito dos seminários temáticos e pesquisa evidenciam que, para 48%, os temas dos seminários são determinados pelos especialistas e NEAD; para 16%, os seminários possibilitam trocas de experiências; para 10%, melhoraram a desenvoltura, ou seja, a comunicação verbal/oral; já 6% dos professores-alunos afirmaram que não há envolvimento dos respectivos alunos nas pesquisas realizadas; dos que participaram das entrevistas, 2% procuraram relacionar as pequisas desenvolvidas com questões da sala de aula.

De acordo com as informações defluídas da tabela, bem assim nas anotações de campo, nos excertos extraídos das entrevistas (individuais e em grupos) refletem as percepções contidas na tabela mencionada. Pincemos alguns testemunhos:

> [...] então, em cada disciplina, tem um seminário. O tema não é a gente que escolhe. Quem escolhe é o pólo. O seminário de [pp] Geografia e História o tema foi colonização. Ocorreu em Campo Novo. A partir dai a gente vê dentro do tema, colonização o que pode ser trabalhado, pesquisado, para gente apresentar no seminário (EIh 10).

> [...] Os temas vêm [pg] do pólo e aqui a orientadora passa para gente escolher o que vai ser trabalhado e forma os grupos. A gente monta o ante-projeto começa o trabalho de pesquisa para montar o trabalho (EIe 15).

Há um expressivo contingente de professor-aluno que alega não participar da escolha do tema a ser estudado. Tal conclusão é corroborada pelas dos orientadores acadêmicos. A nosso ver, esse proceder, em nada sintonizada com o estágio e com as disciplinas da área pedagógica. Em nosso entendimento, correto seria que esses temas fossem escolhidos em comum acordo, propostos não pelo especialista, mas definidos por consenso. Aos especialistas competiria o papel tão-só de sugerir temas, assentados em situações-problema, vivenciados no dia-a-dia da prática educativa desses professores-alunos. Em contrário, os temas para realização das pesquisas, para os

seminários temáticos, são pensados pelos especialistas, conforme a proposta do projeto expansão/2002 e reforçado pela fala desses sujeitos, associados com a equipe do NEAD, discutidos com os orientadores acadêmicos. Por último, são apresentados aos professores-alunos, com restrito poder de escolher o que vem de cima, pouco alterando a temática definida. Daí, depreende-se que o problema a ser investigado não emerge da prática do professor, como confirma as falas a seguir. Parece que esse fato vai de encontro ao que sugere a investigação sobre a prática, em que o objeto a ser investigado deve aflorar da problematização da prática, visando à compreensão ou à resolução de problemas da prática. A esse luz, é pertinente recordar o que já fora tratado no capítulo 1: uma pequena parcela dos trabalhadores passa a engendrar tarefas que agregam esforço intelectual e maior compreensão do processo produtivo, cabendo à outra, que é grande maioria o papel de executá-las.

Indagamos aos professores-alunos, no trabalho de pesquisa que antecede os seminários, se eles trabalhavam os assuntos relativos a suas respectivas práticas de sala de aula. Bem mais: se envolviam seus alunos nessa atividade. Vejamos o que disseram a esse respeito:

> [...] "Olha, esses temas já vêm do pólo ou da própria UFMT já manda, por exemplo, em Linguagem, o tema foi a alfabetização. Em Ciências, o tema foi livre ou teve vários para a gente escolher. De Linguagem foi alfabetização e Ciências não pudemos escolher" (EO e7).
>
> [...] Bom, os meus alunos não tinham conhecimento, a não ser quando eu falava que tava fazendo determinado trabalho, ou que de repente, eu vou fazer essa pesquisa aqui para um trabalho da faculdade, eu sempre falo para eles (EIh09).
>
> [...] "Sim e não, muitas vezes não, o de Ciências mesmo não, o de alfabetização sim" (EIh09).

Na trilha dos depoimentos extraídos das entrevistas dos professores-alunos, apresentados a seguir, de modo geral, o seminário temático é valorizado como o coroamento de um processo penoso que comporta o fazer e o refazer. É a oportunidade de encontrar colegas de outros municípios, intentando dar visibilidade ao seu trabalho. Nessa oportunidade, parece aguçar-lhes o espírito crítico, analisando ou tomando conhecimento dos trabalhos de seus colegas, atentando para os comentários dos orientadores acadêmicos e do especialista da área. Esse é o momento em que o grupo, por meio da exposição de seu trabalho, se submete a outros olhares, sobretudo dos avaliadores (orientadores acadêmicos e especialistas).

> [...] O seminário [pp] como eu já lhe falei a gente apanhou bastante até chegar ao nível que a gente está. Já melhoramos bastante. E, por quê? Porque, realmente não tínhamos uma base do que era um seminário. Nós nunca fizemos um seminário em sala de aula, e de repente

chegamos para fazer seminário. Primeiro, os orientadores também não tinham e ainda não têm muito embasamento. É muita coisa para passar para gente. O primeiro ficou, assim, meio perdido, sem saber o que fazer. No segundo já melhoramos um pouquinho. E no terceiro também. (EIh09)

[...] Os primeiros Seminários foram grupos bem grandes, foram bem complicados, a gente teve que correr atrás, mesmo porque a gente não sabia, nem do que se tratava, esse negócio de Seminário. Como se fazia esse projeto, como fazer a pesquisa, então, a gente apanhou bastante, mas no final foi muito gostoso, porque a gente conseguiu por no papel, o que a gente pesquisou [pp). Então, mais no final, foram diminuindo o [pp], número de pessoas no grupo, para que formassem mais grupos para que as pessoas trabalhassem mais individualmente as pesquisas. Não deu muito resultado, porque sempre tem pessoas que ficam atrasadas. – É o Seminário, em geral, é mais para mostrar para os coordenadores da UFMT, para as professoras que vinham de lá para assistir e corrigir o trabalho. Elas davam a nota para gente. Olhavam tudinho, e diziam "ó ta ótimo, mas vocês poderiam avançar nessa parte, vocês podiam fazer mais isso, podia ter ido lá, podia fazer tudo isso". Então, ele não era de aplicar em sala de aula, lógico muita coisa, a gente aproveitou depende da pesquisa. (EIm2).

[...] O seminário, hoje, ele está sendo mais tranqüilo, antigamente a gente ia para seminário todo mundo nervoso, todo mundo desesperado, hoje não. Hoje está mais tranqüilo, porque já temos embasamento teórico, realmente, a gente vai sabendo o que vai fazer (EIh09).

Isso nos dá a entender que há enriquecimento sobre os temas objeto do estudo. No entanto, o que essas falas demonstram, pelo menos aos nossos olhos, são visíveis dificuldades no compreender o papel da pesquisa e do professor como pesquisador, como alguém que se torna capaz de observar e refletir sobre sua prática profissional para compreendê-la e transformá-la, como função educativa de pontencializar o desenvolvimento da criticidade e da sua autonomia. Ao esquadrinhar essa questão, confrontando as falas dos professores-alunos, dos orientadores acadêmicos e da própria equipe do NEAD, foi possível detectar contradição entre o projeto institucional e sua efetivação. Os seminários, propostos como oportunidade para o professor-aluno refletir sobre sua prática, acabam por servir para complementar o conteúdo programático de determinada área do conhecimento, sobretudo das metodologias. Repisemos alguns depoimentos que corroboram esse pensar: [...] O seminário de [Pp] Geografia e História o tema foi colonização [...] (EIh 10). De Linguagem foi alfabetização e Ciências não pudemos escolher" (EO e7) [...]. Amplia esse entendimento, o representante da equipe do Nead quando afirma: "o seminário deve ser o mote para aglutinar e para dar conta do que não é trabalhado no fascículo [...]" (NC 4 – Interlocutor 2).

Participamos de dois Seminários Temáticos. No primeiro, como observadora e palestrante, no segundo, tão-só como observadora, conforme notas de campo de nº 2 e 3. No primeiro, talvez por conta da inexistência de instalações físicas, as comunicações ocorreram nas próprias sala de aula. Cada GT fazia sua apresentação perante uma comissão constituída por dois orientadores acadêmicos e pelo especialista, quando se fazia possível, reservando a este o papel de avaliar as apresentações. Participavam, igualmente, os colegas da temática afim. Percebemos, como Preti (2003), que esse evento é o momento muito esperado pelos grupos: cada equipe procura fazer o melhor que pode, capricha nas apresentações, espalha cartazes e painéis, com os resultados das pesquisas realizadas, nos murais da escola anfitriã. Pudemos perceber que pairava sobre o ambiente uma "nuvem" de intenso nervosismo e competição entre os grupos, em função das avaliações dos orientadores acadêmicos e dos especialistas sobre os trabalhos, cada grupo se esforçava para dar mais visibilidade a seu trabalho. Nessa ocasião é processada a avaliação denominada Meio III.

Por sua vez, no outro seminário do qual participamos só mudou a forma de apresentação, pois contou com melhor espaço físico, num Ginásio de Esporte, e foi formatado em forma de painel (sessão de *Pôster)*. Em face da limitação do tempo, apenas um dia para as apresentações e elevado número de participantes, muitos grupos se sentiam desprestigiados por contar com pequeno fluxo de visitas ao seu estudo. Muitos recebiam os visitantes com mimos. Atenção maior, de fato, era dispensada aos avaliadores (especialistas da área e orientadores acadêmicos).

Nesse evento, envolvevendo grande contingente de participantes, sentimos falta de um momento de avaliação do curso em que fosse franqueado aos professores-alunos a oportunidade de falar sobre seu processo de formação.

Ainda no que diz respeito aos Seminários Temáticos, podemos dizer que nossa percepção pactua com a do coordenador pedagógico do curso de Pedagogia a Distância, Prof. Orestes Preti, que relizou um estudo a propósito dessa temática. Observamos, igualmente, que a apresentação dos trabalhos pelos professores-alunos, por exemplo, era realizada com base em informações do chamado senso comum, a despeito de todos os textos terem sido elaborados com base nos resultados de pesquisas, assentados num referencial teórico pertinente. Ademais, na maioria das vezes, a apresentação das experiências vividas era descortinada sem que elas se

apoiassem no material produzido, o que implica dizer que não se debruçaram sobre esse material, não lhes dispensando a reflexão e o tempo necessários. Assim ele se expressa, assim ele se expressa:

> Percebe-se a pouca prática de lidar com a linguagem e a lógica do discurso científico, com a coerência entre a situação problematizada, os objetivos, o quadro de referência e os procedimentos metodológicos. O objeto de pesquisa é impreciso e confuso, e a revisão de literatura (que a tomam como sinônimo de quadro teórico) não passa de cópias, de recortes dos textos lidos, produzindo um texto sem nexo e linearidade, dando a impressão de que cada membro da equipe ficou responsável por um "pedaço" do trabalho e que esses "pedaços" foram simplesmente juntados para a montagem do trabalho conclusivo da área. Assim, o trabalho final parece muito mais um jogo de quebra-cabeça, em que as peças não se encaixam, do que um mosaico, resultando num texto desfocado, impreciso e confuso. [...] não podemos negar aspectos positivos nos trabalhos das acadêmicas, tais como o esmero tanto nos aspectos formais, normativos e estéticos do trabalho acadêmico como na organização lógica e seqüencial dos tópicos e dos dados coletados, embora sem estabelecer, ainda, o diálogo do material coletado como o contexto da problemática e com o referencial teórico [...]. Há maior clareza e compreensão quanto ao método científico, aos passos e ao movimento dialético da pesquisa. Começam a despontar, aqui e acolá, trabalhos de cunho mais reflexivo e analítico, a preocupação em ir além da compreensão da prática.(2003).

Nossas notas de campo registram importante debate entre a equipe do NEAD e os coordenadores pedagógicos, encarregados do processo de acompanhamento e desenvolvimento do curso de Pedagogia a Distância, turma 2000. Essas notas evidenciam que a própria equipe do Nead ainda manifesta dificuldade de comprendere a função da pesquisa e de seu referente, o seminário temático, como ainda da relação teoria-prática, no referido curso, como mostram fragmentos das falas seguintes (NC – 04):

> [...] uma pesquisa por semestre – não tem se mostrado como uma boa opção em termos de aprendizagem consistente dos alunos: fica mais como uma obrigação para cumprir crédito (NC4 – Interlocutor 1).

Outras questões recorrentes:

> [...] a idéia do seminário era a coroação do curso, o seminário é o aspecto modulador em que aglutinasse as reflexões desenvolvidas no curso (NC4– Interlocutor 2).

> [...] quem lia os trabalhos dos alunos não entendia do assunto discutido e só olhava a questão metodológica e de apresentação (NC4 – Interlocutor 3).

[...] tem que se pensar é na formação para a pesquisa. Tem-se que discutir com os orientadores acadêmicos de forma que essa discussão chegue até aos alunos e para isso deve ter essa equipe de acompanhamento metodológico de pesquisa. A temática do seminário será apenas um pretexto para a formação para a pesquisa. Por exemplo, se a temática indica para uma pesquisa qualitativa, então vamos discutir metodologia de pesquisa qualitativa. (NC4 – Interlocutor 2).

[...] a forma como a pesquisa vem sendo exigida: o orientador acadêmico não está dando conta de orientar (NC4 – Interlocutor 4).

[...] o problema do orientador acadêmico é metodológico e inabilidade de pesquisa. (NC4 – Interlocutor 5).

[...] o seminário, nesta concepção, deve exprimir expressões conceituais e da pesquisa. E afirma que o orientador não tem dado conta dessa etapa do curso porque lhes "falta instrumentação metodológica para ele fazer as análises(NC4 – Interlocutor 4).

[...] os seminários devem trabalhar os conceitos fundamentais de cada área de conhecimento do currículo do curso (NC4 – Interlocutor 5).

[...] da forma como vem sendo feito, os alunos estão aprendendo a fazer pesquisa de forma enviesada (NC4 – Interlocutor 1).

[...] a pesquisa pouco se voltou para a discussão da prática docente, ela não tem servido para refletir sobre a prática pedagógica e, a partir daí, rever a prática pedagógica do professor (NC 4– Interlocutor 6).

[...] como é que se pretende rever a prática sem ter conteúdo? (NC4 – Interlocutor 5).

[...] o seminário e a pesquisa no curso não têm atingido o objetivo de levar o acadêmico a refletir sobre sua prática docente lá no interior da escola. (NC4 – Interlocutor 6).

[...] o seminário deve ser o mote para aglutinar e para dar conta do que não é trabalhado no fascículo. O seminário deve partir de um tema geral que envolve questões da educação, da escola e da prática docente" (NC4 – Interlocutor 2).

De modo geral, as falas estampadas aqui demonstram que todas defendem a pesquisa pelo viés do seminário temático. Parece existir entre elas um consenso de que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional desses professores-alunos. Contudo, essas falas apresentam limitações e sugere indicar que a própria equipe do NEAD encarregada do funcionamento do curso em pauta não tem clareza do entendimento do papel e do tipo de pesquisa que devem ser realizada no programa de formação dos professores. Observamos, apoiados no refencial discutido no primeiro capítulo deste estudo que há grupo que concebe a pesquisa relacionada à produção de um trabalho científico rigoroso, pautado pelos padrões acadêmicos. Sobre isso, retomemos o depoimento seguinte: [...] "tem que se pensar é na formação

para a pesquisa. [...] A temática do seminário será apenas um pretexto para a formação para a pesquisa. Por exemplo, se a temática indica para uma pesquisa qualitativa, então vamos discutir metodologia de pesquisa qualitativa." (NC4 – Interlocutor 2). Por outro lado, nota-se que há outro grupo que defende a pesquisa como uma 'atitude', uma postura em relação ao saber acumulado. Essa 'atitude de pesquisa' seria construída com base na prática, partindo da problemtização da prática em que os conhecimentos produzidos levariam novas formas de enxergar o contexto ou possibilitar mudanças nas práticas pedagógicas desses profissionais, ocorrendo a unidade entre teoria e prática, ou seja a dialética prática/teoria/prática, como sugere Silva (1999: 140) ao justificar que uma das alternativas para conciliar essas duas realidades --- teoria e prática — é a pesquisa. Nessa concepção, inverte-se a lógica que dá prioridade ao formato: "primeiramente introduz a teoria e depois a prática". Sob esse ângulo, a prática não fica a reboque da comprovação da teoria. Este depoimento reflete essa concepção de pesquisa [...] "o seminário e a pesquisa no curso não têm atingido o objetivo de levar o acadêmico a refletir sobre sua prática docente, lá no interior da escola" (NC4 – Interlocutor 6). Essa fala insinua que o professor-aluno deveria produzir conhecimentos acerca de seu próprio trabalho. A pesquisa, nesse sentido, deve perpassar sua formação ao longo do curso, tendo função educativa de contribuir para o desenvolvimento da criticidade e de sua autonomia profissional. Sem dúvida, a pesquisa entendida dessa forma porporcionaria ao docente superar a dicotomia entre quem produz conhecimento e o docente. Notamos, também, que há aqueles que atribuem a dificuldade na realização da pesquisa ao (des)preparo dos orientadores acadêmicos.

Em síntese, no caso dos Seminários Temáticos, apesar do grande esforço depreendido por professores-alunos, orientadores acadêmicos, especialistas, bem assim e das mobilizações para sua concretização e de seus resultados favoráveis à formação do sujeito, não se pode negar que limitações, sob aparatos os mais diversos, existem no desenrolar dos seminários. A começar pelo fato de que os próprios professores-alunos são alijados do processo de escolha do tema. Isso, como já frisamos, implica dizer que os temas não brotam de uma problemática resultante da prática do professor-aluno, além de não percebermos envolvimento das escolas nas temáticas trabalhadas.

Pensamos, por essas e outras razões, que, por melhor que seja a organização e a realização dos seminários temáticos, estes não dão conta do par dialético teoria e prática, bem

como de suprir os vazios deixados pela ausência das disciplinas pedagógicas. E, acima tudo, não se mostram capazes de assegurar a consciliação da atividade docente com a prática da pesquisa que, não de agora, se configura uma relação complexa da ddíada teoria-prática.

Vale considerar, ainda, que se a pesquisa e o seminário temático não provocaram mudanças na organização do trabalho pedagógico do professor-aluno, pelo menos possibilitaram o desenvlvimento do espírito científico desses profissionais que já estão inseridos na Educação.

Em complemento, abre-se para ele a oportunidade de vivenciar o processo de elaboração de um projeto de pesquisa, acompanhando sua efetivação no seu campo de trabalho. Por outro lado, franqueia a ele a produção de um texto com base nos resultados da pesquisa, integrada às atividades das disciplinas. Nessa mesma esteira, é possível que esse "fazer" tenha ampliado sua compreensão atinente à aprendizagem, acentuando a maior autonomia.

Não encontrei evidências de que os professores-alunos, por ocasião dos seminários temáticos, tenham desenvolvido, com acompanhamento do curso, projetos que envolvessem a escola onde atuam profissionalmente, tampouco que houvesse envolvimento da escola com o processo de qualificação, a não ser algumas experiências aqui e acolá, como pudemos constatar nas entrevistas.

Por fim, os dados apresentados neste tópico, bem como o levantamento teórico presente no capítulo 1, oferecem-nos subsídios para afirmar que a formação para pesquisa, como objetiva a proposta curricular do curso de Pedagogia a Distância, ainda é um desafio que requer aprofundamento de todos os envolvidos no projeto.

4.5 As percepções dos professores-alunos sobre a avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância.

"Então, se tem um novo olhar, tem que ter até na avaliação"
(EGA01-4).

