

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A  
CONSOLIDAÇÃO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO: O CASO DA UFMT**

**Autor:** Kátia Morosov Alonso

**Orientador:** Luiz Carlos de Freitas

Tese apresentada para obtenção do grau de **Doutor em Educação** pela Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a Orientação do Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas**

---

**Prof. Dr. José Manuel Moran**

---

**Prof<sup>a</sup> Helena Costa Lopes de Freitas**

---

**Prof. Dr. Paulo Speller**

---

**Prof. Dr. Vicente Rodriguez**

---

**Suplente: Prof. Dr. José Armando Valente**

---

**Suplente: Prof<sup>a</sup> Dr. Mara Regina L. de Sordi**

**Campinas  
2005**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A**

**CONSOLIDAÇÃO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO: O CASO DA UFMT**

**Kátia Morosov Alonso**

**Orientador: Professor Doutor Luiz Carlos de Freitas**

Tese apresentada para obtenção do grau  
de **Doutor em Educação** pela  
Faculdade de Educação da  
UNICAMP, sob a Orientação do Prof.  
Dr. Luiz Carlos de Freitas.

**Campinas  
2005**

## Ficha Catalográfica

A454a Alonso, Katia Morosov

Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT/Kátia Morosov Alonso. Tese de Doutorado, Unicamp, 2005, 322 p.

1. Ensino Superior
2. Professor-Formação
3. Educação a Distância
4. Título

CDU 378.124.2

## AGRADECIMENTOS

Isso é “de praxe”. Assim, exatamente assim, é como as pessoas se referem, no mais das vezes, a esta página de agradecimentos. Este, contudo, não é o meu pensar. Entreguei-me, alma e corpo, minuto a minuto, à feitura deste trabalho. Por traduzir meus sentimentos fundos, dissocio esta página do caráter de mera formalidade. Ela é, mais que tudo, disposição de retribuir meu obrigada a todos que comigo partilharam essa empreitada. Sou-lhes muitíssimo grata.

É nesse sentido então que agradeço:

- Ao Professor Eustáquio Martins Rodrigues, que atuou como meu orientador na UNED/Espanha. No reconhecer os limites do título que obteria nessa instituição, incetivou-me a buscar outros caminhos. Não bastasse, franqueou-me outros percursos, com vista a que tomasse contato com novas leituras que descortinassem perspectivas no uso da EAD.

- Ao Professor Luiz Carlos de Freitas, pela seriedade e pelo compromisso com que acolheu meu trabalho. Relevante frisar que essa não foi atitude específica para comigo: trata-se de prática cotidiana para com todos que com ele trabalha.

- À Rô, Ruy e Ericka, pela acolhida em Campinas –momento em que me tornei apenas estudante. Permitiram-me estabelecer novos e mais fortes laços afetivos com eles.

- Aos colegas do NEAD, por participarem da pesquisa, por terem assumido minha “falta” quando me ausentei, cientes de que a equipe, dadas as condições atuais das universidades públicas, teria sobrecarga de trabalho. A propósito, gostaria de agradecer “em dobro” à Maynara, por me providenciar um “esconderijo” durante o período de escritura da tese. Igualmente à Vera e Eliane, por terem assumido “meus afazeres” quando do afastamento.

- À Márcia e ao Messias, por se transformarem em meus “anjos da guarda”.

- À Judith Guimarães, pelo incentivo, auxiliando-me no perscrutar novos caminhos no doutorado.

- Aos Orientadores Acadêmicos, Alunos e Representantes Institucionais. Prontamente me ajudaram na pesquisa, dispondo de tempo para responder aos questionários, às entrevistas e a outros instrumentos, e que se prontificando-se em reler comigo as conclusões aqui estampadas.

- Ao grupo do LOED, pela pertinência das observações sobre o trabalho.

- À Michèle e ao Manoel Motta, pelo “aconselhamento” sobre o caminho a tomar.

- À Luisa. Ajudou-me na digitação e na organização do trabalho.

- Ao Duque, pela criação e cessão dos mapas aqui apresentados.

- À Simone e Elza, pela amizade.

- À Elisa, pelo apoio nas “lides domésticas”, quando estive fora de Cuiabá.

- Ao Germano, pela revisão final do trabalho, pelas sugestões, permitindo-me apropriá-las.

Não é despropositado lembrar: **obrigado** se associa à obrigação. Mais que isso até: “obligatio”. Patenteia este sentido: estar ligado em volta, estar enlaçado. Por outras palavras, é a ação de estar atado com laço, preso a quem de direito.

Por tudo isso, pelos laços afetivos existentes, estreitados mais ainda neste percurso; a razão do meu sentimento: obrigada, sem “praxe”!

*Aos queridos Cá,  
João, Danilo, Pedro, Caió,  
Jean e Francisco, pessoas  
com as quais divido minha  
vida, afeto, respeito e  
esperança para com um  
mundo mais bonito.*

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>iv</b>
<b>ÍNDICE GERAL.....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMO .....</b>	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>x</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS.....</b>	<b>xi</b>
<b>LISTA DE ANEXOS .....</b>	<b>xiii</b>
<b>LISTA DE MAPAS.....</b>	<b>xiv</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PARTE I - Os cenários e elementos definidores de um projeto de formação: a construção de uma proposta.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1.1 – Um contexto de mudanças e as possibilidades do novo.....</b>	<b>16</b>
1.1.2- Um contexto de mudanças: a globalização e alguns de seus reflexos na educação.....	17
1.1.2.1- A EAD como resposta a novos tempos .....	25
<b>CAPÍTULO 1.2- A formação de professores: processos históricos e novas iniciativas....</b>	<b>45</b>
1.2.1- A formação de professores: aspectos relevantes para o cenário brasileiro	60
<b>CAPÍTULO 1.3- A UFMT e a formação de professores: a busca de alternativas.....</b>	<b>82</b>
1.3.1- A participação da UFMT na construção e no desenvolvimento do “Programa Institucional de Qualificação Docente” .....	84
1.3.2- O programa de formação do educador das séries iniciais do ensino fundamental .....	95
1.3.3- A UFMT, a SEDUC e as prefeituras municipais: a colaboração institucional como solução.....	98
1.3.4- O projeto da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade de EAD. Características .....	104
1.3.4.1- Objetivos e currículo .....	104
1.3.4.2- A organização do sistema de EAD .....	115
1.3.4.2.1- A Rede de comunicação .....	119
1.3.4.2.2- A produção e a distribuição do material didático.....	121
1.3.4.2.3- A Orientação Acadêmica na licenciatura .....	126
1.3.4.2.4- O processo de avaliação no contexto da licenciatura .....	132
1.3.4.2.5- O Núcleo de Educação Aberta e a Distância: funções e atribuições .	138

<b>CAPÍTULO 1.4- A pesquisa: definições e caminhos .....</b>	<b>144</b>
1.4.1- O objeto de investigação e considerações metodológicas .....	144
1.4.2- Caracterização da pesquisa e seus objetivos .....	149
1.4.2.1- Os conteúdos de análise ou as dimensões que a determinam.....	155
1.4.2.2- Os referenciais de análise .....	160
1.4.2.3- Os atores do projeto piloto .....	162
1.4.2.3.1- Os representantes institucionais .....	163
1.4.2.3.2- Sobre os Alunos.....	167
1.4.2.3.3- Dos orientadores acadêmicos .....	170
1.4.2.3.4- A equipe do NEAD .....	172
1.4.2.3.5- Os coadjuvantes ou atores indiretos .....	173
1.4.2.4- O universo de atores e a delimitação da pesquisa: a quem ouvir? .....	176
1.4.2.4.1- Os atores institucionais.....	176
1.4.2.4.2- Os Alunos .....	177
1.4.2.4.3- Os orientadores acadêmicos .....	177
1.4.2.4.4- A equipe do NEAD .....	178
1.4.2.4.5- Os atores indiretos .....	179
1.4.2.5- Os instrumentos .....	180
1.4.2.5.1. Os questionários.....	180
1.4.2.5.2- As entrevistas.....	181
1.4.2.5.3- Fontes documentais .....	182
1.4.2.5.4- Fontes bibliográficas e de pesquisa .....	182
1.4.2.6- A análise dos dados da pesquisa.....	183
 <b>PARTE II – A Leitura de um Processo de Trabalho: olhares, interpretações e possíveis sentidos.....</b>	 <b>185</b>
 <b>CAPÍTULO 2.1- A dimensão institucional: fazeres e dizeres.....</b>	 <b>186</b>
 <b>CAPÍTULO 2.2- A dimensão curricular: marcos importantes em seu desenvolvimento .....</b>	 <b>210</b>
2.2.1- Conhecimento socializado/conhecimento produzido: onde está o aluno/ professor? .....	210
2.2.2- Os aportes conceituais da licenciatura e as bases da reflexão .....	227
 <b>CAPÍTULO 2.3- O sistema de gestão em EAD; ou a “conformação” de uma proposta de apoio a um determinado processo de formação.....</b>	 <b>236</b>
 <b>CAPÍTULO 2.4- Do antes e do depois, de outros projetos e da diversidade de propostas de formação .....</b>	 <b>259</b>
 <b>CONCLUSÕES .....</b>	 <b>278</b>
 <b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	 <b>290</b>

## RESUMO

O Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do seu Núcleo de Educação Aberta e a Distância, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação e nove Prefeituras da Região Norte do Estado de MT, desenvolveu, no período de 1995 a 2000, uma oferta experimental da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, organizada na modalidade de educação a distância (EAD). Entre os anos de 1999 e 2000 foram realizadas negociações institucionais com vista à expansão dessa oferta de formação. A “licenciatura” foi, então, estendida para quase todo estado de MT. De um projeto experimental, a “licenciatura” seria integrada ao “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”, atendendo hoje a quase 3.000 alunos/professores na UFMT. O presente estudo procura analisar o conjunto de forças que atuaram desde a oferta experimental da “licenciatura” até sua transformação em programa institucionalizado de formação. A análise 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. A partir das dimensões institucional, curricular e de gestão da EAD que conformaram a oferta do curso, e em confronto com teorias sobre a formação de professores e essa modalidade de ensino, os atores que vivenciaram a experiência de sua implementação são chamados a realizar suas “leituras” sobre esse processo. De posse dessas interpretações, é que elementos como a parceria institucional, da idéia de um currículo em construção e de um sistema de EAD que priorizaria a comunicação entre os envolvidos na formação, vemos surgir determinado “modelo” formativo. O estudo tentará explicitá-lo, com o objetivo de ressignificar práticas de formação de professores que utilizam a EAD em seu desenvolvimento, considerando indicativos gerados pelas “leituras” de que vivenciou essa experiência.

**Palavras-chaves:** ensino superior, formação de professores, educação a distância, ensino fundamental.

## ABSTRACT

From 1995 to 2000, the Institute of Education of the Federal University of Mato Grosso, through its Nucleus of Open and Distance Education, in partnership with the State Education Board and nine Boroughs of the Northern Region of the state of Mato Grosso developed an experimental offer of the Graduation in Basic Education: 1<sup>st</sup> to 4th grades, organized in the distance education modality (EAD). Between the years 1999 and 2000 institutional negotiations took place aiming at the expansion of this formation offer. The “licenciatura” (graduation degree) was, thus, extended to almost the whole state of Mato Grosso. From an experimental project, the “licenciatura” (graduation degree) was to be integrated to the “Mato Grosso Interinstitutional Teachers’ Qualification Program”, which today attends almost 3.000 students/teachers in the UFMT. The present study seeks to analyse the ensemble of forces which were put into work from the experimental “licenciatura” (graduation degree) up to its transformation in an institutionalized formation program. The analysis falls back, more precisely, upon the factors and elements which would allow to recognize it socially and pedagogically within two meanings: in the university formation of working teachers and in the organization of the EAD. From the EAD institutional curriculum and management dimensions, which molded the course offer and confronting with theories on the teachers formation and this teaching modality, the actors who have lived through the experience of its implementation are called in to achieve their “readings” (“interpretations”) about this process. It is, thus, in possession of these interpretations that elements such as the institutional partnership, of the idea of a curriculum in construction and of an EAD system which gave priority to the communication between the people involved in the training, that we saw the emergence of a determined formative “model”(pattern). In this study we will try to explain it, with the aim of re-signifying teachers training practices that use the EAD in its development, considering indicatives managed by the “readings” (“interpretations”) of the ones who lived through this experiment.

**Keywords:** graduation degree, university formation, teachers training, distance education, basic school.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABE- Associação Brasileira de Educação  
AFOR- Agências de Formação  
ANFOPE- Associação Nacional Pró-Formação dos Profissionais da Educação  
CEDERJ- Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro  
CEE/SP- Conselho Estadual de Educação de São Paulo  
CEFAMs- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério  
CNE- Conselho Nacional de Educação  
CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação  
EAD- Educação a Distância  
FMI- Fundo Monetário Internacional  
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEF- Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
IE- Instituto de Educação  
IFES- Instituição Federal de Ensino Superior  
INEP- Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
ISE- Instituto Superior de Educação  
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  
ONU- Organização das Nações Unidas  
PND- Plano Nacional de Desenvolvimento  
PPP- Projeto Político Pedagógico  
PUC/SP- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SEDUC- Secretaria de Estado de Educação  
SESU- Secretaria de Ensino Superior  
SINTEP- Sindicato dos Profissionais da Escola Pública  
SME- Secretaria Municipal de Educação  
SMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
UEM- Universidade Estadual de Maringá  
UEMA- Universidade Estadual do Maranhão  
UNESP- Universidade Estadual Paulista  
UNIRIO- Universidade do Rio de Janeiro  
UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense  
UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UFCE- Universidade Federal do Ceará  
UFES- Universidade Federal do Espírito Santo  
UFF- Universidade Federal Fluminense  
UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto  
UFPR- Universidade Federal do Paraná  
UFRJ- Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRRJ- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFG- Universidade Federal de Goiás  
UFMT- Universidade Federal de Mato Grosso  
UFPA- Universidade Federal do Pará  
UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina  
USP- Universidade de São Paulo  
UNDIME- União dos Dirigentes Municipais de Educação  
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 ANEXOS**

ANEXO I – Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da modalidade a distância (Projeto Expansão)

ANEXO II- Política de Ensino e Pesquisa- Instituto de Educação/1992

ANEXO II- Programa Interinstitucional de Qualificação Docente

ANEXO III- Convênio Pluripartite 6/1994- Licenciatura em Educação Básica

ANEXO IV- Convênio Pluripartite 2/1999- Licenciatura em Educação Básica

ANEXO V- Questionários

ANEXO VI- Modelo de Orientações para Seminário Temático

ANEXO VII- Fichas de Avaliação dos Alunos

ANEXO VIII- Registro das Disciplinas no Curso

## **LISTA DE MAPAS**

MAPA I- Municípios de MT conveniados para oferta do projeto piloto.....p. 164

MAPA II- Municípios de MT conveniados para a expansão da Licenciatura em Educação  
Básica.....p. 165

MAPA III- Área de abrangência dos diferentes projetos do NEAD em MT.....p.166

## INTRODUÇÃO

Até o mês de maio do ano de 2001, um grupo de 297 alunos, dos 352 que iniciaram a “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD”, completavam sua formação superior. A “licenciatura em educação básica”, assim chamada inicialmente, foi criada na UFMT em agosto de 1994 pela Resolução 88/94, a universidade foi credenciada para trabalhar com a modalidade de EAD em 2001, conforme Portaria/MEC nº 372 de 5/3/2001, ao passo que o curso fora reconhecido pela Portaria nº 3220, em 22/11/2002, assinado como “Pedagogia na Modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do ensino Fundamental”. Depois de quase dez anos, a UFMT teria um de seus projetos considerado um dos mais inovadores na formação de professores em exercício, legitimado nacionalmente.

Em novembro de 1999 a UFMT, por meio do NEAD, publicava um novo edital para a realização de concurso vestibular especial para os professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Nesse ano, dos 10.200 professores que atuavam nesse nível de ensino, quase 42% se ressentiam da ausência da formação superior. Esse edital franqueava 2.220 novas vagas, todas vinculadas à oferta da “licenciatura”.

Entre os anos de 1992 e 1995, quando teve início o processo de proposição de um projeto de formação de professores em exercício no ensino fundamental, mais especificamente para os que atuavam nas séries iniciais desse nível de ensino, em razão dos índices de formação como os acima apontados, o Instituto de Educação, organizado administrativamente em 1992, apoiava iniciativas importantes, tanto na implementação de políticas como na oferta efetiva para formação de professores em exercício.

No decorrer desses anos houve transformações significativas no cenário brasileiro. Essas transformações afetaram a vida social, política, econômica e cultural do País com fortes reflexos na política educacional, principalmente aquela relacionada ao financiamento e à formação de professores. Com a promulgação da nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional” em 1996 e a partir de uma série de iniciativas governamentais, por meio do Ministério da Educação, vamos ver impostas novas dinâmicas nos sistemas públicos de ensino em todos seus níveis, culminando com a implementação de um sistema de avaliação que imprimiria, pouco a pouco, novas “configurações” nesses sistemas, incluindo aí as universidades.

Antes da nova LDB e da regulamentação de várias medidas que alteram e alteraram significativamente as rotinas escolares, a UFMT, em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e as prefeituras, representadas pela UNDIME/MT, buscavam alternativas de formação de professores e de apoio aos sistemas públicos de ensino de maneira que fossem promovidas, senão reformas estruturais, pelo menos intervenções importantes nesses mesmos sistemas.

Em 1992, com a reforma administrativa da UFMT e com a criação do Instituto de Educação foram estabelecidos alguns compromissos de trabalho que culminaram com a oficialização do “**Programa Interinstitucional de Qualificação Docente**” assinado pelo governo do Estado de MT, UFMT, UNEMAT, UNDIME/MT e Sindicato dos Professores, em 1995. Esse programa implementava iniciativas com vista à melhoria da carreira dos professores, prevendo ações destinadas à valorização dos profissionais da educação, entre elas a instauração de um plano de carreira profissional que sobrelevasse a melhoria salarial e a formação. Por igual relevantes a gestão democrática das escolas e a hora de atividade. A perspectiva de profissionalização dos professores, segundo princípios definidos pela Associação Nacional Pró-Formação dos Profissionais de Educação– ANFOPE – implicava trabalho conjunto entre as agências empregadoras (SEDUC e prefeituras), as agências formadoras (as duas universidades públicas instaladas em MT) e o Sindicato dos Profissionais da Escola Pública (SINTEP), na definição de metas para o programa de qualificação. Assim, as agências empregadoras, formadoras e o sindicato dos profissionais da educação apresentaram um programa de qualificação docente com o objetivo de iniciar um movimento de ações significativas cuja finalidade seria a de imprimir transformações profundas no sistema público de MT, no prazo de dez anos.

O projeto da “licenciatura” tem seu “nascimento” vinculado a esse cenário. Dessa maneira, ações aí propostas tinham um significado mais profundo que o de, apenas, formar

professores em exercício facultando-lhes o nível superior. Havia o compromisso de, por meio da instalação de um “projeto piloto”, estabelecer um sistema permanente de EAD em MT, destinado à formação inicial e continuada de professores.

É necessário destacar também que, desde o início dos anos 90, havia um certo esforço governamental – tanto estadual como federal – com vista a que a escola pública fosse democratizada. Os índices de exclusão da escola pública brasileira são bem conhecidos. No entanto, tal esforço esteve concentrado no incremento do acesso à escola pública. Tanto é assim que, no ano de 1993, num total de 90% de crianças em idade escolar estava matriculada nos sistemas públicos de ensino (DEMO, 1993). Em MT, conforme dados da SEDUC, neste mesmo ano 94% das crianças entre sete e onze anos chegaram aos sistemas públicos de ensino.

O fato é que acesso não se traduz em qualidade. Em um dos cadernos especiais veiculados pela “Folha de São Paulo”<sup>1</sup>, havia um artigo que apontava os efeitos da “baixa escolaridade” como um dos fatores que, ao gerar desigualdade social, terminam por afetar, inclusive, o crescimento econômico do país. Além disto, o próprio Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), implantado pelo governo federal por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), sinaliza a baixa aquisição dos conhecimentos mínimos indicados pelo próprio MEC em suas diretrizes curriculares. Com isso, assistimos à intensificação do discurso oficial pela qualidade e à implementação de ações para “correção de fluxo escolar”, de programas como a “bolsa-escola” e, é claro, a afirmação da necessidade de melhor formar o professor, sem, contudo, ser isso traduzido em programa de valorização dos profissionais da educação. De qualquer modo, reconhecemos que há forte vinculação entre qualidade de ensino e qualidade dos professores, concordando, nesse sentido, com Demo (1993).

Não obstante todos os esforços que os governos federal, estadual e municipais tentam empreender para que a “qualidade do ensino” possa ser melhorada, é necessário determinar quais seriam as propriedades ou conteúdos desse termo, pois existem, quase sempre,

---

<sup>1</sup> MANDL, Carolina et VIANA, Diego. Pesquisadores vinculam analfabetismo e economia. *Folha de São Paulo*, 27 de março de 2001. Folha Trainee -Especial - p. 2.

entendimentos distintos sobre seu significado. Para uns, esse termo significaria inserir a educação nas regras de mercado; para outros significaria transformar profundamente os determinantes que condicionam a escola pública, considerando seu “lugar” ainda subalterno nas dinâmicas estruturais e sociais que marcam as economias dos denominados países emergentes, como é o caso brasileiro.

Entre uma posição e outra, percebe-se uma “gradação” também expressiva de posições, lutas, compromissos ideológicos e políticas que engendram ações bastante diferenciadas. Compreendendo como Pimenta (1999) que, independentemente de posições mais ou menos radicais, a cidadania, entendida como acesso a bens culturais, econômicos, sociais e educacionais permanece como algo ainda negado à maior parte dos brasileiros, a questão da qualidade do ensino é uma reivindicação que expressa a necessidade de alterar, em profundidade, os sistemas públicos de educação.

O fato é que, diante do problema da “qualidade” e considerando sua magnitude, somos testemunhas de movimentos de caráter mais ou menos organizados que começam a atuar em diferentes níveis e esferas da sociedade, tentando imprimir, tanto localmente como nacionalmente, novos fundamentos aos compromissos históricos com as camadas mais pobres da população brasileira, o que inclui democratizar a escola pública. É neste processo que se configura a necessidade de repensar a escola, ressignificando suas práticas pedagógicas e a formação de professores.

Neste sentido, vimos surgir várias propostas, experiências e “fazeres” institucionais sustentados na necessidade de profissionalizar os professores ou de resgatar uma profissionalidade que possa “dar contas” das novas demandas por formação sem que se obedeça, com total submissão, “às regras de um mercado” que insiste no transformar a escola em espaço cada vez menos público.

Claro está que no oferecimento de alternativas para a formação de professores verificamos também propostas ou posições distintas quanto aos próprios objetivos formativos que se tentam instaurar. Podemos identificar, com maior ou menor precisão, aquelas que se aproximam de compromissos que, longe de objetivar mudanças importantes e qualitativas nos sistemas públicos de ensino, aligeiram, “mercantilizam”, empobrecem essa formação. Daí a

necessidade de estudos e pesquisas que possam analisar ou avaliar os sentidos e as práticas das experiências que são, muitas vezes, tomadas como inovadoras, mas que, ao final, redundam em formação precária dos professores.