Este estudo constatou que os professores-alunos se sentem inseguros para enfrentar uma avaliação "clássica", conhecida historicamente como "prova escrita", no curso de Pedagogia a Distância denominada Meio II. Utilizam-se de palavras que nos induzem a perceber que a sistemática avaliativa é o componente curricular do curso que tem provocado maior grau de insatisfação entre os professores-alunos. Das 131 respostas sobre essa temática, mais de 1/3 (46) apontam tensão – medo. Dessa forma, nos discursos dos professores-alunos, esse momento parece sobreviver no seu leito mais conservador, para não dizer autoritário. Mediante isso, os dados denotam um quase-consenso de que o Meio II (prova escrita) é relacionado com sentimentos negativos, como os de punição, medo, cobrança, nervosismo, pânico, e de preocupação, entre outros. Grosso modo, é encarada por eles como a vilã das práticas avaliativas do curso de Pedagogia a Distância, por incorporar os mesmos "ranços" e/ou cultura da pedagogia tradicional e da tradição objetivista-mecanicista das quais somos herdeiros. Consolida-se, assim, uma imagem de avaliação já encontrada em outros estudos, a exemplo de Veslin (1992), como uma das práticas pedagógicas mais "temidas e menos gratificantes para os alunos", pelo seu caráter seletivo, punitivo e unidirecional. Vejamos o que diz este professor-aluno sobre esse momento:

> [...] "Na primeira avaliação, eu chorei (risos). Eu acho que foi muito marcante porque eu não vi ninguém chorar. Aí eu me apavorei tanto, a ponto de chorar, aí eu pensava comigo mesma: porque uma mulher chorando? Ai que horror! Depois eu pensei: é por isso que as crianças choram" (EGA03-5).

Ao resgatar as origens da tradição dessa prática de avaliação, encontramos herança da gestão educacional da Igreja Católica (apoiada pelo Império Romano), que administrou e aplicou a educação formal, além de ditar regras para a educação informal, durante toda a Idade Média

(mais de mil anos) e boa parte da Moderna e Contemporânea. Essa exclusividade começou a sofrer sérios abalos, a partir da Revolução Francesa, com a institucionalização da educação pública laica. Não desapareceu, contudo; apenas diluiu-se na evolução para a sociedade moderna e pós-industrial.

Embora o Projeto Político Pedagógico do curso, ora analisado, procure atribuir à avaliação um caráter inovador, ao introduzir os três momentos (Meio I, Meio II e Meio III) percebemos que os instrumentos e os procedimentos utilizados para avaliação da aprendizagem dos professores-alunos se sustentam em princípios análogos aos da pedagogia tradicional e da corrente objetivista-mecanicista, como já mencionamos. Nesse sentido, a divisão do trabalho que separou o grupo que construiu o projeto do curso de Pedagogia a Distância dos encarregados de operacioná-lo, como os especialistas, orientadores acadêmicos, sobretudo os professores-alunos, pode ter contribuído para acentuar o alto grau de insatisfação entre os últimos, no que se refere aos procedimentos pelos quais são avaliados.

Sob esse aspecto, Stiggins (apud VILLAS BOAS, 2005: 32) elucida que a conexão entre a avaliação e o sucesso escolar do aluno passa necessariamente pelo reconhecimento e aceitação de sua presença/participação no processo avaliativo, como na definição dos critérios avaliativos, no registro dos resultados e no processo de comunicação. Nessa direção, acrescenta Vilas Boas, esse fato pode ser um valioso meio de o professor-aluno "construir a auto-confiança". De outra forma dizendo, tornar-se sujeito do currículo (ibid: 33).

A par disso, Durkheim (1995: 13) afirma que um programa ou projeto, para se tornar realidade, "não basta prescrever-lhes com precisão o que terão a fazer, é preciso também que [quem vai operacionalizá-lo ou a quem é destinado] esteja em condição de julgar, de avaliar essas prescrições, de ver suas razões de ser".

Não há como afirmarmos, à luz desses dados, que o próprio curso de Pedagogia a Distância tenha proporcionado, gradativamente, oportunidades para o debate ou aprofundamento dessa questão.

A tabela a seguir sintetiza a percepção dos professores-alunos sobre a avaliação da aprendizagem.

Tabela 8: Entrevistas em Grupo/Entrevistas Individuais/Percepções dos professores-alunos sobre avaliação da aprendizagem

	Avaliação da aprendizagem	Recorrências					
		EI		EG		TOTAL	
		N	%	N	%	N	%
Ocorrências	Momentos de tensão	06	21,43	40	37,74	46	34,33
	Avaliação do NEAD e tradicional	04	14,28	15	14,15	19	14,18
	Avaliação é necessária para mostrar o que o aluno aprendeu	03	10,71	13	12,26	16	11,94
	Não conhece os critérios	04	14,28	10	9,43	14	10,45
	Teoria uma, prática outra	01	3,57	10	9,43	11	8,21
	Difícil de fazer	01	3,57	08	7,55	09	6,72
	Instrumento de aprendizagem	02	7,15	02	1.89	04	2,98
	É boa porque pode repetir a prova	02	7,15	02	1.89	04	2,98
	A UFMT resiste a mudanças	-	-	03	2,83	03	2,23
	Sem tensão	02	7,15	-	-	02	1,49
	Problema na elaboração do instrumento (prova)	-	-	02	1,89	02	1,49
	Difícil mesmo com consulta	01	3,57	-	-	01	0,75
	Meio 1 é bom é válido	01	3,57	-	-	01	0,75
	Precisa ser repensada	-	-	01	0,94	01	0,75
	Não necessidade de ir ao orientador	01	3,57	-	-	01	0,75
	Total	28	100	106	100	134	100

De acordo com as informações contidas nesta tabela, observamos que praticamente não há diferenças entre a primeira e segunda coluna, a primeira reflete a percepção dos professores-alunos localizados apenas no Pólo de Diamantino e a segunda põe a lume os entrevistados dos demais pólos.

Percebemos igualmente que são quase inexistentes referências sobre os outros dois momentos avaliativos (Meio I e Meio III). Sobre o Meio I, há apenas duas recorrências: uma em que consideram esse momento como positivo; e outra em que, além de não julgarem necessário recorrer ao orientador acadêmico antes de realizar o Meio II, defendem que esse momento seja facultativo aos professores-alunos. Isso denota que há professor-aluno que ainda não compreendeu o objetivo do Meio I. Esse fato pode ser indicativo de que, no curso, tem-se dado mais importância ao resultado, à prova escrita, à nota, do que ao processo e de como ocorre a aprendizagem. Ainda de conformidade com os dados constantes do item três da já aludida tabela, observamos que quase 12%, dos professores-alunos, apesar de criticarem a prova utilizada no curso para avaliá-los, continuam valorizando esse procedimento ao afirmar: "avaliação é necessária para mostrar o que o aluno aprendeu". Aqui se nota bem que os professores-alunos não compreenderam a avaliação como um processo amplo e a utilizam como sinônimo de prova.

Na sua origem, a avaliação era usada como sinônimo de prova. Na verdade, o nome que recebia era docimologia: a ciência do estudo dos exames, das provas (DEPRESBITERIS, 2004).

Alguns professores-alunos vêem, na avaliação, uma estratégia de aprendizagem, como revela o item sete da tabela em pauta: "instrumento de aprendizagem", e uma minoria expressa como positivo o fato de poder refazê-la: "é boa porque pode repetir a prova". Parece que o erro, para esse conjunto de professores-alunos, perdeu sua conotação negativa, passando a ter papel de forçá-los a rever suas escritas, como motivador de aprendizagem.

> [...] Até há pouco tempo, eu chorava no dia da avaliação. Cada vez que tinha prova eu chorava porque eu não sabia produzir texto. [...] A avaliação aqui já deu muito pano para manga. Eu já participei de reuniões acirradas, é um assunto complexo. Então, é um assunto muito polêmico entre nós (EGC12 – 6).

> [...] Com o passar do tempo, a gente foi acostumando estar produzindo a escrever e eu acredito que a gente tem ainda aquela agonia, mas, já está bem mais sanado, o terror que a gente tinha antes já está mais suave. A partir do momento que a gente começa a escrever, a produzir, a pôr no papel o que a gente está pensando, a gente já começa a melhorar bastante.(EGA02-2-4-5).

Freitas considera que, na escola, "os processos de avaliação [...] passam a ser a principal motivação para o estudo" (2002: 315). Esses professores-alunos confirmam essa assertiva.

Porém, o que predomina, na tabela, é a avaliação como instrumento de "medo", e os excertos que seguem revelam que o estigma da avaliação como punição ocupa posição central nos discursos desses professores-alunos:

> [...] A nossa avaliação é tenebrosa. São quatro horas de avaliação. É um terror.(EGB07-6)

> [...] (...) É um bicho-papão. É detestável o modo de cobrar (aqui está se referindo ao Meio 2). A maioria fica muito ansiosa para fazer essa avaliação (EGC14 – 14)

> [...] Ela é cheia de muita cobrança. Daí, o nervosismo. Quando se aproxima da época dessa avaliação, a maioria fica sem dormir uma semana. – Pois, se você não consegue alcançar todos os critérios que eles pedem, preciso refazer tudo de novo (EGC16 - 5-4-7-8).

> [...] Você (a gente) é avaliado da maneira mais terrível. (EGA01-)

> [...] Quando iniciamos a fazer as avaliações, a gente tinha pavor. Um dia antes, era uma agonia e falávamos: "não dou conta, é difícil demais" (EGA02-4.).

> [...] Chega na hora do Meio 1, falo tudo. Na hora da prova escrita, eu esqueço tudo. Não sei se é o nervoso, eu fico em pânico. Falar na questão avaliação é falar sobre prova. Parece que o pânico domina a gente. Ah, hoje a gente tem prova, todo mundo tá nervoso. Ah, meu Deus, eu vou conseguir aquele conceito ou não vou. É assim, todo mundo se sente, assim, o nervosismo é geral (o grupo manifesta concordância (EGA0 – 1-3-6).
>
> [...] Eu entro em pânico toda vez que tem essas avaliações. Parece que some tudo da minha cabeça. Quanto às nossas avaliações, eu vejo assim: dentro da proposta do curso, a gente vê que nós temos três meios: o Meio I, o MeioII e oMeio III. Seria no Meio I o debate, a explanação oral que a gente faz junto às orientadoras, depois no dois as provas escritas, e o meio três seriam seminários. Só que a gente já discutiu isso, aqui em grupo, com as orientadoras. [...] Eu noto no NEAD que essa avaliação escrita leva os acadêmicos ao desespero (apoio geral). É o meu caso, eu entro em pânico. (EGA04 –3-8).
>
> [...] Eu entro em pânico toda vez que tem essas avaliações. Parece que some tudo da minha cabeça. Entro num desespero, mesmo (EGA04 – 6).
>
> [...] Na primeira avaliação, eu chorei (risos). Eu acho que foi muito marcante porque eu não vi ninguém chorar. Aí eu me apavorei tanto, a ponto de chorar, aí eu pensava comigo mesma: porque uma mulher chorando? Ai que horror! Depois eu pensei: é por isso que as crianças choram (EGA03-5).

Este sentimento de medo e insegurança, presente nas falas dos professores-alunos aqui destacados, faz com que a carga emocional por eles vivida nesse processo avaliativo os influencie negativamente, quando afirmam: "esqueço tudo", "parece que some tudo da minha cabeça". Esse fato possivelmente leva o professor-aluno a pensar e destinar a atenção em direção a uma nota e não ao conhecimento/saber. São diversas as causas que podem ser indicadas como fontes do medo e insegurança presentes nestas falas, dentre as quais já nos reportamos aos resquícios da tradição tecnicista no processo de avaliação: a ação classificatória e autoritária da avaliação, na qual a ação educativa está centrada, sobretudo nos resultados da aprendizagem, desconsiderando o processo. A explicação para esse fato pode residir na própria concepção ou "idéias prévias" sobre avaliação que tanto o professor-aluno como o orientador acadêmico e os especialistas carregam ao longo de sua trajetória, na qualidade de estudante e de profissional. Talvez um aspecto a considerar seria a frustração ocasionada pela expectativa de os professores-alunos não encontrarem, no curso, novas/diferentes formas de serem avaliados e de avaliar, como revelam estas falas: "a gente estava esperando uma proposta de avaliação diferente". "No começo era diferente, era prova, mas com consulta, depois passou a ser prova sem consulta" (EGB11). Isso revela, pelo menos aos nossos olhos, que talvez faltasse a esses profissionais encarregados da avaliação um conhecimento mais aprofundado sobre essa temática. Esse fato também parece indicar que não houve uma coerência entre a díade teoria e prática ou seja, entre os fundamentos

do curso, a avaliação que é realizada, ou entre o Currículo Prescrito e o Currículo Real. Assim sendo, o que se vê é uma não-apropriação, no âmbito da avaliação da aprendizagem, de saberes e experiências historicamente produzidos pela/na academia, sobretudo aqueles que procuram desvincular a avaliação de nota e de promoção/reprovação. Ou ainda a dinâmica e as atividades do curso podem não estar estruturadas, de modo a proporcionar ao professor-aluno as condições necessárias, tendo em vista a construção do seu conhecimento, ou seja, de realizar uma avaliação coerente com os princípios construtivistas, abundantemente apregoados no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a Distância, no discurso dos orientadores acadêmicos e dos professores-alunos. Pensamos também que não pode ser descartada do rol dos aspectos apresentados a pouca apropriação do domínio dos conteúdos objeto de avaliação.

As análises da percepção e a apreciação sobre avaliação remetem à reflexão sobre o "passado que sobrevive na atualidade" e, ainda, tende a perpetuar-se no futuro. Nesse sentido, Bourdieu (1996: 158) afiança que o habitus, como estrutura estruturada e estruturante, integra nas práticas e nas idéias, esquemas práticos de construção, que emergem da incorporação de estruturas sociais oriundas, elas próprias, do trabalho histórico de sucessivas gerações. Diante disso, possibilita a manutenção de práticas educativas/avaliativas não condizentes com uma aprendizagem significativa, destarte não lhes possibilitando construir conhecimento teórico sobre avaliação. Possivelmente, quando os professores-alunos apontam suas dificuldades ao realizarem a avaliação escrita na modalidade dissertativa, na verdade eles podem estar sinalizando que esta é uma questão do curso que requer mais aprofundamento. Como já tivemos oportunidade de frisar em outro trabalho[17[1]], o tema avaliação é tratado de forma epidérmica, nos cursos de formação de professores. Mais: que esse assunto, quando estudado, geralmente é inserido como último item do programa da disciplina didática, ficando sujeito à disponibilidade de tempo. Neste curso que trata de formação de professores, a avaliação é também marginalizada. Nele, a situação é ainda mais crítica porque foram abortadas da sua organização curricular, além da avaliação, todas as disciplinas de cunho pedagógico. Entendemos que nós professores necessitamos aprender sobre e com a avaliação, porém à luz desses dados, e das discussões até aqui engendradas, não percebemos que o curso de Pedagogia a Distância tenha proporcionado produção de conhecimento a respeito dessa temática.

17[1] Cardoso, J. G. Avaliação da Aprendizagem do Curso de Pedagogia da UFMT: "O proclamado e o Percebido", f. 156. 1996. Dissertação de Mestrado.

Por esse prisma, concordamos com Villas Boas (2005: 128-129), ao afirmar que os "saberes da avaliação devem ser parte integrante do processo de formação do educador". Dessa forma, a avaliação deve ser um dos saberes a serem incorporados no curso pelos professores-alunos e pelos orientadores acadêmicos.

A análise desses dados nos leva, ainda, à reflexão segundo a qual, possivelmente, a forma como o curso vem trabalhando possa não estar usando o espaço de formação para propiciar discussões e reflexões em relação às questões sobre a organização do trabalho pedagógico e aos saberes da docência e, evidentemente, sobre avaliação. Talvez ele esteja mais preocupado em transmitir conteúdo programático, desligado de preocupações que contribuam para a formação de cidadãos críticos e autônomos. A forma de conceber e de praticar a avaliação encontra seus reflexos na forma de organizar e de realizar o trabalho pedagógico.

Segundo Villas Boas (2004: 178), avaliação e aprendizagem se imbricam de tal modo que falar de avaliação é falar do trabalho pedagógico. Assim, rever a sistemática de avaliação do curso implicará a reorganização do trabalho pedagógico desenvolvido.

Pelos relatos dos professores-alunos, o espaço da avaliação é confundido com o momento de atribuição de notas. Depresbiteris (1989), Luckesi (1998) e os próprios professores-alunos defendem que a avaliação não deve ser instrumento de seleção, revelador do lugar que este ou aquele aluno ocupa em relação aos colegas, mas, sim, indicar até que ponto seus esforços estão no caminho desejado.

> [...] É calo no dedo, é dor nas costas, é estressante, não pode pegar fascículo, é uma decoreba. Todos concordam. É verdade [...].
>
> [...] Essa regra da avaliação está muito penosa e não é porque a gente tem medo de avaliação. No Meio I eu falei tudo o que pensava. Mas, para escrever você tem que seguir certas regrinhas. Se você não falar isso e isso, você não passa. Eu notei isso agora, há pouco tempo: se você não colocar certas palavras-chave do que está no fascículo, você não passa na avaliação. Quer dizer, não conta o que eu fiz no meu percurso. Você tem que ter as palavrinhas-chave (mágicas) [...] que são decorebas.(EGA01-4).
>
> [...] O que não mudou foi a tremedeira na hora da avaliação. O NEAD prega o construtivismo, construir o conhecimento com o aluno, mas na hora de avaliar o NEAD é tradicional, (muitos concordaram nesse momento) e repetem o NEAD é tradicional. NEAD tinham que mudar esse método de avaliação. Já fazem quatro anos que é esse mesmo método de avaliação e não muda. A avaliação feita sem consulta é como prova. Ficamos sem dormir a noite anterior a avaliação e levantamos entre às 3:30 h às 4:00 horas da manhã para dar

> uma revisada na matéria, é um suspense muito grande, ninguém sabe o que pode esperar. Porque no fascículo eles falam que você não pode ser rígido, não pode trabalhar no método tradicional, deve deixar o aluno construir, que toda forma de aprendizado do aluno deve ser valorizado. Eles nunca colocam uma avaliação dessa forma: fale o que você entendeu sobre o assunto, dê sua opinião.Você tem que se expressar exatamente como está no fascículo. A data para a avaliação é marcada pelo NEAD, o sistema fala uma coisa e cobra outra e recai no método tradicional (EGc13 – 2-6-9-10-12).

Aos olhos desse grupo de professores-alunos, tais procedimentos avaliativos não conseguem atender adequadamente à diversidade apregoada no projeto de expansão do curso de Pedagogia a Distância. Parece que reflete a negação das diferenças, pois de forma consciente ou inconsciente tem em vista um aluno-padrão ideal. Mesmo que o projeto do curso em tela busque apresentar novas propostas metodológicas voltadas para a realidade dos professores-alunos, há indícios de que a forma como se processa a avaliação dita Meio II, como já frisamos, não tem sido questão suficientemente debatida entre eles. Essa perspectiva nos induz a pensar que o objetivo último da aprendizagem seria levar os professores-alunos a realizar adequadamente as provas. O que determina a qualidade de aprendizado do estudante seria estabelecido mediante notas obtidas nessas provas. Nessa situação, vê-se a avaliação como fim de um processo, balanço final — e, de certa forma, único de uma situação, privilegiando a função somativa. Entendemos que esta função é importante, pois possibilita decisões de natureza administrativa, mas não deve ser o foco da avaliação. Parece, realmente, que o curso só visa à aprendizagem final. Esse fato pode também levar tanto os professores-alunos como os orientadores acadêmicos e os especialistas a deixar de perceber a finalidade da avaliação. Para esses professores-alunos, não se poderia negar à avaliação uma vertente social. O aluno não seria avaliado em função de abstrações e parâmetros ideais. Passaria a ser considerado a qualidade de seu conhecimento. Embora esses depoimentos mostrem certo desalento com a forma como vêm sendo avaliados, possibilitam aclarar as contradições existentes entre aquilo que desejam e aquilo que é praticado no curso.

Por certo a cultura escolar, como tem sido apontada em estudos de Bourdieu, é uma das instâncias formadoras de habitus e tende a proporcionar aos sujeitos a ela submetida um corpo comum de categorias de pensamento, de código e de percepção que pode levar a funcionar como forma de classificação dos indivíduos.

Assim, a consolidação do habitus é evidente através dos esquemas de percepção e apreciação que esses professores-alunos têm revelado a respeito da avaliação.

Outro dado bastante revelador, se refere ao desconhecimento, por parte dos professores-alunos, dos critérios/descritores das avaliações a que são submetidos.

> [...] Os critérios são para os orientadores — Para os alunos, não. Senão acaba direcionando. Na prova tem que falar disso, disso e disso [risos], então, aí você direciona muito, eu acho, então, é do especialista para o orientador. (EOe7.)

> [...] Nos seminários os alunos têm medo da apresentação, quando eu falo assim, que tem medo da apresentação, é que eles acham assim, eles têm muito medo da [cita o nome de um integrante da equipe técnica do NEAD] [risos]. Então, assim, nossa! Se o [cita o nome de um participante equipe técnica] for ver a apresentação do meu grupo, como é que vai ser? Porque se ele vê alguma coisa errada, ele já fala mesmo não é? E eu acho que o medo da apresentação é aquele medo assim, vou ter que falar, quem é que vai escutar? O que será que vai pensar? Será que vai perguntar alguma coisa pra gente? (EGC12)

> [...] Quando o acadêmico não consegue um conceito bom no mínimo. Porque a gente tem no NEAD o insuficiente. Tem ótimo mais, ótimo menos, bom mais, bom menos e insuficiente [risos]— **Afinal o que é bom mais e bom menos?**— [risos]. Isso é relativo, até hoje, a gente não chegou a um acordo. **Você coloca nas avaliações que corrige o "bom mais", o "bom menos"?** — Eu sempre procuro pensar assim [pg] tem o muito bom mais, muito bom menos?— Não, não tem. (risos) — **Só o bom?**— Só o bom — **E o regular, tem?**— O regular é um bom menos, e o insuficiente ele tem que refazer a avaliação. E claro, que não é a mesma, é sempre uma outra mais [pp], em termos de critérios não vai mudar muita coisa porque o conteúdo é um só (EOe7.)

Na forma de avaliação relatada, acentua-se o papel do "especialista" que elabora, define conteúdos e critérios, cabendo tão-só aos orientadores terem conhecimento prévio deles. Corrigem-se as avaliações e atribui-se nota ao professor-aluno, seguindo os critérios definidos pelos especialistas da forma como foi apontada nessas falas. Nessa situação, há uma correlação com o que ensinam Freitas (1985), Villas Boas (1993) e Enguita (1993): o fato de tanto o orientador acadêmico quanto o professor-aluno serem expropriados do comando de sua própria atividade, seja individual, seja coletivamente, em razão de sua submissão à organização do trabalho pedagógico do qual eles não participaram por uma determinação abstrata, estranha a eles. Assim, ficam privados do verdadeiro conteúdo de sua atividade humana, numa relação visível com o processo de alienação do trabalho, como fora enfocado no capítulo I, pois o professor-aluno atende à instituição formadora no que esta exige dele, sem ter clareza da finalidade de certas avaliações. De forma não diferente, o trabalhador vende sua força de

trabalho, seu produto, sem ter conhecimento de todo o processo de produção. Nesse processo de alienação, é o "especialista" quem decide a metodologia, a prática, o que vai ser avaliado, da mesma forma como na empresa, onde, em última instância, o patrão se atribui toda e qualquer decisão. Assim, os professores–alunos se vêem submetidos a uma relação de dependência diante da organização do curso. Vale questionar: um programa de formação, cujos valores de autonomia e da responsabilidade não são desenvolvidos pelos professores-alunos, está em condições de formar cidadãos passivos e acríticos?

É o caso de perguntarmos: essa é a educação que prepara os futuros educadores? Não temos nós a responsabilidade de formar seres independentes da opinião alheia, capazes de enfrentar a realidade, assumindo a responsabilidade por tudo que se nos apresenta? Por outro lado, se não houver, por parte do professor-aluno, esforço, envolvimento no campo da avaliação, acabará por conhecer seu papel apenas de modo superficial, senão pela metade.

4.5.1 Avaliação da aprendizagem: indícios de rupturas?

Embora já tenha sido enfocado que o Meio II (prova escrita/dissertativa) não é aceito com tranqüilidade, visto ser esse processo avaliativo causa freqüente de insatisfação, observamos, também, que o Meio III – (avaliação do seminário temático) é pouco sobrelevado na discussão dos professores-alunos. Durante as entrevistas em grupo e nas entrevistas individuais, percebemos também que esse momento é realizado sob tensão e conflito.

Portanto, não foram poucas as situações de conflito ocorridas entre professores-alunos e os orientadores acadêmicos cuja causa se assentava no processo de avaliação. Tivemos oportunidade de vivenciá-lo em um dos seminários temáticos do qual participamos como observadora (nota de campo nº 2). Nesse seminário, a Coordenadora do NEAD teve de intervir para tranqüilizar os professores-alunos, insatisfeitos com o andamento do processo avaliativo. De um lado, professores-alunos preocupados com a avaliação apenas no caso de nota baixa. De outro, a maioria dos orientadores acadêmicos, considerando-se únicos e suficientemente responsáveis pela avaliação. Dessa forma, os orientadores acadêmicos perpetuam o que aprenderam e refazem com os professores-alunos os percursos, por vezes frustrantes, já percorridos por eles. Assim, são eles (professores-alunos) que, em última instância, sofrem os

efeitos de um sistema perverso, em que notas e diplomas substituem uma educação centrada na formação do homem e na democratização do conhecimento.

Nesse caso, os dados sugerem que a avaliação da aprendizagem do professor-aluno, no tocante ao domínio dos conteúdos das disciplinas, é tratada de forma fracionada e dissociada dos objetivos da proposta do curso (como mencionado no cap. 4). Doutra forma dizendo, é como se fosse possível separá-la do processo educativo e da prática social.

Considerando o aspecto formativo do curso de Licenciatura, é importante enfatizar que os depoimentos até aqui aduzidos indicam dificuldade desses professores-alunos no perceberem a avaliação por uma perspectiva mais crítica, bem assim no entenderem o limite do vivenciado, refletindo criticamente sobre os padrões ou critérios que lhes possam ter sido apresentados. É interessante observar que os professores-alunos criticam, de modo geral, tudo, mas não percebem que um processo avalitivo tem de ter critérios, indicadores, não pode ficar tudo solto, aos pouco construído. Precisa construir sim, mas, para chegar a algum propósito, tem de ter uma intencionalidade.

Ao mesmo tempo, apontam criticamente o fato de que, na Universidade, se espraia discurso diferente sobre o papel da avaliação, embora a realidade percebida se distancie do que efetivamente é "cantado em prosa e verso". É preciso ressaltar que, de certo modo, há aí uma aceitação implícita do que vem ocorrendo. E quando grifamos o termo aceitação, estamos ao mesmo tempo fazendo aflorar a conceituação de pacto entre eles existente. Nesse caso, pacto é sinônimo de acomodação.

Nota-se, igualmente, que os professores-alunos assinalam a perpetuação de procedimentos tradicionais, mas poucos avançam na análise política e epistemológica desse fato, refletindo sobre ele apenas na medida em que guardam estreita afinidade, afetando-os pessoalmente. Nessa direção, a análise dos relatos do professor-aluno, apresentados a seguir, constituem uma apreciação de práticas avaliativas vividas no curso. Por isso, é imprescindível transcrever este longo trecho da entrevista, tamanho o significado que ele carrega:

> [...] Teve uma prova de linguagem que era para a gente analisar um cartaz. Eu sabia tudo daquele fascículo e eu pensei que a análise do cartaz fosse minha, porque eles pediram a opinião da gente, cada um coloca a sua que é diferente de outra pessoa, e eu escrevi muitas coisas sobre o cartaz, mas realmente não escrevi talvez" [...](o que o autor queria). É o autor

> ou sei lá quem. Eu sei que eu cheguei, aqui, pensando que tinha saído bem na avaliação. Mas, o orientador me disse: você vai ter que refazer o percurso. Chorei aquele dia. Como chorei. Eu fui embora chorando. (alguém disse: na hora dá vontade de desistir) [...] a gente perde o ânimo, é absurdo, cada um tem que ter a mesma visão, aí você coloca a mesma visão, o mesmo pensamento, tem que ser tudo igual? Você coloca o seu lado crítico, sua crítica do município, sua crítica dentro da educação, do Estado e do município. Era para dizer que aquilo simbolizava a escravidão. Falaram para a gente fazer a análise do aluno nota dez. O texto era um cartaz de um menino de cor negra com roupa branca. Então, a análise que eles queriam era que a gente dissesse que era preconceito sobre o negro. Estava falando que ele era nota dez, mas justamente por ele ser negro (alguém disse: nota dez só no esporte) que o negro só podia ser dez no esporte, na dança, não sei o quê. Só que eu não gostava desse preconceito e não escrevi isso (alguém disse que aquilo simboliza a escravidão). [...] na minha análise, falei que o menino ali com aquela roupa simbolizava que toda criança tem que ter liberdade e coloquei que a roupa branca era para mostrar que a criança é pura e tal e não citei que a criança era negra e depois no final eu coloquei que agora que o negro estava destacando não só no esporte, danças, músicas como também na escola: que a maioria dos negros está também na escola. Eu escrevi isso e foi zero. Era para eu ter dito que o cartaz era puro preconceito. Se for sobre o negro, era para destacar que o negro era sujo..., que nas entrelinhas o cartaz estava cheio de preconceitos. Eu não pensei nisso. Eu pensei que realmente o cartaz colocou o menino negro para mostrar que já está na hora do negro ter o seu espaço, que era para gente representar o negro na escola e em qualquer outra parte [...]. Segundo a análise era para que contasse que o negro é sujo, é isso, é aquilo, e daí eu tirei um "I". Não sei se a minha análise era totalmente contra. Era contra quem queria essa resposta, mas não sei se realmente é ruim, porque eu não sei se a gente é obrigada a ter preconceito em tudo. É obrigado a ver preconceito em tudo? Nós temos a pré-escola, lá tem crianças loirinhas, moreninhas, negrinhas, a gente tem por elas o mesmo amor [Pp]. Lá a gente tem crianças (EGB08-13).

O professor-aluno, nesse caso exercendo seu papel de aluno, traz subjacente à sua condição de profissional da educação uma história singular, prenhe de *microcosmos* de vivências. Quando expostos às situações concretas de suas histórias, afloram as relações sociais estabelecidas e os saberes construídos, conforme pensamento de Marx na "6ª tese contra Feuerbach": "A essência humana não é um abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais" (MARX, 1978: 52).

Essa situação parece ter marcado profundamente o professor-aluno. Em tal depoimento não faltou ao professor-aluno, como a alguns alunos, capacidade para confrontar discurso e prática. Nesse depoimento se percebe claramente quanto é conflitante uma avaliação nos moldes tradicionais, que reproduz uma relação unilateral em que só o aluno é avaliado, e um discurso que se pretende moderno e crítico. Emerge aqui o desencontro, a desestabilização do processo de avaliação. Em última instância, isso sinonimiza impacto resultante do conflito, resultante dessa avaliação dissociada do discurso.

Esse depoimento parece revelar que o ponto crucial de insatisfação está na qualidade e ausência de clareza da informação que é dada ao professor-aluno sobre a correção da questão/prova.

O curioso desse depoimento é que, mesmo se considerarmos que o professor-aluno não tenha atingido os objetivos esperados, denuncia, com fina ironia, essa forma de valorar seu desempenho. É capaz de tocar em pontos importantes, como quando questiona "é obrigado a ver preconceito em tudo"? Dá indícios de que, ao tentar padronizar as respostas dos professores-alunos, se impõe de certa forma um pensamento único.

Nesse depoimento, o professor-aluno se ressente da ausência de liberdade para expressar, de forma livre e independente, seu ponto de vista. A utilização dessa noção de avaliação tem produzido efeitos perversos em termos de formação profissional. O avaliador, ao buscar a homogeneidade, tolhe o pensamento crítico e o desenvolvimento da autonomia intelectual do professor-aluno, culminando por deixá-lo insatisfeito com o resultado da avaliação. Entretanto, esse professor-aluno, ainda que instruído em caráter instrumental, foi levado a pensar e a questionar o resultado da avaliação. Nesse movimento viu suas concepções serem balançadas, percebeu a importância de uma avaliação mais diagnóstica, mais criteriosa. Talvez mais preocupado com a nota do que com o conteúdo, pode-se deduzir que o curso teve, para ele, em certa medida, um caráter formativo, que ajudou a gerar algumas transformações em suas concepções.

Quando das ponderações feitas por outro professor de um dos municípios, dizia ele, textualmente: "então, se tem um novo olhar, tem que ter até na avaliação". Por outras palavras, se é verdade que se pregava olhar as metodologias e o ensino com valores apropriados ao curso a distância, importava também que a avaliação passasse por uma mudança significativa, não mais retratando algo enfadonho, em nada diferente do que vinha ocorrendo nos demais cursos. Dizer isso igualmente revela que, não obstante as deficiências, assumiu ele, também por conta do curso que criticava, uma atitude que perseguia o novo, o diferente, algo que, identificando-se com a realidade do curso, tivesse condições de prepará-lo melhor. Sem dúvida, esse dado já é, por isso, sinônimo de que sinaliza visão crítica, o que significa que o curso encarta também pontos positivos.

Acreditamos haver uma confusão em termos de avaliar respostas abertas como essa. Aqui não dá para pensar em critérios definidos em outra etapa, pois o aluno em questão mostrou uma possível e ótima interpretação, menos preconcituosa aliás, menos focada, menos induzida. Direcionar dessa maneira, estabelecendo critérios que poderiam ter ido para outra direção: capacidade de diferentes interpretações, capacidade de argumentação, redação clara, etc.

Parece que a questão em pauta estava coerente com a autora Haydt (1991: 114), ao sugeririr que as provas compostas por questões tipo dissertativas devem ser empregadas quando se busca avaliar habilidades intelectuais, como a capacidade de organizar, analisar e aplicar conteúdos, relacionar fatos ou idéias, interpretar, analisar criticamente idéias emitindo juízo de valor, e expressar idéias e opiniões por escrito, com clareza e exatidão.

Para Castillo Arredondo (1995), essa modalidade de prova é designada como "prova de ensaio". O conteúdo dessas provas se assenta em questões teóricas, comentários de textos, resolução de problemas práticos, entre outros, nos quais o aluno elabora suas próprias respostas (Apud ANDRADE, 1998: 49-50). Em se tratando da correção dessas provas, esse autor sugere que o avaliador deve comunicar aos alunos os critérios a serem considerados, visando à resposta esperada.

Quando a resposta não estiver de acordo com o esperado, convém devolver ao aluno para que ele, caso queira, possa (re)construir sua resposta. Entretanto, no curso ora examinado, observamos que o professor-aluno que não atingiu o conceito necessário deve refazer todo o percurso, isso é voltar ao Meio I para se submeter novamente à avaliação intitulada Meio II, partindo-se do pressuposto que, se professor-aluno não alcançou os objetivos previstos, é porque possivelmente não tem domínio do conteúdo daquela avaliação. Dessa forma, impõe-se que refaça também o Meio I.

Segundo FOUCAULT (1996), o exame é altamente ritualizado. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível.

Nesse sentido, Luckesi (1995) sugere que, ao tratar de uma "oportunidade" de melhoria da aprendizagem, ao permitir que o professor-aluno faça uma nova avaliação (prova), não significa que ocorra uma orientação para que este estude a fim de aprender melhor, porém

pode servir como elemento de pressão para que o professor-aluno estude tendo em vista a melhoria da nota.

Castillo Arredondo, García Aretio e Chacon (apud ANDRADE, 1998) apresentam significativas contribuições sobre a avaliação da aprendizagem na Educação a Distância. Por pertinentes, recorro a elas neste momento.

Para Garcia Aretio (1994: 425), impõe-se que a avaliação com a função somativa ocorra como conseqüência da avaliação formativa, devendo, bem por isso, estar vinculada às atividades avaliativas realizadas pelo aluno no processo de formação. Verificamos que a proposta do curso parece ter essa intenção ao propor o Meio I que intenta ser formativo, uma vez que o professor-aluno só realiza o Meio II após ter passado pelo Meio I. Essa constatação nos conduz a arguir que a operacionalização da ação pedagógica possa estar distante do encaminhamento do projeto do curso.

Bourdieu (1998: 41), discutindo o papel social da escola na sociedade capitalista, é categórico: (...) "cada família transmite a seus filhos, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados" (...) Para ele, a opção profissional e o desempenho escolar do aluno são influenciados pelo capital cultural e social familiar. Diz também esse autor que os profissionais, no caso os professores, que contam com "bom" domínio da linguagem, têm condições de ser mais bem sucedidos quando esses aspectos são convocados, o que fica bem evidente no tocante à avaliação, como frisam os professores-alunos.

Para compreender a subjetividade que cerca as "avaliações" ou provas com questões discursivas, objeto dos contundentes questionamentos dos professores-alunos — já foi comprovado que uma mesma prova, submetida a diversos examinadores, apresenta, como não é de admirar, resultados diferentes. Por conseqüente, mostra também que uma mesma prova, submetida à correção do mesmo avaliador em momentos distintos, confere valores diferentes. Hoje, já existem várias medidas para minimizar a subjetividade dos avaliadores e dos efeitos negativos da correção das questões discursivas, como as providências que algumas instituições de ensino superior lançam mão em seus vestibulares de provas discursivas, chamadas de "canetaço". Após a correção, divulga-se uma listagem com os pontos obtidos pelos candidatos em cada disciplina, a fim de que o vestibulando, que porventura se sinta prejudicado, possa solicitar a

revisão. Não raro, observamos que muitos resultados são alterados após o processo de revisão. Aqui na própria UFMT, as provas de redação são corrigidas por dois ou três avaliadores, sem que tenham conhecimento da pontuação atribuída por outro examinador. Se os resultados apresentados forem próximos, faz-se apenas a média aritmética. Caso contrário, isso é, se os resultados apresentados pelos avaliadores forem díspares, a coordenação reúne os avaliadores para novo pronunciamento e, se preciso for, socorre-se de outro avaliador. Nesse caso específico, ao último não se confere o direito de, fechando a questão, dar o voto de desempate, à semelhança do voto de minerva. Sua função, mais que tudo, é somar, intentando encontrar um denominador que não prejudique o examinado. Tais considerações vêm reforçar a posição dos professores-alunos diante dos resultados de suas avaliações.

Prieto e Gutierrez (1991) acentuam que a "avaliação é poder". O poder tem seus segredos. Quando ninguém os conhece, quando o indivíduo é avaliado e não sabe como, com que critérios, leva à incerteza. No depoimento ora analisado fica claro que o professor-aluno não sabia com quais critérios estava sendo avaliado. Não lhe foi dado conhecer a "regra do jogo". Isso parece ser uma prática do curso de Pedagogia a Distância, pois os orientadores acadêmicos dispõem dos critérios de correção das avaliações, enquanto ao professor-aluno é negado esse direito. Por seu turno, para emitir um julgamento de valor é necessário determinar critérios, parâmetros da ação que se está avaliando. Nesse sentido, oportunamente enfatiza Romão (1998: 108): "para designar um 'avanço', tenho de saber em 'direção a que', o que me obriga a determinar um horizonte, um padrão desejável".

A avaliação, por ser formativa, implica processo, acarreta diálogo, exige permanente atuação junto, troca de idéias, busca, se não da total verdade, ao menos do que dela mais se aproxima, considerados todos os prós e os contras, as idas e vindas. Orientar, a bem da verdade, é esse estar junto, buscar junto. A posição de dono da verdade, de infalível, esta assumem aqueles orientadores que desconhecem sua verdadeira função, o seu papel, nesse processo de ir-e-vir, de colaboração voltada para o aluno, de descoberta participada.

Nessa linha, Foucault (1983) demonstra como o exame é a manifestação de um poder disciplinador, um controle que normaliza e uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. O exame também revela a situação de sujeição a que estão submetidos os alunos, como

bem demonstrado foi na situação antes descrita daquele professor- aluno que, mesmo inconformado com o resultado, não buscou o que acreditava que seria seus "direitos".