A pesquisa aqui apresentada tem por objetivo, justamente, colocar em cena elementos que parecem ser significativos na implementação da experiência da “licenciatura”, evidenciando os fatores que, ao concretizarem sua existência, tornam possível seu movimento de consolidação a um programa de formação de professores no Estado de MT, movimento que, ao gerar determinadas “práticas de formação”, padronizaria essa oferta, definindo uma identidade própria à proposta da UFMT.

Para desenvolver esta pesquisa e tendo em conta as características dessa proposta de formação, a investigação aqui trabalhada toma sentido quando, por meio daquilo que é acolhido como núcleo diferenciador do projeto, empreende-se uma análise, considerando ser a “licenciatura” uma proposta específica para a formação de professores em exercício nas escolas públicas, desenvolvendo-se por meio da modalidade de educação a distância (EAD).

Além desses aspectos, é necessário ressaltar que há uma “evolução” entre o denominado projeto piloto e a sua transformação em um programa de formação que atende hoje a grande número de professores em exercício em MT. Assim, minhas análises têm foco sobre os elementos que permitiram essa passagem ou sobre os atributos que podem ser aí reconhecidos.

Para trabalhar com base nessa perspectiva, realizo um “inventário” sobre alguns dos fundamentos da EAD e da formação de professores, considerando a necessidade de se precisar o sentido ou o significado atribuído às inovações que aparecem no projeto da “licenciatura” como os já indicados. Essa preocupação está marcada pelo cuidado em se nomear algo que, mesmo expressando “novidade”, poderia estar impregnado por práticas de formação bastante convencionais ou por objetivos de formação ainda vinculados aos aspectos que determinaram historicamente a desqualificação profissional dos professores.

Compreendendo, pois, que minhas análises deveriam estar relacionadas com os âmbitos tidos como os específicos do projeto em seu desenvolvimento e que a apreensão dos

elementos que efetivaram ou não os objetivos de formação dessa proposta seriam as linhas “norteadoras” da pesquisa, busquei constituir alguns determinantes que, de alguma maneira, pudessem compor um “fio condutor” desse processo, explicitando os elementos que iriam, pouco a pouco, definindo a identidade do curso de “Pedagogia na Modalidade Licenciatura Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” da UFMT.

Desta maneira, o estudo aqui apresentado divide-se em duas partes: a primeira compõe os cenários que justificaram algumas das decisões que a equipe responsável pela definição do projeto piloto tomou ao longo dos dois anos em que ele foi organizado; a segunda se refere às interpretações possíveis constituídas pelos atores que participaram da experiência piloto e que, pelas suas “leituras”, tornaram possível a consolidação da proposta de formação.

Na primeira parte, tento compor os cenários que evidenciam alguns dos fundamentos da modalidade de EAD e a formação de professores, uma vez que esses sentidos estão presentes na proposta de formação, como poderemos verificar mais à frente.

As pesquisas realizadas pela equipe responsável pela formulação do projeto inicial sustentaram a percepção de que, por exemplo, trabalhar com uma proposta de organização de um sistema de EAD em cujos fundamentos estivesse presente uma visão mais industrializada, portanto estandardizada da EAD, seria algo sem nenhum sentido, fosse ele admitido no desenvolvimento da modalidade ou no desenvolvimento curricular da formação que se propunha. Assim, quase todas as bases que sustentam a proposta caminharam para uma proposição que evidenciasse aspectos como o da individualização/coletivização dos processos de formação, conforme o proposto por Holtzer (1998), constituindo pactos pedagógicos (GARRISON, 1993) em que os processos de comunicação foram priorizados na organização desse sistema.

A crítica à EAD como um ensino industrializado, marcado pela divisão do trabalho, massificação, estandardização e centralização (BELLONI, 1999), imporia ressignificações profundas na modalidade. Segundo Gutiérrez y Pietro (1991), tais críticas são aportes importantes para se pensar, como por eles denominado, uma “EAD alternativa” que se desenvolveria sob forte contextualização dos alunos, na perspectiva de trazer seus anseios e

experiências para a formação, além de fomentar e promover, não a simples transmissão de conhecimentos, mas sua elaboração e reelaboração.

Por outro lado, a insistência de que a EAD seria responsável em promover maior autonomia dos alunos que se formassem por meio dela, redundou, como nos alerta Garrison (1993), na organização de materiais didáticos de caráter fortemente comportamentalista. De acordo com ele e Paul (1999), essa idéia da total autonomia dos alunos implicou realizar tarefas com base na explicitação de objetivos que se expressaram, quase sempre, em material didático e num ensino pré-fabricado.

A crítica à EAD que assume características industriais ou fordistas (BELLONI, 1999) veio acompanhada por concepções de aprendizagem de caráter cognitivo/construtivista que colocam em questão as concepções de aprendizagens standardizadas. Da mesma maneira, a compreensão sobre a natureza da comunicação educativa, ou do diálogo educativo, evidenciaria a necessidade de se estabelecerem processos mais interpessoais, quando se pensa em projetos voltados para a constituição de sistemas de EAD mais alternativos. Para completar essa discussão, são também apresentadas algumas das preocupações mais atuais no uso da EAD: as que se relacionam à organização mesma destes sistemas e a implementação de políticas para seu uso.

Se existe, então, a problemática sobre como constituir um sistema de EAD que supere visões mais industrializadas em sua realização, há também, no caso deste estudo, aquela que se refere à formação de professores. Nesse “recorte”, o sentido de profissionalizar é tido como um aporte importante, uma vez que na própria definição do projeto da “licenciatura” tal idéia está presente, bem como é clara referência no “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”, tratando-se, portanto, de conteúdo a ser definido. Para compreender o sentido de profissionalizar, como o apontado no projeto da “licenciatura”, busco as bases teóricas indicadas por Stenhouse (1991), Giroux (1997) e Schön (2000) que discutem a idéia de que o professor seria um profissional cujo trabalho se assentaria sobre bases de natureza reflexiva, ainda que haja diferenças consideráveis entre as concepções apresentadas por eles.

Por estar de acordo com os princípios discutidos por Enguita (1991), que evidencia o processo de perda de autonomia de trabalho pelos professores e propõe que sua

reprofissionalização implique formação que constitua um perfil profissional que possa resgatar o projeto educativo para a escola e na escola, a equipe que definiu o projeto da licenciatura toma tal princípio como base curricular do curso.

No movimento mais amplo de revalorização da profissão docente, a formação incluiria uma dimensão experiencial que daria base ao desenvolvimento curricular do curso. Por entender que o processo formativo poderia, como o proposto por Honoré (1990), gerar processos de “diferenciação” e “ativações” profissionais, a proposta de formação aqui discutida deveria apontar para uma dimensão de formação em pesquisa que pudesse gerar uma relação teórico/prática que, conforme Botani (1.986), viesse superar a dicotomia entre elas, de modo que o repensar sobre as práticas docentes assumisse um “lugar” de destaque no processo de formação. Daí a necessidade de definir qual a visão de “professor reflexivo” a que se faz menção no projeto da “licenciatura”.

Por acreditar que, com base em uma visão mais ampliada ou na constituição de cenários, fosse possível apontar os elementos que definiram o projeto da “licenciatura”, o estudo seguirá apresentando a proposta de formação propriamente dita, explicitando encaminhamentos e decisões que fundaram suas linhas de trabalho. Tal explicitação é importante, na medida em que serão elas as “balizadoras” das análises apresentadas na Parte II da pesquisa.

Em consonância com as possibilidades que o estudo tem, procurei relacionar os cenários mais ampliados ao cenário mais particularizado, que contextualiza o projeto da “licenciatura”. Como será possível observar, na proposta “formalizada” do curso há clara opção por entender a formação inicial, ainda que os professores estejam em exercício, como base para transformações de práticas escolares. Por sua vez, essas práticas são entendidas, como exposto no projeto, em algumas das idéias trabalhadas por Apple (1997) que as compreende como práticas sociais. Além desse aporte, há no projeto algumas definições relativas às abordagens do currículo de formação que exprimem preocupações para com uma discussão de caráter “descolonizador”. Esse pressuposto tem apoio em Tadeu da Silva (1999) que, ao caracterizar aspectos de um “currículo descolonizado”, afirma a necessidade de se estabelecerem dinâmicas de análises nos processos de formação que incorporem “conteúdos

silenciados” historicamente, de forma que possam emergir dimensões culturais diferentes das que são produzidas em grande parte das escolas brasileiras, até esse momento.

Contextualizar o projeto não foi tarefa fácil, já que vários dos aspectos ali colocados apontam para uma proposta que tomava a modalidade de EAD como algo que pudesse suportar determinado tipo de desenvolvimento curricular. Além disso, existe nessa proposta a idéia de que a EAD não fomenta, por si mesma, a autonomia do aluno como afirmado por Moore (1997). O projeto propõe que a modalidade tem sentido de ser utilizada quando se reveste da idéia de auto-aprendizagem, conforme argumentos de Gutierrez e Pietro (1991), compreendendo-a como um processo que, ao longo da formação, fomenta nos alunos, não uma autonomia com base na auto-suficiência, mas na possibilidade de se compor o desenvolvimento de estudos colaborativos e cooperativos.

Outro elemento importante do projeto é o que se refere à experiência profissional dos professores em exercício. Nesse caso, ela é tomada como um dinamizador curricular do curso, o que implica explicitar uma dimensão investigativa de práticas escolares que se propõem como elo entre formação e escola. Por outro lado, a proposta de formação pode ser caracterizada como de “baixo enquadramento curricular” (BERNSTEIN, 1996), o que supõe que os alunos, além de participar intensamente do processo de formação, teriam à sua disposição apoios institucionais que lhes permitiriam diferentes percursos de estudo. Compreendendo que esses elementos deverão estar devidamente sustentados pela modalidade educativa sob a qual se organizarão as atividades de formação, a EAD deveria assumir aqui caráter transgressor. Neder (1999) assim o afirma, quando considera que a EAD rompe com “lugares” espaço/temporais da escola moderna, fato que nos sugere ressignificações profundas seja das práticas docentes, seja da instituição que as oferece. Tais fatores apontam, necessariamente, como também o faz Belloni (1999), para uma discussão sobre o processo de mediação e mediatização que se coloca na EAD, uma vez que a análise de como se processa a formação e a maneira, pela qual se organiza o acesso e o uso das informações necessárias para determinada área do conhecimento, passam a ser fatores significativos no interior dessa modalidade educativa.

O que é possível verificar é que a modalidade de EAD é tomada, no projeto da “licenciatura”, como elemento também formativo, assumindo dimensão pedagógica na medida

em que tenta fundar um sistema que deveria suportar as demandas formativas dos alunos. Assim, a rede de comunicação, os materiais didáticos, o processo de acompanhamento e de avaliação e, ainda, os espaços de encontros tidos como base desse sistema integram um percurso de atividades de formação cuja consecução evidencia a importância que o desenvolvimento do currículo de formação assume no projeto. Concepção essa diferente daquelas mais vinculadas à verificação da eficiência, por exemplo, de uso de uma ou outra tecnologia, análise que tem reduzido muito a discussão sobre os objetivos da formação quando se trata dessa modalidade. Essa distinção é um dos elementos que particularizam a “licenciatura”, já que nela, ou nesse projeto, a modalidade de EAD sustenta um processo de formação, e não o contrário. Quando se tem a ilusão de que um sistema de EAD teria existência própria, podendo ser replicado indefinidamente a qualquer contexto educacional, a exemplo do que nos parece ser a premissa dos sistemas caracterizados como “industrializados”, resultando em aferições da eficiência do sistema em si mesmo (PAUL, 1999), “deixando de lado” preocupações relacionadas ao alcance dos objetivos de formação que se pretende com seu uso. Essa é uma das discussões aqui apresentadas.

Para dar continuidade ao estudo e após evidenciar as características do projeto de formação em tela, insiro, ainda na primeira parte do estudo, as bases metodológicas em que se funda a pesquisa. A pesquisa trabalhada na Parte II tem por base a denominada “metodologia de estudo de caso” porque encerra, conforme o proposto por Stake (1998), leituras qualitativas de um contexto bastante determinado, focalizando análises e conclusões de difícil generalização. Ao mesmo tempo, é o próprio objeto analisado que evidencia as dimensões ou as interfaces a serem apreendidas durante a pesquisa. Se a experiência piloto implicou determinado conjunto de elementos que definiu certo “modelo” de relações institucionais, curriculares e gestão do sistema de EAD, são elas mesmas que determinam os recortes que deram base às leituras às interpretações que me foram possíveis compreender.

Ao trabalhar com os atores que deram vida à implementação do projeto piloto – representantes institucionais, alunos, equipe do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), orientadores acadêmicos e os denominados atores indiretos ou o pessoal das escolas onde os alunos/professores atuavam – pude realizar um “levantamento” que me permitiu identificar alguns elementos considerados importantes, tanto para a implementação da

proposta inicial como para a expansão do projeto da “licenciatura”. É, pois, no movimento do projeto piloto para a expansão da proposta de formação como programa institucionalizado que “localizo” minhas análises.

Claro está que, nesse processo, existe enorme acumulação de elementos tidos como “positivos e negativos” inerentes ao desenvolvimento de experiências adjetivadas como inovadoras. Justamente por ter em conta essa problemática, tento localizar as análises no ponto acima referido: quais seriam os elementos que marcaram o processo de implementação do projeto da “licenciatura”, permitindo sua institucionalização e expansão?

É neste trabalho bastante artesanal de configuração de cenários e de coleta de dados que categorizei os elementos comuns nas “falas” dos atores para daí interpretar ou estabelecer uma “malha” de significados e significações (TRIVIÑOS, 1987). É por entre as “tramas” dessa malha que pude perceber como os elementos relacionados aos acordos institucionais que caracterizo como colaborativos, um desenvolvimento curricular fundado em experiências de pesquisa, um sistema de EAD calcado em um processo intenso de comunicação entre os sujeitos da formação e num processo de acompanhamento e avaliação que considerava ritmos e estilos diferentes de aprendizagem, realçados como elementos subsidiários para a negociação da institucionalização e expansão da oferta formativa da “licenciatura”. Foi também por meio desse trabalho que pude identificar “re-fundações” importantes nas práticas docentes dos alunos/professores pesquisados que parecem forjar um movimento interessante, ainda que frágil, de identidades profissionais no cotidiano das escolas a que se vinculavam profissionalmente.

Este estudo, em razão do recorte proposto, tem, sem dúvida, uma limitação temporal e de análise que me constroem, levando-me constantemente a retomar “rumos”, de forma que são vários os aspectos que deixei de priorizar. Um deles é, por exemplo, a referência que fiz nas últimas linhas do parágrafo acima. Não foram poucos os momentos em que deparei com dilemas sobre a interpretação de vários dados acumulados que, de imediato, pareciam não ter muito sentido para as análises que me propus fazer. É nesta direção que reconheço a importância da definição clara de um âmbito da análise, que denote os aspectos metodológicos que “calçam” nossas opções em um estudo de caráter qualitativo. Assim, admito que, como participante do processo de implementação da “licenciatura” e como membro ativo do NEAD,

os dilemas que enfrentei tinham muito mais que ver com meu próprio percurso profissional no interior desse trabalho que propriamente com os dados trabalhados na pesquisa. Questionei-me durante todo o tempo sobre os sentidos evidenciados pelos atores e os constituídos por mim. Devo também admitir que esse exercício me possibilitou o distanciamento necessário tanto para trabalhar os dados que tinha, quanto para rever minhas convicções sobre o trabalho que realizava. Trabalho que, mesmo dividido por uma equipe, era (e é) “atravessado” por um enorme gostar e por uma admiração imensa por aqueles que tornaram possível sua existência.

Nos momentos em que deparava com dúvidas diante de situações que pareciam dissonantes do cotidiano da pesquisa, busquei, quando possível, outras pesquisas já produzidas sobre a experiência de modo que confrontasse minhas interpretações. Coloquei-me “em alerta” durante todo o trabalho, fato que muitas vezes, mais do que ajudar implicava certa “timidez” de interpretação. Porém, como afirma Stake (1998), um pesquisador não poderá jamais se desnudar de suas subjetividades, desde que, é claro, se pautar pela realização de um estudo ou pesquisa em que sejam respeitadas as normas de um trabalho científico como pretende ser o aqui apresentado. De qualquer maneira, deixo o alerta para que os leitores possam, eles próprios, julgar se há ou não certo “obscurecimento” das interpretações dos significados trazidos pelos atores que participaram da pesquisa.

Pretendo, com este estudo, contribuir para a discussão de projetos e programas de formação de professores que tomem a EAD e a idéia de profissionalização como base e desenvolvimento de propostas formativas. Procuro oferecer uma visão geral e sintética em que estão entrelaçados o projeto da “licenciatura” e questões relativas à formação de professores e ao uso da modalidade de EAD, tentando com isso expressar questionamentos candentes e atuais presentes no campo da formação inicial de professores em exercício e algumas das soluções que emergem no contexto brasileiro em se tratando desse público.

Espero, com todo otimismo, que esse seja “um” dos estudos sobre a hoje denominada “experiência de MT”, uma vez que existem outros aspectos bastante significativos no interior dessa situação particularizada que, como já dito, não estão sequer indicados na presente pesquisa em razão da delimitação de seu objeto. Diria, que há uma série de “elementos faltantes”, como por exemplo, uma análise mais aprofundada das parcerias instituídas com base em uma teoria de Estado. Evidente que esta discussão implicaria “trazer à tona”

compreensões sobre o reflexo das parcerias, ou impacto delas, nos sistemas de ensino. Como trabalho com a perspectiva de referenciar um projeto de formação, permanece aqui a idéia de que experiências caracterizadas como inovadoras são, em princípio, campo aberto para análises e aprofundamentos teóricos, caso que se aplica ao contexto mato-grossense, em se tratando da formação de professores em exercício do ensino fundamental público – a UFMT tem outras experiências no campo das licenciaturas. Em minha perspectiva ao “materializar” determinados “padrões” de formação, instituídos no decorrer da implementação da experiência, temos caracterizado um “modelo” de formação que facilitará, grandemente, estudos que possam avançar na direção de se perceberem elementos em condições de serem reconhecidos como inovadores. Fica o desafio para que outros estudos possam gerar compreensões substantivas sobre a situação de MT, entendendo que os programas de formação de professores, aí implementados colocam em cena componentes significativos sobre sua formação/profissionalização.

Antes de passar ao estudo propriamente dito, gostaria de esclarecer algumas das opções que fiz ao denominar o curso de “Pedagogia na Modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino fundamental” bem como pelos alunos/professores aí envolvidos. O leitor perceberá que durante todo o trabalho denominarei o curso simplesmente de “licenciatura”. Como vimos há pouco, ele foi criado com outra denominação. Em razão disso, e dado o fato de a mudança ser recente, a maior parte das pessoas que com ele trabalham permaneceram com o tratamento que lhe foi conferido no início. Considerando, ainda, que a pesquisa realizada esteve bastante vinculada aos cotidianos da formação, a denominação “licenciatura” é algo corrente entre os que dela participam. Portanto, ao assumir essa denominação, e não outra, apenas “tomo” na pesquisa uma forma corrente e coloquial de “chamamento” do curso.

Com relação aos alunos da “licenciatura”, há momentos em que os denomino como alunos/professores e em outros como professores/alunos. Isso é propositado e implica reconhecer que essas identidades são, ora realçadas, ora não, durante a formação. Nos momentos em que existir maior vinculação com uma delas realçarei o fato, já que esse dado me pareceu importante ao ser verificado também durante a pesquisa.

Para finalizar, gostaria também de sublinhar que, longe de constituir um discurso ou uma escrita em que não se procura evidenciar o gênero das pessoas presentes, optei por manter

em todo trabalho aquilo que também foi usual e corriqueiro. As próprias falas dos atores indicavam: “nós professores”, “aqueles que trabalham nas escolas”, “os diretores”, “o pessoal”, entre várias outras. Além disso, várias das pessoas entrevistadas pediram não fossem identificadas. Dessa forma, optei por homogeneizar o tratamento dos envolvidos na pesquisa ainda que trabalhasse, quase todo o tempo, com mulheres. Perguntei-lhes se no momento de lerem o trabalho se sentiriam discriminadas por esse tipo de tratamento, e as respostas, no mais das vezes, foi de não. Uma delas, porém, foi bastante significativa e partiu de uma das alunas/professoras mais idosas do grupo com o qual desenvolvi a pesquisa: *“para mim o tratamento de “você”, de “professor”, de “trabalhador” (detesto “tia”), não me toca em nada, o mais importante é que a grande “revolução” e o grande sonho de ser respeitada pelo que faço acontecem agora...Meus filhos, alunos, amigos me “olham” como alguém que venceu, como alguém com competência para freqüentar e ser diplomada num curso superior, isso, sim, faz grande diferença...”* (A)

Com relação às transcrições de falas, procurei ser o mais fidedigna possível aos dizeres dos relatos. Nesse caso, optei por apenas “tratar” partes que, por uma série de razões, e principalmente pelas situações coloquiais em que as entrevistas ocorreram, pudessem não ser identificadas com a formalidade necessária ao trabalho que aqui apresento.

Esclareço também que todas as citações oriundas de textos que não foram escritos em português, são traduções minhas. Apesar de ter utilizado certa liberdade para tanto, asseguro que essas traduções são, da mesma maneira, bastante fidedignas aos textos que lhes deram origem.

**PARTE I - Os cenários e elementos definidores de um projeto de formação:  
a construção de uma proposta**

"A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá.

Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam."

Manoel de Barros. Livro Sobre Nada. Editora Record, 2001.

## **CAPÍTULO 1.1 – Um contexto de mudanças e as possibilidades do novo**

Quando começamos a trabalhar no e com o projeto da “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da Educação a Distância” na UFMT, houve a percepção de que seria necessário ampliar o contexto em que ele se situava, de modo que compreendesse melhor algumas das definições nele expressas. Isso em função de que, em um primeiro nível, existe uma modalidade educativa diferente da que se realiza presencialmente, ainda que o projeto esteja circunscrito a uma instituição universitária convencional (presencial). Em segundo, por se tratar de proposta destinada, especificamente, à formação de professores em exercício do ensino fundamental nas séries iniciais.

Em ambos os níveis, o projeto da “licenciatura” expressa inovações<sup>2</sup> que parecem estar ligadas a novas tendências de desenvolvimento do uso da EAD e de formação do professorado. No caso do estudo aqui trabalhado, as tendências a que fazemos referência estão associadas e se determinam mutuamente, como será possível verificar mais à frente. Assim, é provável afirmar que não se trata de um projeto que toma determinado currículo de formação e o “transfere” para ser desenvolvido por meio da EAD. O projeto reflete a idéia de que currículo e modalidade estão vinculados, apresentando-nos uma concepção de formação que gera modelo próprio de trabalho, incluindo visão curricular de formação de professores e modalidade que assume caráter pedagógico ou de conteúdo educativo.

Se o projeto traz em sua proposta ruptura com outros modelos de formação, isso se deve ao fato de que propõe entrelaçar conteúdos de formação e determinada forma de apropriá-los. Desta maneira, conteúdo e forma constituem um processo pedagógico cujos objetivos formativos transcendem essas duas dimensões em si mesmas.

Minha tarefa, nos dois primeiros capítulos dedicados à Parte I, será apresentar algumas das discussões sobre as novas tendências da EAD e da formação de professores,

---

<sup>2</sup> SPELLER, Paulo. Formação de Professores e Produção de Conhecimento: Proposta e Experiência do Instituto de Educação da UFMT. Goiânia: UFG. Fórum de Licenciatura/Pró-Reitoria de Graduação, Caderno 3.

tentando com isso aclarar as bases e diretrizes do projeto da “licenciatura”, tratando de esboçar o “modelo” sobre o qual se propõe desenvolver. Neste bloco da Parte I, tentarei explicitar as discussões mais recentes dos temas apontados, entendendo que estas foram as bases utilizadas pela equipe do NEAD, responsável por propor o projeto da “licenciatura” e pelo desenvolvimento do cotidiano de sua implementação, de forma que possamos refletir sobre as possibilidades concretas de identificar um “diferenciador” nesse trabalho que nos permita indicar construções de prováveis competências, tanto no uso da EAD como na formação de professores.

O NEAD começa suas atividades em 1992. A equipe que o integrava tinha como principal tarefa propor um projeto de formação de professores em exercício e, ao mesmo tempo, lançar as bases de um sistema de EAD para o Estado de MT. Com o passar dos anos, o núcleo se transformaria em espaço importante no interior da UFMT, trabalhando com, aproximadamente, 3.200 alunos no ano de 2000, considerando o programa da “licenciatura” e de outros cursos de extensão e pós-graduação “*lato sensu*”. Vale a pena observar e analisar a experiência de constituição do NEAD e os desdobramentos de seu trabalho. O que não pode ser ignorado nessas análises são as vias sobre as quais foram organizadas suas atividades de trabalho e as bases sobre as quais a equipe do NEAD marcou suas ações. O presente capítulo será dedicado, então, a “recriar” os cenários que possibilitaram algumas tomadas de decisões pela equipe e os caminhos que foram abertos e pavimentados durante a implementação da “licenciatura”. É, pois, esse o sentido da análise proposta neste bloco inicial da Parte I.

### **1.1.2- Um contexto de mudanças: a globalização e alguns de seus reflexos na educação**

Quando falamos sobre um contexto de mudanças, tendo em conta o processo da globalização e dos reflexos de sua implantação no âmbito escolar, é preciso, sem dúvida, fazer referência aos processos históricos, sociais, políticos e econômicos que determinam respostas a diferentes situações. Como trabalharemos com a formação de professores no próximo capítulo, entendo ser mais pertinente focar a análise aqui referida sobre as novas demandas educativas e os dilemas que isso gera para os sistemas públicos de ensino em qualquer de seus

níveis. Tal discussão é importante na medida em que verificamos que essas novas demandas educacionais, principalmente as relacionadas à universalização do ensino fundamental e médio, expressam, por um lado, a necessidade de formar um contingente maior de professores e, por outro, a necessidade de dispor de alternativas de formação que estejam além dos modelos mais tradicionais de promover essa mesma formação.

Se considero o fenômeno da globalização marco importante para o meu estudo, isto ocorre em função das novas dinâmicas de mercado impostas às populações dos países tidos como emergentes, fato que gera processos de caráter econômico e social que influenciam nas decisões para com o setor educacional. Além disto, o uso mais intenso das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) terminam por interferir sobre as bases do que se considera “*matéria-prima*” da escola que conhecemos: o conhecimento.

O fato é que, com o advento do fenômeno da globalização, com as características por ele assumido mais precisamente a partir da década de 80, o chamado paradigma da sociedade da informação (TOFLER, (1995); IANNI, (1996)), para outros a sociedade do conhecimento (LÈVY, 1993), termina por impregnar nossas vidas. Seus defensores propõem novo princípio de estratificação social, porém agora a relação com os meios de produção não seria o fator relevante para a determinação das relações sociais, as diferenças seriam marcadas pela riqueza ou carência de informação e conhecimento que possua cada pessoa. Tal pensamento faz com que o problema da formação, principalmente a técnica e profissional, seja valorizado, e se institui-se o uso das novas tecnologias como nova panacéia educativa. Porém, como nos alerta Martín Rodriguez (1998), na sociedade da informação (e informatizada) as NTICs constituiriam elemento chave e sua incorporação aos contextos educativos, em função do modelo econômico atual, implica, quase sempre, usos mecânicos e eficientistas, definindo suas potencialidades de uso mais criativo.

O mais importante a ser observado é que, na denominada sociedade da informação e do conhecimento, o termo “qualidade” é sempre tomado como parâmetro para as políticas e ações governamentais. É nessa perspectiva que se assentam as reformas dos sistemas educativos que passam a considerar aspectos de eficiência fundados em critérios de qualidade. É com base nesse discurso que se cria, conforme o sugerido por Gentilli (1994), uma “ideologia” da escola transformada. Transformação que ocorreria tanto do ponto de vista

administrativo como ao relacionado com as competências que deveriam ser desenvolvidas nos processos de formação.

Do ponto de vista administrativo, as reformas seriam destinadas a transformar as escolas em “centros mais competitivos”, estabelecendo, ainda como o indicado por Gentili (1994), critérios de avaliação subordinados às regras de mercado. Logo, a eficiência escolar teria uma interface com a racionalidade imposta por concepções economicistas. Por outro lado, as competências que deveriam ser desenvolvidas por meio dos processos de formação estariam vinculadas, exclusivamente, ao mundo do trabalho.

O fato é que a demanda por mais escolarização, pela universalização da escola fundamental e média e por níveis mais elevados de educação, põe-se como condição necessária e suficiente para o avanço das forças produtivas ou de ajuste às demandas de trabalho. A contradição está justamente na crença de que a escola poderá solucionar tais problemas e, por isso, a sociedade exige “escola de qualidade”, entendida como extensão do mundo economicamente produtivo.

Além deste fato, o uso mais intenso das NTICs impõe a necessidade de também transformar a escola. Desta maneira, os paradigmas tradicionais de “transmissão do conhecimento” são também questionados. As NTICs e as novas formas de organização do trabalho impõem a busca por novos atributos culturais, em consequência escolares.

Esses fatores determinam e condicionam, pouco a pouco, o sentido e o significado da escola, apontando para enormes contradições entre o que se pretende e o necessário a uma formação que “atenda ao mercado”. Formação que longe de ser esta que se volta para o aligeiramento, para a produção “*fast food*”, tem que ver com compromissos como os indicados por Preti:

*“As rápidas transformações econômicas exigem uma formação técnico-científica básica e o acesso a um saber universalizante. Requer-se não mais um trabalhador robotizado, que consiga executar uma seqüência de operações mecânicas, privilegiando atividades sensório-concretas, mas sim um trabalhador que possa executar atividades de abstração, com capacidade analítica, que dê conta de linguagens diversificadas. Mais do que aprender a fazer, ele deve ser formado para aprender a aprender. E isso,*

*de maneira grupal, coletiva, com uma visão ampla do processo produtivo, não fragmentada”.* (PRETI, 2000, p.25)

Segundo Preti (2000), aqui também se expressaria uma contradição que tem por base a exclusão de trabalhadores pela utilização crescente das NTICs e a exigência de tê-los competentes para colocá-las em uso. No entanto, mais significativo é observar que, para atingir estas “novas competências”, é necessária a inclusão de um contingente cada vez mais expressivo de trabalhadores em processos de formação, e que tenham, ao mesmo tempo, caráter mais ou menos duradouros, fato que determina novas demandas para o setor educacional.

Além dos elementos vinculados às transformações econômicas, o uso mais intenso das NTICs implica outros tipos de fundamentos e planejamento nos processos de formação, principalmente aqueles ofertados em nível superior.

Não seria preciso dizer, como afirma Martín Rodriguez (1996), que a presença das NTICs na educação trouxe reações no professorado não muito diferentes das geradas quando da invenção da imprensa e a conseqüente produção dos livros e textos escolares. Para esse autor, o uso das NTICs no âmbito escolar, como vem ocorrendo desde o final do século XX, contribui para acelerar a crise de identidade dos profissionais da educação. Pois, se com a aparição dos livros houve questionamentos sobre a legitimidade do professor como “depositário” do saber historicamente acumulado, as NTICs trazem à tona a discussão sobre o papel profissional dos professores nos processos de ensino/aprendizagem.

Na denominada sociedade da informação e do conhecimento “*a escola perdeu o monopólio de transmissora de saber*” (MARTÍN RODRIGUEZ, 1998, p.7). Hoje, na visão do autor, as fontes onde crianças, jovens e adultos buscam e encontram informações são muito diversas. Em muitos casos, com o uso da informática e das redes de comunicação, as informações são transmitidas com grande eficácia. Parece claro que a escola e os centros educativos devem descobrir ou ressignificar seus papéis ou funções, de forma que as próprias NTICs sejam utilizadas com maior eficácia pedagógica.

Do ponto de vista pedagógico, o uso das NTICs no contexto escolar implica transformações que relativizam a função do professor como transmissor de conhecimento,

deslocando o centro da questão para o “protagonismo” dos alunos. Isso acaba por gerar processos bastante inovadores nas dinâmicas de ensino/aprendizagem.

A utilização educativa/pedagógica das NTICs, vistas como recursos e materiais, seria congruente com a necessidade de incorporar aos processos de ensino/aprendizagem codificações diferentes que estariam sendo elaboradas nas distintas manifestações da cultura em nossos dias. Para Martín Rodriguez (1996), a ocorrência de tal fato possibilitaria a constituição de processos de mediação cultural mais amplos e variados que os conhecidos tradicionalmente, primeiro pela transmissão oral e, depois, pela transmissão escrita.

Por outro lado, com a utilização das NTICs, e ampliando um pouco as idéias anteriores, é possível pensar também nos “primeiros passos” rumo à transgressão dos parâmetros de transmissão estabelecidos pela “escola moderna”. Concordando com Neder (1999), seria pela superação da relação espaço/temporal que caracteriza a homogeneização escolar que poderiam ser dados alguns passos no sentido de romper com um modelo cuja principal característica está assentada na idéia de que todos os alunos devam, ao mesmo tempo e num mesmo lugar, atingir determinados objetivos de formação. Ainda que o ideário iluminista que faz nascer a escola moderna, marcado pelos ideais de igualdade, gratuidade e universalização, esteja longe de ser atingido em nossa sociedade, as NTICs, quando trabalhadas na perspectiva educacional, poderiam nos fazer pensar “posmodernamente” no “deslugar” da escola, o que contraditoriamente se coloca como um dos elementos que poderiam nos permitir alcançar as finalidades educativas postas pela modernidade. Talvez pudéssemos pensar que na idéia de romper com uma escola fechada em si mesma, vinculada aos processos que “moldam” tecnologicamente as sociedades e que desenvolvesse programas que contribuíssem para identificação institucional do espaço educativo, teríamos alguns elementos “chave” para torná-la mais integrada às vivências e experiências da maior parte de nossa população.

Para Ferrara (1996), com o uso mais intenso das NTICs temos a impressão ou a sensação de que as “antigas” fronteiras geográficas já não existiriam e que, por isso mesmo, as fronteiras psicológicas, culturais e sociais acabariam por assumir papel de “marcação” de outras fronteiras com caráter fortemente excludente. Os novos processos comunicacionais produziriam percepções e construções diferentes quanto à produção e socialização dos

conhecimentos historicamente acumulados. Ouvimos falar e falamos cada vez mais sobre grupos ou comunidades de aprendizagem (JONASSEN, 1996). Se somarmos a essa idéia, a idéia de que as NTICs contribuiriam para marcar esses grupos e comunidades, teríamos estabelecido outros tipos de fronteiras com caráter tão ou mais excludente que as anteriores. Parece que a transgressão aos modelos formalistas de educação, ou aos modelos geradores de exclusão, estaria mais uma vez nas “mãos” daqueles envolvidos com as práticas pedagógicas. Diante destes desafios, somos constrangidos a constituir processos de ressignificação da escola, das práticas educativas e, sobretudo, do perfil profissional dos professores.

Para se pensar nos processos de ressignificação do papel e da função da escola, bem como da profissão docente, é necessário considerar sempre as bases sobre as quais o “movimento” para um novo pode ser evidenciado.

Assim, as demandas por formação resultantes das mudanças ligadas a nova ordem econômica, em grande parte dos países ocidentais, indicam transformações profundas na organização e gestão do trabalho, no acesso ao denominado “mercado” e na cultura cada vez mais mediatizada e mundializada. Estas transformações, por sua vez, imprimem mudanças efetivas nos sistemas educativos. O papel da educação na sociedade atual está ligado à possibilidade de responder, com alguma rapidez à incorporação de meios técnicos e de uma flexibilidade maior às condições de acesso a currículos, metodologias e materiais. Na chamada sociedade da informação, ou do saber, em que mais rapidamente a formação inicial se faz insuficiente, as tendências mais fortes apontam para a “educação ao longo da vida” (*lifelong education*) (BELLONI, 1999), mais integrada ao trabalho e às expectativas e anseios mais individualizados.

Tais mudanças implicam, como já dito, transformações profundas nas instituições escolares. Transformações que dizem respeito aos processos mais “operativos” de viabilizar processos de formação que coloquem em relevo questionamentos sobre a natureza do trabalho docente e sobre a cultura escolar que possam determinar novo “olhar” sobre a educação. Se esse é um campo em que se verificam demandas crescentes por formação, se as reformas propostas seguem, quase sempre, uma idéia de qualidade fundada na racionalidade administrativa, mais que na qualidade dos conhecimentos, se é urgente avaliar os níveis de formação da população escolar, se a utilização das NTICs é algo que aparece como inexorável,

a pergunta é: Qual alternativa seria possível para, se não solucionar, ao menos minimizar os efeitos dos desafios até aqui apontados?

A educação aberta e a distância aparece, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação adequada e desejável para atender às novas demandas educacionais resultantes das mudanças na nova ordem econômica mundial.

Contudo, é necessário questionar sobre que tipo ou sobre qual é a compreensão de educação a distância que se coloca aqui, ou ainda, qual é a educação a distância que faria frente aos desafios qualitativos, culturais e organizativos, postos pelas novas demandas por educação.

É preciso reforçar que a modalidade sobre a qual se desenvolve um processo de formação não pode, nem poderia, estar dissociada dos objetivos de formação. Em minha perspectiva, num processo de formação, seus objetivos, seus conteúdos, processos organizacionais e avaliativos, e a modalidade em si, deveriam ser “traduzidos” em uma proposta coerente de formação. Ou seja, não é possível pensar em um processo de formação para depois pensar na modalidade sobre a qual será desenvolvido. Ambas as dimensões – formação e modalidade – deveriam convergir, oferecendo oportunidades diversas, organizadas de forma flexível e de acordo com as possibilidades dos alunos.

Nesse sentido, a EAD é muitas vezes entendida como sinônimo de flexibilidade ou de, por meio dela, se organizarem processos de formação marcados pela autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem em razão da sua característica de separação física entre alunos e professores. Esse tipo de equívoco está presente em muitas pesquisas ou estudos sobre a denominada EAD, implicando, como veremos mais adiante, em concepções bastante confusas sobre o papel do professor e dos processos de auto-aprendizagem.

A EAD, pela experiência com metodologias não presenciais, poderá, sem dúvida, contribuir, significativamente, para a transformação de práticas pedagógicas mais tradicionais, que possam romper com a centralidade do professor como depositário do saber e que considerem, na organização do trabalho educativo, a utilização maciça de tecnologias desde que voltadas para a “mediatização” dos processos de formação. Existe, como afirma Belloni:

*“todo um conhecimento acumulado na EAD sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem de adultos, as formas de mediatização do ensino e das estruturas de tutoria e aconselhamento fundamentadas em uma concepção da educação como um processo de auto-aprendizagem, centrada no sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem”.*  
(BELLONI, 1999, p.6)

O fato é que, com o desenvolvimento da pesquisa e com as transformações impostas pelas novas demandas educacionais, tanto as instituições que trabalhavam e trabalham com a EAD como as instituições presenciais tiveram, de uma maneira ou outra, que revisar seus processos educativos, readequando-os organizativa e funcionalmente. Assim é que, se a EAD esteve, durante quase vinte anos, circunscrita às instituições que ofereciam estudos, única e exclusivamente, por meio dessa modalidade (como é o caso da Open University/Inglaterra, UNED/Espanha, Téluc/Canadá, entre muitas outras), nos últimos dez anos temos assistido a uma “explosão” dos denominados sistemas mistos ou integrados, que combinam atividades de formação presenciais e a distância com uso intenso das NTICs, sem a presença do professor tradicional, uma vez que nesse tipo de sistema, na maior parte das vezes, a busca pelo conhecimento é um trabalho de equipe, interacional, cooperativo e colaborativo (JONASSEN, 1996).

O que temos, então, não é o desenvolvimento de uma modalidade que vem ensejar mais acesso educacional, ela própria passa a ter caráter fortemente pedagógico, se levarmos em conta que cooperação, colaboração, interlocução, intercâmbio... são considerados valores educativos, devendo ser trabalhados curricularmente. Assim, a forma de desenvolvimento de uma proposta de formação assume dimensão importante e significadora nos processos de ensino/aprendizagem.

Logo, as idéias de um mercado econômico em expansão, de eficiência e eficácia dos sistemas educativos, de imposição de políticas de acesso e permanência do alunado, do uso mais intenso de NTICs e de que a escola deva atender, prioritariamente, à sociedade denominada como da informação, aparecem como elementos significativos no repensar o setor educacional nesses nossos dias. É desse lugar que a EAD surge como modalidade promissora para a implementação de processos alternativos de formação.

Mesmo que as reflexões apontadas definam um campo interessante de discussão, é necessário compreender como foi constituído. Nesse caso, seria preciso sintetizar alguns dos aspectos mais importantes que caracterizam a EAD, trazendo seus conteúdos, conceitos e definições, bem como a expressão dos debates mais importantes sobre esse tema, considerando possibilidades e limites em seu desenvolvimento. Uma visão geral das grandes questões presentes no campo da EAD indica a presença de paradigmas econômicos, institucionais e pedagógicos de qualidade e acessibilidade do alunado como Garrison (1993) já havia proposto. Não é minha pretensão esgotar aqui tais discussões. Contudo, colocar em evidência campos e elementos que, na atualidade, são debatidos com maior ênfase no tocante à EAD seria uma tarefa bastante esclarecedora para os fins do presente estudo. É, então, com base nessa convicção, que sigo para definições mais pontuais sobre a modalidade de EAD, tentando compor um cenário sobre aspectos relevantes no que toca esse assunto.

#### **1.1.2.1- A EAD como resposta a novos tempos**

Nas três últimas décadas muito se produziu, falou e se fez na EAD, tendo como pressuposto, para seu desenvolvimento, modelos de ensino gerados na economia e sociologia industriais, sustentados pelos paradigmas fordistas e pós-fordistas de produção. A importância do debate sobre esse tema é essencial, pois são esses modelos que vêm influenciando desde a elaboração de propostas teóricas até a definição de políticas e práticas nessa modalidade educativa. Além de influenciar, também, a proposição de estratégias que afetam a organização do trabalho docente e acadêmico, o que inclui a própria elaboração de materiais didáticos para serem aí utilizados.

O debate sobre os modelos fordistas e pós-fordistas ocorre desde os anos oitentas e tem por base o trabalho de Otto Peters. Já nos anos setentas, Peters havia desenvolvido análises sobre as características da EAD, partindo de comparações e analogias com a produção industrial que seria também identificada no modo de fazer a EAD. Ele estabeleceu características que seriam, em sua perspectiva, uma EAD de caráter fordista: racionalização, divisão do trabalho, mecanização, linha de montagem, produção em massa, planejamento,

formalização, estandardização, mudanças funcionais, objetivação, concentração e centralização. (cf. PETERS,1989; e BELLONI, 1999)

Para Peters (1989), o “ensino industrializado”, fundamentado nas formas técnicas e pré-fabricadas de comunicação, seria a essência mesma da EAD. Segundo ele, essa modalidade romperia com as características “artesaniais” do ensino presencial na medida em que assimilasse um processo de produção industrial ao trabalhar com dinâmicas fortemente massificadoras no campo educativo. Ainda segundo Peters, a EAD surge no início do século passado no momento em que os meios de transporte e comunicação puderam assegurar, por sua regularidade e confiabilidade, os requisitos mínimos (distribuição e manutenção de fluxos de comunicação) para o desenvolvimento das primeiras experiências em EAD na Europa e Estados Unidos.

Peters foi duramente criticado por entender o ensino a distância como a forma mais industrializada de educação. Edwards (1995), Farnes (1993), Raggat (1993), Rumble (1995) e Stevens (1996), entre outros, criticaram-no porque fazia referência à Open University como instituição exemplar no desenvolvimento de um sistema educativo fundado em práticas fordistas de ensino.

Para Stevens (1996), os debates sobre a EAD na década de oitenta refletiriam dois tipos de orientação teóricas predominantes no campo educacional em geral: por um lado um estilo fordista de educação de massas e, de outro, a proposição de ofertas educacionais mais abertas e flexíveis. Belloni (1999) está de acordo com as análises propostas por Stevens e acrescenta ao debate a idéia de que, nos modelos fordistas, a lógica industrialista, as concepções behavioristas e de educação de massas seriam a base do desenvolvimento de propostas pedagógicas que permitiriam a criação de sistemas de EAD fundados na e com base nos conceitos de concepções teóricas de natureza fordista.

Os sistemas formativos ou as formas organizativas de caráter industrial seriam desenvolvidas com base em um provedor centralizado, operando com exclusividade no ensino a distância, com abrangência nacional, realizando economia em escala por oferecer cursos e programas de ensino estandardizados para um mercado massificado. Um sistema assim organizado exigiria controle administrativo e divisões de trabalho mais intensos, pois, na

perspectiva de Campion (1995), a produção educativa se fragmentaria em um número crescente de tarefas.

Neste processo de massificação, a forma mais acabada de educação industrializada se manifestaria nos “pacotes educativos” standardizados que tratariam de dividir as atividades de formação em pequenas unidades que comporiam um todo. A idéia seria permitir que todos os alunos chegassem, igualmente, aos mesmos níveis de formação. O fato é que os imperativos econômicos, por mais eficientistas que fossem, acabaram e acabam por gerar uma série de distorções. Entre as muitas distorções, é possível indicar a própria standardização como uma delas, uma vez que gera diferenças não previstas na própria proposição dos objetivos de formação que se pretenda trabalhar. Da mesma maneira, os métodos de ensino não chegariam nem ao mesmo tempo, nem aos mesmos resultados, ainda que os estudos estivessem programados por “pequenas tarefas” passíveis de serem realizadas por todos, o que, teoricamente, indicaria a possibilidade de trabalhar com as mesmas técnicas de ensino com todos os alunos envolvidos em determinado tipo de programa de formação.

A lógica dos modelos de ensino de caráter industrial parte da premissa de que os alunos são passivos, uma vez que são considerados objetos e, ainda, público de massas. Tal perspectiva implica também considerar que os professores especializados nesse tipo de “produção de ensino” não necessitariam de qualificação mais densa. Para Renner (1995, p. 292), “proletarização, desqualificação e divisão de trabalho são aspectos da educação industrializada que afetam igualmente alunos e professores”.

As críticas sobre as formas centralizadas de produção e dos modelos eficientistas de educação parecem ser bem conhecidas (cf. EDWARDS, 1995; RUMBLE, 1995; e SEWART, 1993 e 1995). Esses modelos seriam gerados por um imenso reducionismo pedagógico e criativo, na medida em que se perde a consciência do amplo leque de teorias de aprendizagem e sociais que poderiam embasar experiências muito diferentes daquelas vivenciadas pela maior parte das instituições dedicadas à EAD.