> [...] não sei se a minha análise era totalmente contra [...]. "Era contra quem queria essa resposta, mas não sei se realmente é ruim, porque eu não sei se a gente é obrigada a ter preconceito em tudo. É obrigado a ver preconceito em tudo? "Nós temos a pré-escola, lá tem crianças loirinhas, moreninhas, negrinhas a gente tem por elas o mesmo amor". A gente tem alunos!(EGB08-13)

Percebemos que a falta de diálogo e de negociação ocorreu no caso da interpretação da figura analisada pelos professores-alunos. Este episódio sugere que a avaliação em um curso a distância não pode ser distante, tem de criar espaços para diálogos, negociações entre os professores-alunos, orientadores acadêmicos e especialistas. O pacto e sua relação da paz, dizendo que uma avaliação justa, democrática, onde todos têm acesso às informações, onde os critérios são, desde o início, transparentes, certamente tem mais probabilidade de criar um ambiente sem desconfianças, de não-medo.

Gimeno Sacristán chama atenção para o papel da avaliação (apud SILVA, 1999). Avaliar pressupõe comparação, que, por sua vez, pressupõe a identidade de critérios. Esta questão nos remete a outra: O que um aluno aprende é compatível com o que outro aluno aprende? Entendemos que a avaliação sempre pressupõe comparação, embora com focos diferentes: relativa, comparando alunos entre si é absoluta, comparando o aluno com critérios pré-definidos. A comparação relativa não é adequada ao processo de aprendizagem, pois não podemos comparar alunos se seus contextos são diferentes, se o que aprenderam também pode ser diferente, apesar de estar sob um mesmo rótulo.

O caso a seguir não é raro ocorrer, e sua manifestação nos enseja a reflexão de que o caráter metodológico e técnico que caracteriza a feitura de instrumentos de avaliação também é um dos aspectos do tema a requerer análise e estudos, tanto de alunos quanto de professores.

> [...] No início do curso podia trabalhar com consulta, não era tão difícil quanto agora. No Meio I a gente estuda e discute com a orientadora o que entendeu sobre o conteúdo, daí a orientadora verifica se a gente está em condições de fazer o meio II que é uma prova escrita, sem consulta, e o meio II é o seminário. O meio dois é mais difícil. Apesar de que o meio três é todo o processo de pesquisa e apresentação. [...] É a produção de texto. A gente tem que conhecer o assunto, ter argumentos e saber transmitir, ter que fundamentar muito, muito, muito. Tem alguma liberdade, só que é difícil. Na redação há um mínimo de critérios, nós não conhecemos esses critérios, só as orientadoras. [...] as notas I, B, (B+ e B -) e "A". A

maioria fica muito ansiosa para fazer essa avaliação. Mas, se a gente faz a primeira e, se não passar, pode fazer novamente a extraordinária - O meio um é muito mais fácil e você expõe mais o conhecimento do que na avaliação escrita. - Acho que o maior problema na hora de fazer o texto é que a gente foi educada no modelo tradicional. Hoje a gente já está mudando a própria.(EGC14-8-9-11-12)

Depresbiteris (1999: 57) afiança a avaliação, sem consulta, defendida por quase todos os participantes das entrevistas em grupo, ao considerar sua utilidade ancorada nas seguintes razões: "para fazê-la, o aluno deve recorrer a várias fontes de informações, relacionar os assuntos, redigir com suas próprias palavras". Isso "ajuda o aluno a aprender a aprender".

Curiosa a posição de alguns professores-alunos que, ao mesmo tempo em que desferem severas críticas à forma como são avaliados e aos instrumentos utilizados, valorizam esse instrumento por servir para pressioná-los a estudar.

No entanto, é possível admitir que a avaliação só será capaz de conseguir esse intento quando realmente for além da verificação do aprendizado, fazendo o aluno entender os seus erros para tentar não cometê-los mais, trazendo-lhe informações complementares que até então não tinham ficado claras. Auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. É preciso também atentar para a construção das questões. Por igual, é indispensável centrar no fato de que este instrumento deve estar coerente com os objetivos pretendidos.

O proclamado e o praticado: contradições

[...] Eu acho assim: o que eles pregam no curso, não executam (risos). Então, eles querem que você trabalhe diferente. É assim, eles pregam que a gente não deve avaliar o aluno só por meio de prova. Você deve ter outra maneira [...]. Quando a gente vai ser avaliada no curso, é em cima do quê? De prova! Então, já teve muitas discussões entre a gente e os nossos orientadores nessa questão, porque eles querem que a gente mude, mas eles não mudam quanto à forma de avaliar a gente. São os especialistas, no caso, que exigem assim, às vezes a gente debate: vamos fazer a prova em grupo ou duplas, ou vamos pesquisar. Não, é individual. É sem nada, é sem consulta, é você e você. Então, o que eles pregam para avaliar a criança, todo dia, cotidiano, o desenvolvimento, fazer uma avaliaçãozinha, não avisar que está fazendo avaliação mais para detectar o problema. Então, eu tenho que partir dali para trabalhar a criança, onde está o problema. Olha, porque você não aprendeu, vamos ver, vamos rever o conteúdo, alguma coisa assim. E eles praticam com a gente diferente. O método diferente. O curso prega uma coisa, abre nossa mente no sentido de melhorar o método avaliativo do aluno: eles pregam uma coisa e fazem outra. A nossa avaliação é tenebrosa. São quatro horas de avaliação. É um terror. É calo no dedo, é dor nas costas, é estressante, não pode pegar fascículo, é uma decoreba (todos concordam). - É verdade, se você não souber o que está lá no fascículo, não adianta. Daí eles colocam: "você não se fundamentou no fascículo. Você vai colocar as suas palavras, o seu dia-a-dia o seu

> conhecimento, tem que. Aí também entra a questão: "muitas coisas vêm lá de cima prontas para você fazer em sala de aula, mas essas pessoas não estão por dentro da realidade do curso". Então, é o caso das especialistas, é aquela cobrança. Porque, se dependesse dos nossos orientadores, seria diferente.(EGB07-4-1-5-8-6)

A contradição presente no discurso e na prática encontra explicação na concepção de avaliação do professor, reflexo de sua história de vida como aluno e também como docente.

Ao relacionar a percepção dos professores-alunos sobre as práticas de avaliação com a proposta do curso de Pedagogia a Distância, notamos um descompasso entre o proposto e o praticado. Como já apresentado no tópico que aborda a proposta deste curso no que se refere à avaliação, há uma valorização do processo na perspectiva da construção do conhecimento, uma vez que a proposta do curso está pautada pelo construtivismo e sociointeracionismo. No entanto, quando o professor-aluno, na modalidade Meio II, não atinge o conceito mínimo (B) para prosseguir na etapa seguinte, deve retomar o Meio I fazendo essa avaliação novamente. Isso dá indícios de que não contempla a valorização do processo de construção do conhecimento indispensável a uma perspectiva construtivista.

Outro exemplo de descompasso se refere ao desconhecimento dos critérios de avaliação por parte dos professores-alunos, conforme as falas seguintes:

> Porque a tua opinião ficou assim a desejar para os orientadores, mas não por conta do orientador. É que vem o pacote pronto, lá do NEAD de Cuiabá.Você tem que seguir. Isso eu até já reclamei, já liguei no começo, comecei a debater, liguei na faculdade reclamando e daí [...] mas, não mudou. Então, se tem um novo "olhar", tem quer ter até na avaliação. No aprendizado e na avaliação. - Enfatizou: isso é marcante! É pesado. Nessa questão, o que vale é só a prova escrita (EGA01-4).

> [...] Os critérios são para os orientadores — Para os alunos, não. Senão acaba direcionando, né? Na prova tem que falar disso, disso e disso [risos], então, aí você direciona muito, eu acho, então, é do especialista para o orientador (EOe7).

Esses depoimentos revelam que tanto o professor-aluno como o orientador acadêmico se sentem ausentes das decisões, cabendo-lhes apenas executar. Isto, mais uma vez, indica um comprometimento da perspectiva de construção de conhecimento, uma vez que esta requer a presença do sujeito do conhecimento em todo o processo, não só na hora da execução. Assim, as ações classificatórias, autoritárias e obstaculizantes da avaliação, exercidas pela maioria, podem

ser conseqüência da avaliação sofrida pelo professor ao longo de sua trajetória na qualidade de estudante e profissional.

Sendo assim, parece não haver unidade na relação teoria/prática, na formação desse educador.

Nessa tarefa do educador buscar reconstruir sua prática avaliativa, é premissa básica e indispensável a postura de questionamento, reflexão e tomada de consciência do professor, com vista a reelaborar sua concepção acerca da avaliação, o que, diga-se de passagem, por si só não assegura ou garante a mudança de sua prática, mas já é um primeiro passo para sua evolução como profissional da educação.

Concordamos com Villas Boas (2005: 128-129), ao afirmar que os "saberes da avaliação devem ser parte integrante do processo de formação do educador". Dessa forma, a avaliação deve ser um dos saberes a serem incorporados no curso pelos professores-alunos e pelos orientadores acadêmicos.

Acreditamos que, ancorados na análise e na reflexão de situações vividas pelos professores no seu cotidiano, mediante a expressão e manifestação de suas dúvidas e anseios, eles poderão reconduzir suas ações e compreendê-las em outra perspectiva, como na concepção construtivista.

Nessa esteira, a avaliação da aprendizagem é concebida como motor impulsionador do processo ensino-aprendizagem, acompanhando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento do aluno. Sendo entendida tanto como instrumento de ensino como de aprendizagem, a avaliação, nesta perspectiva, é valiosa quer ao professor (aqui o orientador acadêmico), pois permite conduzir o ensino, quer ao aluno, norteando sua aprendizagem, apontando a direção do seu processo de construção de conhecimento, fomentando seu desejo em aprender estimulando a aprendizagem auto-sustentada.

Compartilho as idéias de pesquisadores a exemplo de Perrenoud (1993), Freitas (1985), Villas Boas, (1993) no afirmarem que a forma de conceber a avaliação tem desdobramentos sobre a forma de conceber as demais instâncias do conhecimento, refletindo numa visão de educação, de homem e de sociedade. E vice-versa. Não pode haver uma lógica

para o processo aprendizagem e outra para a avaliação. Afinal, uma e outra fazem parte do mesmo processo, perseguem o mesmo fim.

É pertinente destacar as contribuições de Bourdieu (1982), para quem "as desigualdades sociais reproduzem as desigualdades escolares" e estas, por sua vez, "reforçam e reproduzem a desigualdade econômica", desembocando na eliminação dos estudantes mais desfavorecidos. Em vista disso, suas contribuições têm servido para esclarecer que a forma como a sociedade seleciona, classifica, transmite e avalia o conhecimento tem que ver com a distribuição de poder e com o controle social.

Portanto, repensar a avaliação significa analisar o tecido das relações histórico-sociais que a determinaram, tal como é entendida. Não é possível vê-la, ainda hoje, como forma de premiar os "mais capazes", excluindo os "menos capazes". É preciso que aproveitem as informações que a avaliação suscita, daí inferindo tudo quanto possa contribuir para o crescimento do aluno.

Com base no recorte abaixo, podem as dificuldades apresentadas pelos professores-alunos, no ato avaliativo, ser associadas com as dificuldades e com a falta de embasamento teórico dos próprios orientadores acadêmicos encarregados de avaliá-los:

> Quero dizer que avaliar não é fácil, o processo avaliativo é sempre muito difícil, eu, por exemplo, devo confessar que fazer auto-avaliação não passava pela minha cabeça até recentemente, eu não reconhecia como auto-avaliar dentro do processo de ensino-aprendizagem, e isso é algo extremamente necessário para ser retomado e aí nós falamos justamente da formação, nossa formação inicial nos deixou essa lacuna porque, na verdade, nós não discutimos a avaliação com profundidade, especialmente quando consideramos o Meio 1, Meio 2 e Meio 3". (dados extraídos do relatório do **1º Encontro Estadual de Orientadores Acadêmicos – 30/ago/2003/NEAD/UFMT).**
>
> Nessa mesma linha, prossegue outro aluno [...]até hoje eu, por exemplo, não sei que destino dar para a chamada avaliação formativa com os relatórios de pesquisa, [...] seria importantíssimo nós retomarmos o que é a avaliação dentro do contexto do curso, porque Meio 1 e Meio 2 são intrínsecos e, se nós, isto é os acadêmicos fizermos bem o Meio 1, não temos por que temer o Meio 2. Mas vemos também que na nossa capacitação, vamos para ela com o intuito de solucionar problemas para a avaliação, ou seja, faltou na nossa discussão hoje de manhã uma avaliação, não houve uma discussão mais aprofundada do que venha a ser avaliação construtivista e formativa dentro do processo EAD, e isso eu acho que nós deveríamos estar retomando. Foi uma das propostas que foi colocada porque, na verdade, nós não sabemos como estarmos nos auto-avaliando, como fazer o aluno se auto-avaliar no processo e como discutir a tomada de decisões para auxiliar na intervenção. Esse talvez tenha sido um dos maiores problemas nossos até agora e, normalmente, na nossa capacitação,

vamos a ela para discutir o fazer no Meio 2, mas esquecemos de tomar mecanismos, de criarmos mecanismos de intervenção no Meio 1, o que deveria ser o prioritário, e nós não estamos fazendo isso, infelizmente". (dados extraídos do relatório do 1° Encontro Estadual de Orientadores Acadêmicos – 30/ago/2003/NEAD/UFMT).

Os depoimentos dos professores-alunos, como estes dos orientadores acadêmicos, indicam que, se por um lado o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico no contexto de seu trabalho de sala de aula, por outro, ele deve estar inserido em processo de formação que lhe permita desenvolver instrumentos intelectuais responsáveis por facilitar a reflexão sobre a prática docente, a interpretação e a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem. Portanto, a formação dos professores não pode prescindir da contribuição dos conhecimentos teóricos, até porque a experiência pode não gerar, por si mesma, aprendizagem docente (ZABALZA, 2000: 29). A formação de professores deve incluir os saberes adquiridos na prática, mas também, e necessariamente, a aquisição de bases teóricas. Talvez a inexistência de conhecimentos teóricos no campo da avaliação da aprendizagem na formação desses profissionais é que tenha acarretado esse "mal-estar" entre os professores-alunos e orientadores acadêmicos.

Um termo muito usado hoje em avaliação é o do *empowerment* ou apoderamento, que mostra a importância de as pessoas poderem se auto-avaliarem e se auto-regularem. Isso faz com que sejam autônomas em sua aprendizagem, mais críticas.

A concepção de avaliação do "apoderamento" (empowerment) de Fetterman (1996) vê na avaliação um processo essencialmente democrático, envolvendo a participação de todos os interessados em sua realização, seus resultados e suas implicações. Por outro lado, o conceito dinâmico e flexível de avaliação introduzido por Chen (1996), que percebe tanto o processo quanto o produto de um programa como objetos de avaliação, seja para o aperfeiçoamento seja para a tomada de decisão, também irá em muito contribuir para a apreensão efetiva de um Projeto multifacetado, em via de desenvolvimento, que se desdobra em diversos níveis e etapas. Finalmente, a visão de avaliação voltada para a utilização de resultados, preconizada por Patton (1997), oferece-nos a sustentação necessária para assumirmos um compromisso com todos os interessados, no sentido de facilitar a comunicação dos resultados através de diferentes meios - oral, escrito e visual – e de assegurar a utilização efetiva das informações geradas pela avaliação.

Como já assinalamos, existem vários procedimentos de avaliação, além das provas escritas e auto-avaliação. Em nosso ver, o curso deveria ter pensado em outros instrumentos avaliativos, seja exemplo o portfólio[18]. Contudo, é bom lembrar que não é suficiente apenas a adoção de novos instrumentos, se utilizados sem retomar conceitos, finalidades, concepções. Como sabemos, o instrumento não fala por si mesmo.

Nosso entendimento, o portfólio poderia ser instrumento avaliativo importante, nos cursos de formação de professores, por seu caráter processual, garantindo mais que avaliar, construir o conhecimento. Em razão disso, indicamos a título de sugestão ao curso de Pedagogia a Distância algumas "pistas" para trabalhar com o portfólio[19].

Adequadamente trabalhado, o portfólio[20] possibilita a reorganização do trabalho pedagógico na direção que o curso propõe seguir, ou seja, na formação de cidadãos capazes de pensar e tomar decisões, dadas as suas características. Para isso, alguns princípios devem orientar essa prática: construção elaborada pelo próprio aluno, reflexão, criatividade, auto-avaliação, parceria e autonomia. É franqueado ao aluno escolher o formato do seu portfólio, entre os quais situamos o portfólio eletrônico que, num curso como este de Pedagogia a Distância, pode constituir uma estratégia para aproximação e maior comunicação, facilitando a troca de idéias entre especialistas, orientadores acadêmicos e professores-alunos.

Mais ainda. Condizente com a avaliação formativa, a construção do portfólio pelo aluno permite a este acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho de modo que conheça suas potencialidades e os aspectos em que precisa melhorar. Ao orientador caberia estabelecer uma relação de parceria baseada no encorajamento e na valorização dos esforços dos professores-alunos, mediando avanços. Na construção do portfólio, a formação se conecta às práticas sociais. Segundo destacam Villas Boas (2004) e Depresbiteris (2004), respaldando-se em vários estudiosos da área, o uso do portfólio possibilita tornar explícita a articulação entre currículo, avaliação e trabalho pedagógico, visto que requer registros variados e reflexão sobre o ensino e a

---

[18] É importante ressaltar que esse instrumento já foi utilizado no programa de formação inicial de professores em exercício, realizado pela Faculdade de Educação da UNB, cuja análise se encontra no livro Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.

[19] Para aprofundar esse tema sugiro além de Villas Boas (2005), Deprisbiteris (2004) e Quintana (2003)

[20] Houaiss diz que Portfólio (sem acento) é forma inglesa. Em Português, já se registra Porta-fólio (=cartão duplo) desdobrável.

aprendizagem. Sua adoção, em cursos de formação de professores, se justifica principalmente por possibilitar a construção e o domínio de saberes da docência; nessa mesma linha, franqueia a relação entre teoria e prática, garantindo o desenvolvimento da autonomia dos professores-alunos. O portfólio é um desses saberes a serem incorporados na formação de profissionais da educação, podendo vantajosamente superar o mero estudar "sobre" avaliação, despertando para práticas inovadoras que os professores-alunos poderão adotar nas escolas onde atuam.

Não se concebe que, por si só, o uso de portfólios conduza a uma avaliação autêntica, participativa e reflexiva. Daí a indicação dos princípios norteadores da sua construção, acima mencionados, e de algumas características essenciais para seu desenvolvimento, destacadas que foram por Villas Boas (2004), com base em Barton e Collins. São elas: uso de múltiplos recursos para evidenciar a aprendizagem, incluindo sínteses, provas, relatórios e outros instrumentos de avaliação pontuais. Tais recursos estão assentados nestas vantagens: autenticidade, na medida em que as produções nele inseridas se articulam ao trabalho em desenvolvimento; dinamização do processo de avaliação, devido ao seu caráter processual; explicitação dos propósitos, visto que, antes da sua construção, os alunos têm conhecimento do que se espera deles; integração entre o que se estuda e as próprias vivências; o pertencimento do trabalho ao aluno. Cada portfólio é uma criação única, como únicos são os alunos e suas trajetórias de aprendizagem. Some-se a essas vantagens a natureza multipropositada: pode ser usado para avaliar o trabalho pedagógico, a aprendizagem dos alunos, a disciplina e o próprio curso. Se partilhados, podem constituir-se em elo entre os tempos e espaços de formação, entre disciplinas e temas.

Experiências desenvolvidas no Brasil e no exterior adicionam que seu uso pode ter impacto positivo nas formas de ensinar, de aprender e de avaliar, assim como pode fortalecer a prática reflexiva. Adotá-lo significa deslocar o foco da nota para os progressos alcançados, ou seja, para a aprendizagem. Assumir essa sistemática requer uma análise teórica da avaliação, ao mesmo tempo em que põe em xeque as produções dos professores-alunos por meio de um procedimento que corresponde à teoria estudada, às experiências vividas, compartilhadas, o que implicaria uma reorganização do currículo, somada à preparação de todos os envolvidos na sua adoção.

Pretendemos deixar claro que não estamos sugerindo o uso do portfólio como único instrumento de avaliação, mesmo porque ele incorpora outros instrumentos, tais como provas dissertativas, testes, relatórios, estudos de casos, entre outros.