Na mesma direção das críticas até aqui apresentadas, Carmo (1997) identifica outro aspecto significativo sobre os modelos de EAD fundados em concepções de caráter industrial. Para ele, esses sistemas, ao colocarem ênfase excessiva nos processos de ensino – estrutura

organizacional, planejamento, metodologias, produção de materiais didáticos – e pouca ou nenhuma, sobre os processos da aprendizagem – características ou necessidades dos alunos, modos ou condições de estudo, níveis de motivação, etc. – constituem práticas mais voltadas ao que denomina de “sistemas ensinantes”, entendidos como sistemas de pura transmissão de informações, que aos “sistemas aprendentes”, entendidos como aqueles que permitiriam intercâmbios intensos de experiências entre os atores de um processo de formação, fator que evidenciaria o papel secundário dos estudantes no primeiro tipo de sistema.

Os chamados “sistemas ensinantes” estariam destinados a estandardizar o ensino, de forma que teríamos a ilusão de que poderiam ser replicados indistintamente a qualquer aluno ou situação de aprendizagem. Isso tem que ver com a idéia de que, ao se desenvolver técnicas de ensino, a aprendizagem ocorreria sem problemas. Trabalhar com tal ponto de vista faz pensar que a educação em geral e a denominada tecnologia educativa seriam um campo de aplicação. No caso da EAD, o fato se transforma em aporte mesmo de seu fazer, quer dizer, a EAD assim pensada é vista como “afastada” dos contextos dos alunos ou como estratégia, cujos resultados dependem de determinadas técnicas como as ligadas à produção de material didático.

O denominado “*industrialismo didático*” (STEVENS, 1996) se coloca como a forma mais acabada de industrialização e “tecnologização” educativa. Nessa forma de produzir a EAD, os conceitos ou teorias do campo da comunicação, da psicologia, da engenharia didática e da gestão de recursos humanos são entendidos como fundamento da produção didática.

O mais importante a ser observado é o valor que o aspecto da produção didática assume na EAD. Há, muitas vezes, o entendimento que só se trataria de EAD caso houvesse a produção efetiva de materiais de apoio ao ensino. A modalidade é, nessa concepção, sinônimo de materiais didáticos. Assim os processos dialógicos, a perspectiva de manter a interlocução, a face humanizadora de todo o processo educativo se perde completamente à luz da necessidade de que sejam criados “aparatos” para facilitar o estudo. Mais do que nunca, os meios se transformam em fins de si mesmos.

A crítica a essa forma de pensar a EAD vem como consequência de uma série de fatores, entre os quais destacam-se: os fracassos educacionais das instituições que

fundamentaram seu ensino na forma industrial de produzir a EAD, manifestados em suas altas taxas de abandono, fator que determina a improdutividade desses sistemas (cf. PAUL, 1999); as novas pautas educacionais postas a partir da década de noventa, sobretudo as relacionadas às múltiplas competências que exige o mundo do trabalho na atualidade; a demanda por formação continuada; as possibilidades de intercâmbios trazidas pelo uso mais intenso das NTICs que nos convida a pensar processos de formação mais cooperativos e colaborativos; e, por último, os aportes da teoria cognitivo/construtivista.

Para Edwards (1995) e Perriault (1996) é possível falar hoje não de EAD, mas de aprendizagem aberta (AA). No contexto do meu trabalho, não tratarei das mudanças semânticas relacionadas ao campo da educação, como também propõe Shale (1990), “não presencial”. Em minha compreensão, a questão do uso ou não da EAD e suas bases teóricas não podem ser reduzidas ao uso de uma ou outra expressão. O mais importante seria observar o desenvolvimento de processos de ensino/aprendizagem fundamentados em pressupostos interacionistas que permitissem o diálogo educativo com vistas à ampliação de saberes e leituras da realidade mediados por recursos tecnológicos. Parece-me que, o mais significativo, não seria superestimar os meios, mas os aspectos humanizadores e relacionais que perpassam um processo verdadeiramente educativo.

O fato é que, desde um olhar de ordem mais econômica, as mudanças trazidas pela globalização terminaram por redefinir a própria compreensão fordista ou industrialista da EAD. Neste novo contexto, e considerando ainda uma perspectiva mais vinculada aos processos produtivos, a EAD é posta como uma possibilidade educativa desde que ressignificada em seus pressupostos e objetivos. A característica ressignificadora da EAD é fundamentada por Edwards (1995), quando trata comparativamente a EAD e a aprendizagem aberta (AA). A primeira, por relevar a “oportunização” do ensino a distância, seria consistente com os modelos fordistas de produção e consumo de massa. O discurso sobre a aprendizagem aberta (AA), ao contrário, colocaria ênfase nas necessidades específicas dos alunos considerando os meios factíveis para atendê-los. A diferença fundamental entre esses modelos não estaria centrada na idéia de demandas educacionais, uma vez que os dois tratam de maior expansão educativa reconhecida como inexorável em nossos dias. A distinção estaria, pois, na

constituição dos sistemas de formação: a EAD como sistema fordista e a AA como sistema fundado nas exigências e expectativas dos alunos.

Belloni (1999) caracteriza o pós-fordismo como sistema de produção que rompe com as estruturas industriais hierarquizadas e burocratizadas. O processo de descentralização e participação mais compartilhado na gestão educativa estaria associado a um modelo de organização menos burocrático e mais empresarial com ênfase na autonomia, iniciativa e flexibilidade opostas à rotina legal e racionalizadora do fordismo. A autora segue afirmando que em

*“tal perspectiva condiz perfeitamente com a filosofia da centralidade do aprendente como princípio orientador da aprendizagem aberta e a distância. Isto pode significar também que as instituições educacionais incorporem formas de flexibilidade de gestão de processos de trabalho como as encontradas na empresa privada”.* (BELLONI, 1999, p. 20)

Assim, um processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno seria fundamental como princípio orientador na constituição de projetos de uso da EAD. Isso significa conhecer, o melhor possível, as características sócio-culturais dos alunos, seus conhecimentos e experiências, suas demandas e expectativas. Como integrá-las em metodologias, na viabilização de meios, na elaboração de materiais de apoio aos estudos, criando por meio delas as condições para se realizarem processos de auto-aprendizagem, parece ser o grande problema na modalidade. Diferentemente de uma concepção centralizadora, portanto estandardizada, o que se coloca como problema é a ressignificação dos processos educativos na EAD, de maneira que possam tornar-se mais expressão dos alunos que da instituição “produtora”. Para Holtzer (1998), oferecer um leque de possibilidades tanto educativas como de acesso aos meios tecnológicos, de forma que os alunos possam “utilizar-se” da formação segundo seus interesses, seria o maior desafio das instituições educacionais, principalmente das que tradicionalmente trabalham com a EAD. Para ela, ao tornar os processos de estudos mais adequados aos interesses de formação dos alunos, aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, haveria o rompimento da “cadeia de produção”.

Seguindo com as análises apontadas por Holtzer (1998), a necessidade do rompimento com a visão de caráter industrial teria que ver também com as concepções que se tem sobre a aprendizagem. Assim, a idéia

*“de indivíduo, estaria centrada em vários aspectos que, desde algum tempo, a pedagogia afirma que os considera e seriam indicados por meio dos fatores sociais, culturais, psicoafetivos e de personalidade. Com a centralidade dos processos formativos sobre o indivíduo aprendiz, os pressupostos teóricos que marcaram os anos setenta trouxeram à tona a noção de necessidade, cuja interpretação oscila entre um sentido educacional que aporta valores humanistas (na perspectiva de Maslow) e um sentido funcional, mais diretamente utilitário (necessidades de ordem profissional, de saberes acadêmicos, para um exame mesmo). Mais recentemente, consequência dos aportes cognitivistas, a noção de estratégias de aprendizagem é posta como parâmetro diferenciador. As teorias dominantes atualmente insistem sobre a variabilidade das aprendizagens: variabilidades de maneiras de aprender, de métodos implementados para efetuar uma tarefa, de progressões, de itinerários...Estamos hoje perante noções como as de estratégias preferenciais, estilos cognitivos, estilos de aprendizagem que indicam um processo fortemente individual e que, em um mesmo indivíduo, esse processo varia também segundo as situações e o tempo.” (HOLTZER, 1998, p.22)*

As idéias discutidas por Holtzer estão longe de esgotar a variedade de concepções ligadas à aprendizagem, porém admitem problemas e apontam ressignificações para a modalidade de EAD quando trata dos aspectos mais individuais da aprendizagem, fator que manifesta, por sua vez, a ineficácia de sistemas com base no “industrialismo pedagógico”. Nesse sentido e anuindo com Belloni (1999, p.34)

*“a partir dos anos 90, no bojo do movimento “pósmoderno” de crítica aos modelos industrialistas, baseados nas teorias behavioristas de aprendizagem e nas práticas desenvolvidas pela tecnologia educacional, observa-se a consolidação de conceitos mais abrangentes e mais abertos cuja inspiração é extremamente ampla, mas nos quais podemos identificar duas grandes fontes: as teorias cognitivas, especialmente o construtivismo por um lado, e por outro, os “paradigmas” sociológicos e econômicos que podemos agrupar sob as etiquetas de pós-modernidade, globalização e pós-fordismo”.*

É, então, com base nas perspectivas como as indicadas por essas duas últimas autoras, que o ideário da produção industrial na EAD é rechaçado, abrindo novos espaços para um

processo de ressignificação de seus fundamentos e práticas, marcando uma “reconceitualização” não só sobre quem aprende, mas, e, sobretudo, como aprendemos. A ênfase na formação do indivíduo, em uma concepção de educação ao longo da vida, terminou por gerar também outros entendimentos sobre a modalidade de EAD que consideram as práticas pedagógicas que foram aí utilizadas como ponto de partida para uma revisão mais ampla de seus fundamentos.

Por outro lado, alguns dos aspectos relacionados ao modo pelo qual se compreende a forma segundo a qual os trabalhadores acedem aos seus postos de trabalho e como poderiam aí permanecer, fazem com que a EAD também seja vista como possibilidade em tempos de um discurso de trabalho mais responsabilizado, mais precário e com intensa mobilidade. Esses fatores exigiriam uma formação caracterizada como multicompetente, multiqualificada, em que se promovessem capacidades para trabalhar com situações de grupo, de se adaptar constantemente a novas exigências, e isso sempre em posição de aprender. Essa maneira de pensar a formação indicaria a necessidade de um trabalho formativo com vista ao “aprender a aprender” e à autonomia.

Assim, uma vez mais, a EAD é tida como recurso importante no sentido de constituir a autonomia do aluno em seu processo formativo. A idéia de que a modalidade poderia ser organizada com base na autonomia dos alunos, foi também um pensamento que surgiu na década de setenta, tendo como pressuposto a denominada “teoria da autonomia”, conforme o proposto por Moore (1977).

Neste caso, a idéia de autonomia estava ligada ao fato de que a separação física entre alunos e professores gerava a necessidade de se adotarem determinadas estruturas que possibilitassem o estudo autônomo. Estudo autônomo entendido como solidão, isolamento e, portanto, produzido para suprir essas mesmas características. Acrescentada a essa idéia, Moore (1977) invocava a necessidade de constituir processos de estudos calcados no autodidatismo. Para Garrison (1993), esse tipo de compreensão aponta para problemáticas que têm relação com o acesso dos alunos aos meios de estudo, já que qualquer fator de impedimento nesse sentido colocaria em “xeque” uma proposta educacional que em princípio seria destinada a alunos trabalhadores, clientela potencial nos primórdios do uso da EAD. Impedimento, como o apontado pelo mesmo estudioso, que colocaria em risco a própria exequibilidade da EAD

pensada como uma educação que “proporcionasse instrução ao maior número possível de alunos, sem que dependessem de horários e local de estudos”. (GARRISON, 1993, p.132)

O fato é que essa visão de EAD evidencia modelos de caráter mais behavioristas e diretivos, que partem, em geral, da concepção de cursos e práticas excessivamente industrializadas e burocratizadas, além de conter uma visão bastante instrumental sobre a produção e distribuição dos materiais didáticos e da avaliação. Como Garrison (1993) afirma, trazer à cena a outra dimensão do mesmo problema é algo essencial para ressignificar a modalidade de EAD. Logo, as características dos alunos e as condições do “estudo em casa” seriam elementos importantes para que pudéssemos perceber, para além dos aspectos organizacionais de um sistema de EAD, a dimensão institucional – ou a falta dela – em propostas que caminhem nesse sentido. Ele também aponta para a preocupação de se conceber uma autonomia “*a priori*” que, em sua análise, marcaria práticas de ensino altamente padronizadas, influenciando sobremaneira a qualidade dessa oferta, já que as conseqüências seriam as de “produzir materiais didáticos pré-fabricados, com objetivos preestabelecidos cuja única finalidade fosse, na medida do possível, a de proporcionar aos alunos um grau máximo de autonomia em sua “aprendizagem”.(GARRISON, 1993, p.134) Quem seria então o aluno dessa EAD? Marsden (1996) nos responde e revela que, mesmo em um sistema concebido para promover a autonomia do aluno, persistiria a concepção de que os alunos são “vistos” como abstrações, portanto precedida também de uma visão de autonomia.

*“O aluno da EAD é o indivíduo abstrato da educação tradicional, imaginado em lugares distantes. O aluno nessa visão é uma abstração mental, exatamente como o aluno tradicional é uma abstração real. O aluno é o fantasma da EAD, uma criação do discurso do desenho instrucional. Na EAD a ênfase é colocada mais no como que no porque ou sobre o que. Na concepção de seus cursos postula-se que os alunos, por apresentarem os mesmos processos de pensamento, seriam reconhecidos como ‘um só aluno’.” (MARSDEN, 1996, p.227)*

Esse tipo de compreensão induz ao que Garrison (1993) indica como a “maior preocupação” dos sistemas de EAD: seus materiais didáticos. Ou seja, a ênfase excessiva na produção de material expressa uma preocupação legítima que é a de dispor aos alunos alguns meios para o estudo. Porém, como esse próprio autor afirma, tal preocupação evidencia o

esquecimento de que em um processo educativo o mais importante seria a reciprocidade no processo de comunicação entre seus atores. Os materiais didáticos, sua elaboração e produção, seriam, sim, aspectos relevantes para o desenvolvimento da EAD, contudo *“quando considerados como fontes prioritárias de informação e não como mero recurso para estimular a reflexão intelectual e o diálogo reduziriam em muito um processo verdadeiramente educativo”*. (GARRISON, 1993, p.132)

Belloni (1999) analisa, no mesmo sentido abordado por Garrison (1993), que a imagem da EAD, como ainda isolada, pautada nos sistemas ensinantes, terá de ser transformada, considerando as mudanças por que passam as próprias instituições educativas e as tendências atuais para o setor educacional, principalmente o superior: sua clientela potencial tem novas exigências, com tendência a aumentar em número e a diversificar-se em demandas específicas, conforme a lógica contraditória da “globalização” e “localização”. Além disso, essa clientela tende a ser mais reflexiva e consciente da importância da educação e da formação continuada, e mais exigente em sua liberdade de escolha e qualidade educacional.

Os pressupostos cognitivo-construtivistas potencializam, segundo Garrison (1993), as respostas às demandas como as indicadas acima. Para ele os processos educativos na atualidade exigem novos “pactos pedagógicos” com base, sobretudo, na natureza e na frequência da comunicação entre aluno e professor e as que ocorrem entre os próprios alunos. Nesse caso, trata-se não somente de “oferecer cursos”, *“trata-se de que os cursos possam oferecer aos alunos a oportunidade de compactuar objetivos de aprendizagem; que os animem a empreender análises críticas dos conteúdos que lhes interessem e, finalmente, que referendam o conhecimento elaborado com o diálogo e ação.”* (GARRISON, 1993, p.134)

Se as concepções que deram base, de uma perspectiva mais geral, à EAD apresentam características claramente condutistas, revelando a intenção de que os alunos assimilassem informações de modo rápido e pretensamente eficaz, nesse momento, e, tendo em conta as novas possibilidades colocadas, em larga escala, pelo uso mais intenso das NTICs, é possível começar a trabalhar com uma perspectiva que anima, como o afirmado por Garrison (1993), a construir conhecimentos sem prescindir do marco de “comunidades educativas”.

As questões que se inserem nessa temática são, sem sombra de dúvida, complexas. Afinal, trata-se de repensar como o dito por Lèvy (1993), uma tradição que remonta a séculos de pensar o ensino como ditado do professor e anotações dos alunos. Daí ser importante reforçar a necessidade de conceber princípios gerais para uma filosofia da educação que venha orientar escolhas e definições relacionadas às finalidades da educação e a seus conteúdos quando estes se encontram dispersos em mídias variadas e no ciberespaço. Essa necessidade implica superar enfoques tecnicistas centrados no “como” trabalhar os meios técnicos e suas metodologias.

O ensino a distância, com base no sentido estrito de correspondência, não tem mais significado pedagógico em nossos dias. Shale (1990) já nos alertara para as características de uma EAD que acentua em demasia a distância física entre professor e aluno. Sustenta Garrison (1993) que tal pensamento faz com que se perpetue o empenho equivocado de ressaltar os aspectos puramente formais da EAD, descuidando-nos da questão fundamental: a de que a EAD deveria limitar-se a “ensinar”, e que as restrições estruturais inerentes às distâncias deveriam desempenhar um papel subsidiário como meros obstáculos físicos, portanto considerados apenas obstáculos metodológicos. Esse seria o desafio para os “sistemas ensinantes”: mudar seus paradigmas de maneira que considere, em primeiro nível, os alunos e, em segundo, a possibilidade de constituir “pactos pedagógicos” pautados na reciprocidade comunicativa.

De fato, o conceito de aprendente autônomo, ou independente, capaz de autogerir seus estudos, é algo ainda embrionário, do mesmo modo que o aluno autônomo é ainda exceção, seja nas universidades dedicadas exclusivamente ao uso da EAD ou nas convencionais. Para Paul (1999):

*“O aluno autogestor de sua aprendizagem é um mito e muitos alunos encontram dificuldades de gestão de tempo, de planejamento e de autodireção colocadas pela aprendizagem autônoma... Muitos estão despreparados, têm problemas de motivação, tendem a culpar-se pelos fracassos.”* (PAUL, 1999, p. 50-51)

Nesse sentido, as instituições que trabalham com a EAD deverão, necessariamente, repensar seus pressupostos pedagógicos, planos de estudo e, mais que tudo, as estruturas

organizacionais que, até o momento, têm permitido, quase sempre, que os alunos recebessem os “pacotes instrucionais” e “regurgitassem”, quando solicitados, nas avaliações extremamente massificadas.

Se existe, por um lado, preocupações mais conceituais e relativas às aprendizagens, os novos aportes sobre a educação e, na EAD em particular, trazem outro componente para um repensar os processos de ensino/aprendizagem: o uso das NTICs. Porém, pensar em seu uso tomando como referência os aportes convencionais sobre os quais se pautam a maior parte das práticas pedagógicas, com a reprodução de aulas por exemplo, ou de reprodução do que já foi produzido para a EAD nos contextos até aqui listados, parece ser uma enorme perda de tempo. Da mesma forma que os aportes sobre o uso das NTICs transcendem em muito a EAD, seria desnecessário dizer que afirmações sobre terem elas uso exclusivo nessa modalidade educativa, também representam um discurso redundante. Por outro lado, os pressupostos construtivistas fundam algumas das iniciativas mais interessantes para ressignificação do uso da EAD, em se tratando do uso da informática e das redes de comunicação. Nesse sentido, os trabalhos de Jonassen (1995 e 1996) são bastante esclarecedores. Afinal, a idéia de pertencimento, de partilha e de organização de projetos de aprendizagem em “comunidades virtuais” exprime possibilidades concretas de transformar o formalismo que grassa em nossas instituições universitárias, mesmo em grande parte das que, no Brasil, se dedicam a experiências com esse tipo de inovação.

O movimento de inclusão do uso das NTICs nos ambientes escolares, seja em qualquer nível de ensino, constringe-nos a repensar e readequar as nossas “velhas” práticas pedagógicas. A idéia de autonomia, por exemplo, não diz mais respeito apenas aos sistemas ou experiências dedicadas a explorar o uso da EAD. É possível observar questionamentos contundentes aos modelos mais “fechados” de educação, ou àqueles que impossibilitam a aproximação das escolas com seu entorno, com os fatos e dados concretos de realidades que se avizinham de nossos cotidianos por meio de mídias variadas que trazem, por sua vez, novos códigos e linguagens que prescindem de entendimento até para mais bem aproveitados. Parece que as questões de ordem mais sócioafetiva, de interação, motivação e de integração aos conhecimentos e às experiências de vida começam a tomar parte do ideário educativo-

formativo. A imagem de uma aprendizagem passiva, receptiva e individualizada<sup>3</sup>, a ponto de fazer-se solitário, desafia a criatividade dos educadores. Dia a dia, os alunos são incentivados a relacionar-se, a criar grupos de estudo, a olhar e a escutar outros, inclusive os que estudam a “distância”.

Perriault (1996) observa que, se, por um lado, as pessoas envolvidas na concepção de processos formativos “a distância” começam a mudar seus conceitos, os alunos, partindo de experiências de uso mais intenso das NTICs, começam também a apresentar “sinais” de mudança: cansam-se do uso de métodos fundados na transmissão de conhecimento e exigem retorno imediato de informações, fatores que determinam a receptividade às mídias interativas e que marcam, ao mesmo tempo, a necessidade de relacionar-se com outros alunos, de forma a comparar dificuldades e discuti-las, além de manifestar preocupações efetivas com processos de avaliação e auto-avaliação.

A incidência de novos personagens e novas necessidades sugerem, cada vez mais, reformulações profundas nos sistemas que se utilizam da EAD como modalidade educativa. Os educadores têm claro hoje que nem o professor, nem o aluno tem controle do processo da aprendizagem, ambos personagens constituem o que poderíamos chamar de “pólos” no desenvolvimento dos processos de formação. Pólos dinâmicos que transformam conteúdos educativos com objetivos comuns. Essa forma de pensar o processo educacional, mais especificamente a educação de adultos, gera processos inovadores.

No caso brasileiro, em que não tivemos a instalação de instituições universitárias dedicadas exclusivamente à EAD, as universidades, principalmente as públicas, começam trabalhar com experiências nesse campo. Essa necessidade parece nascer premida, por um lado, como forma de democratizar o acesso e, por outro, como possível resposta a novas alternativas de formação. Dessa maneira, vemo-nos diante de propostas que, na tentativa de inovar, questionam aspectos do ensino presencial, o uso das NTICs e que tentam propor processos de formação mais flexíveis. Claro que iniciativas como essas enfrentam uma série

---

<sup>3</sup> A questão da individualização da aprendizagem não tem que ver com a idéia de isolamento. A individualização, como proposto por Holtzer (1998), é compreendida como necessidade de tratamento diferenciado para os alunos. Bastante diferente da compreensão que se tem quando o pressuposto é a estandardização do ensino, com base em uma concepção behaviorista, que implica tratamento homogeneizador dos alunos, portanto passível de ser feito a distância e isoladamente. No Capítulo III da Parte I, apresento discussão mais exaustiva sobre o assunto.

de resistências, mas parecem induzir, ao mesmo tempo, questionamentos importantes sobre o próprio papel das universidades públicas em nosso país.

Diferentemente da maioria dos países que trabalharam e trabalham com a EAD, no Brasil existe um “movimento tendencial” que aponta para a geração de propostas de formação não presenciais por e nas universidades convencionais, fato que determina, na visão de Martín Rodriguez (1999), experiências distintas e quiçá promissoras, em razão da integração de ambos os sistemas, das vivenciadas pelos países que criaram sistemas de EAD com oferta nacional, portanto com a criação de instituições bastante “pesadas” em se tratando da gestão de tais sistemas, elemento que dificultaria, segundo o autor, processos de inovação em seus interiores.

Da mesma forma, a experiência com a EAD nas universidades convencionais terminaria por otimizar estruturas já existentes, criando assim outros espaços de atuação institucional por parte das universidades públicas. Isso propiciaria, ainda na visão de Martín Rodriguez (1999), a pesquisa sobre novas alternativas de formação e estudos de caráter avaliativo, dimensões que comporiam sempre projetos mais inovadores. A idéia seria “aproveitar” as experiências já realizadas, e em curso, como base para avanços mais significativos.

De toda forma, as instituições educacionais, principalmente as universidades, independentemente dos países que as abrigam e independentemente, também, da maneira como organizam suas atividades de formação, vivem, como afirma Martín Rodriguez (1999), uma crise de identidade. Para Belloni (1999), essa crise se expressa não só pelas dificuldades em absorver parte das inovações de caráter tecnológico e de cortes econômicos, como pelas relacionadas às “formas” institucionais que foram organizadas para oferecer o ensino.

Pensar, pois, nos desafios que são colocados a essas instituições remete-nos a refletir sobre a impossibilidade, no caso da EAD, da continuidade de ofertas de formação aferradas, ainda, em modelos centralizados, burocratizados e hierarquizados, com ênfase na produção e distribuição de materiais de ensino, caracterizados por pouca flexibilidade curricular decorrente da economia de escala. Para Martín Rodriguez (1999), o que dificultaria a atualização dos programas e cursos nas instituições que utilizam com exclusividade a EAD,

seriam, como denominado por Daniel (1999), as “macrouniversidades” definidas como instituições de EAD, com mais de 100.000 alunos matriculados em cursos que desembocariam em alguma titulação.

Como perspectiva evolutiva, as instituições integradas, como nos explica Belloni (1999), parecem possibilitar inovações significativas, pois tanto professores como alunos recorreriam a recursos humanos e materiais para aperfeiçoar aspectos do sistema presencial e a distância ao mesmo tempo.

É, pois, nesse mesmo sentido que vários estudos e pesquisas são empreendidos atualmente. Há, marcadamente, uma preocupação em compreender “o como” e por que meios este processo poderia ser facilitado, desde que contivesse ou exprimisse, obviamente, sistemas cada vez mais interativos de comunicação. Mesmo em nosso país, apesar das dificuldades de acesso que a maioria da população teria no uso das NTICs, existem iniciativas e grupos de pesquisadores voltados para tal objeto.<sup>4</sup>

A maior parte destes estudos se voltam para a organização de novos ambientes de aprendizagem com vista à sua efetivação. A Universidade de Maryland (EUA), por exemplo, apresenta em seu site três modelos diferentes de uso das NTICs, apontando para organizações diferentes de ambientes de aprendizagem que resultam em maior ou menor integração às salas de aulas presenciais, tendo por base as formas diferenciadas que os estudantes se utilizam dos serviços oferecidos por ela. Se o Modelo A – denominado como “*Distributed Classroom*” – dirigido a grupos de alunos de diferentes lugares está fundado no uso de comunicação interativa, os Modelos B e C – denominados “*Independent Learning*” e “*Open Learning + Class*” respectivamente – prevêm o uso de outros materiais tais como impressos, vídeos, etc, sendo organizados diferentemente em razão da maneira pela qual os estudantes usariam ou usarão os serviços da universidade: se estudantes “livres”, ou os que necessitariam de serviços mais individualizados. Nesse caso, e em vários outros, a organização de sistemas não presenciais de ensino tomam como princípio a idéia de que uma universidade, em razão de sua

---

<sup>4</sup> Não só isso. Há uma série de experiências, mais ou menos extensas, com o uso das NTICs que caminham nesta mesma direção: “A Escola do Futuro”, (USP), o Núcleo de Inteligência Coletiva (UFRGS), o uso da plataforma TELEDUC construída pela UNICAMP, além de uma série de outras menos extensas e mais localizadas como é o caso hoje da maior parte das universidades, sejam elas públicas sejam privadas.

clientela variada, poderia atender a diferentes demandas, fossem elas relacionadas aos interesses dos alunos ou, ainda, às formas mesmas em que seus cursos são oferecidos.

Por outro lado, Lane (2002) expressa outra preocupação bastante presente nas equipes que trabalham com a educação a distância: o planejamento e uso de diferentes mídias de forma que sejam integradas estrategicamente nos processos de formação. Parece evidente, como o já apontado, que o uso de apenas uma mídia nos processos de formação levaria à exclusão de parte, ou grande parte, de público que dela poderia se beneficiar. Daí a importância de se pensar nos usos estratégicos de diferentes mídias ou em processos de formação que possibilitassem práticas formativas também diferenciadas que atendessem, inclusive, diferentes estilos de aprendizagem. No entanto, essa idéia não é tão fácil de ser implementada, já que o uso de diferentes mídias integradas com fins educativos/formativos requer um trabalho que inclui desde um projeto pedagógico de curso bastante detalhado em seus objetivos, público, currículo, além de um tratamento que “mediatize” em diferentes formatos, linguagens e alcances educativos, o uso de distintas mídias que, por suas próprias características, têm naturezas também distintas. Esse tipo de trabalho prescinde, necessariamente, da organização de equipes de profissionais variados que “sintonizados” por um projeto de formação possam desenvolver soluções pedagógicas que efetivem aprendizagens e práticas de formação. Há, é claro, várias equipes de profissionais que trabalham nesse campo, entretanto, como o lembrado por Moran (2004, p.1), trabalhar em ambientes “*que colocam em xeque o conceito tradicional de sala de aula, de ensino e de organização dos procedimentos educacionais*” implica encontrar novos modelos para se empreender um processo de formação e, isso, termina por “desequilibrar” as próprias instituições que historicamente trabalham com a formação de nossas populações.

Com tais preocupações, alguns “canônes” que fundaram a educação a distância em seus primórdios: economia em escala, standardização de procedimentos, aluno distante, entre outros, são também questionados, na medida em que organizar equipes como as acima referidas, trabalhar com experimentos educativos que, normalmente, têm de ser adaptados a diferentes situações, criar e gerenciar redes de formação implica novos investimentos e reorganização de determinados tipos de culturas institucionais.

De todas as formas, é um campo bastante novo na e para a Pedagogia, bem como para as instituições convencionais de ensino. *“Essas iniciativas e experiências ampliam o conceito de aula, de interação e pesquisa para além da presença física num mesmo espaço e ao mesmo tempo”,* indicando também a ocorrência de problemas gigantescos, *“porque não temos experiência consolidada de gerenciar pessoas individualmente e em grupo, simultaneamente, a distância. As estruturas organizativas e currículos terão que ser muito mais flexíveis e criativos, o que não parece uma tarefa fácil de realizar”.* (MORAN, 2004, p. 9-10)

Se estas preocupações apresentam características mais “pedagógicas” no sentido de que se voltam para discussões sobre a organização de sistemas e processos de formação, Danley e Fetzner (2002) apontam para outra, também bastante atual: as políticas para a educação a distância. Para as autoras, a maneira pela qual a modalidade de EAD é incorporada às instituições influencia a qualidade dos processos de formação, apontando para problemas tanto de caráter burocrático como da possível constituição de “guetos” (*roadblocks*) educativos, relacionados a maior ou menor qualidade de ensino. As autoras indicam áreas importantes de uso da EAD pela sociedade alertando, no entanto, para a necessidade de preconizar políticas, também públicas, que possam, simultaneamente, catalisar e disciplinar processos e estratégias em sua implementação.

Se esse alerta é bastante pertinente para o momento em que vivemos, se pensarmos que no Brasil, a cada dia que passa, vemos surgir mais e mais experiências educacionais que se valem da modalidade de EAD para seu desenvolvimento, observamos a falta de políticas públicas que sustentem, num primeiro momento, uma compreensão de uso dessa modalidade e que possam, ao mesmo tempo, “transitar”, ou melhor, estabelecer um diálogo entre presencial e não presencial. Claro está que, na falta desse diálogo barricadas serão levantadas e guetos criados já que o Estado, no caso o MEC, assume posição bastante ambígua nesse caso. Ou seja, parece incentivar o uso da modalidade, mas, concomitantemente, implementa ações que sufocam as instituições públicas de ensino superior, elas, sim, responsáveis por grande parte das experiências em EAD no atual cenário brasileiro. A ambigüidade está posta quando verificamos que projetos educativos que se utilizam da EAD requerem, para seu pleno desenvolvimento, a instalação de processos e procedimentos que implicam investimento em recursos humanos e financeiros.

No caso brasileiro, parece haver uma tendência para a criação de espaços alternativos de formação, com base nas instituições educativas convencionais. Isso representa, sem dúvida, um esforço enorme quanto a transformações efetivas nas estruturas organizacionais, principalmente nas universidades. Contudo, esse esforço imprime dinâmicas seja de trabalho seja nas culturas institucionais, uma vez que a EAD exige tempo e organização de trabalho específicos. O fato é que começar um trabalho com a EAD implica reconfiguração profunda nas instituições educacionais. Reconfigurações que dizem respeito a novas formas de planejamento institucional – tanto financeiro como administrativo –, formação de pessoal, organização do trabalho docente distinta das que conhecemos, já que inclui, além de outros fazeres, novos profissionais, como é o caso de professores/autores, tutores, técnicos em redes de comunicação educativa, entre outros, promovendo a “aparição” de equipes multidisciplinares de trabalho.

Se uma instituição dedicada exclusivamente à EAD muda muito pouco as instituições convencionais (cf. PAUL, 1999), uma instituição convencional que passa a trabalhar também com essa modalidade termina por gerar mudanças extensas em sua estrutura. Até mesmo porque os sistemas de EAD imprimiriam aos alunos uma lógica de atendimento diferente da presencial como, por exemplo, as relacionadas à relevância dos processos comunicacionais. O que vemos apontado como possibilidade parece ser a idéia de não mais tratar a EAD com exclusividade, mas como alternativa de estender e amplificar a ação educativa, repensando, nesse conjunto, práticas pedagógicas estabelecidas há muito tempo. Nesse caso, as que reforçam o caráter transmissivo da educação e as fundadas em sistemas altamente centralizados e centralizadores quando tratamos da EAD. Caso as ações para a recriação de possibilidades ou alternativas educacionais não envolvam um esforço, se não para transformar, pelo menos minimizar os efeitos de uma educação excludente como a corrente em nosso país, seria muito pouco razoável insistir na organização de sistemas ou processos de formação que referendassem, uma vez mais, a falta de acesso e qualidade à oferta educacional.

Para Martín Rodriguez (1999), o que se observa hoje é a convergência dos paradigmas da aprendizagem presencial e a da distância seja nas instituições convencionais, seja nas dedicadas exclusivamente à EAD. Em países como o Brasil, essa convergência implicaria investimentos públicos significativos, considerando que a maior parte da população

tem acesso limitado a bens culturais e materiais. Porém, com todos os tropeços econômicos que vivenciamos nas últimas décadas, só o investimento público não seria suficiente para o desenvolvimento e a manutenção de inovações educacionais, mesmo, como vem ocorrendo, com o uso otimizado das estruturas e de recursos já existentes no setor educativo. Sem a cooperação, como bem reforça Belloni (1999, p.107), do setor privado da economia, dificilmente poderá ocorrer uma expansão significativa de alternativas educacionais que consolidassem sistemas mais abertos e flexíveis de formação. Cooperação entendida aqui, não como investimento direto no sistema público de ensino, mas na criação de serviços de base, como é o caso do provimento de serviços de comunicação que apoiassem, por exemplo, a instalação de redes educativas potentes e disseminadas nacionalmente. Estou de acordo com Belloni (1999) quando afirma:

*“Em nosso país, serão necessárias políticas públicas decisivas de investimento na educação superior e formação continuada do pessoal docente, não apenas para a integração de tecnologias no ensino, mas também para uma verdadeira transformação de seu papel e funções. (...) Considerando a história da educação brasileira e de suas instituições, pode-se afirmar que nenhuma política educacional poderá ter êxito sem uma grande dose de competência institucional e política da parte dos sistemas educacionais, e das universidades públicas em particular, para reunir suas competências técnicas e científicas em um projeto institucional de mudança.”*  
(BELLONI, 1999, p.108)

Assim, no caso brasileiro, mesmo apresentando uma tendência para sistemas integrados de formação – presencial e a distância – com base em elementos, pelo menos do ponto de vista teórico, propiciadores de mudanças significativas nas práticas pedagógicas das instituições de ensino superior, temos que acrescentar, gostemos ou não, que existe um outro desafio a ser vencido: o de superar determinados condicionantes de caráter, sobretudo econômico, ou, melhor dizendo, de superar políticas econômicas que cerceiam a instalação de experiências e alternativas para ampliar a ação das universidades públicas, ao menos, em seus contextos regionais. Não se trata apenas da apropriação de experiências importantes de inovação pedagógica, trata-se de mantê-las, ampliá-las e estendê-las. Se a experiência da UFMT tem algum reconhecimento no cenário educacional do País, isso se expressa pela sinergia constituída entre vários organismos institucionais e na implementação de um programa de formação de professores em longo prazo. A possibilidade de gerar um modelo

próprio de EAD, em uma instituição convencional de ensino superior, parece reunir condições específicas e únicas de desenvolvimento de trabalhos, ideais e expectativas. Daí a importância de sua análise, considerando os novos elementos que surgem em ações dessa natureza.

O “quadro” de aportes e “repensares” sobre a EAD, nos conduz a um segundo momento do estudo, aquele em que se demarca outro “quadro”, ou melhor, outra cena: a dedicada à formação de professores. Justifico esse percurso, tendo em conta que as escolhas e definições da equipe do NEAD estiveram fundadas em determinados referenciais e que conhecê-los é um passo essencial para a compreensão do projeto piloto que será apresentado posteriormente.

## **CAPÍTULO 1.2- A formação de professores: processos históricos e novas iniciativas**

As transformações históricas “traduzidas” hoje pelas novas compreensões sobre a sociedade, no advento da pós-modernidade e na implementação das políticas do estado mínimo, imprimiram uma série de reformulações nos processos educacionais ou nas concepções sobre o papel da escola no mundo contemporâneo. Se a concepção sobre a escola e os processos de formação são transformados levando em conta os entornos políticos, sociais e econômicos, da mesma maneira a profissão docente se transforma. Não só no sentido de reconceituar todo o sistema de valores sociais e pessoais em que se assentava, como também no modo de se compreender o significado de “ser professor”.

Nesse sentido, é possível afirmar que para compreender as mudanças que se apresentam nos processos de formação ou de especialização profissional, é necessário, sem dúvida, que se compreenda também as mudanças profissionais vividas atualmente. As mudanças propostas, por exemplo, nos currículos da escola fundamental têm relação estrita com as mudanças na escola em todos os seus níveis e isso reflete, por sua vez, na profissão docente. Tal afirmativa significa que as mudanças que aparecem nos processos de formação estão, quase sempre, associadas a mudanças profissionais. De todas as maneiras, o cenário mutante ao redor e na escola constituem uma situação anacrônica entre as práticas docentes e as expectativas sobre a função da escola na atualidade. Existe um sentimento geral de que a escola e, mais particularmente, os professores “falham” no cumprimento de seu labor.

Para Esteve (1995), a situação dos professores diante das mudanças que ocorrem na escola é comparável a um grupo de atores que trajam vestimentas de determinado tempo e que, sem nenhum aviso anterior, mudam-lhes os cenários e as falas. Para ele, a primeira reação do grupo seria de surpresa, depois, tensão, associada a um forte sentimento de agressividade. A consequência de tal tipo de exposição desembocaria na demonstração pública da fragilidade a que estão expostos os professores. A metáfora por ele trabalhada – da cena de um teatro e a atuação dos professores – aponta para um contexto profissional diferente daquele em que a

maioria dos professores se formaram e atuam. Conforme o autor, *“as reações diante dessa situação (de fragilidade) seriam muito variáveis; porém em qualquer caso a expressão “mal-estar” poderia resumir os sentimentos do grupo de atores ante uma série de circunstâncias imprevisíveis que os obriga atuar em um papel grotesco.”* (ESTEVE, 1995, p.97)

Essa situação é utilizada por Esteve como uma “materialização” do sentimento de “mal-estar” vivenciada pelos professores. A expressão “mal-estar” aparece como um conceito na literatura pedagógica e pretende resumir o conjunto de reações dos professores como um grupo profissional “desajustado” em consequência das transformações sociais, políticas e econômicas da atualidade. Esse “mal-estar” pode ser reconhecido na idéia generalizada de que a escola está em crise. Para muitos, o que determina tal crise é a dimensão conservadora, de reprodução do sistema gerador de esquemas normalizantes de adaptação que conduzem ao conformismo e ao acolhimento acrítico de sujeição. Ou ao resultado de um imenso esforço no sentido de tentar encontrar um “lugar” social aos que historicamente foram desprovidos desse direito. Ou, inclusive, da procura de um “lugar” em que pudéssemos satisfazer aspirações de caráter mais individualizado.

As contradições postas na escola atravessam se não todas, pelo menos grande parte das relações que se estabelecem entre os diferentes segmentos em seu interior, gerando sentimentos desconfortáveis, “mal-estares” que provocam desconfianças entre os atores que constroem o cotidiano escolar. Contudo, essas práticas estão, para Esteve (1995), ocultas nas rotinas das salas de aula, nas “conversas” dos corredores ou no caráter difuso de seus efeitos.

Em minha perspectiva, o “quadro” apresentado por Esteve descreve, bem, as impressões e sensações dos professores quando enfrentam situações nas quais seus repertórios de saberes já não são suficientes. Isso determina, por sua vez, as críticas que os consideram responsáveis imediatos pelos fracassos dos sistemas educacionais. A tentativa de superar o anacronismo entre as práticas docentes e as demandas educativas vem “conformando” algumas das propostas de formação do professorado que têm por base a idéia de “profissionalização” como primeiro passo rumo ao resgate do labor docente em seu pleno sentido. Quer dizer, primeiro passo na concretização de uma docência em cuja ação se expresse uma formação integral dos alunos, compreendendo a instrumentalização necessária para tanto, a transmissão de conhecimentos considerando seus contextos de produção, o

exercício de posturas e relacionamentos que sejam a expressão da liberdade, da autenticidade e responsabilidade. (cf. ALVES e GARCIA, 2000, p.20-23)

Pela própria definição do que seja a tarefa docente é mais que evidente sua complexidade. A compreensão sobre a natureza do trabalho docente, das características de sua constituição vem, ao longo dos últimos anos, imprimindo novas propostas de formação de professores cuja ambição ou objetivo seria o de superar, ou minimizar, o quadro elaborado por Esteve.

Como marco geral de meu estudo, constituirei, num primeiro plano, as tendências que se apresentam hoje no campo da formação de professores, estabelecendo um cenário mais amplo, relativo à temática. Será com base nele que passarei, posteriormente, a uma análise mais aprofundada da proposta de formação da UFMT. Justifico essa opção, considerando que os aspectos mais gerais sobre a formação de professores no Brasil são importantes nesse momento, já que grande parte das decisões sobre políticas públicas nessa área tem por base experiências que tomaram ou tomam o sentido de “profissionalização” como princípio de formação. Determinar, pois, seu significado é passo importante, na medida que nem sempre os sentidos do termo são coincidentes.

Se os sentidos postos sobre a idéia de profissionalização nem sempre coincidem, é consenso hoje, entre pesquisadores, professores e na sociedade em geral, que os meios para realizar os objetivos de transformações na escola incluem conhecimentos, habilidades, atitudes e qualidades que incidem sobre o que se poderia supor ser um “bom” professor – entendido como alguém com competência para realizar a tarefa educativo/formativa. Um tal pensamento tem a ver com a compreensão de que sem o personagem – professor – a tarefa de formar não seguiria adiante mesmo que utilizássemos, crescentemente, livros didáticos, parabólicas e todo um aparato eletrônico e informático disponível na atualidade. Queiramos ou não, o conhecimento é, ainda, mediado, e essa perspectiva remete a conclusões já mencionadas por Demo (2000, p.42-43) em seus estudos: a existência de uma correlação fortíssima entre a qualidade do professor e a qualidade das aprendizagens dos alunos, mesmo se considerando as diferentes motivações, necessidades e estilos implicados no processo de ensino-aprendizagem.

Em um domínio mais amplo e, levando em conta as condições das escolas brasileiras, é importante reforçar que hipervalorizar o papel dos professores como responsáveis diretos pelos êxitos e fracassos da escola seria algo temerário. Pois existem condições mínimas para a ocorrência do processo de escolarização que impõem limites ao mais bem formado e comprometido professor<sup>5</sup>.

As discussões sobre o professorado e a relevância que assumem nos contextos educativos têm colocado em destaque a compreensão, como já vimos, da natureza do labor docente. Dessa maneira, tenta-se estabelecer os requisitos mínimos do estatuto profissional da profissão docente e, como consequência, os requisitos mínimos para a formação desses profissionais.

Desde a década de oitenta, vários estudos e pesquisas<sup>6</sup> têm focado a problemática da profissão/professor como forma de estabelecer um nexos entre profissão/formação, entendendo que a escola é hoje uma comunidade na qual professores e alunos podem, ambos, ensinar e aprender, criando múltiplos ambientes de aprendizagem de maneira que fomente a busca de significados e sentidos na produção de conhecimentos. (SCHAEFER, 1.967, p.263-265)

De fato existem fatores que impõem novas reflexões sobre a formação de professores. De acordo com Nóvoa (1995), um que determinaria sobremaneira novos olhares sobre a formação, teria relação com a ruptura do pensamento que percebe a função da escola como mera instrução. Nesse sentido, as teorias da aprendizagem e as compreensões sobre o desenvolvimento do conhecimento, segundo os pressupostos cognitivo-construtivista, em cuja base está a idéia da ação do sujeito sobre e com o objeto, vão imprimir, na visão do autor, considerações e princípios diferentes, quando tratamos dos processos de formação sejam eles dirigidos a crianças sejam a adultos.

---

<sup>5</sup> Contreras (1999), Nóvoa (1995), Demo (2000), entre outros, fazem a crítica sobre o que eles próprios denominam de “visão ingênua” entendida como aquela em os professores são culpados, com exclusividade, pelos fracassos escolares. Em meu trabalho, a referência a essa problemática tem o sentido de apenas alertar sobre a possível redução de toda discussão sobre a qualidade do ensino como algo restrito à formação de professores, sem considerar os aspectos sociais, econômicos e políticos implicados na temática.

<sup>6</sup> Nesse estudo farei referência a basicamente três autores: Stenhouse, Giroux e Schön, considerando serem eles que, em grande medida, expõem princípios sobre a natureza da profissão docente e as consequências sobre a formação desses profissionais.

O pressuposto de que o sujeito é um ser ativo e que o conhecimento apresenta um processo dinâmico de construção/reconstrução referenciado por diferentes estruturas de pensamento que se desenvolvem ao longo da vida, faz com que o processo de aprendizagem seja visto de maneira muito mais extensa e ampla. Pensar, então, os processos da formação ou de ensino/aprendizagem como momentos específicos na vida de nós humanos, seria negar toda uma perspectiva de estudos e compreensão de “como” realiza sua produção. Claro que esse último tipo de entendimento determina, como nos adverte Demo (2000), a forma pela qual a escola se organiza.