As análises realizadas a respeito das percepções dos professores-alunos sobre avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia a Distância, nos levam a crer, em síntese, que há, por parte dos professores especialistas e dos orientadores acadêmicos, uma condição fragilizada para fazer com que os professores-alunos se tornem capazes de utilizar diferentes procedimentos avaliativos. Esse fato sugere a necessidade de incluir estudos sobre avaliação e de reconhecer as avaliações do Meio I, na sua função formativa. Portanto, a avaliação deveria ser uma dimensão mais profundamente considerada, fazer parte das intenções de transformação, pois realmente não adianta um curso em que tudo caminha em um sentido inovador, indo a avaliação contra a corrente. Daí, a avaliação justa, democrática, com acesso às informações, com critérios desde o início transparentes, certamente terá maior probabilidade de criar um ambiente sem desconfianças, de não-medo. Nesse caso, a avaliação (prova) deixaria de ser utilizada como um instrumento de ameaça, de tortura prévia dos professores-alunos. Sugeriríamos que os proponentes zelassem pela relação teoria e prática, pela coerência do discurso. Mais especificamente, diríamos que a avaliação em um curso a distância não pode ser distante. Tem de criar espaço para diálogos, negociações. Precisamente isso é que não ocorreu no caso da interpretação da figura do negro. Além disso, nos registros ou falas dos professores-alunos, evidencia-se uma avaliação de conteúdo fragmentada e sem vínculo com a ação concreta dos sujeitos participantes do curso de Pedagogia a Distância. Tratada dessa maneira, a avaliação realça sua função ideológica, que impossibilita a compreensão dos fenômenos em sua totalidade, instiga a competição, podendo também inibir ou eliminar a autonomia pessoal, quando não do conjunto de professores-alunos. É importante grifar que é pela participação que a avaliação atinge sua face transformadora, uma vez que mudanças significativas só são alcançadas quando as propostas de mudanças são emanadas do grupo envolvido.

4.6 Percepções dos professores-alunos e dos orientadores acadêmicos sobre as parcerias

A UFMT, desde a década de 70, vem se utilizando de parcerias[21] para viabilizar seus programas de formação de professores no interior do Estado. Esse sistema possibilita maior agilidade a projetos públicos que enfeixam ampla variedade de público, de diferentes centros e pólos, dinamizando a ação da entidade executora, no caso a Universidade, ao mesmo tempo em que engendra maior comprometimento da SEDUC e das prefeituras com o resultado de um trabalho que reverterá em benefício da região. As administrações municipais se envolvem, assim, de forma mais direta na melhoria da formação de seus quadros, o que traz conseqüências para atuação dos profissionais da rede.

Essa associação visa agilizar a efetivação de projetos e programas públicos, pois as parcerias permitem ampliar o alcance da capacitação a distância, bem como a produtividade de suas ações, estabelecendo laços mais definidos com a comunidade.

No caso em foco, as parcerias descentralizam ações e abarcam igualmente os associados, cada um com seu papel e objetivos específicos. Contudo, como veremos na fala de muitos professores-alunos e dos próprios orientadores acadêmicos, a contraparte que os municípios ofereceriam tem deixado a desejar, pelo descumprimento de parte dos acordos previstos nos convênios.

> [...] Fica a desejar mesmo é a questão política que existe entre os municípios que reúne o pólo de [nome do pólo]. Há tratamento bastante diferente de um município para outro. Por exemplo, nós que moramos na zona rural estão previstos, no convênio, que a gente teria direito a passagens, alimentação, quando a gente viesse para os encontros de orientação, para as avaliações e até hoje a gente só ganhou uma "banana", pois as despesas da gente são tudo por nossa conta. Outros municípios, como [nome de 2 municípios –] dentre outros do pólo cumprem o convênio, pagam hotel, alimentação, tudo, transporte e nós aqui de [nome do município] não temos essas regalias (**ou direitos?**) **(05)** - Tanto é que na época dos seminários nós vamos para outras cidades os acadêmicos dos outros municípios vão para o hotel e nós ficamos alojados em escolas. Temos que levar colchão e tal. A gente tem essas dificuldades sim. Eu mesma hoje para vir para cá - eu moro a cem km daqui de [nome do município] – passagem, alimentação, tudo sai caro e ainda tem que pagar substituta, ou ainda quando a diretora da escola não deixa a gente vir então é só por telefone, mas tem dia "aquela coisa" (telefone) não presta, não funciona. Então, fica difícil. **(06)** - O telefone fica cortado todo o tempo. **(07)** – Inclusive, agora, no NEAD, os orientadores estão sem telefone porque

[21] Para um estudo mais aprofundado sobre essa temática, confira Erineu Foerste: Parceria na formação de professores, f. 361, 2002 (Tese de Doutorado). Em educação PUC – Rio de Janeiro.

está cortado e quando tem telefone as pessoas da Secretaria de Educação utilizam o telefone do NEAD. Então, é complicado, às vezes é o computador que não funciona, a impressora não tem tinta. Está um caos, bem complicado o funcionamento do nosso curso, aqui, no nosso município são questões políticas mesmo. **(03)** - No meu caso é difícil ficar sem telefone porque eu só faço orientação por telefone. Quando tem jeito eu venho de quinze em quinze ou então só venho para me preparar para a avaliação. Então, fica difícil. Essa parte aí é bem difícil. A gente não tem ajuda de nada. **(09)** – Tem outra questão que é a quantidade de orientadores pelo número de acadêmicos no nosso município. Nós tínhamos quatro orientadores e agora no módulo de ciências para cá nós estamos com dois. Teve época de ter só um que é [cita o nome do orientador] que segurou a peteca desse seminário. Eu acho que isso não é justo. Quando um orientador for pedir afastamento teria que ser com bastante antecedência para os acadêmicos não sofrerem o que nós sofremos, porque nós sabemos que vários acadêmicos não se saíram bem nos seminários e nas avaliações por falta de tempo do orientador para sentar com ele, pelo menos, cinco minutos para tirar suas dúvidas ou por telefone. Porque o telefone ficou cortado por vários dias e a gente de longe tentava ligar e não tinha condições. Eu acho que deveria ser mais sério, se são quatorze ou quinze acadêmicos para cada orientador então teria que ser respeitado isso. Durante muito tempo éramos todos para um que estava disponível. **(05)** - Parece até que os próprios representantes dos municípios deixam de acreditar no curso porque eles não fazem investimento no curso do NEAD, não cumprem o convênio. Além da maior parte da comunidade não aceitar esse curso, não ver a faculdade como um nível superior, parece que eles mesmos não valorizam essa formação. **(07)** –Os representantes, do nosso município atendem a gente com certo descaso, por ex., quando orientadores acadêmicos têm que participar durante a semana de trabalho e das reuniões realizadas na sede do pólo, para adquirir as passagens e as estadias deles dá muito trabalho. Isso porque a gente passa para *a* prefeitura o pedido com bastante antecedência para fornecerem as passagens e liberarem as diárias. Às vezes, eu como representante dos acadêmicos, no colegiado e os orientadores temos que fazer pressão para eles liberarem. Já aconteceu de a gente ficar um dia e não conseguir e retornar noutro dia e ficar o dia inteiro para conseguir que fossem liberadas estadias e as passagens. **(05)** - Ainda nos seminários temáticos que é um evento maior não aparece nenhum representante de [nome do município], nem na abertura. E as autoridades de outros municípios estão lá e aí quando chamam [nome do município] ninguém aparece (EGAo-3-5-6-7-9)

Pelo testemunhado acima, percebemos falhas na atuação dos municípios no que concerne ao compromisso com o mais frágil dos segmentos envolvidos no convênio, o professor-aluno. De alguma maneira, parece haver certa confiança em que estes acabariam por superar quaisquer adversidades, fazendo o possível para não abandonar oportunidade tão rara, o que os levaria a resolver de forma mais ou menos precária, no âmbito pessoal, questões que seriam da esfera pública.

As administrações governamentais precisam compreender que os professores da rede fazem parte do governo, comumente entendido como a camada gerencial, e não a executora, das políticas e ações públicas. Tal compreensão redundaria no melhor tratamento a uma extensão do

Estado que são os funcionários do Executivo e, por conseguinte, em maior facilidade para a consecução de políticas públicas.

Não podemos deixar de sublinhar na fala acima a constante referência ao descaso com que são tratados: "as autoridades de outros municípios estão lá e aí quando chamam [nome do município] ninguém aparece"... "Parece até que os próprios representantes dos municípios deixam de acreditar no curso". Aspecto de alguma subjetividade, os sentimentos revelados sobre a imagem de si, intuída no olhar do outro, são decorrentes da visão, que não é estranha ao profissional da educação, sobre sua categoria em contraponto com a de profissionais de outras áreas. Na mesma visada, aponta para concepções que circulam sobre o ensino a distância: "Além da maior parte da comunidade não aceitar esse curso, não ver a faculdade como um nível superior, parece que eles mesmos não valorizam essa formação". Essas são condições a serem superadas e que podem constituir entraves à aprendizagem, tanto como as que enfocamos a seguir.

> [...] Vou colocar minha realidade, porque eu preciso colocar isso: para eu vir de onde moro até aqui (Centro de Apoio) são vinte reais só de passagem ida/volta, aliás, são dezoito reais ida/volta. Para mim sair de casa tenho que sair quatro e meia da manhã para pegar o ônibus, antes tenho que andar seis quilômetros na reta. Eu já venho sem tomar um gole de café. É muito cedo, não consigo me alimentar nesse horário. Aí você fica aqui [cita o nome do município]. Como eu cheguei ontem e estou hoje aqui o dia todo. Vou chegar em casa só à noite. Eu vou ficar o tempo todo sem comer nada aí não dá? Eu preciso comprar algum lanche para poder me virar, para poder agüentar esses dois dias. O curso envolve muito a nossa situação financeira. O salário que ganho -R$ 250,00 reais. Então, tenho vivido para o curso (EGB11-5).

> [...] A onde moro não tem telefone, internet, nem luz. Há um orelhão, [ichi] que passa a maior parte do tempo estragado. Telefone só no posto de gasolina, mas para usá-lo você tem que pagar, não há como usar o cartão. O preço é estipulado por minuto. Quando a orientadora tem algum recado para mim, ela manda pela turma faz o segundo grau à noite, eu recebo isso no outro dia. Muitas vezes o recado chega, em cima da hora, é horrível. As vezes acontece de ter algum material para eu fazer que passa do dia de devolvê-lo porque o bilhete não chega, tem gente que esquece de entregá-lo, é uma confusão! O trem é complicado, é difícil, muito difícil mesmo, começando que até recado não chega (Ele15).

Às dificuldades que cercam o particular de cada graduando - lugares de difícil acesso, baixa remuneração que impossibilita aplicação nos estudos, moradias as mais simples - juntam-se as más acomodações nos locais para onde se deslocam, transporte deficitário, comunicação precária. Não são poucos os esforços exigidos dos envolvidos.

Há, ainda, outros percalços de um espectro mais amplo, que as falas seguintes ressaltam:

> [...] Enfrentamos problemas sérios em relação a prefeitura municipal. No ano de 2001, o prefeito quis romper o convênio, o curso foi suspenso por seis meses. Quem bancou o NEAD de janeiro de 2001 a junho 2003 foi um empresário que pagava as despesas de deslocamentos dos acadêmicos e dos orientadores para participarem dos seminários e das capacitações. (EOa-11)

> [...] A prefeitura quanto e a secretaria de educação deixaram muito a desejar [pp]. Eles tinham que nos ter fornecido um local adequado. Durante quatro anos nós mudamos de sala, dentro da própria Secretaria de Educação. Agora nos deram uma sala mais ampla, mas antes a sala era metade do que é essa aqui [mostra o espaço], onde muitas vezes tinham doze, treze acadêmicos para orientação, ficavam um em cima do outro. A prefeitura ficou também de nos dar biblioteca e computador. Nós teríamos que ter acesso a internet, a computador não temos nada disso. Terminamos esse curso sem [pp] esses recursos. Se você precisa falar com sua orientadora depois das cinco, você não fala, porque ninguém atende ao telefone [pp] que é só da Secretaria de Educação. Então, eu acho essa parte muito falha. Eu não sei por que isso ocorre. Todas às vezes que nós tivemos que ir para os seminários temáticos, era aquela briga, para definir o que é pago pelo convênio, o que não é atribuição do convênio, sempre foi assim. Acho que a prefeitura e a secretaria de educação deixaram muito a desejar. Não deram respaldo [pp] (EIj06).

> [...] Esse curso mostrou que não há um envolvimento, não há um cumprimento dos papéis dos responsáveis. Vou citar só um exemplo, é o que está acontecendo hoje. Os orientadores que são do Estado e que estão no projeto, eles tem um problema muito sério com a questão da gratificação. Isso já não é cumprir com aquilo que está em convênio? As prefeituras, eu vou falar por [cita o nome do município], eu não vou nem falar das outras que a gente tem conhecimento também, vou falar por [cita o nome do município]. Hoje nós temos essa estrutura aqui, mas o início foi muito complicado porque nós não tínhamos nem sala para atender os acadêmicos, eu ficava aí no corredor e atendia na biblioteca que é aquela parte do fundo, então por aí você já vê que não há cumprimento das responsabilidades. O que eu vejo cumprindo, sua responsabilidade, no sentido literal da palavra, foi a UFMT, o NEAD. Eu sempre percebi a UFMT como um dos parceiros envolvidos e que realmente cumpriu o seu papel, mas o Município e a própria Secretaria de Estado eu vejo que eles deixaram muito a desejar (EOf6).

As administrações municipais, ao deixarem de cumprir a tempo e a contento seus compromissos, prejudicam o funcionamento da orientação, de uma ou outra forma – número pequeno de orientadores, dificuldades de uso dos meios, internet ou telefone, atraso no envio de sua gratificação e na disponibilização do transporte. Esses problemas têm caráter mais institucional e afetam intrinsecamente a aprendizagem. Trata-se de um curso a distância, e a orientação é um momento imprescindível para o aluno ter atendimento mais personalizado, para colocar suas dúvidas face a face, para questionar, e até mesmo, para quebrar o isolamento a que

seu próprio contexto o obriga, quer a orientação ocorra de forma individual, quer em pequenos grupos, atendendo a cronograma semestral ou anual do orientador.

O regime de parceria tem possibilitado ampliar o alcance da capacitação, englobando instituições públicas, governo estadual e municipais, cada um com objetivos, tarefas e compromissos previamente definidos, de modo que cobre todas as frentes que envolvem o oferecimento de um curso a distância. Na percepção dos professores-alunos e orientadores, as ações que cabem às prefeituras são as que apresentam número maior de pontos negativos em sua execução.

As ações afeitas às administrações municipais podem estar sendo prejudicadas pela burocracia governamental, pela assunção de compromissos que precisarão ser negociados oportunamente com outras esferas de poder, pela falta de clareza sobre qual seja sua responsabilidade específica e, até mesmo, por fatores que surjam posteriormente à assinatura dos convênios. Isso não significa que se possam ignorar compromissos assumidos, muito menos que se possa, com uma ação isolada, prejudicar um projeto em andamento. Significa dizer que, no plano inicial, é preciso prever formas de controle das ações de cada um dos parceiros, de modo que uma estrutura mais complexa não seja atingida por questões específicas e localizadas. Por outro lado, parece-nos necessário um constante renegociar entre todos os que pactuaram com o programa, sobre as dificuldades encontradas, sobre as adequações necessárias, servindo também para reafirmar compromissos e cobrar seu cumprimento.

Do planejamento à efetivação de um projeto, muito pode acontecer. Justamente por isso, são necessários instrumentos e oportunidades para avaliar seu andamento, corrigir suas rotas. A renegociação e o controle não engessariam o processo, antes permitiriam resolver, de forma coletiva, os problemas encontrados ou que estão por surgir a meio caminho. Não se pode é desprezar a importância das parcerias pelas falhas ocorridas. Elas podem ser sanadas e sua discussão coletiva pode dinamizar as ações conjuntas, embasando projetos de mesma importância e alcance que venham a ser pensados futuramente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num trabalho cuja proposta básica está ancorada num fazer restrito à educação, abarcando seres humanos que perseguem o próprio crescimento, incoerente seria afirmarmos que chegamos a conclusões definitivas e ortodoxas. O homem é por si só inconclusivo. O pensar de de Aristóteles — tantas vezes repetido — se faz novamente oportuno: o homem é um animal insatisfeito. Daí estar ele sempre à procura de algo mais, cuja conquista de hoje não corresponderá mais à do dia seguinte.

Quando nos propusemos aprofundar a análise dos efeitos do curso de Pedagogia a Distância, idéias as mais variadas borbulhavam em nossa mente. Defrontadas com o real, precisamos nos adequar, limitando-nos ao que possível fosse fazer. Esse intróito sinaliza que a vida caminha sobre o trilho de dualidades, de confrontos, de oposições. No caso, referimo-nos ao entrechoque do ideal, do sonhado, do proclamado, posto ao lado do efetivamente real, do vivido, do percebido.

O título de nosso trabalho não poderia deixar de grifar essa dualidade: daí a razão de impactos e pactos.

À luz do que nos explica o Dicionário Houaiss, impacto é o "chocado contra, impelido, metido à força". Interessa-nos, no caso, sobretudo o sentido figurado: "impressão ou efeito muito fortes deixados por certa ação ou acontecimento". Pacto, por sua vez, acoberta o sentido de ajuste, convenção entre duas ou mais pessoas. São os acordos, ora percebidos à flor da pele, ora consentidos, ora velados. Não sem razão, é o próprio Houaiss que acrescenta estar a palavra pacto ligada à raiz de *pax, pacis*, significando também paz. Daí o verbo pactuar, com essa mesma compreensão de decidir em pacto, consentir em qualquer coisa, agir em conveniência, fazer ajustes que beneficiam ambas as partes. É a busca do equilíbrio.

Por conta dessas duas palavras básicas, derramadas constantemente em nosso trabalho, ora de forma mais "forte", ora diagnosticadas por olhos que vêem além do externo e, portanto, mais profundamente, podemos apreender um pouco do que o curso a distância de fato representa. Não se pode negar que tal curso corresponde a um verdadeiro impacto.

Primeiramente, é impacto para a vida do próprio professor-aluno que, passando a dominar conceitos que desconhecia, passa a influenciar, positivamente, a comunidade onde atua.

De certa forma, há uma ruptura entre o que era antes e o que faz depois. Aí a constante dualidade. Há uma quebra do usual, do costumeiramente feito. Rompe-se o velho hábito à procura de algo novo, que venha substituí-lo. É a busca de novo equilíbrio, até que outro conflito venha, mais uma vez, desestabilizá-lo.

Socorramo-nos de Moacir Gadotti, em sua "Pedagogia da Práxis". Textualmente, leciona: "Uma sociedade entra em fase de conflito quando as contradições existentes no seu interior rompem os laços orgânicos que as mantinham em equilíbrio. Toda sociedade sobrevive graças a esse equilíbrio de forças opostas" (1997:86). Nessa mesma esteira, pondera o mesmo autor, de forma incisiva: "Por sociedade de conflito entendo aquela sociedade que conquistou o direito de falar, de dar vez ao seu grito sufocado, uma sociedade que ainda não conquistou sua liberdade, mas apenas a possibilidade de dizer que não é livre".

Em seguida, ingressando na esteira da dualidade, o autor se faz mais enfático ainda: "É uma sociedade, portanto, em conflito entre a liberdade e a opressão, entre o medo e a revolta e a resignação, enfim uma sociedade onde duas forças contrárias medem seu poder".