Além disso, as transformações laborais e as novas demandas educacionais, indicam outro contexto de formação de natureza não instrucional. Isso significa que a idéia de formação, sobretudo a profissional, assumiria características que transcenderiam a chamada formação inicial, adquirindo, cada dia mais, um componente de continuidade de permanência, fato que imprimiria princípios distintos dos trabalhados não só pelas instituições escolares mas que determinam a própria organização dos sistemas de ensino, constringendo-nos a pensar alternativas educacionais. Porém, resta-nos a pergunta: De que maneira realizar essa transformação quando estamos ainda atados ao passado e ao presente da instrução como fim educacional?

Além das considerações que tomam por base teorias de aprendizagem e os contextos laborais para demonstrar a necessidade de transformações nos sistemas escolares, existe outro, de caráter intrínseco à profissão docente, que implica redirecionamento das análises sobre a profissão docente e, por extensão, sobre a formação.

Já ao final da década de setenta e início da de oitenta, vimos surgir toda uma série de aportes sobre a profissão docente cuja base teórica se vinculava às análises de caráter marxista. Isso implicava compreender as condições de desenvolvimento do trabalho no modo de produção capitalista e a aplicação de seus princípios à forma pela qual se produzia o trabalho docente. (CONTRERAS, 1999, p.18-20)

Esse tipo de análise buscava entender o denominado processo de proletarização do professor ou o processo pelo qual os professores se alienavam do trabalho educativo, de tal maneira que já não se apropriavam de seu fazer. Nessa perspectiva, e com a adoção de formas

de trabalho fragmentadas no interior da escola, que reduziam o trabalho docente à execução de partituras prontas e programadas por especialistas alheios ao cotidiano escolar (MAZZOTTI, 1986), observa-se um processo de crescente “desprofissionalização” (ENGUITA, 1991), marcado pela separação entre concepção e execução e pela desqualificação e perda de controle do trabalho docente.

Nessa mesma época, observa-se também a imposição de políticas educacionais fundadas na idéia de racionalidade eficientista. A conseqüência, quase direta, desse tipo de pensamento se expressa na adoção de sistemas educacionais pautados pela lógica de produção organizada, entendida como condição suficiente para aumentar seus níveis de produtividade. Dessa forma, o currículo se convertia em unidades que seriam decompostas em objetivos passíveis de observação e medição. As escolas se organizaram burocraticamente- em seqüência e hierarquia – e o ensino foi reduzido a uma lista de conteúdos apresentados em manuais didáticos de natureza behaviorista. (cf. APPLE, 1989; SILVA, 1990; BRZEZINSKI, 1989; CONTRERAS, 1998)

Enguita (1991) considera que exista uma série de fatores que incidem ou determinam o processo de desqualificação dos professores. Para ele, a aceleração da migração do campo para as grandes cidades, a introdução das escolas completas (diferentes das escolas dos pequenos povoados com estruturas físicas, recursos humanos e materiais mais precários), a organização do trabalho pedagógico fundamentado na seriação, o incremento numérico das escolas privadas destinadas às camadas sociais com maior poder aquisitivo e de sua generalização por meio de subvenções estatais, a expansão do setor público para as camadas menos favorecidas economicamente e as reformas administrativas e curriculares que geraram regulamentações “racionalizadoras”<sup>7</sup> no ensino seriam os principais elementos para o agravamento da perda de autonomia profissional dos professores considerada, também, como processo de desqualificação profissional.

O processo de perda de autonomia profissional/desqualificação está associado, ainda, a certa visão sobre a formação dos professores. Visão que tem base na crescente

---

<sup>7</sup> Entendida por Enguita (1991) como um ensino com base em programas definidos “*a priori*” na forma de disciplinas, horas/classe, normas de avaliação, entre outros elementos.

racionalização do trabalho docente marcado por sua parcelarização, fator que implica desvalorizar o conhecimento pedagógico. Assim, a formação apoiada em princípios da racionalidade técnica apresentaria, como principal aporte, a idéia de que seriam as técnicas e os métodos de ensino os meios mais eficazes para levar a cabo alguma finalidade educacional predeterminada (HALLIDAY, 1990). Aqui a formação docente teria como objetivo a especialização no ensino, fato que definiria o isolamento dos professores em suas salas ou, como nos ensina Contreras (1999, p. 68), *“como especialistas em ensino, os docentes não dispunham, em princípio, das destrezas para a elaboração de técnicas, estando restritos a sua aplicação”*.

Se tomarmos por base as reflexões propostas por Halliday (1990), Enguita (1991) e Contreras (1999) entre outros, observaremos que os processos de formação se condicionam às compreensões que temos sobre a “profissionalidade”. O modelo de racionalidade técnica como princípio de constituição profissional leva a uma concepção “produtivista” do ensino, fator que implica,

*“entender o currículo como atividade dirigida para o alcance de resultados ou de produtos predeterminados. Isto significa, entre outras coisas, possuir antecipadamente uma imagem sobre o que seja o comportamento de uma pessoa educada, entender o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos despersonalizados e estáticos que devem ser impostos a outrem e separar, tacitamente, a função e o momento do planejamento ou de programação do momento da relação e avaliação.” (CONTRERAS, 1999, p.69)*

Para Enguita (1991), a chave do processo de desprofissionalização/desqualificação, entendida como perda de autonomia profissional, tem, como elemento básico, a parcelarização do trabalho docente entre os que planejam e os que executam o ensino. O autor entende que, dessa maneira, os “pacotes escolares” expressam todo um re-arranjo educativo que incide sobre a própria função docente. Processo que perpassaria, em sua visão, desde as formas pelas quais a escola se organiza administrativamente, até a tomada de decisões que os professores vivenciam em suas salas de aula.

As análises sobre o processo de desprofissionalização/ desqualificação terminaram por definir algumas ressignificações sobre a profissão e, em consequência, sobre a formação de professores. Nesse sentido, a busca da natureza mesma da profissão docente incidiu, também, na concretização de propostas para a formação desses profissionais.

Como “marcos fundantes” desse processo, vimos surgir, nos últimos anos, pesquisas e estudos que tentam definir, em linhas gerais, a profissão/professor. A determinação da natureza do trabalho docente poderia indicar formas ou maneiras que pudessem superar as aprendizagens receptivas, segundo Demo (2000), com base metodológica na racionalidade técnica. Nessa perspectiva, uma redefinição da formação do professor teria por objetivo fomentar ou promover aprendizagens ativas, com vista a superar a simples aquisição de conteúdos escolares preestabelecidos.

Para Pimenta (1999), o primeiro reconhecimento importante ante a problemática da formação tem que ver com a idéia de que a profissionalidade não constitui, somente, formação inicial. Como o professor vivencia situações na sala de aula e fora dela dentro da escola sobre as quais confluem uma série de fatores, além de trabalhar em cenários muitas vezes mutantes, a idéia de um processo de formação permanente, aliado a problemáticas vividas pelas instituições educativas, seria também um consenso entre aqueles que se dedicam a estudos nessa área. Da mesma maneira, a idéia de que os professores necessitam desenvolver um conhecimento pedagógico que lhes possibilite um constante repensar sobre suas práticas é considerada hoje algo inerente à construção de seu trabalho. Assim, formação inicial e continuada seriam as “duas faces” de um processo formativo intrínseco à profissão/professor.

Existe também certo consenso quanto aos fatores que determinam a identidade profissional dos professores. Pimenta (1999) indica a importância de análises desse tipo, ao reconhecer que a profissão docente é prática social marcada pelas necessidades de formação de cada sociedade, quer dizer, que assume as realidades sociais como referência para mantê-las ou modificá-las. Para ela, existem duas perguntas fundamentais quando tratamos da identidade do professor: Que professor pode tomar sua formação, colaborando com os processos emancipatórios da população? O que incide sobre o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e problemas? (cf. PIMENTA, 1999, p.19)

Nesse caso, e seguindo com o pensamento da autora,

*“a identidade profissional é constituída pela significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque cheias de saberes válidos para as necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática dessas práticas sob a ótica das teorias existentes e da construção de novas teorias.” (PIMENTA, 1999, p.19)*

Para ela, nessa constituição de identidade existe também um sentido de valor que os professores imprimem quando atuam como autores e atores. Esse sentido gera, por sua vez, todo um sistema de representações, de visão de mundo, de “lugar” que eles próprios dedicam à sua vida de ser professor. Outro elemento considerado na análise de Pimenta (1999) se refere ao por ela denominado como redes de relações com outros professores, sejam eles das escolas, sejam de outros agrupamentos de trabalho (associações, sindicatos, por exemplo). Em princípio, existiria concordância quanto aos aspectos ou fatores apontados como constitutivos de uma identidade profissional.

Entretanto, quando se consideram as possíveis alternativas para responder às questões sobre a formação ou sobre prováveis “caminhos formativos” como parte de construções para uma identidade profissional, é possível observar três tipos de propostas. Mesmo se considerarmos que elas são “produtos” gerados pela dinâmica das críticas aos princípios instituídos pela teoria da “racionalidade técnica” como base de formação dos professores, essas propostas apontam distintas soluções formativas.

Como um resumo dessas distintas proposições, e sintetizando muito as contribuições nessa área, faço referência a Stenhouse e à proposição de formação do professor como pesquisador, a Giroux e à proposição de formação do professor como intelectual crítico e a Schön e à proposição de formar o professor como artista reflexivo. Nesse trabalho, a referência a essas posições não tem por objetivo uma análise profunda de suas bases e propostas. Elas aparecem aqui para evidenciar alguns aspectos que, em minha perspectiva, são essenciais para ilustrar discussões representativas sobre a formação de professores, de forma que localize algumas decisões de caráter curricular ou de gestão da formação que foram

tomadas no desenvolvimento do projeto da licenciatura. Trata-se apenas de levantar alguns pontos que influenciaram e influenciam referências à temática da formação de professores, atualmente.

O mais importante aqui é resgatar a idéia de que uma formação com base em princípios da racionalidade técnica aponta para a formulação de propostas de formação puramente instrumentais, e que o movimento de oposição a um tal princípio fez derivar toda uma discussão sobre a idéia de que o professor é um intelectual. Mesmo porque, como bem o reconhece Contreras (1999), o professor não vivencia somente situações de ensino quando está na escola. Existe aí um entorno de relações que vão muito mais além da sala de aula.

A oposição ao princípio de formação com base na racionalidade técnica tem também que ver com a compreensão de que o professor não traz em si, como todo e qualquer profissional, um repertório de saberes que poderia dar conta de solucionar, se não todas, pelo menos grande parte das possíveis situações vividas em sala de aula e na escola. Para enfrentar as situações singulares de seu cotidiano profissional, o professor mobiliza saberes e conhecimentos na tentativa de superar suas próprias dificuldades como educador e participante de uma comunidade educativa, tendo êxito ou não em atividades que podem ter maior ou menor potencial formativo. É na idéia de mobilizar constantemente saberes que se abre a perspectiva de pensá-lo como intelectual.

Para Stenhouse (1985), a crítica ao modelo de objetivos no currículo, considerada como expressão máxima da racionalidade técnica nos processos de formação, traz em sua base a idéia de que o professor seria um investigador de sua própria prática profissional. Em sua análise, seriam nas situações singulares de ensino que se constituiriam ações significativas da prática docente, reconhecidas como expressão do constante movimento entre fazer e refletir esse trabalho. O professor é visto aqui como um artista, já que nessa concepção seu trabalho/labor se revestiria de certa autonomia de juízo – pois teria de definir escolhas entre distintos “caminhos” de ensino/aprendizagem – sustentado pela pesquisa na busca do aperfeiçoamento de sua arte. (STENHOUSE, 1987, p.48-52)

Para Schön (2000), existiria um processo contínuo de formação de professores, e esta formação ocorreria por meio do confronto de experiências práticas cotidianas e as trabalhadas

durante a formação inicial dos professores, permitindo constante reelaboração desses saberes. Os denominados saberes práticos (ou *praticum*) seriam gerados em um processo coletivo de intercâmbio de experiências profissionais, caracterizados por ele como de autoformação. Seria, pois, na reflexão permanente de suas práticas, na confrontação com as teorias que dão base aos conhecimentos pedagógicos que os professores gerariam e constituiriam, para esse autor, suas decisões como profissionais docentes. Decisões que, por sua vez, estariam localizadas em um espaço de enorme complexidade, incertezas, singularidades e conflitos de valores. O triplo movimento sugerido por Schön (2000), da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação seriam as bases fundantes do professor compreendido como profissional autônomo.

Nesse caso, trata-se de pensar a formação do professor como projeto que integraria formação inicial e continuada, envolvendo processos de autoformação com base na constante reelaboração dos saberes pedagógicos em confronto com as experiências nos contextos escolares. Como afirma Pimenta (1999, p.30), *“produzindo a escola como um espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, promovendo a constituição de redes de formação continuada, cujo primeiro nível é a formação inicial.”*

Para Giroux (1997), a compreensão sobre o caráter intelectual do trabalho docente tem que ver com todo ideário gramscimiano sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social. O mais importante a assinalar, nesse caso, é que em sua perspectiva e para mais além dos aspectos técnicos e instrumentais, ou dos problemas relacionados com as experiências de vida diária, *“os professores devem desenvolver não só uma compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas com a união dos alunos e alunas devem desenvolver as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola.”* (GIROUX, 1990, p.382, apud CONTRERAS, 1999)

Quando trata da “autoridade emancipatória”, Giroux (1997) afirma que os professores, ao se posicionam criticamente, contribuem para aumentar a compreensão da escolarização como um processo essencialmente político, já que aí se reproduziriam ou privilegiariam discursos particulares associados a conhecimentos e poderes que excluem outros sistemas teóricos de significação. Dessa maneira, entende que os professores, como

portadores de conhecimento, deveriam constituir um ensino dirigido à formação de cidadãos e cidadãs críticos(as) e ativos(as). Nessa perspectiva, o currículo é concebido como um “marco” inicial de intervenção para mobilizações mais amplas que intervenham, de forma efetiva, sobre os significados sociais, políticos e culturais manifestos pela e na escola, assumindo assim a visão dos excluídos socialmente.

Nesse sentido, as escolas de formação de professores, segundo Giroux (1997), necessitam ser reconcebidas como esferas “contra públicas” de modo que promovam uma formação com consciência e sensibilidade social, com vista, ao denominado, por ele, como “intelectuais transformadores”. Não se trata apenas de um compromisso com a transição de um saber crítico, mas com a transformação social entendida como capacidade para pensar e atuar criticamente, educando-os como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Metodologicamente, essa formação pressuporia amplo processo de colaboração, de “trabalho compartilhado” propiciador de tomadas de posição diante dos problemas sociais.

O movimento para novos paradigmas de formação do professorado implica, como vimos, trabalhar com conceitos como os de profissionalidade e autonomia. Profissionalidade entendida como processo de resgate de identidades profissionais, e autonomia entendida como processos de autoformação, de autogestão profissional e de constituição de espaços de trabalho reflexivos, uma vez que o labor docente pressuporia atividades de caráter teórico-práticas, ou melhor, de compreensão das práticas estabelecidas por e na escola. Ainda que esses conceitos assumam interpretações muitas vezes diferentes, o fato é que têm sido tomados como princípios para a instauração de políticas de formação dos professores, incluindo idéias de natureza reflexiva/intelectual da profissão/professor.

Contreras critica a utilização corrente dos termos profissionalidade e autonomia quando tomados como expressão de “territorialidade” profissional (CONTRERAS, 1999, p.147-149), ou quando não permitem trânsito entre aspectos mais específicos e gerais dos conhecimentos, saberes e experiências que fazem parte da formação de professores. Quando esses conceitos são trabalhados desde uma perspectiva fechada de formação, no sentido de dotar de profissionalidade algumas profissões, incluindo a de professor, terminam, na visão do autor, por determinar uma concepção estática e de isolamento “social profissional”.

Da mesma maneira, critica a

*“ideologização dos termos, quando manifestam um sentido de competitividade entre escolas. Nesta perspectiva, as políticas neoliberais, ao imprimirem todo um ideário da educação como um bem de consumo, introduzem, também, uma disputa acirrada entre os estabelecimentos escolares, em busca de uma qualidade que representa, ao final, a partilha de recursos financeiros.”*(CONTRERAS, 1999, p.206)

A dúvida sobre a compreensão dos termos é lançada, porque a diferença entre os projetos que foram gerados nos movimentos docentes como forma de enfrentar as estruturas educacionais centralizadoras, as propostas de autogestão – inclusive na formação de professores –, de descentralização, da busca de constituição de centros educacionais inovadores que perpassam grande parte das atuais reformas educacionais não significaram, ainda na visão de Contreras,

*“nem experiências incitadas socialmente, nem resistências frente ao poder instituído, nem projetos nascidos do desejo de aumentar a colaboração social na educação, nem os valores que estão por detrás dos mesmos. Agora a autonomia é ou gestão administrativa descentralizada ou competição social regulada. Mas a mensagem de que o Estado reduz seu poder e o ganha a sociedade poderia nos fazer crer que isto significasse um passo na direção progressista de algumas experiências anteriores, um avanço nas aspirações de maior autonomia e solidariedade social.”*  
(CONTRERAS, 1999, p. 207)

Por outro lado, o próprio Contreras (1999) afirma que as idéias de profissionalidade e autonomia, quando compreendidas no âmbito de um processo democratizador, caracterizado pela efetiva participação daqueles que fazem o cotidiano escolar com vistas à construção de uma autonomia profissional aliada à autonomia social, poderiam apoiar processos de constituição de resistências concretas diante dos desafios impostos pelas iniciativas de caráter mercadológico que assolam, em seu entendimento, as escolas.

Ainda que exista certa expressão de ceticismo nas conclusões de Contreras (1999) quando trata da ideologização de termos como os de profissionalidade e autonomia, justamente por indicar a inexorabilidade da resistência ante a crescente “desresponsabilização” do Estado para com os setores sociais, principalmente o da educação, e por afirmar que existe

uma incapacidade para resolver problemas que nos são apresentados como educativos, as pesquisas e as reflexões até aqui apontadas nos revelam novos e importantes determinantes e condicionantes que devem ser considerados ao tratarmos dos problemas e dos conseqüentes encaminhamentos sobre a formação de professores.

Pimenta (1999) acredita que os pressupostos que foram indicados na tendência reflexiva na formação de professores, *“se configurada como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal/profissional dos professores e das instituições escolares, por supor condições de trabalho propiciadoras de formação continuada, em seu local de trabalho, em redes de autoformação e em colaboração com outras instituições de formação”* (PIMENTA, 1999, p. 31), poderiam trazer aportes importantes para processos mais densos e duradouros nessa área. Para essa pesquisadora, o fato de vivermos em uma sociedade multimídia, mundializada, multicultural e em constante transformação cultural, de valores, de interesses, e necessidades, requer um processo de formação permanente, *“entendida como ressignificação da identidade dos professores.”*

Além da necessidade de pensar a formação permanente como “constituidora” da identidade profissional de professores, concordo com Pimenta (1999) quando aponta outra dimensão importante relativa às investigações sobre o professor reflexivo:

*“quando se colocam nexos entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, bem como das condições materiais em que se realizam, se valoriza o trabalho do professor como sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. Isto sugere um tratamento indissociado entre formação, condições de trabalho, salários, jornada, gestão e currículo.”* (PIMENTA, 1999, p.30-31)

Sem dúvida que a “causa” professor-reflexivo implica considerar os entornos políticos, sociais e econômicos que subjazem a esse tipo de proposição. Por isso mesmo, assumi-la sem ter em conta a necessidade de transformações profundas nos sistemas educacionais seria uma atitude também ingênua.

Contudo, em minha perspectiva, a tomada de consciência sobre a necessidade de uma ressignificação efetiva da “profissão docente” requer conhecimento das realidades escolares e

dos sistemas em que ocorre o ensino, considerando que o desenvolvimento de projetos conjuntos entre instituições formadoras e escolas prescinde de conhecimento sobre as representações e expectativas que a sociedade tem da escola e, como dito por Pimenta (1999), um conhecimento das escolas “reais”. Tal perspectiva implica novos compromissos entre as agências de formação e os sistemas escolares. Parece que esses novos pactos abrem possibilidades ainda não conhecidas em todas as suas potencialidades. A dúvida é a de estabelecer limites e os possíveis âmbitos com relação aos aspectos transformadores que tal perspectiva encerra, daí a necessidade de pesquisas, avaliações e problematizações sobre essa temática. O olhar crítico, a responsabilização dos atores, o diálogo social, são também “prescrições” importantes, já que a negação pura e simples de novas propostas que considerem a ressignificação da profissão docente, conseqüentemente, da formação dos professores significa negar experiências que, mesmo incipientes, fazem hoje parte do cenário educacional brasileiro. Se acreditamos que o modelo de formação com base na racionalidade técnica, como afirma Contreras (1999), não tem mais significação nem social, nem profissional, nem pedagógica, colaborar para a constituição de tomadas de decisões ancoradas no compromisso de valorizar a docência, reconhecendo-a como “espaço” importante para a superação do fracasso escolar no País, parece indicar caminho razoável nesse sentido.

A ocorrência de discussões como as até aqui apontadas se insere em um contexto mais amplo, como tendências em cenários de formação do professorado. Cenários que expressam uma mesma convergência de fatores: o esgotamento da função docente como mera instrução; a crítica generalizada ao papel da escola em nossos dias; novas demandas educacionais; e a necessidade de superar modelos de educação tecnicada, entre outros de caráter mais gerais, como os de natureza econômica – as políticas do “Estado menor” – e política – a vigência de modelos excludentes de desenvolvimento. Isso significa que, seja no âmbito das pesquisas, seja no âmbito das políticas públicas, a concepção do professor como profissional intelectual/reflexivo dá a tônica às propostas de formação.

É importante reforçar que a discussão sobre a formação de professores, tendo por base a visão reflexiva, assume, no contexto brasileiro, aspectos não pouco contraditórios. Existem, por um lado, as proposições oriundas dos movimentos e associações docentes e, por outro, a implementação de políticas estatais que se apropriam dessa noção, tomando-a numa

perspectiva de incremento da autonomia entendida, simplesmente, conforme referido por Contreras (1999), como forma de baixar custos no setor educacional.

Da mesma maneira, Freitas (2002, p.313) faz referência àquilo por ele denominado de “mudanças no metabolismo escolar” quando dissecar a forma pela qual as políticas neoliberais, ao imprimirem inovações nos sistemas de ensino, nada mais fazem senão tratar de “enxugar” custos ao internalizar a exclusão nos sistemas públicos de ensino e, por meio do discurso de melhoria da qualidade desses mesmos sistemas, responsabilizar alunos e professores por suas aprendizagens, caso não aprenda “*será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele*”. (FREITAS, 2002, p.320) Perversos discursos e práticas, daí a necessidade de precisar sempre de que “lugar” e em nome de quem se fala, quando o assunto é a qualidade do ensino.

Para compreendermos um pouco mais o cenário a que fiz menção, seria preciso resgatar alguns momentos importantes do desenvolvimento educacional brasileiro, principalmente aqueles que interferiram em decisões relevantes no estabelecimento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) aprovada em 1996, mais particularmente ao texto destinado à formação de professores. Dessa forma, e considerando o percurso de análise feito até esse momento, pretendo pontuar aspectos relacionados à discussão mais geral da formação de professores, explicitando os que me parecem ser mais relevantes, portanto subsidiários, das bases do projeto da licenciatura na UFMT.

### **1.2.1- A formação de professores: aspectos relevantes para o cenário brasileiro**

A discussão da formação de professores, quando tomada na perspectiva da “profissionalidade”, apresenta particularidades ou especificidades ligadas ao contexto educacional brasileiro. A idéia de uma educação pública, gratuita e universalizada, mesmo nos níveis elementares de ensino, é algo historicamente recente no País. Enquanto os países industrializados consolidavam seus sistemas públicos de ensino e, conseqüentemente, regulamentavam a profissão docente, no Brasil persistia a visão de educação não sistêmica,

excludente e confessional, em razão de toda a herança jesuítica que marcava, como bem o analisa Romanelli (1986), a história da educação brasileira.

A “passagem” para uma visão mais orgânica do processo educativo, considerado de responsabilidade do Estado e com certa orientação sistêmica começou a se configurar em nosso país a partir dos anos de 1930. Essa “data” é importante na medida em que

*“o que se convencionou chamar de Revolução de 1930, foi o “ponto alto” de uma série de revoluções e movimentos armados que durante o período de 1.920-1.964 promoveram vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem oligárquica...cuja meta era a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. 1930 representa um rearranjo dos novos setores da sociedade (industrializados) com o setor tradicional (agrário) desde o ponto de vista interno e, destes dois, com o setor internacional, desde o ponto de vista externo.” (ROMANELLI, 1986, p.47)*

Se, por um lado, o “rearranjo” a que se refere Romanelli (1986) é importante para compreendermos a nova ordem escolar que se impunha a partir dessa época, é também importante, como a autora faz, qualificar o que seja um sistema educacional. Concordando com ela é possível afirmar que um sistema organizado de ensino inclui a constituição de um fluxo de formação da escola elementar até o ensino superior e a formação de profissionais para sustentá-lo.

Além dos aspectos relativos à organização de um sistema educacional, Romanelli (1986) considera que a “data” de 1930 seja também significativa para a educação brasileira em razão da criação das primeiras universidades. Para ela, a criação das primeiras universidades é um marco porque, até esse período, o ensino superior em nosso país se organizava pela existência das denominadas “faculdades isoladas” que não tinham compromisso com a pesquisa, logo com a produção do conhecimento. Assim, a instalação de universidades entendidas como “*locus*” de pesquisa e ensino é um evento recente na educação brasileira.

É também a partir dos anos trintas que vamos observar a emergência de uma série de movimentos educacionais que tinham por objetivo superar alguns dos problemas crônicos da exclusão e fracasso da escola pública brasileira.

A emergência de tais movimentos é um evento importante na medida em que tentam evidenciar fatores que pudessem “explicar” o fracasso, em termos de insucesso escolar, das escolas elementares e secundárias no Brasil. Sem dúvida que toda composição social, política e cultural brasileira influenciam nessa compreensão. Porém, a reflexão que nos traz Romanelli (1986) sobre o caráter dual da educação brasileira parece ser, ainda, uma “chave” importante para entender como e por que se configura todo drama que perpassa a educação, sobretudo pública no País. Para ela, a educação brasileira é marcada por um processo violento de elitização e exclusão das camadas menos favorecidas da população nos processos de escolarização e isso teria que ver, em sua análise, com os modelos de desenvolvimento que foram implementados, na maior parte das vezes, pela imposição de políticas internacionais de inclusão dos países periféricos ao capitalismo e também pela forma em que foram implementadas as primeiras escolas no Brasil: umas destinadas às camadas mais privilegiadas socialmente, e outras às camadas menos favorecidas. Essas últimas caracterizadas, em sua fundação, pelo denominado “ensino catequético”.

Claro que a composição atual do sistema público de ensino reflete, muito, as origens da exclusão como o aqui caracterizado. Por mais que os processos de mundialização da economia possam estabelecer novos nexos entre políticas públicas para a educação e sua organização sistêmica, a “cultura” escolar brasileira estará, em conformidade com Romanelli (1986), marcada pela sua origem dual.

O mais importante é considerar que a partir dos anos trintas vemos o surgimento de maior “cobertura” estatal no setor educacional e de movimentos de reivindicação que permitirão um debate, ainda que restrito, de alguns dos problemas da educação brasileira.

A discussão sobre a formação de professores, principalmente dos vinculados ao ensino elementar, era delimitada, até esse período, à instalação das “Escolas Normais”, considerando que, para o ensino médio e superior, havia consenso sobre a necessidade de formação superior.

É com o denominado movimento dos “Pioneiros da Educação” que observamos um impulso sobre a discussão da formação de professores. Como evidenciavam a conexão entre educação e desenvolvimento, o documento que deu base ao movimento –Manifesto dos

Pioneiros da Educação – afirmava que a educação é um problema social, daí reivindicarem a escola pública como direito de todos os cidadãos e função do Estado, no sentido de garantir ensino público, gratuito e laico. Com inspiração da “Escola Nova”, conforme os princípios propostos por Dewey, os “pioneiros” entendiam que as escolas deveriam mudar seus métodos. Para eles, o método científico, aplicado aos estudos dos problemas educacionais, havia gerado nova concepção de educação, segundo a qual, o “educando” seria o centro da ação pedagógica com seus interesses, atitudes e tendências. Assim, a formação de professores não poderia ser entendida como algo tangencial a essa proposta, já que esse passo – o da formação – seria o primeiro rumo a transformações mais estruturais. Dessa forma aparecia expressa no “manifesto” a necessidade de elevar os estudos de formação de todos os professores em nível superior. Tal solicitação indicava uma profunda contraposição ao período republicano, momento em que as reformas educacionais, na visão dos “pioneiros”, não tiveram êxito em função da pouca importância a elas atribuída. Para Romanelli (1986), pós anos trintas surge outro contexto educacional, no qual a escolarização era percebida como alternativa de mobilidade e ascensão social. Contrapondo-se então ao período anterior, os “pioneiros”, por meio de seu “manifesto”, afirmavam ser a educação a mais decisiva ferramenta de equalização das desigualdades sociais. (cf. ALBUQUERQUE NETO, 1999, p.55)

Além disso, o “manifesto” publicado em 1932, escrito por Fernando Azevedo e assinado por dezenas de educadores ligados à Associação Brasileira de Educação (ABE), evidenciava a preocupação com a formação docente. A difusão dos ideais da “Escola Nova” e a conseqüente expansão escolar fizeram emergir a necessidade de uma qualificação docente que pudesse atender às demandas do sistema público de ensino. Com o surgimento das universidades afloraram também os Institutos de Educação orientados para a formação docente. A promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras permitiu definir os padrões de organização do ensino superior no País. Esse modelo oficial de universidade incluía uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras que seria responsável pela formação docente, habilitando os licenciados a ministrar disciplinas de sua especialidade nos níveis médios e elementar da escola pública.

Entre a instauração das universidades e a efetiva formação de professores houve, como afirma Albuquerque Neto (1999), enorme distância. Com golpes autoritários, com

modelos de ensino superior importados, entre outros fatores, as universidades brasileiras não tiveram êxito na definição de sua autonomia. Por outro lado, o sistema público de ensino, ainda que pensado como sistema nacional, administrativamente e financeiramente se vincula a estados e municipalidades, gerando sistemas que, como já bem os conhecemos, atendem a níveis de escolaridade e a clientela muito distintas. É possível imaginar então as distorções entre carreiras profissionais, gestão e propostas pedagógicas em cenário tão fragmentário e fragmentado como esse.

As orientações oficiais sobre a formação dos professores permitiram que as “Escolas Normais” e os Institutos de Educação se cristalizassem como “*locus*” de formação de professores que atuariam na escola primária e, até muito recentemente e em vários casos, na escola secundária. Para Albuquerque Neto (1999), a ocorrência desse fenômeno só foi possível em função da persistência de uma diferenciação colossal entre os sistemas públicos de ensino – federal, estadual e municipal – e, sobretudo, entre os diferentes níveis de ensino que expressavam, por meio da formação de professores, o destino social do público que acedia a cada um deles. Nesse caso, os sistemas municipais, com oferta quase exclusiva de ensino básico – conforme denominação da LBD de 1996 –, portanto com caráter mais democrático, estiveram sempre à margem seja com relação às políticas de formação, seja com o incremento da oferta educativa.

No processo de crescente internacionalização do mercado interno brasileiro, o golpe militar de 1964 representa a intensificação da chamada modernização econômica manifestada na presença de maior número de multinacionais e na aquisição de bens tecnológicos. Para Albuquerque Neto (1999),

*“com as políticas econômicas orientadas para consolidação da internacionalização da economia e com as medidas ideológicas que visavam desenvolver as condições sociais e políticas para a plena consecução de integração do “Brasil Potência” aos interesses do capitalismo, foram ampliadas as possibilidades de inclusão de novas tecnologias produzidas nos países centrais. Assim, a educação era vista como um componente fundamental para a integração ao capitalismo internacional, subordinada aos parâmetros definidos pela teoria econômica.”*(ALBUQUERQUE NETO, 1999, p.62-63)

Ademais de todas as reformas impostas aos sistemas educativos que deveriam atender à necessidade de formação rápida de mão-de-obra, nesse sentido a Lei 5.692/71 é clara. Os acordos educativos com os Estados Unidos, denominados como “acordos MEC/USAID”, caracterizariam um quadro, na visão de Romanelli (1986), nefasto na educação brasileira. Primeiro, porque a reforma do sistema em termos organizacionais não foi acompanhada por elementos de sustentação, como mais recursos e políticas de gestão voltadas para assegurar, minimamente, nova composição do sistema e recursos humanos capacitados. Segundo, porque, pela falta desses elementos foram cristalizados vícios anteriores que mantiveram na prática, por exemplo, a terminalidade da escola elementar em seus quatro primeiros anos, quando a proposta era de elevar a escolaridade para oito anos.

Com relação à formação de professores e como consequência desses mesmos acordos MEC/USAID e de uma visão economicista de educação, a “teoria do capital humano” foi enfatizada pelas políticas educacionais do governo militar, ressaltando a necessidade de formação de recursos humanos. A definição da tendência tecnicista na educação implicava reorientação da formação de professores. Dessa maneira, as “Escolas Normais” foram desativadas e a formação dos “professores primários” – ainda que essa divisão não estivesse prevista na Lei 5.692 – responsabilidade do denominado curso de Magistério, oferecido em nível do segundo grau como uma das habilitações profissionais nas escolas secundárias do País. Somado a essa reestruturação da formação do “professor primário”, houve a redefinição das bases curriculares do curso que dava base à essa formação, fator que concorreu para a instauração de um currículo pouco expressivo, destinado àqueles que não tinham êxito ou não tinham acesso a habilitações profissionais mais atraentes do ponto de vista social e econômico, caracterizando-a , à luz do citado por Cunha e Góes (1985), como algo de “segunda categoria”.

Além disso,

*“a formação do professor foi influenciada, sobretudo, por um conteúdo tecnicista, com reflexos na prática profissional que adquiriu também um caráter, predominantemente, técnico. A tecnificação do trabalho docente é ainda mais desenvolvida com a expansão de cursos e programas de suplência e treinamento profissional de curta duração e imediatistas, nos*

*quais a prática docente se reduzia ao trabalho de técnicas de ensino e não propriamente nos fins educacionais.” (ALBUQUERQUE NETO, 1999, p.64)*

É também com a implantação da Lei 5692/71 que se definem as atribuições dos especialistas em educação. Impulsionados pelo tecnicismo, surgem as figuras dos supervisores, administradores, orientadores, planejadores e inspetores escolares, revelando, é claro, a conseqüente segmentação do trabalho docente expresso nos métodos, técnicas e pelo conteúdo curricular adotados pelo que vinha “de fora” das escolas e pelas condições precárias do trabalho docente. Para Nóvoa (1995, p. 21), o professor se torna também um técnico, já que as diversas especialidades do “*ensino, faz com ele tenha um conhecimento parcelar e que sua desprofissionalização ou proletarização ocorre como “resultado” da proliferação dos especialistas pedagógicos, que se encarregam, cada vez mais, de margens de competências do labor docente.*” (NÓVOA, 1995, p.21)

Enquanto a lei 5.692/71 impunha uma configuração de caráter tecnicista ao ensino do 1º e 2º graus, houve também uma completa reestruturação do ensino superior que, segundo Albuquerque Neto (1999, p. 65-66) se “*adaptou às necessidades do processo de acumulação capitalista, a ordem era a de racionalizar a educação... neste contexto surge o curso de Pedagogia, “locus” de qualificação dos denominados especialistas... o mais importante era preparar profissionais mais produtivos e capazes de planejar, dirigir e controlar a educação.*”

A criação de curso específico de formação dos especialistas em educação acirrar a discussão sobre a necessidade de formar professores, em sua base a idéia de eficiência e produtividade de um exercício profissional mais crítico e criativo começaria regular as proposições de formação.

Para alguns educadores (cf. MAZZOTTI, 1993), a implementação da Lei 5.692/71 fez com que, pela primeira vez, fossem estabelecidos os contornos da profissão docente em nível de 1º e 2º graus. Com a exigência de que os sistemas fixassem estatutos profissionais e com a correspondência entre formação e níveis de atuação dos professores, “*o magistério deixava de ser uma profissão de livre exercício, pois a lei exigia formação mínima. Desta*

*maneira, o Conselho Federal de Educação era obrigado a definir a doutrina geral e os currículos mínimos de formação docente.” (MAZZOTTI, 1993, p.300)*

Mediante as definições mínimas estabelecidas pelo regime militar, seria possível falar, pela primeira vez, de um caráter “mais profissional” da profissão docente, reconhecida aqui, como necessidade de formação específica. Formação que seria marcada, contraditoriamente, por um processo de crescente perda de autonomia em função dos modelos racionalistas adotados como base da organização escolar.

A discussão sobre esses processos contraditórios aparece nas pautas de todo movimento de democratização da sociedade brasileira, no final da década de setenta. Nesta época, com o intensificação dos movimentos sociais surgiram os primeiros grupos de educadores interessados em pensar temas educacionais mais amplos, inclusive os relacionados à formação de professores.

Depois de quase vinte anos, com o início dos anos oitentas, depois de uma série de discussões e debates, os educadores tentariam, eles próprios, imprimir novos rumos à sua profissão, responsabilidade antes restrita aos burocratas do Estado. Daí a criação de fóruns específicos sobre a profissão e formação de docentes.

Uma das primeiras iniciativas dos fóruns foi a de pôr em evidência o anacronismo das denominadas “habilitações” do curso de Pedagogia, tendo em conta seu caráter fragmentário. Em 1980, um grupo de educadores criava o “Comitê Pró-Formação do Educador” no sentido de mobilizar professores e alunos para a reformulação do curso de Pedagogia, curso colocado em debate nacional (cf. ANFOPE - Documento final do VI Encontro Nacional, Belo Horizonte, 1992).

Seria, então, a partir desse período, que as análises sobre a proletarização e perda da autonomia profissional, como os já referidos no início desse capítulo, começariam a ser trabalhadas no contexto brasileiro. Se, na sociedade, os movimentos sociais haviam iniciado um processo de reivindicação por direitos democráticos, os professores de todos os níveis de ensino tornavam públicas suas aspirações laborais e de formação.

As análises sobre a progressiva proletarização e o crescente desprestígio social da profissão/professor aproximaram os movimentos docente e operário. (BRZEZINSKI, 1996) A luta política, por sua vez, gerou, por parte dos educadores, críticas contundentes aos programas de formação, fossem eles destinados às escolas do 1º e 2º graus ou às universidades. A reivindicação por um *status* profissional terminou por gerar movimento de ressignificação da profissão docente, fazendo com que os próprios professores assumissem, como “detentores”, alguns dos rumos sobre o “destino” educacional dos sistemas de ensino, constituindo um processo de resistência e coesão nos movimentos docentes. Significa dizer que os docentes reconheciam a necessidade de se assumirem como profissionais, portanto com necessidades específicas de estatutos de trabalho e formação, esboçando os contornos de sua identidade profissional.

A ANFOPE nasceu no início dos anos noventas, com o propósito de reformular o curso de Pedagogia. No entanto, sua atuação implicou redimensionar politicamente o fazer educativo e, na reeducação do docente, como profissional mais consciente de seu compromisso social manifestado na escola ou em seu comprometimento com suas associações de classe. Os objetivos iniciais dessa associação<sup>8</sup> foram ampliados, incluindo a discussão mais extensa sobre a formação do profissional docente não mais restrita, como em sua origem, à formação de pedagogos. Assim, os estudos e pesquisas realizadas por ela (ANFOPE) apontaram para a necessidade de uma política de formação do profissional da educação que levasse em conta o modelo de sociedade, as condições estruturais da universidade e o processo de valorização do professor (ANFOPE, 1992).

Na discussão proposta pela ANFOPE, seriam quatro as principais diretrizes para a formação de professores:

*“- A organização curricular dos cursos de formação deverão ter como eixo articulador o trabalho que reúna em si tanto a teoria como a prática;*

*- A formação teórica dos profissionais docentes terá um tratamento mais denso, uma vez que, pelas avaliações da Associação, a qualidade da*

---

<sup>8</sup> Ainda que em determinados momentos haja certa aproximação das reivindicações da ANFOPE e do movimento sindical dos professores, é necessário destacar que tanto um como outro têm identidade própria, mesmo se considerarmos a luta pela profissionalização do professor no Brasil.

*formação teórica obtida nas escolas do 2º Grau ou nos cursos de licenciaturas é ainda precária, refletindo uma formação esquemática e de “receitas” predefinidas, pois os professores, em sua grande maioria, não dominam os fundamentos da pedagogia;*

*- A democratização da escola terá como perspectiva a participação mais efetiva dos professores na organização do trabalho pedagógico e nas relações de poder aí instituídas, entendendo ser esse processo um dos componentes na constituição de sua cidadania;*

*- A ação curricular deverá ser trabalhada com um sentido coletivo e interdisciplinar” (ANFOPE, 1996, p.15-18).*

Além dessas diretrizes, a ANFOPE propôs também um conjunto de elementos que fariam parte de uma política global para a profissão docente no Brasil: a adequação da legislação que regulamenta a formação/atuação desses profissionais e a continuidade de uma formação básica como base da docência. Tais diretrizes e elementos rompem, evidentemente, com perspectivas neoliberais relativas à profissionalização do professor que, como vimos há pouco, indicam uma formação instrumental e instrumentalizadora como forma de “salvar” a educação pública, não reiterando aspectos mais amplos de políticas públicas para a educação que incluiria gestão da escola, valorização da carreira profissional e melhoria das condições de trabalho do professor, entre seus principais aspectos.

As discussões mais recentes da Associação apontam para a constituição de uma concepção de base comum nacional que orientasse os cursos de formação de professores. Tal idéia tem como princípio a necessidade de que os educadores possam “ter maior voz ativa” sobre as políticas educacionais, separando o abismo entre os que as pensam e aqueles que as executam.” (ALBUQUERQUE NETO, 1999, p.72)

Dessa forma, a base comum nacional seria definida como:

*“linhas comuns de ação e reflexão, uma mesma e generalizada inquietude questionadora, sendo o ensino organizado não sob a ótica disciplinar de um currículo mínimo, mas na perspectiva de eixos curriculares, como espaços coletivos de discussão e ação permitindo serem desenvolvidos por equipes e, daí, de proceder à sistematização de conteúdos, sem eliminar as diferentes posições quanto as diversidades teóricas e metodológicas da formação.” (MARQUES, 1992, p.44-45)*

A “cruzada” sobre a discussão de um currículo de base comum nacional fez com que novas concepções sobre a temática da formação de professores fossem geradas, e a crítica sobre a fragmentação e a disciplinarização dela reforçou o papel político da ANFOPE no cenário nacional. Dessa maneira, a Associação propôs que a discussão sobre a base comum nacional, com relação à formação de professores, fosse assumida como instrumento de luta contra a degradação da profissão docente, colocando-se favorável à valorização social da profissão e na defesa da melhoria das condições materiais do trabalho docente.

A Associação incorporaria as orientações do movimento docente, fazendo com que a discussão sobre a base comum nacional fosse debatida e avaliada em encontros nacionais periódicos que contaram com a presença significativa de pesquisadores e profissionais da área, em um processo bastante dinâmico de construção coletiva, caracterizado por Albuquerque Neto (1999) como de crescente “insurreição” às políticas oficiais levadas a cabo pelos organismos governamentais que propunham e executavam políticas nesse campo.

Em um de seus encontros, a ANFOPE definiu alguns princípios sobre uma política global de formação de professores, tomando por base a idéia de compromisso com nova ordem social, de maneira que a centralidade dela – da formação – estivesse assentada sobre a idéia de formar “*um educador crítico, capaz de vincular o projeto educativo ao projeto histórico-social fundado sobre o avanço da ciência e da tecnologia, estabelecendo um nexo entre o mundo do trabalho e o mundo da cultura.*” (ANFOPE, 1994, p.23) Pela primeira vez, observávamos, no cenário brasileiro, a indicação das bases de uma política global de formação de professores contemplando formação inicial e continuada, que apontavam também para a valorização profissional por meio de mecanismos de incremento das condições materiais do trabalho docente e implementação de políticas salariais com a proposta de unificar, pelo menos em termos financeiros, as bases salariais dos diferentes sistemas públicos de ensino. O movimento docente e a ANFOPE assumiam uma posição clara sobre a compreensão da profissão docente, indicando análises que tentavam superar os processos dicotomizados de formação/carreira profissional entre outros elementos. (cf. ALBUQUERQUE NETO, 1999)

Para mais além das posições políticas e dos princípios formativos que manifestava publicamente, a ANFOPE entendia que:

*“A base comum nacional seria o fio condutor para a construção de possíveis redes de formação dos profissionais da educação<sup>9</sup> e é no processo de construção permanente, por sua vez, que se organizam redes para a constituição de propostas alternativas de currículos, contrapondo-se ao modelo centralizador e hierarquizado do MEC, possibilitando serem conhecidas essas novas possibilidades de formação.” (ANFOPE, 1996, p.20)*

A discussão sobre a Base Comum Nacional se opõe à concepção de currículo mínimo, que, como nos lembra Freitas (1999, p. 19), *“marca a resistência às políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão magistério”*, procurando explicitar, além disso, determinados princípios curriculares para formação de professores, ao mesmo tempo em que propõe princípios que, resumidamente, apontavam para:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo;
- unidade teoria/prática que implicasse uma postura em relação à produção de conhecimento, tomando o trabalho como princípio educativo;
- gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária da escola;
- compromisso social e político do profissional da educação, estimulando a análise política da educação;
- trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores;
- formação inicial articulada à formação continuada, assegurando diálogo entre a primeira e o mundo do trabalho (cf. FREITAS, 1999, p. 31-32).

Para a ANFOPE, seria a partir das discussões sobre a própria escola e sua ação educativa que estariam postas as possibilidades de organizar propostas alternativas de formação do professor. Claro que essa proposta gerou toda uma ebulição nos meios acadêmicos, escolares e sindicais, mais do que nunca os professores, independentemente dos

---

<sup>9</sup> Profissionais da educação porque, entendia a ANFOPE, a questão da formação profissional não se limitava apenas ao professor, e sim a todos os segmentos profissionais que atuavam e atuam na escola, já que, na perspectiva da associação, a questão da participação no projeto educativo pressupõe responsabilidade de todos os seus membros.

níveis de ensino em que atuavam, tinham o sentimento de resgate profissional e de uma possível retomada de sua dignidade pessoal, reconhecendo a importância desses fatores sobre os desígnios de sua identidade como docente.