Por tudo isso, já num segundo momento, é relevante acentuar que o impacto experimentado pelo professor-aluno vai se estender, impactando, logo em seguida, sua própria família. São os primeiros a receber os reflexos de seu crescimento. Aliás, crescimento é o verdadeiro e primeiro sentido da palavra *aluno*: aquele que se alimenta, sobretudo de valores, da verdade, e que, por isso, é aquele que cresce, que se torna adulto para brigar por seus direitos, influenciando seu meio. É exatamente aqui que se situa o terceiro grande benefício desse impacto: a sociedade, o meio em que vivemos. Quanto maior for o grau de consciência crítica do educador, maior será a possibilidade de contribuir para a melhoria da vida dos que dele dependem, dos que estão ao seu lado. No ato de se educar, há nessa base a necessidade constante de renovação, de voltar-se para o novo, de perseguir o melhor. Cabe ao educador – aí se impõe o impacto de sua ação – evidenciar que a melhoria das condições sociais e econômicas poderá implicar melhoria do rendimento escolar do seu aluno. Isso é estabelecer relação entre escola e sociedade. Mediante isso, pode-se dizer que os impactos identificados foram relacionados com os

seguintes fatores: possibilidade de acesso ao ensino superior aos professores da rede pública que, por razões econômico-financeiras e geográficas, é negado a eles esse direito; de 2.219 professores que ingressaram no curso, 1.603, até maio de 2005, já haviam concluído; os demais podem concluí-lo até 2006. Isso nos leva a inferir que o número de evasão e desistência é bastante baixo. Revela também diminuição das desigualdades existentes na sociedade e de mobilidade social; ampliação de visão de mundo e do fenômeno educativo e suas implicações na prática pedagógica; melhoria da auto-estima; melhor entendimento de que o processo de formação deva ser contínuo.

Centramo-nos, até agora, nos impactos. No entanto, não se pode ignorar, igualmente, que, para que eles ocorram, muitos pactos foram sedimentados. Quando se escolhe um caminho, eliminam-se os outros, por exclusão. Provalmente, pacto houve quando se tomou a decisão de eliminar as disciplinas pedagógicas do currículo do curso de Pedagogia a Distância. Pacto houve, também, quando os professores-alunos se acomodam diante do processo de avaliação, sujeitando-se muitas vezes a critérios não apropriados e estranhos a eles.

Recuperemos, ou melhor, retomemos agora as questões que nos motivaram a realizar este estudo. Vamos nos ater apenas às mais abrangentes:

- Como os professores-alunos percebem a dinâmica curricular do curso, incluindo aqui os procedimentos avaliativos, estrutura curricular e seminário temático, e o trabalho dos orientadores acadêmicos? E como enxergam o papel das parcerias?

- Há evidências de que os seminários temáticos e as pesquisas realizadas, além de concentrarem dados relevantes sobre a realidade, proporcionam condições ao professor-aluno de refletir sobre sua prática pedagógica e sobre as questões atinentes à escola?

Como diz Karel Kosik (2002), por meio da fala, do discurso, não é possível perceber o real na sua totalidade, inteireza e profundidade. Mas pensamos que, no campo da pesquisa, ela pode nos ajudar a olhar o objeto de estudo além da aparência. Partindo desse pressuposto, acreditamos que conseguimos atingir nossos objetivos de pesquisa, uma vez que buscamos conhecer o nosso objeto de estudo por meio do cruzamento de vários instrumentos, com número significativo de sujeitos envolvidos, com informações, colhidas e percebidas por vários ângulos.

Isso nos credencia a dizer que os achados/resultados da pesquisa se aproximam do real. Para tanto, apresentamos uma síntese dos eixos/aproximações identificadas ou dos impactos. Suas idas e voltas, ora ocasionam impactos, ora provocam pactos:

Relação teoria/prática – Pesquisas pelo viés dos *seminários temáticos*

Os professores-alunos ressaltam a importância dos seminários temáticos por lhes posssibilitarem troca de experiências. Isso nos dá a entender que esse espaço é muito rico e esperado. É a oportunidade de encontrar colegas de outros municípios, intentando dar visibilidade ao seu estudo.

A nosso ver, a introdução da pesquisa pelo viés dos seminários temáticos foi uma tentativa de dar concretude à relação teoria-prática e de enfatizar que o conhecimento é uma construção humana e histórica. Além disso, pensávamos também que visavam valorizar os trabalhos dos professores-alunos como produtores de conhecimento e como mediadores do conhecimento socialmente produzidos. Entretanto, na análise das informações colhidas dos dados, detectamos contradição entre o projeto institucional e a sua efetivação. Esse fato nos sugeriu que tais dificuldades foram apresentadas tanto por parte dos professores-alunos como da equipe do NEAD, no compreender o papel da pesquisa e do professor como pesquisador, como alguém que se torna capaz de observar e refletir sobre sua prática profissional para compreendê-la e aperfeioá-la, pela fragilidade no domínio teórico da relação teoria-prática e da pesquisa. Portanto, os seminários temáticos, propostos como uma oportunidade para o professor-aluno refletir sobre a sua prática, estabelecendo relação entre a tríade teoria/prática/teoria, acabam por servir para complementar o conteúdo programático de determinada área do conhecimento, sobretudo das metodologias. Isso pode ser indicador da necessidade de mudanças de estratégias, de aprofundamento dos seus aspectos. Em nosso olhar, essas questões suscitam a necessidade de investir em outros modelos de pesquisa, de trabalhos que poderiam ensejar os objetivos perseguidos e de mais estudo nessa área. No âmbito deste estudo, já tivemos oportunidade de apresentar outras indicações de realizar pesquisa/trabalho na graduação. Seja exemplo a pesquisa-ação defendida por Eliott, Stenhouse, na perspectiva colaborativa que poderia envolver, além dos professores-alunos, os orientadores acadêmicos e especialistas, bem assim a própria equipe do NEAD e a escola. Esse modelo de pesquisa vem recebendo larga aceitação nos

programas de formação de professores por oportunizar aproximação entre a universidade e as escolas, franqueando que essas instâncias compartilhem suas observações e impressões acerca da complexidade do trabalho pedagógico. Isso significa dizer que, nesse caso, a universidade estaria fazendo, com a escola, um pacto de caráter pedagógico e com dimensão política.

Avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância

A análise dos resultados da percepção dos professores-alunos, sobre avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia a Distância, revela que eles manifestam sentimentos negativos ao serem avaliados, principalmente no Meio II, quando o privilegiamento da avaliação se assenta na prova escrita. A julgar pelo número de participantes, de um universo de 134 professores-alunos, que responderam a esse item, 46 deles nomeiam essa categoria como momento de tensão. Recordemos uma das falas: "A nossa avaliação é temerosa". "É um horror". Nas demais falas, imagem semelhante se reproduz no recorrerem a termos ou expressões que aquilatam o mesmo sentir: nervosismo, perda de sono, choro, tortura, pavor, pânico, desespero, etc. Talvez, muito dessa imagem pudesse ser modificada, caso fosse possibilitado aos professores-alunos vivenciar outros instrumentos avaliativos, como o portfólio que indicamos como sugestão. As informações colhidas sugerem também que a avaliação deve ser um dos saberes a serem incorporados nos programas de formação de professores. Dessa forma sugerimos o uso do portfólio como um dos instrumentos a ser inserido nos programas de formação de professores. Esse fato, comporta que a avaliação deveria ser uma dimensão mais profundamente esmiuçada, fazer parte das intenções de emancipação dos professores-alunos, pois realmente não adianta um curso que se propõe um caminhar em um sentido inovador e a avaliação navega contra corrente. Daí, dever a avaliação ser justa, democrática, todos tendo acesso às informações, em que os critérios são, desde o início, transparentes. Em assim ocorrendo, por certo há maior probabilidade de construirmos um ambiente não impregnado de desconfianças, que não anda de braço dado com o medo. Nesse caso, a avaliação (prova) deixaria de ser utilizada como instrumento de ameaça, de tortura prévia dos professores-alunos. Diríamos, repetindo, que a avaliação em um curso a distância não pode ser distante, tem de criar espaços para diálogos, negociações.

O trabalho pedagógico como princípio básico da formação x componentes curriculares

O fato de a formação dos professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância ocorrer com o profissional incorporado à rede de ensino, em exercício profissional na escola, poderia ensejar maior possibilidade de integrar os conteúdos teóricos com os práticos. Talvez, por isso, o convênio firmado entre as Secretárias de Educação e as Prefeituras Municipais e a UFMT condicione a obrigação de o professor estar em sala de aula no período de realização do curso. Provavelmente, isso facilitaria a adoção do trabalho pedagógico como eixo da formação. Portanto, associamos a esse pressuposto o que gerou silenciamento, quando não pouca atenção dada às disciplinas pertinentes aos saberes pedagógicos, notadamente: Currículo, Didática e Avaliação. A nosso ver, esses elementos curriculares devem ser constitutivos de um projeto de qualificação e formação de professores, sobretudo quando esse busca melhorar a qualidade do ensino, a profissionalidade e a emancipação dos professores-alunos. Essa questão se torna ainda mais relevante quando se considera que, de modo geral, a vida escolar deles foi marcada por condições precárias. Muitos são egressos dos cursos Logos I e II, outros do Geração, do Proformação, Inajá, entre outros.

Do nosso ponto de vista, a ausência destas disciplinas expõe uma das fragilidades, ambigüidades ou contradições da proposta curricular do projeto. A desatenção com essas disciplinas já foi apontada no trabalho de Vieira (2001). Deixar a cargo das metodologias a incumbência de trabalhar com tais conteúdos nos leva a suspeitar que, dificilmente, isso irá ocorrer, até porque a própria formação dos orientadores acadêmicos não os instrumentalizam a se responsabilizar por mais esses conteúdos. É sem dúvida exigir demais desse profissional que nem sempre contou com aporte teórico-prático nessa área do conhecimento.

Essas questões se imbricam: a avaliação, a grade curricular – que não prevê as disciplinas pedagógicas –, os seminários temáticos. Alterações na sistemática de cada uma delas ou na forma como estão projetadas talvez desatassem aqueles nós que os depoentes consideram como nó górdio do programa. A ausência de disciplinas pedagógicas, como já apontado, tem levado à utilização dos seminários para cobrir essa falta, ou seja, a ação dos executores conota terem percepção assemelhada à dos professores-alunos. Num curso com as caracterísicas do curso de Pedagogia a Distância, cujos estudantes já atuam na Educação, as disciplinas

pedagógicas poderiam constituir outro momento importante para recuperar parte da história de cada um, ensejando trocas de experiência e reflexão sobre o experenciado, à luz das contribuições trazidas por essas disciplinas.

Orientação Acadêmica: elemento diferenciador

Relevamos o papel que, no processo de ensino-aprendizagem, cabe aos orientadores acadêmicos, por conseguirem captar os anseios de seus orientandos, sendo capazes de imprimir ligeiras mudanças de rumos ao curso, a partir das carências percebidas. Em outras palavras, muitos dos rearranjos ocorrem como resultado de uma negociação com ou outra saída: com ou por meio dos orientadores. Aliás, os orientadores pedagógicos surgem como um elemento diferenciado no processo educativo, para o qual normalmente se prevê a participação apenas de professores e alunos.

Parceria: pactos institucionais

Cabe-nos comentar o regime associativo que possibilitou o curso de Pedagogia a Distância no Norte e Médio-Norte de Mato Grosso, verdadeiro pacto, num sentido legal e institucionalizado. Os dados coletados mostram algumas fragilidades no sistema de parcerias: nem todos os pactários cumprem o acordado. Outras vezes o cumprem, mas fora do prazo e sem a qualidade prometida e esperada.

As prefeituras foram apontadas como a instância que apresenta maior descumprimento de tarefas, não fornecendo bibliografia necessária, deixando de disponibilizar local adequado para aulas e orientações, pouco fazendo para evitar o atraso em pagamentos, entre outros. Algumas administrações municipais os professores os vêem como desinteressadas, dado que ele precisam de condições mínimas para cumprir, a contento, suas obrigações com o curso.

Embora assim, quanto às parcerias não podemos deixar de frisar sua importância para a efetivação mais abrangente e ágil de políticas públicas, não podendo nem devendo ser abandonadas. Talvez, tenha faltado, no caso em estudo, maior envolvimento dos parceiros durante todo o percurso, reuniões e discussões mais sistemáticas e avaliações constantes sobre o papel de cada um, sobre o feito e a fazer. Um pacto a ser constantemente reafirmado. Sindicatos,

associações, escolas envolvidas, enfim a comunidade – em sentido mais amplo - poderia ser engajada nessas reflexões.

As escolas em que os estudantes atuam como docentes poderiam ser chamadas não só a participar desse debate, mas também a colaborar com seu docente em formação, comprometendo-se mais diretamente com o projeto. A diminuição da carga de trabalho desses professores, horário especial ou concentrado, por exemplo, são medidas que demandariam pouco das escolas e redundariam em grandes benefícios para os professores.

Com nossas ponderações, esperamos fazer ver que o modelo de formação, apropriado pelos cursos a distância, sobretudo os que o IE/UFMT vem implementando a mais de uma década podem ser, no fundo, verdadeiro laboratório de análise da sociedade, cujo modelo se derrama por outros Estados. Esse curso requer atenção especial para suas condições objetivas e subjetivas, visando que não se traduza em mero acesso ao ensino superior. Em nosso entendimento, as instituições formadoras devem continuar oportunizando o acesso a esse nível de ensino, independentemente da modalidade, seja elas presencial seja a distância, mas compatibilizar a realização do programa de formação de professores às condições favoráveis de acesso e de estudo desses agentes. Não é outro o papel da educação. Não é outro papel de uma universidade pública. O envolvimento da escola no projeto de formação, bem como da universidade na vida da escola. A formação, como vem sendo defendida por Nóvoa (1994), Macedo (1994) e muitos outros, sugere que os programas de aperfeiçoamento de professores devem estabelecer vínculo com a escola e esta com o projeto de formação, pois, caso contrário, se não houver envolvimento da escola com as questões que são trabalhadas no curso, se não houver espaço para dialogarem a respeito do processo de formação, não haverá as mundaças necessárias. Ou, ainda, "a transformação solicitada aos educadores é um processo complexo e difícil, para o qual necessitam ser formados, depois ajudados e apoiados em suas experiências subseqüentes à sua formação" (PLATONE 2004: 20). Nessa direção, a pesquisa-ação poderia ser uma indicação nessa perspectiva de formação de professores, em exercício. Portanto, educar-se para a sociedade e com a sociedade, tendo em vista o homem que está ao nosso lado, o homem concreto. Não se educa nos gabinetes, nas salas fechadas. Educa-se na e para vida. Com todos os seus pactos e impactos.

Concluímos. Não! Tão-só avançamos – demos mais um passo. Quem trabalha com a educação sabe que uma pesquisa dessa não se conclui. Por natureza, é ela inconclusiva. É da sua essência!

Linha por linha, e nas entrelinhas, usamos este espaço para mais um pouco refletir sobre o curso de Pedagogia a Distância, sobre o ser-professor. Este trabalho foi escrito para ser outra voz entre tantas havidas, a ecoar na mesma direção: analisar aspectos relacionados com o trabalho do professor. Desejo nosso é que, como outras tantas, nossa voz logre seu intento, produzindo eco, sendo de novo pensada, repensada, repisada, realizada, revificada. Em nossa vida de trabalho, toda ela centrada na educação, fica cada dia mais patente que o professor é um ser que necessita viver em constante processo de formação, de renovação, de questionamento. Os caminhos que ele abre, desbastando obstáculos e barreiras, impõem o iniciar de novo processo, revitalizar o que estava latente, instaurar um pensar e um agir diversos dos predominantes, em suma a um contínuo renovar. Este curso de Pedagogia a Distância da UFMT, bem como os programas de formação de professores por meio da modalidade a distância, estão a exigir novos estudos, com o intuíto sempre de melhorar, em última instância, as condições de vida do homem que habita este solo. Aí fica, em aberto/movimento algumas questões que poderão ensejar novos estudos: pode-se dizer que os cursos de Pedagogia a Distância, como as experiências realizadas pela/da UFMT, poderiam ser adotados como política de formação de professores? Que implicações terão para a educação a configuração de uma nova organização social do trabalho docente? Até que ponto está ocorrendo a desconstrução do trabalho do professor, com adoção de um novo profissional, na figura do tutor? O que significa tomar o trabalho pedagógico como princípio da formação?

Os antagonismos é que nos empurram. Se hoje chegamos a um pacto, ele não se fecha em si mesmo. Mais um novo impacto se nos descortina, impulsionando-nos a prosseguir. Nesse ir e nesse vir, contruímos, sedimentamos algumas supostas verdades, prontos a reconstruí-las, jamais com a com a intenção de tê-las cristalizadas.

Exatamente porque a função do professor é o crescimento do homem, funtamentalmente é que, ao seu agir, adicionemos uma dose de coragem, tantas vezes reveladas nas falas desses entrevistados. Este trabalho evidenciou que os professores-alunos, independentemente das inúmeras dificuldades que enfrentam, perseguem um amanhã melhor.

Muitos afirmaram que vão buscar os programas de pós-graduação. Revelaram que, sem vontade férrea, é impossível transpor as barreiras que se interpõem na realização de um curso dessa natureza. Por outras palavras, cursos desse feitio, embora apresentem falhas, conseguem despertar-lhes, incutir neles objetivos bem-definidos.

Diante disso tudo, não nos é facultado pôr o ponto-final. Concluímos, se é que podemos afirmá-lo, tão-só uma etapa. O tema não se fechou. Outros enfoques estão a cobrar novos estudos. Quanto a nós, insatisfeita, sabemos que o amanhã nos reserva novas investidas. A educação é que nos convida a essa constante busca. Convencida estamos de que, no fundo, o objetivo de nosso trabalho é o homem. Ele, sim, é o sujeito da história. Como seres humanos, não podemos, contudo, nos sujeitar, nos submeter ao comodismo, ao definido, ao fixado.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. B. de A. **Formação Contínua de Tutores no/para o Ensino a Distância:** Representações dos Tutores e Professores – Especialistas do Curso de Pedagogia a Distância da UFMT. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2005.

ALMEIDA, C.S; MONTEIRO, S.B. **Avaliação no Programa de Qualificação de professores da região geo-educacional de Cuiabá (Cuiabá, Várzea Grande, Santo Antônio do Leverger).** UFMT/IE: Cuiabá, 1998 (mimeo).

ALONSO. K. **Formação de Professores em Exercício, Educação a Distância e a Consolidação de um Projeto de Formação: o caso da UFMT.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

ANDRADE, L. B. **Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância:** Comparação entre a Teoria e a Prática – Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 1998.

ANDRÉ, M. (org). Pesquisa, formação e prática docente. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), **Documento Final, VI Encontro Nacional**. Belo Horizonte -MG: Jul. 1992.

_____. **Elementos para uma Política Global de Formação, Valorização e Profissionalização do Magistério.** 2000. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> acesso em 20 ago 2005.

ANTUNES. R. **Adeus ao trabaho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho.** 9 ª. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP, 2003.

ARNAIZ, P. Fundamentação da Tutoria. **In. Tutoria. Com a palavra, o aluno.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In:

BALCELLS, J. P; MARTINS, J.L.F. **Os métodos no ensino universitário.** Ediciones Universidade de Navarra. Livros Horizontes. 1985.

BALZAN, N. C. Ensino e pesquisa no ensino superior: uma relação mal resolvida?. In: **Anais VII ENDIPE.** Volume II, Goiânia, 1994.

BELLONI. M. L. **Educação a Distância.** 2 ° Ed. Campinas, São Paulo:Autores Associados, 2001.

BERALDO. T. M. L. **Caminhos do Curso de Pedagogia na modalidade parcelada:** Percalços e avanços de uma experiência desenvolvida pela UFMT no interior de Mato Grosso. Tese de Doutorado. Campinas SP, 2005.

BORBA, M. C. O computador é a solução: mas qual é o problema?. In: **Formação Docente:** rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus. 2002. (141-162)

BOURDIEU; Passeron, Jean-Claude. P. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 2 ed. trad; Reynaldo Bairão. Livraria Francisco Alves Editora S.A. Rio de Janeiro:RJ, 1982.

_____. **O poder simbólico.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. Lei n o. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

_____. **Decreto 2.494, de 10 de dezembro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da Lei n o. 9394/96.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

_____. **Decreto n ° 2.561 de 1998, que altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n.° 2.494.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

_____. **Portaria n°. 301 de 1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

_____. **Resolução CNE/CES n°. 1 de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

_____. **Resolução nº. 1 de 1997, que fixa condições para validade de diplomas de cursos de graduação e de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, oferecidos por instituições estrangeiras, no Brasil, nas modalidades semipresenciais ou a distância.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

_____. **Portaria nº. 335 de 2002, que cria a Comissão Assessora para a Educação Superior a Distância.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

_____. **Portaria nº. 4.059 de 2004, que normatiza os procedimentos de autorização para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos.** Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 Nov 2004.

BROWN.J.D. **Understanding research in second language learning. A teacher's guide to statistics and research design.** Cambridge University Press, 1988.

CANDAU, V.M.(Org); LELIS, A.I. A relação teoria e prática na formação do educador. In: **Rumo a uma nova didática.** 15 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2003.

CASTILLO ARRENDONDO,S. La Necessária Formacion Específica del Professor Tutor. In: **Revista Iberoamericana de Educacion Superior a Distancia.** Vol. VII n o. 02. Madri: UNED, Maio, 1995.

CARDOSO, J. G. **Avaliação da Aprendizagem no Curso de Pedagogia da UFMT:** O proclamado e o percebido. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá - MT, 1996.

CASTRO, M.I; GALETTI, L.S.G. A frente de expansão capitalista: novos padrões de propriação dos recursos naturais e suas repercussões sobre os usos sociais da biodiversidade (1960/1990). In:CASTRO, C.F.A. (org). **Diagnóstico florestal do Estado de Mato Grosso.** Brasília: IBAMA/FUNATURA, 1994.

CHEN, H.T. "**A Comprehensive Typology for Program Evaluation**". Evaluation Practice. 17 (2), 12-130, 1996

CODO, W. (org). **Educação: Carinho e Trabalho:** Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CONDEMARÍN, Mabel; Alejandra Medina. **Avaliação Autêntica:** um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ. A.R.A. **O envolvimento da secretaria do Estado de Educação na experiência da licenciatura a distância em Mato Grosso.** Cuiabá, monografia, 1997.

CUNHA, M. I. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade?. **In. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEMO. P. **Questões para Teleducação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Universidade e qualidade: indagações em torno da qualidade formal e política da formação universitária. In: **Educação Brasileira.** Brasília: v. 12, n. 25, 1990.

DEPRESBITERIS, L. **Portfólio - um convite ao acompanhamento do educando no processo de ensino e aprendizagem.** (mimeo), 2004.

_____**Avaliação Educacional em três atos**. São Paulo, Editora Senac, 2004.

DESLISE, R. e outros. **Le tutorat comme formule de support à l'apprentissage à la Télé-université.** (document de travail), mars 1985.

DIAS, M. A. R. **Perspectivas para a Educação Superior como Bem Público, após dez anos de debates e divergências**. V Reunião da Cúpula Ibero-americana de Reitores das Universidades Públicas. Guadalajara. Jalisco, México, 2002. Disponível em: <http://www.vcumbreiberoamericana.udg.mx/conferenciasMagistrales/Conferencia3/Conferencia.pdf>. Acesso em: 03 Jun 2005.

DURKHEIM, E. **A evolução pedagógica**. trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ENGUITA, M. F. **Educar em Tempos Incertos.** trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Trabalho, Escola e Ideologia:** Marx e a Crítica da Educação. Porto Alegre: Arte Médicas Sul, 1993.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: LINN, R. L; Erickson, F. (eds). **Resgarch in teaching and learning.** New York, London: Macmillan, 1990.

ESTEVE, J,M. Mudanças sociais e função docente. **In. Profissão Professor.** Porto Editora, 1995.

FERNANDES, F. **Dicionário de verbos e regimes.** 4 Ed. Editora Globo. Porto Alegre, 1979.

FERREIRA, M. O. V. O que há de específico na desigualdade com base em diferenças étnicas. In: HYPOLITO, A. M. (org). **Educação em tempos de incertezas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (p. 111 a 136)

FETTERMAN, D. M. **"Empowerment Evaluation: An Introduction to Theory and Practice".** In Fetterman, D.M. Kaftarian, S. J. and Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

FIORENTINI, D & SOUZA, R.J.&MELO, G.F.A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. **In. Cartografias do trabalho docente.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores:** do conceito à prática. Tese de Doutorado. Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

FONSECA, J. J. S. **A Educação à Janela. Educação à Distância em Portugal:** Potencialidades e Vulnerabilidades. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa.1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro. Petrópolis: Vozes, 1983.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros, 1969.

FREIRE.P. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia da esperança – reencontro com a pedagogia do oprimido**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

FREITAS, L. C. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FREITAS, H. C. L. **O Trabalho como Princípio Articulador na Prática de Ensino e nos Estágios.** 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FURLANETTO, E. A formação de professores: aspectos simbólicos de uma pesquisa interdisciplinar. In: SEVERINO, A. Joaquim & FAZENDA, Ivani. (orgs). **Formação Docente:** rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus, 2002.

GADOTTI, M. **Pedagogia do práxis.** São Paulo: Cortez, 1997.

GARCÍA ARETIO, L. ***Educación permanente: Educación a distancia hoy.*** Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Los Herreros, 1994.

GARCIA, FÁTIMA, M. de; GERALDI, C. M. G; C. R. R. (Orgs). **Escola Viva: Elementos para a Construção de uma Educação de Qualidade Social**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GARCIA, W. A regulação da Educação a Distância no contexto Educacional Brasileiro. In: **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE—UFMT; Brasília: Plano, 2000.

GASKELL, G.; MARTIN W. B. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som:** Um manual prático. trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GERALDI, C.M.G. **Currículo em ação: buscando a compreensão da escola básica.** Proposições, Campinas, Faculdade de Educação volume 5 nº. 3, nov. 1994.p.111-132.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A Educação Obrigatória:** Seu sentido educativo e social. trad. Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda, 2001

GOODSON, I.F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1992. (p.63-78)

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Concepção dialética da história.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUTIERREZ, F; PRIETO, D. **A mediação pedagógica, educação a distância alternativa.** São Paulo: Papirus, 1994.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino aprendizagem.** Ática, 1991.

HEILBRONER, R. **O capitalismo do século XXI**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1994.

HENRI, F. La formacíon a distancia: definicíon e paradigma. In: DESCHENES, Adré-Jacques (Dir). **La formacíon a distancia ahora.** Québec: Télé-Université, 1993.

HOBSBAWM, E. J. **Mundos do trabalho.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOFFMANN, J. **O Jogo do Contrário em Avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HUBERMAN, M.O. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de Professores.** Portugal: Porto Editora, 1992 (p.31-62)

KENSKI, V. M. Crise nas redes: a angústia dos "incluídos". In: **Formação Docente:** rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus. 2002.p.121-140.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto.** trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 7 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

YOUNG, M. **Knowledge and control:** new directions for the sociology of education. Londres: Collier/MacMillian, 1971.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana:** Danças, piruetas e mascaradas. trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre, RS: Contrabando, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?.** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, M. S. L. **A Formação Contínua do Professor nos Caminhos e Descaminhos do Desenvolvimento Profissional.** Dissertação de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LITWIN, E. (org). **Educação a Distância:** temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

LÖWY, M.A. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista.** São Paulo: Cortez, 1996.

LUDKE, M. A. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

LUDKE, M, A; MOREIRA, A. F. B; CUNHA. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. In: **Formação de Profissionais da Educação:** Políticas e Tendências. Educação & Sociedade, (revista Quadrimestral de Ciência da Educação) Ano XX, nº 68/Especial, 2 ed. Campinas: Cedes, 2000.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo. E.P.U.1986

MARX, K. **O Capital.** vol I. São Paulo: Abril, 1983,

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Brasil Cultural, 1975.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844.** In: F. Fernandes (org) K. Marx e F. Engels. São Paulo, Ática, 1989.

MANSUR, A. **A Gestão na Educação a Distância: Novas Propostas, Novas Questões**, Educação a Distância: Temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MELLO, R. R. (orgs). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MENEZES, L.C. (org). **Professores: formação e profissão.** Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUJPES, pp.163-181, 1996.

MIZUKAMI, M.G. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M.G. **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996. (p.59-91P

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A;

MONTEIRO, F. M. de A. **Analisando Processos de Desenvolvimento Profissional:** Formando professoras formadas?. Dissertação de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2002.

MOORE, M. G; **Distance Education:** a systems view. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company, 1996.

MORAN, J. M. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, M. S. A. **A educação superior no Brasil.** Brasília, CAPES – UNESCO, 2002.

MOROSINI, M. (org). Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. **In. Universidade Flutuante. Produção do ensino e inovação.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

NEDER, M.L.C. Avaliação na educação a distância: significações para definição de percurso,s. In: **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso.** Cuiabá: EdUFMT, 1996.

_____. A orientação acadêmica na educação a distância. . In: PRETI, O. (org). **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE—UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____. **Pedagogia na Modalidade para os anos iniciais do ensino fundamental.** 3 ed. rev. mod. Cuiabá, MT: UFMT 2003.

NOGUEIRA, C. M. M. **Transformações no pensamento de Emile Dirkhum.** Caderno de Educação FAE/VEMG.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua profissão.** Lisboa: D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____(org). O Passado e o Presente dos Professores. In. **Profissão: Professor.** 2. Ed. Porto Editora. 1995.

ODELIUS, C; C, CODO, W. (coord.). Salário. In: **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis, RJ: Vozes. 1999. (193-204)

OLIVEIRA, G. A. P. **A concepção de egressos de um curso de pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso.** Tese de mestrado. Unicamp, 2003.

PATTON, M.Q. **Utilization-Focused Evaluation**. Ed. 3. CA: Sage Publications, 1997.

PEREIRA, L.M.A; FIORENTINI, D; GERALDI, C..M.G. **Cartografias do trabalho docente.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, M.J.M. **Disciplina e Castigo na Escola: um estudo a partir da trajetória de vida de duas professoras do Ensino Fundamental.** Dissertação de mestrado. PUC-MG, 2000.

PEREIRA, E.M.A. Professor Como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente, In: GERALDI, C. M. G, FIORENTINI, D., PEREIRA, E.. M.de [a] (Orgas.) **Cartografia do trabalho docente; professor(as)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (Org). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Portugal: Porto, 1993.

PESSANHA, E. C. **A formação dos professores de primeiro grau:** a questão das determinações de classe na escolha da profissão. Cadernos ANPED, Belo Horizonte, dezembro de 1994.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo, Cortez, 1999.

_____. **O Estágio na Formação de Profeessores. Unidade teoria e prática?.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

PLATONE, F;. Transformar as práticas em educação. In: PLATONE, F; HARDY M. (org). **Ninguém ensina sozinho.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional:** Uma Política Sociologia – Poder e Conhecimento em Educação. trad Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

PRETI, O; ALONSO, K. **Educação em Mato Grosso. Desvelando Estatísticas.** Cuiabá, EdUFMT, 1997.

PRETI, O. (org). **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE—UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____. Educação a Distância e Globalização: desafios e tendências. In. **Educação a Distância:** construindo significados. Cuiabá: NEAD/IE—UFMT; Brasília: Plano, 2000.

_____. O Sistema de Orientação Acadêmica no Curso de Pedagogia a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso. Relatório de Pesquisa. Cuiabá, MT. Agosto 2003.

_____. A construção do conhecimento científico em pedagogia. In: **Pesquisa Educacional:** uma introdução dos aspectos éticos, epistemológicos e metodológicos da investigação. Cuiabá: UFMT, 1992.

ROCHA, S.A. **Os professores leigos e o proformação: uma altenativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso.** Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado, 2001.

ROMÃO, J. E. **Avaliação à distância:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SANTOS, C. B. P. (org). **Caminho da Educação a Distância.** 2002. Mimeo

SANTOS, L.L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In. **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** Desafio a teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. Estudo Um: Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: SANFELICE, J.L. (Orgs). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção educação contemporânea)

SCHAFF, A. **A Sociedade informática.** São Paulo: Unesp, 1990.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEGENREICH, S. C. A relação pesquisa e ensino de graduação no contexto da revista Ciência e Cultura. In: *Educação superior: avaliação da produção científica*. PEIXOTO, M.C.L. (org.), Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000.

SILVA, M. das G. M. **Extensão:** A Face Social da Universidade?. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT, 1999.

SILVA, T. T. Apresentação à Edição Brasileira. In: **Rituais na Escola:** Em direção a uma economia política de símbolos e gestos na Educação. PETER McLaren. trad. Juracy C. Marques; Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

SHÕN. D. **Educando o Profissional Reflexivo. Um novo design para o ensino e aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L.S. **Those who understand: knowledge growth in theaching.** Educational Researcher, v. 15 n. 2, 1986.

SIMÕES, E.A.Q; TIDEMANN, RB. Percepções e cultura (a influência da cultura sobre a percepção). **In:** RAPPAPORT. (org). **Temas básicos em psicologia.** Volume 10-11. São Paulo, E.P.U. 1985.

SPELLER, P. Programas de formação num Instituto de Educação – O exemplo da UFMT. In:

SPELLER, P.; ALMEIDA, C.S. O papel das faculdades de educação: elementos para debates. In: **Anais da VIII ENDIPE.** Florianópolis, 1996.

STENHOUSE, L. **Investigación desarrollo de curriculum**. 3.ed. Madrid: Morata, 1991.

_____ **La investigación como base de la enseñanza**. 3.ed. Madrid: Morata, 1996.

STRAUB, H. **Análise de Custo em curso de formação de docentes na modalidade a distância em Mato Grosso: um estudo de caso.** Tese de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 1998.

SOUZA, S. Z. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. Em avaliação do rendimento escolar.** 2 ed., Campinas:Papirus, 1991

TÂNUS, M. I. J. - **Mundividências: Estudo sócio-antropológico de um grupo de migrantes reidentes no bairro Planalto, periferia urbana de Cuiabá, Mato Grosso** - 1992. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Catálogo Geral.** 1973.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Interiorização da Universidade Federal de Mato Grosso.** Cuiabá: EdUFMT, 1979.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Catálogo Geral dos Cursos de Graduação.** Cuiabá, 1996/1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Resolução n o. 038, de 22 de setembro de 1986. Regulamento do sistema de avaliação da aprendizagem. In: **Normas acadêmicas relativas ao ensino de graduação e pós-graduação.** UFMT: CONSEPE, Cuiabá, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. **Licenciatura plena em educação básica: 1 ª. a 4 ª série do 1 º. Grau, através da metodologia de educação a distância.** Cuiabá: EdUFMT, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Conselho Diretor. Resolução n o. 88, de 2 de agosto de 1994, criação do curso **Licenciatura plena em educação básica: 1 ª. a 4 ª série do 1 º. Grau, através da metodologia de educação a distância.** Cuiabá: EdUFMT, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Diagnóstico sócio-econômico do Estado de Mato Grosso: abordagem de variáveis básicas.** Cuiabá, UFMT, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. **Licenciatura plena em educação básica: 1 ª a 4 ª série do 1 º. Grau, através da metodologia de educação a distância (Projeto de Expansão).** Cuiabá: EdUFMT, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Instituto de Educação. Núcleo de Educação Aberta e a Distância. **Pedagogia na modalidade licenciatura para os anos iniciais do ensino fundamental. 3 º. ed. rev. mod.** Cuiabá: EdUFMT, 2003.

VARGAS, D. J. A **Orientação Acadêmica na Educação a Distância:** o trabalho do leitor intermediário. Dissertação de Mestrado. Cuiabá, Unic, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia e Circunstâncias.** trad. Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Filosofia da praxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELOSO, T. C.M A (org); SILVA, M.G.M; BERALDO, T.M.L. **A Educação no Estado de Mato Grosso: expansão democrática.** Revista de Educação Pública. Cuiabá, volume 14 n º 25, 2004. (prelo)

VESLIN, O. ET J. **Corriger des copies.** Paris. Hachette Éducation. 1992.

VIEIRA, A. M. **Concepção de trabalho, de currículo e de formação profissional docente no currículo pré-ativo da licenciatura plena em educação básica:** 1 ª a 4 ª séries na modalidade a distância do IE/UFMT. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2001.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. **Práticas avaliativas e organização do trabalho pedagógico**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

ZAGO JÚNIOR, G. Salários versus verbas – o caso do magistério paulista. In: Vários autores. **Formação de professores.** São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1998. (347-350)

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa, Educa, 1993.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G., FIORTININI, D., PERAREIRA, E. M. DE ª (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente; professor(a)-pesquisador(a).**Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário socioeconômico-educacional-cultural aplicado a todos os professores-alunos do curso de Pedagogia a Distância

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: JUDITH GUIMARÃES CARDOSO
ENDEREÇO: AV. PRESIDENTE MARQUES, 745 APTO. 2300 – QUILOMBO
CUIABÁ – MT – CEP: 78045-100 – FONES: (0xx65) 623-6240 / 321-8738

PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO-CULTURAL

QUESTIONÁRIO Nº 01

MUNICÍPIO: _____

PÓLO DE: _____

1 – Dados de Identificação:

1.1 Nome: _____

1.2 Naturalidade:

1.2.1 Cidade: _____ **1.2.1.1 Estado** _____

1.3 Idade: _____

1.4 Gênero: 1 - ( ) Masculino 2 – ( ) Feminino

1.5 Estado Civil: 1- ( ) Solterio(a) 2 - ( ) Casado(a) 3- ( ) Viúvo(a)
4 - ( ) Separado(a) 5 - ( ) Outro: Especificar _____

1.6 Naturalidade da Filiação:

1.6.1- Mãe: Cidade _____ **1.6.1.1- Estado:** _____

1.6.2 Pai: Cidade _____ **1.6.2.1- Estado:** _____

1.7. Raça ou cor / Como você se considera?

1 - ( ) branco(a) 2 - ( ) pardo(a) 3 - ( ) mulato/preto(a)
4 - ( ) amarelo(de origem asiática) 5 – ( ) Indígena 9 - ( ) não quer responder

1.8 Seu endereço:

1.8.1 Rua: _____ **1.8.1.1 Nº:** _____

1.8.1.2 Bairro: _____

1.8.2 Cidade: _____ **1.8.2.1 Estado:** _____

1.8.3 E-mail: _____ **1.8.4 Fone:** ( ) _____

2 – Situação Familiar:

2.1. Quantos filhos você tem?

1 - ( ) nenhum 2 – ( ) Um 3 - ( ) Dois 4 - ( )Três 5 - ( ) Quatro ou mais

2.2. Quantos membros há na sua família?

1 – ( ) Um 2 - ( ) Dois 3 - ( ) Três 4 – ( ) Quatro 5 - ( ) Cinco ou mais

2.3. Qual a sua participação na vida econômica de seu grupo familiar? Marque apenas 1 alternativa

1 - ( ) apenas para prover minhas necessidades
2 - ( ) sou responsável pelo meu sustento e contribuo parcialmente para o sustento da família
5 - ( ) sou o principal responsável pelo sustento da família

2.4. Qual é a renda total mensal de seu grupo familiar, em reais? (se for casado(a), refira-se à sua própria família)

1 - ( ) até R$ 500,00 2 - ( ) de R$ 500,00 a 1.000,00 3 - ( ) de R$ 1.001,00 a 2.000,00
4 - ( ) de R$ 2.001,00 a 3.000,00 5 - ( ) de 3.001,00 a 5.000,00
6 - ( ) de 5.000,00 a 8.000,00 7 - ( ) mais de R$ 8.000,00

2.5. Essa renda mensal é suficiente para as suas despesas pessoais junto à família?

1 - ( ) sim 2 - ( ) não 3- ( ) em parte

2.6. Meio de transporte que utiliza para ir ao Centro de Apoio:

1 - ( ) ônibus 2 - ( ) mais de um ônibus 3 - ( ) carro próprio
4 - ( ) bicicleta 5 - ( ) motocicleta 6 - ( ) carona
7 - ( ) a pé 8 - ( ) outros. Especificar _____

2.7. Marque nos espaços abaixo a quantidade de itens que você possui em sua casa:

	1	2	3	4	5	6	Não possui
Aspirador de pó	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Aparelho de som/CD	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Filmadora	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Máquina de lavar roupa	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Máquina de lavar louça	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Microondas	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Rádio	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
TV em cores	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Fax	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Microcomputador	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Telefone	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Videocassete	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Geladeira (sem freezer)	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Freezer	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Impressora	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Scanner	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )

2.8. Você tem empregados domésticos? Quantos?

1 - ( ) nenhum 2 - ( ) Um 3- ( ) Dois 4 - ( ) Três 5 - ( ) 4 ou mais

3 – Moradia:

3.1. Sua moradia é?

1 - ( ) alugada 2 - ( ) financiada 3 - ( ) própria
4 - ( ) outras. Especificar _____

3.2. Quantos cômodos têm sua moradia?

1 - ( ) menos de 4 2 - ( ) de 4 a 5 3 - ( ) de 6 a 7 4 - ( ) de 8 a 9
5 - ( ) acima de 10

3.3. Você mantém relações com vizinhos?
1- ( ) sim 2 - ( ) mais ou menos 3 - ( ) não

4 – Escolaridade:

4.1. Qual o nível de escolaridade de seus pais?
4.1.1 - Mãe: 1 - ( ) superior 2 - ( ) ensino médio 3 - ( ) de 5ª. a 8ª. série
4 - ( ) de 1ª. a 4ª. série 5 - ( ) não alfabetizada
6 - ( ) outra forma. Especificar _____

4.1.2 Pai: 1 - ( ) superior 2 - ( ) ensino médio 3 - ( ) de 5ª. a 8ª. série
4 - ( ) de 1ª. a 4ª. série 5 - ( ) não alfabetizada
6 - ( ) outra forma. Especificar _____

4.2. Você concluiu que curso de Ensino Médio?
1 - ( ) magistério 2 - ( ) supletivo 3 - ( ) ensino médio profissionalizante
4 - ( ) ensino médio não profissionalizante 5 - ( ) outro equivalente

4.3. Você já iniciou algum outro curso superior?
1 - ( ) não 2 - ( ) sim, mas abandonei 3 - ( ) sim, estou cursando 4 - ( ) sim, mas já conclui

4.4. Em relação aos idiomas, escolha uma das opções a seguir para cada idioma:
1 – Fala, escreve e lê 2 – Escreve e lê 3 – Somente fala
4 – Somente escreve 5 – Nenhuma das alternativas anteriores

( ) Português ( ) Inglês ( ) Espanhol ( ) Italiano
( ) Francês ( )Alemão ( ) Outros _____

4.5. Como você avalia o seu conhecimento de informática?
1 - ( ) excelente 2 - ( ) bom 3 - ( ) razoável 4 - ( ) ruim
5 - ( ) não tenho conhecimento e gostaria de aprender
6 - ( ) não tenho conhecimento e não gostaria de aprender

4.6. Você está conectado à Internet em sua casa?
1 - ( ) sim 2 - ( ) não

4.7. Você usa a Internet em outro lugar?
1 - ( ) sempre 2 - ( ) às vezes 3 - ( ) nunca
4.7.1 - Se você usa, aonde? _____

4.8. Para que fins você usa a Internet?
1 - ( ) estudo 2 - ( ) lazer 3 - ( ) comunicação

5 – Em relação as suas atividades e condições de trabalho:
5.1. Você é professor: (marque apenas a principal)
1 - ( ) por acaso 2 - ( ) por opção 3 - ( ) por necessidade

5.2. Assinale apenas um item como motivo principal na escolha do curso?
1 - ( ) mercado de trabalho
2 - ( ) prestígio social da profissão
3 - ( ) adequação às minhas aptidões pessoais
4 - ( ) amplas possibilidades salariais
5 - ( ) possibilidade de realização pessoal
6 - ( ) por não haver no município onde moro o curso que eu gostaria de fazer

5.3. Se você tivesse oportunidade qual outro curso gostaria de fazer?

_____

5.4. O que você espera deste curso de Licenciatura? Assinale por ordem crescente de prioridade.

1 - ( ) aquisição de cultura geral plena
2 - ( ) capacitação profissional
3 - ( ) formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já desempenho
4 - ( ) obtenção de embasamento para estudos mais avançados
5 - ( ) outros. Especificar _____

5.5. Desde quantos anos trabalha? _____

5.6. E como professor em escola? _____

5.7. Além do magistério você exerce outra atividade remunerada?

1 - ( ) não
2 - ( ) sim, mas é trabalho eventual
3 - ( ) sim, até 20 horas semanais
4 - ( ) sim, em tempo parcial (21 até 30h semanais)
5 - ( ) sim, em tempo integral (31 até 40h semanais)
6 - ( ) sim, mais de 40 horas semanais

5.8. Ser professor tem sido fonte de prazer?

1 - ( ) sim 2 - ( ) mais ou menos 3 - ( ) pouco 4 - ( ) não

5.9. Gostaria de mudar de trabalho?

1 - ( ) sim 2 - ( ) não

5.10. Você se sente adaptado ao seu trabalho?

1 - ( ) sim 2 - ( ) mais ou menos 3 - ( ) pouco 5 - ( ) não

5.11. Quanto tempo gasta trabalhando por dia (com trabalho remunerado)?

1 - ( ) menos de 4 horas 2 - ( ) 4 horas 3 - ( ) 6 horas
4 - ( ) 8 horas 5 - ( ) mais de 8 horas

5.12. Quantas horas você gasta, semanalmente, com o trabalho de sala de aula em todas as escolas nas quais leciona?

1 - ( ) 20 horas 2 - ( ) 30 horas 3 - ( ) 40 horas 4 - ( ) 60 horas

5.13. Qual o tempo semanal em média que você dedica ao preparo de aulas em todas as escolas que você trabalha (leituras, planejamento de aulas, correção de trabalhos e provas, preparo de provas, de material didático, etc.)?

1 - ( ) menos de 5 horas 2 - ( ) de 5 a 10 horas
3 - ( ) de 10 a 15 horas 4 - ( ) de 15 a 20 horas

5.14. Assinale, a(s) série(s) com a qual(is) você trabalha:

1 - ( ) educação infantil

2 - ( ) 1ª. série do ensino fundamental
3 - ( ) 2ª. série do ensino fundamental
4 - ( ) 3ª. série do ensino fundamental
5 - ( ) 4ª. série do ensino fundamental
6 - ( ) sala multiseriada
7 - ( ) EJA (Educação de Jovens e Adultos)

5.15. Sua sala de aula contém?

1 - ( ) de 20 a 25 alunos
2 - ( ) de 25 a 30 alunos
3 - ( ) de 30 a 35 alunos
4 - ( ) mais de 35 alunos

5.16. Em que tipo de escola(s) você trabalha?

1 - ( ) rede municipal urbana
2 - ( ) rede municipal rural
3 - ( ) rede estadual urbana
4 - ( ) rede estadual rural
5 - ( ) rede particular
6 - ( ) particular e pública

6 – Estudo:

6.1. Em geral, você estuda:

1 - ( ) todos os dias
2 - ( ) antes das avaliações
3 - ( ) finais de semana
4 - ( ) de vez enquanto
5 - ( ) outra maneira. Especificar _____

6.2. Como você estuda?

1 - ( ) lendo
2 - ( ) escrevendo
3 - ( ) no computador
4 - ( ) outras situações. Especificar _____

6.3. Com quem você estuda?

1 - ( ) individualmente
2 - ( ) com colegas
3 - ( ) outras. Especificar _____

6.4. Aonde você estuda (numere por ordem crescente de prioridade)?

1 - ( ) em minha residência
2 - ( ) no meu local de trabalho
3 - ( ) no Centro de Apoio
5 - ( ) em qualquer ambiente
6 - ( ) na Sala de Apoio
7 - ( ) outros. Especificar _____

6.5. Com que freqüência você vai ao Centro de Apoio?

1 - ( ) de 1 a 2 vezes na semana
2 - ( ) quinzenalmente
3 - ( ) mensalmente

6.6. Com que freqüência você vai a Sala de Apoio?

1 - ( ) diariamente
2 - ( ) de 1 a 3 vezes na semana
3 - ( ) quinzenalmente
4 - ( ) a cada vinte dias
5 - ( ) uma vez por mês

6.7. Você tem condições materiais para comprar os livros necessários para complemento de seu estudo?

1 - ( ) sim
2 - ( ) não
3 - ( ) em parte

6.8. Você tem biblioteca pessoal?

1 - ( ) sim, tenho biblioteca com mais de 1000 livros
2 - ( ) sim, tenho de 500 a 1000 livros
3 - ( ) sim, tenho de 300 a 500 livros

4 - ( ) sim, tenho mais ou menos 100 a 300 livros
5 - ( ) sim, até 100 livros
6 - ( ) sim, menos de 100 livros
7 - ( ) não, uso a biblioteca do Centro de Apoio
8 - ( ) não, uso a biblioteca da Sala de Apoio
9 - ( ) não, uso a biblioteca da escola que leciono
10 - ( ) não, uso a biblioteca municipal
11 - ( ) não, não uso biblioteca

6.9. Você acha que tem o suficiente em livros para seus estudos?

1 - ( ) mais que o suficiente 2 - ( ) a princípio, suficiente
3 - ( ) certamente é pouco 4 - ( ) muito pouco, preciso de muito mais livros

6.10. Que livros predominam na sua biblioteca?

1 - ( ) os livros de especialização científica 2 - ( ) literatura de ficção
3 - ( ) livros de artes 4 - ( ) livros de aventura, ação e outros 5 - ( ) livros didáticos

7 – Cultura/Lazer:

7.1. Quais as atividades que você se ocupa nas horas de lazer?

1 - ( ) assistir TV 2 - ( ) vai ao cinema/teatro
3 - ( ) leitura 4 - ( ) música
5 - ( ) dança 6 - ( ) vídeo
7 - ( ) vídeo game 8 - ( ) fotografia
9 - ( ) culinária 10 - ( ) artes
11 - ( ) computação 12 - ( ) tocar instrumento
13 - ( ) artesanato 14 - ( ) freqüenta academia
15 - ( ) outros. Especificar _____

7.2. Qual a sua principal fonte de informações sobre os acontecimentos atuais?

1 - ( ) jornal escrito 2 - ( ) telejornal 3 - ( ) revistas
4 - ( ) outras fontes 5 - ( ) não me mantenho informado

7.3. Você é assinante de alguma revista e/ou jornal?

1 - ( ) sim 2 - ( ) não

7.4. Caso tenha respondido sim, especifique qual: _____

7.5. Quais livros você leu no último ano?

_____

_____

_____

7.6. Qual a sua prática religiosa?

1 - ( ) católica 2 - ( ) protestante 3 - ( ) não cristã
4 - ( ) filosofia espírita 5 - ( ) não tenho
6 - ( ) outras. Especificar _____

8 – Política:

8.1. Você é membro de alguma associação acadêmica ou sindical?

1 - ( ) sim 2 - ( ) não

8.1.1 Caso tenha respondido sim, especifique qual: _____

8.2. Você se envolve com o movimento docente? (assembléias, reuniões, etc.)

1 - ( ) sempre 2 - ( ) raramente 3 - ( ) nunca

8.3. Você é membro de ONG´s?

1 - ( ) sim 2 - ( ) não

8.3.1. Caso tenha respondido sim, especifique qual: _____

8.4. Você participa da vida de sua comunidade?

1 - ( ) festas 2 - ( ) igreja 3 - ( ) clubes 4 - ( ) associações
5 - ( ) outros. Especificar _____

APÊNDICE B: Roteiro-guia para as entrevistas em grupo

ENTREVISTA EM GRUPO

Roteiro Guia para discussão:

a) Gostaria que vocês contassem/debatessem sobre o curso de Pedagogia a distância, sobre suas expectativas em relação ao curso, o que é ser aluno de um curso de EAD.

a) Vocês poderiam nos falar sobre as leituras que fazem de suas práticas pedagógicas, a partir do momento que passaram a ser alunos do Curso de Pedagogia. Que mudanças vocês percebem que ocorreram nas suas práticas educativas, sobretudo na forma de planejar/organizar/avaliar o ensino?

b) Quanto ao currículo, gostaria que vocês falassem sobre a avaliação de aprendizagem e as disciplinas que integram a matriz curricular, entre elas os Seminários Temáticos e as pedagógicas como: Estrutura e Organização do Trabalho Escolar, Didática, Planejamento, Estágio Supervisionado/Prática de Ensino.

c) Comentem suas relações com os Orientadores Acadêmicos e com outras instâncias envolvidas no curso. Apresentem suas percepções sobre o material didático/comunicação/instalações físicas.

d) Para finalizar, gostaria que destacassem pontos positivos e negativos do curso e que registrassem suas sugestões.

APÊNDICE C: Roteiro-guia para entrevistas individuais

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL

PROFESSORES-ALUNOS

1. Gostaria que nos falassem a respeito do curso de Pedagogia a distância, qual o significado do curso para você.
2. Que conhecimentos pedagógicos você considera necessários e o curso ainda não lhe proporcionou?
3. Que leitura você faz de sua prática, a partir do momento em que passou a freqüentar o Curso de Licenciatura em Pedagogia? Ocorreu algum tipo de mudança no seu trabalho pedagógico, sobretudo na forma de planejar/organizar/avaliar e desenvolver o trabalho pedagógico da sala de aula? O Curso tem contribuído para você pensar sobre seu trabalho em sala de aula? De que maneira?
4. Como você avalia/analisa a proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia? O que você mudaria no curso? O que você não mudaria de forma alguma?
5. Conte-nos como ocorrem os seminários temáticos? Como emergiram os temas para os Seminários Temáticos? Nas pesquisas efetuadas para seminários temáticos você conseguiu fazer a relação entre os estudos teóricos com as questões levantadas na sua prática?
6. Comente os materiais didáticos, comunicação e condições defuncionamento docurso.
7. Aponte os pontos positivos e negativos do curso, as dificuldades encontradas. Faça o registro de suas sugestões.

ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL
ORIENTADORES ACADÊMICOS

1. Em poucas palavras diga-me a sua concepção sobre a EAD.
2. Poderia nos dizer quais os papéis dos professores-cursistas, orientadores acadêmicos, especialistas, coordenadores de pólos, coordenadores pedagógicos, Nead e Seduc? Você acredita que eles têm dado conta desses papéis?
3. Quais as principais dificuldades que você enfrenta ao realizar o trabalho de orientação ? Que sugestões você pode dar para minimizar essas dificuldades?
4. Que leitura você faz do trabalho dos professores-cursistas, a partir do momento em que eles passaram a freqüentar o Curso de Licenciatura em Pedagogia? Você tem alguns indícios de que houve mudanças no trabalho pedagógico, deles, sobretudo, na forma de planejar/organizar/avaliar e desenvolver o trabalho pedagógico da sala de aula?
5. Como o trabalho de orientação faz a mediação entre as questões teóricas do curso em relação a prática de sala de aula dos professores-cursistas?
6. Que conhecimentos pedagógicos o curso ainda não oportunizou e você acredita ser necessário para o acadêmico desenvolver melhor o seu trabalho.
7. Como você avalia/analisa a proposta curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia? O que você mudaria no curso? O que você não mudaria de forma alguma?
8. Gostaria que apontasse as vantagens e desvantagens que você vê nessa modalidade de Educação.
9. Gostaria que você comentasse a avaliação de aprendizagem no curso.
10. Fale sobre os seminários temáticos. Como emergem os temas para os Seminários Temáticos? Nas pesquisas efetuadas para os seminários temáticos, você acredita que os professores-cursistas conseguem fazer a relação entre os estudos teóricos e as questões levantadas na sua prática?
11. Dê sua opinião sobre o material didático do curso, comunicação e condições de funcionamento.
12. Gostaria de realçar algum ponto positivo ou negativo do curso? Apresente suas sugestões para o curso.

ANEXOS

Tabela 06: Renda – necessidades

Renda suficiente	Pólos										Total	
	Colíder		Diamantino		Juara		Juína		Terra Nova			
	n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%
Sim	86	25,1	74	21,0	22	25,0	53	20,8	43	16,9	278	21,5
Em parte	177	51,6	160	45,3	52	59,1	126	49,4	116	45,5	631	48,8
Não	69	20,1	108	30,6	12	13,6	74	29,0	89	34,9	352	27,2
Não respondeu	11	3,2	11	3,1	2	2,3	2	0,8	7	2,7	33	2,6
Total	**343**	**100**	**353**	**100**	**88**	**100**	**255**	**100**	**255**	**100**	**1294**	**100**

Tabela 07: Uso da Internet pelos professores-alunos

Para que fim você usa a intenet	Pólos										Total	
	Colíder		Diamantino		Juara		Juína		Terra Nova			
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Estudo	113	38,2	130	42,6	31	35,2	75	29,4	81	31,8	430	35,9
Lazer	4	1,4	4	1,3	0	0,0	0	0,0	3	1,2	11	0,9
Comunicação	5	1,7	8	2,6	3	3,4	6	2,4	6	2,4	28	2,3
Estudo e comunicação	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1
Estudo, lazer e comunicação	1	0,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,1
Não respondeu	172	58,1	163	53,4	54	61,4	174	68,2	165	64,7	728	60,7
Total	**296**	100	**305**	100	**88**	100	**255**	100	**255**	100	**1199**	100

Tabela 08: A condição de ser professor

Ser professor tem sido fonte de prazer	Pólos										Total	
	Colíder		Diamantino		Juara		Juína		Terra Nova			
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%	N	%
Sim	179	52,2	198	56,1	52	59,1	158	62,0	121	47,5	708	54,7
Não	4	1,2	1	0,3	1	1,1	4	1,6	4	1,6	14	1,1
Pouco	13	3,8	7	2,0	1	1,1	13	5,1	8	3,1	42	3,2
Mais ou menos	143	41,7	134	38,0	27	30,7	78	30,6	117	45,9	499	38,6
Não respondeu	4	1,2	13	3,7	7	8,0	2	0,8	5	2,0	31	2,4
Total	**343**	**100**	**353**	**100**	**88**	**100**	**255**	**100**	**255**	**100**	**1294**	**100**

Tabela 09: Opção profissional dos professores-alunos

Você é professor por	Pólos										Total	
	Colíder		N	Diamantino	Juara		Juína		Terra Nova			
	n	%	N	%	N	%	n	%	n	%	N	%
Por opção	264	77,0	269	76,2	71	80,7	191	74,9	197	77,3	992	76,7
Por acaso	45	13,1	39	11,0	7	8,0	44	17,3	39	15,3	174	13,4
Por necessidade	27	7,9	23	6,5	4	4,5	16	6,3	15	5,9	85	6,6
Não respondeu	7	2,0	22	6,2	6	6,8	4	1,6	4	1,6	43	3,3
Total	**343**	**100**	**353**	**100**	**88**	**100**	**255**	**100**	**255**	**100**	**1294**	**100**

Tabela 10: Dispõe principal escolha do curso

Principal escolha do curso	Pólos										Total	
	Colíder		Diamantino		Juara		Juína		Terra Nova			
	n	%	n	%	N	%	N	%	n	%	N	%
Adeq. minhas aptidões pessoais	91	26,5	108	30,6	34	38,6	63	24,7	68	26,7	364	28,1
Amplas possib. Salarial	5	1,5	3	0,8	1	1,1	4	1,6	3	1,2	16	1,2
Mercado de trabalho	54	15,7	58	16,4	7	8,0	29	11,4	43	16,9	191	14,8
Não respondeu	16	4,7	10	2,8	2	2,3	8	3,1	6	2,4	42	3,2
Não haver o curso no município	56	16,3	67	19,0	15	17,0	55	21,6	44	17,3	237	18,3
Prestígio social profissão	51	14,9	39	11,0	13	14,8	32	12,5	23	9,0	158	12,2
Possib. realização pessoal	70	20,4	68	19.3	16	18,2	64	25,1	68	26,7	286	22,1
Total	**343**	**100**	**353**	**100**	**88**	**100**	**255**	**100**	**255**	**100**	**1294**	**100**

Tabela 11: Dispõe de recursos para a compra de livros

Tem condições	Pólos										Total	
	Colíder		Diamantino		Juara		Juína		Terra Nova			
	N	%	N	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Em parte	147	42,9	188	53,3	55	62,5	126	49,4	106	41,6	622	48,1
Sim	53	15,5	75	21,2	15	17,0	46	18,0	32	12,5	221	17,1
Não	132	38,5	77	21,8	17	19,3	69	27,1	103	40,4	398	30,8
Não respondeu	11	3,2	13	3,7	1	1,1	14	5,5	14	5,5	53	4,1
Total	**343**	**100**	**353**	**100**	**88**	**100**	**255**	**100**	**255**	**100**	**1294**	**100**