O rompimento com a proposição construída nacionalmente e com intensa participação dos docentes, veio com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996. Conforme Albuquerque Neto (1999), a aprovação dessa lei significou, na prática, a regulamentação de uma série de dispositivos que já vinham sendo implementados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), comprometido com os organismos internacionais quanto à implementação de políticas para o setor educacional. Assim, ações que pareciam ser isoladas incorporaram o “novo espírito” da lei, marcando, definitivamente, a subordinação das políticas públicas para educação à política econômica. O que se percebe daí para diante seriam “arranjos” e reformas com vista à redução do volume de recursos financeiros para a educação, incluindo racionalização do sistema público de ensino; descentralização do financiamento e da gestão escolar; capacitação de professores no exercício profissional; priorização do ensino básico (escola fundamental), entre outras conseqüências. (TOMASI e WARDE, 1996) Tudo isso marcado pela instauração de sistemas de avaliação dos sistemas públicos de ensino em seus vários níveis, processo conduzido por organismos estatais ligados ao MEC, cuja preocupação seria a de estabelecer parâmetros de qualidade precisos para a melhoria da educação do País. As conseqüências da instalação de políticas com tais naturezas já nos são bem conhecidas: descaso com o ensino superior aliado a um forte processo de privatização nesse setor; reformas pontuais, calcadas, sobretudo, na desvinculação de responsabilidades entre as diferentes esferas do poder público –governo central/ estados/municípios. Desresponsabilização essa exacerbada no governo Luís Inácio Lula da Silva (supostamente 2003-2006), pela tramitação das reformas previdenciária e tributária no Congresso Nacional.

No caso brasileiro, a negação dos princípios e das definições nascidas no movimento docente e manifestadas pela ANFOPE terminou por marcar a constituição de uma oposição, por grande parte dos professores, às políticas oficiais dirigidas ao setor educacional. Essa oposição é explicitada, por exemplo, à criação dos chamados Institutos Superiores de Educação (ISE) criados pela LDB de 1996, cujo texto propõe serem esses institutos “*locus*” de

formação de professores do ensino fundamental e de complementação pedagógica destinados àqueles que, possuindo cursos de bacharelado, queiram complementar sua formação para atuar como docente. Para a maioria dos professores, inclusive em posicionamentos expressos pelos sindicatos que representam os professores do ensino fundamental e médio, os ISEs representam o dismantelamento completo de um projeto de formação em que a qualificação e valorização profissionais eram tidos como elementos chave. Tendo por base experiências como as da França que criaram os denominados “*Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*” (IUFM), a nova lei procura retirar das universidades a formação de professores, subestimando todo conhecimento acumulado sobre esse assunto, além de propostas e experiências que obtiveram resultados, mesmo que isolados, importantes em várias regiões do País. As faculdades e os centros de educação das universidades se converteram em focos de resistência à implementação de políticas governamentais que invertem, de forma muito clara, o significado do que seja “modernidade educacional” compreendida, quase sempre, pelos organismos de Estado como flexibilidade, eficiência e produtividade nos sistemas públicos de ensino. Evidente que tais conceitos têm hoje importância estratégica na organização dos sistemas educativos. O problema aparece quando são tomados como finalidades da educação, dirimindo a relevância de princípios que afirmem noções como os de cidadania, participação e democracia, mesmo considerando o desgaste por eles apresentados. Existe, de fato, certo receio entre o MEC, as faculdades e os centros de educação, o que evidencia o isolamento das políticas oficiais de formação de professores e a ação efetiva dos centros formadores.

No ano de 1998, o MEC remeteu às universidades um documento preliminar denominado “Referencial Pedagógico-Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental” no qual se assumiam como fio condutor da formação três elementos: a formação inicial e continuada, como partes integrantes da constituição da identidade profissional dos professores; a vinculação da formação ao projeto educativo das escolas; e uma base curricular de formação calcada nos pressupostos teóricos da ação/reflexão/ação entendida como aporte para superação de práticas reprodutivistas nos processos de ensino. Além desses elementos, o documento preconizava os ISEs como espaços privilegiados na formação de professores, em razão de sua maior flexibilidade institucional.

O fórum de diretores das faculdades e centros de educação das universidades, a ANFOPE e a CNTE reagiram ao documento oficial, denunciando seu caráter pretensamente inovador. Demonstraram que, ao incorporarem, princípios como os apontados acima, gerados num processo de debates por parte dos educadores e em análises que preconizavam a crescente proletarianização dos professores, eram apropriados no momento em que as políticas de contingenciamento financeiro adotadas pelo governo central penalizavam, justamente, os sistemas públicos de ensino, mais particularmente as universidades públicas. Evidenciaram também que o discurso oficial não representava, na prática, mudanças para uma política de formação cuja base estivesse apoiada na qualificação e valorização profissional dos professores, antes, que o sentido da proposição era o de tangenciar, uma vez mais, uma política de formação inicial, melhoria nas condições materiais do trabalho docente que incluísse salários, carreira profissional e formação continuada.

Recentemente, a ANFOPE, em sua atuação mais ampla, vem estimulando o debate e discussões sobre experiências desenvolvidas ou em desenvolvimento nas universidades, principalmente nas universidades públicas, procurando acumular conhecimento e sistematizar propostas de formação de professores que cada vez mais são regionalizadas.

Da mesma maneira que em outros países (CONTRERAS, 1999), no Brasil parece que toda a questão da formação de professores está comprometida com políticas mais amplas de controle dos setores sociais. Ao mesmo tempo em que se afirma, por exemplo, a descentralização da gestão educacional, o que permitiria processos de formação de professores ligados aos projetos educativos das escolas, observamos a proposição de reestruturação do sistema educacional que tome por base as avaliações calcadas em aspectos geralmente quantitativos, que determinam não só a distribuição dos recursos financeiros mas também interferências substantivas nos currículos escolares. Esse último dado é facilmente identificado quando um dos indicadores utilizados pelos organismos oficiais para a distribuição de recursos tem por base os “provões” ou testes preparados por especialistas, que atendem aos organismos que coordenam a avaliação dos sistemas públicos de ensino como é o caso do INEP, e que são aplicados nacionalmente a alunos de todos os níveis de ensino como forma de definir quais estabelecimentos ou instituições de ensino têm “melhor qualidade”. Araújo e Ristoff (2003) denunciaram o “provão” aplicado aos alunos do ensino superior como “*administrativamente*

*pesado, financeiramente caro, tecnicamente deficiente, pedagogicamente ruim e eticamente condenável*". (ARAÚJO e RISTOFF, Folha de São Paulo, 06/09/2003, A3)

Ademais dos aspectos ligados à avaliação, há que considerar também, no caso das interferências curriculares, que a definição dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" para a escola fundamental e média implicou revisões curriculares relevantes nas escolas brasileiras, uma vez que os exames nacionais os tomam como base. De acordo com Contreras (1999), isso gera um processo de competitividade entre as escolas que acaba por destruir idéias como as de solidariedade, enquanto se sustenta o discurso da qualidade e da necessidade de reformas para que todas as escolas possam ascender a níveis minimamente aceitáveis de êxitos para a sociedade que as mantêm. Dessa maneira, responsabilidade social, igualdade, democratização, entre outros termos, assumem características bastante diferentes daquelas afirmadas pelos movimentos que lhes deram origem ou pelos críticos do ideário relacionado à racionalidade técnica que impregnou a vida educacional já faz algum tempo.

De fato, e considerando as reflexões de Albuquerque Neto (1999), a incorporação dos princípios definidos pelo movimento docente e assumidos pela ANFOPE que apareceriam, por sua vez, na proposição de algumas das políticas oficiais, denotam, em primeiro lugar, a força e o vigor das análises que deram aporte a iniciativas importantes sobre a necessidade de revisões profundas nas formas de gestão escolar e na formação de professores. Denotam, também, toda a tentativa de se imprimirem significados completamente distintos daqueles que, de forma mais ou menos incisiva, "moldaram" os sistemas públicos de ensino nesses últimos dez anos, buscando estabelecer outros nexos e entendimentos sobre a profissão e a formação docente.

No caso brasileiro, a apropriação por parte dos organismos estatais dos princípios trazidos pelo movimento docente e referendados por e na ANFOPE, tem, na minha perspectiva, conseqüências ainda mais perversas sobre a formação de professores quando comparadas às indicadas por Contreras (1999). Ele faz referência à legitimação que, muitas vezes, as análises relacionadas à necessidade do resgate da (re)profissionalização do professor, tendo por princípio a idéia de formação e autonomia, dão a ações estatais, revestindo-as de um caráter social importante, sendo, ao mesmo tempo, consideradas escentralizadoras, entre outros argumentos. Esse discurso daria fundamento, como o afirmado pelo autor, a uma idéia de progresso e transformações efetivas nos sistemas escolares. Em nosso país, com a pretensa

necessidade de “modernizar” o setor educacional, existe um discurso sustentado, em parte pelos princípios até aqui indicados, sendo outros, desse mesmo conjunto, tomados como anacrônicos à mesma necessidade. Assim é preciso formar professores apoiados na autonomia profissional, desde, é claro, e, por exemplo, que eles mesmos se responsabilizem pelo tempo e pelos custos dessa formação, mesmo estando em exercício profissional. (DUARTE, 2001).

O Estado, quando toma para si princípios que nortearam um processo de luta e imprimiram dimensões significativas na discussão sobre a formação do professorado, permitindo avanços sobre o “lugar comum” de reivindicações puramente salariais, ele o faz, uma vez mais, como forma de retirar dos professores uma formação mínima e básica que, como já vimos, lhes foi negada historicamente. Não se trata somente de “escamotear” um processo de isolamento das universidades e dos professores diante da imposição de políticas de caráter claramente economicistas. Trata-se de incorporar os professores a essas políticas, ainda que “melhor” formados, mas mantendo as mesmas condições de trabalho. Parece que daí advém toda a dinâmica de “despolitização” de reivindicações laborais e o centramento do discurso transformador nos processos de formação. Nesse sentido, e levando em conta o contexto brasileiro, é possível inferir a importância das discussões que associem formação e trabalho como forma de romper com a idéia de que o único responsável pelo fracasso das escolas brasileiras seja o professor e, mais especificamente, sua má formação.

Se as considerações anteriores estão relacionadas aos professores em geral, existem outras que dizem respeito aos professores do ensino fundamental, mais particularmente aos que atuam ou atuarão nas séries iniciais desse nível de ensino. Em grande parte da história educacional brasileira, esses profissionais foram formados, quando muito, em nível secundário, persistindo, até pouco tempo, a idéia de que para tais professores bastar-lhes-ia uma formação modesta. Contudo, com a nova LDB existia a determinação de que os professores, independentemente do nível em que atuassem, tivessem todos formação superior, com a indicação de que para os professores das séries iniciais e da educação infantil houvesse formação em uma “licenciatura” específica (Art.62). Essa indicação criou a necessidade de se estabelecer novo “locus” de formação no interior das instituições superiores, ainda que no artigo 67, da mesma LDB, observemos a indicação de que ela seria realizada, preferencialmente, pelos ISEs, retirando das universidades já constituídas a competência para

fazê-lo, estigmatizando, na visão de Brzezinski (1997), uma vez mais a formação dos professores das séries iniciais da escola fundamental como algo menos “expressivo” que a formação em outras licenciaturas.

É possível observar que a “incorporação oficial” dos princípios que foram gerados pelo movimento docente e que deram base a propostas de formação de professores como a assumida pela ANFOPE, estaria marcada por enorme ambigüidade. Pois, enquanto eram evidenciados perdiam seu significado original. Ou melhor, mesmo com a existência de políticas estatais para a formação de professores, mantinham-se diferenças que antes de valorizar a profissão/professor, mais particularmente dos que atuavam e atuam nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, criava outro abismo: a formação desses profissionais seria realizada pelos ISEs<sup>10</sup>, não mais pelas universidades.

Da mesma maneira, os conceitos como os de reflexão, pesquisa e emancipação foram incorporados pelos organismos estatais responsáveis pelas políticas de formação. A denúncia sobre a forma pela qual isso ocorreu é explicitada em um dos documentos enviados ao MEC, fruto das discussões nacionais sobre os “Referenciais Curriculares de Formação de Professores”:

*“A idéia de formação inicial e continuada, como a assinalada pelo documento do MEC, se apóia em uma perspectiva de um profissional reflexivo segundo as novas demandas sobre a ação docente e na articulação entre teoria e prática... no entanto, não faz referência à gestão democrática e participativa na instituição escolar, local em que as relações de poder, geralmente, impedem uma gestão mais democrática... é necessário lembrar que alterações nas tradições de culturas dos sistemas de ensino implicam ações políticas de longo prazo e de efeitos lentos... A formação de um profissional reflexivo no âmbito educacional pressupõe mudanças efetivas nesses sistemas...Para ser mais que um “modismo”, a proposta inclui uma alteração na concepção técnica usual na formação profissional dos professores...Esta formação pressupõe uma autonomia que é negada pelas atuais reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países, inclusive no Brasil. Isso está expresso nos distintos sistemas de avaliações nacional, que terminam por homogeneizar os currículos e as práticas profissionais...e, como o esperado dos professores, não se observa a execução de propostas curriculares que já vêm prontas...A racionalidade prático/reflexiva, na qual*

---

<sup>10</sup> É bom lembrar que os Institutos Superiores de Educação têm, em sua grande maioria, natureza privada, ou seja, os professores teriam que “pagar” sua formação em instituições de ensino criadas de forma precária, sem terem tido anteriormente experiências com esse tipo de formação e, tampouco, vinculação com os sistemas públicos de ensino.

*se insere a proposta, compreende que o conhecimento profissional é idiossincrático, construído pelos profissionais em seu trabalho diário e que isto é muito mais aprendido que ensinado, além de que é fundamental ao professor saber reconstruir, a partir da prática, os conhecimentos para colocá-los a serviço da cidadania”* (Parecer da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás sobre o documento “Referenciais Curriculares de Formação de Professores”, 1998, p.2-3).

Na mesma direção que a apontada no documento da FE/UFG, Freitas (2002, p.154-155) nos lembra dos efeitos perniciosos que políticas, como as definidas no documento citado, voltadas para a formação de professores, apoiadas na idéia de constituir “competências” profissionais, terminam por enfatizar “*a individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional*”, já que seriam eles os responsáveis por “*identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional*”. Evidente que propostas como essas cabem bem aos objetivos de formação da maior parte dos ISEs. Continuando com suas reflexões, a autora também nos incita a pensar que uma das conseqüências de políticas ancoradas nesses princípios seria a do afastamento dos professores de suas organizações, na medida em que disputam individualmente a formação, competindo com os demais espaços e direitos antes garantidos pelo conteúdo da formação profissional.

Além disto, a formação de professores é considerada, ainda, algo paralelo aos sistemas educativos. A maior parte das propostas nessa área, mesmo apresentando aportes que, pretensamente, trariam novos componentes à cena descrita por Esteves no início deste capítulo, estão submetidas a um modelo econômico neoliberal que subsume qualquer outra proposta de caráter mais comunitário que, como afirma Contreras (1999, p. 207), “*não consistem nem no isolamento, nem no abandono de centros educacionais e professores a sua própria sorte*”.

Para mais além da resistência pura e simples, entendendo que a formação de professores é um passo importante para resgates mais efetivos em seu campo profissional, compartilho com Pimenta (1999) a idéia de que existem três dimensões importantes a serem trabalhadas na formação de professores: a primeira relativa à experiência; a segunda, ao conhecimento produzido e em produção; e, a terceira, a que diz respeito aos saberes pedagógicos. Para ela, a experiência tem que ver com o que se entende por ser um professor,

afinal, conforme seu argumento, a maior parte das pessoas já viveram experiências de sala de aula – ou como alunos ou como professores – e temos, com base nisso, determinadas representações sobre o que seja “olhar-se” como um professor. *“Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem em seu cotidiano docente, em um processo constante de reflexão sobre sua prática, mediatizada por outro, seus colegas de trabalho, os textos de outros autores. É nesta dimensão que existe a importância dos processos de reflexão sobre a própria prática (SCHÖN, 1990) e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (MARTINS, 1999; DEMO, 1990; LAUVE, 1999; ANDRÉ, 1994)”*. (PIMENTA, 1999, p.21)

Para Pimenta (1999), o conhecimento, como outra dimensão dos saberes da docência, implica perceber que a “matéria-prima” da escola tem que ver com isso. Contudo, a discussão a que faz referência a autora, está relacionada não só com o conhecimento produzido, mas também às condições que se colocam para produzi-lo. Assim, conhecer significa, em sua perspectiva, estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. A autora faz uma distinção profunda entre informar e conhecer, reconhecendo que a escola teria como função essencial em nossos dias proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, possibilitando-lhes, por meio do desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano. Entendida como processo de humanização, a educação teria por finalidade fazer com que os indivíduos fossem participantes do processo civilizatório e responsáveis por avanços nesse sentido. Assim,

*“educar significa, ao mesmo tempo, preparar crianças e jovens para elevarem-se ao nível da civilização atual –de sua riqueza e problemas- para que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isto, 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, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los e contextualizá-los. Para isto, é necessário articulá-los em totalidades que permitam com que os alunos construam noções, como pretende Morin (1993), de ‘cidadania mundial’.”*(PIMENTA, 1999, p.22-23)

A tarefa complexa de colocar em sintonia os distintos campos do conhecimento leva Pimenta (1999) a discutir outra dimensão dos saberes da docência: os saberes pedagógicos. Criticando a fragmentação de saberes e entendendo que a Pedagogia é uma ciência prática da prática educacional, a autora destaca as “ilusões” que subjazem os processos de formação dos professores. Tais ilusões têm que ver, em sua opinião, com, em primeiro lugar, a ilusão disciplinar: “*eu sei uma matéria, portanto posso ensiná-la*”; em segundo, com a ilusão didática: “*eu sei como fazer, portanto posso deduzir o saber-fazer do saber*”; em terceiro, com a ilusão do saber das ciências humanas: “*eu compreendo como funciona a situação educativa, portanto posso esclarecer o saber-fazer e suas causas*”; e, por último, com a ilusão do saber-pesquisar: “*eu sei como fazer compreender, por isso o fazer-saber é um bom meio de descobrir o saber-fazer*”. (PIMENTA, 1999, p.24)

Para Pimenta (1999), existiria ainda outro tipo de ilusão: a ligada ao prático. No entanto, como em sua análise esse pensamento não seria ainda dominante entre os pesquisadores da educação, faz referência ao fato no sentido de indicar a existência de campos a serem mais exaustivamente estudados. De qualquer forma, para ela, as práticas docentes constituem elementos importantes nessa reflexão, já que intencionalidade, experimentação metodológica, enfrentamento de situações complexas, entre outros, convergem para a busca diária de alternativas com vista a superar situações escolares desconhecidas e de naturezas variadas, o que implica práticas que necessitam ser compreendidas, logo teorizadas. Pimenta (1999) percebe a dependência da teoria com a prática, e afirma ser uma, anterior à outra. “*Esta anterioridade, longe de implicar uma contraposição absoluta com relação à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. O que aponta para um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica*”. (PIMENTA, 1999, p.28)

Parece que a integração dessas dimensões na formação do professor possibilitaria “*produzir a profissão docente*” (PIMENTA, 1999, p.30), entendendo que a relacionada aos saberes pedagógicos, que inclui a reflexão/pesquisa das práticas docentes, permite um vínculo importante com os projetos educativos das escolas, fator que, necessariamente, aponta para políticas de valorização do desenvolvimento pessoal/profissional dos professores e das instituições educacionais.

Acredito que, por mais contraditórios que o movimento entre as políticas oficiais e os princípios estabelecidos por e nas reivindicações docentes possam nos parecer, considerando a existência de um sentimento de usurpação de significados históricos quando tratamos da idéia de profissionalização do professor, seria nessa dinâmica que estariam postos possíveis delineamentos para projetos alternativos em cuja base estariam, se não todos, pelo menos parte dos conceitos, idéias e ideais nascidos no âmbito da discussão mais coletiva desse assunto. Compreendendo os limites postos quando tratamos de “projetos alternativos”, uma vez que não encerram ação amplificada e abrangente no sentido de transformar a situação de todos os professores, é possível afirmar que existem iniciativas que tentam superar alguns dos pontos nodais na formação docente. Isso inclui, em minha percepção, o caso do projeto de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental da UFMT. Antes de começar uma análise mais específica do referido projeto, trabalhei, até aqui, com a constituição de cenários sob os quais nasce esta proposta. Se, por um lado, as discussões sobre a formação de professores estão marcadas por contradições históricas e contradições profundas entre princípios profissionais e implementação de políticas estatais nessa área, parecem existir “janelas” que tanto apontam para experiências que brotam aqui e ali no Brasil como para a latência de um debate longe de ser finalizado. Percebemos que, quando há uma disposição institucional por parte daqueles que regulamentam a profissão do professor e, por outro, uma disposição também institucional por parte das agências formadoras, neste caso, de uma universidade com interesse no desenvolvimento de projetos alternativos de formação, tal encontro gera e vem gerando proposições que avançam no sentido de resgatar a profissionalidade do professor. É assim, então, que o projeto de “licenciatura” da UFMT, hoje programa de formação de professores do ensino fundamental, será trabalhado. Sua concretização passa, sem dúvida, por um contexto próprio e particular, talvez único, de disposições institucionais e de grupos de profissionais com objetivos comuns de trabalho. Daí a necessidade de reconstruir cenários, identificando o modo pelo qual princípios foram apropriados e, até que ponto, traduzidos em ações concretas de formação. Esse será, então, o próximo passo do estudo: resgatar o contexto local e, desde aí, analisar o projeto da “licenciatura” propriamente dito.

## **CAPÍTULO 1.3- A UFMT e a formação de professores: a busca de alternativas**

Como já observamos, a busca de propostas alternativas para a formação de professores ocorre em um processo de ressignificação da profissão docente, fator que determinaria tanto proposições vindas do movimento docente quanto as nascidas no interior de universidades envolvidas com essa questão. Ainda que esse processo, marcado pela necessidade de transformar a formação do professor, tenha se caracterizado por avanços e retrocessos, o mais importante é considerar que as discussões sobre novas propostas de formação trazem, também, nova pauta de problemas, implicando redefinir princípios e a própria finalidade dessa formação.

No caso brasileiro, a problemática da formação de professores é candente, dado que fez mobilizar a maior parte das universidades públicas diante da ameaça de seu esvaziamento institucional, na medida em que tentativas do governo federal e, em alguns casos, de governos estaduais, retiravam delas a função de formar profissionais da educação, mais particularmente os professores. Por outro lado, as universidades públicas, ao assumirem uma posição crítica às políticas oficiais, converteram-se em focos de resistência, fato que determinou, por sua vez, atitude mais propositiva com relação à criação de projetos ou programas de formação, redundando, hoje, em experiências bastante diferenciadas, seja nas finalidades da formação, seja na forma pela qual as instituições se organizam para oferecê-la. Daí ser importante, ressaltar mais uma vez, sistematizá-las e analisá-las, considerando a implicação disso nos sistemas públicos de ensino. Por mais interessante seja o assunto sobre as “idas e vindas” de políticas oficiais e o surgimento de projetos para a formação de professores, gostaria de localizar a discussão deste capítulo nos referenciais da formação, já que são eles negados ou afirmados, quando são colocadas em marcha experiências nessa área.

Gostaria também de ressaltar que este trabalho não tem por objetivo esgotar questões mais específicas sobre a formação do professor e a especificidade do curso de pedagogia considero que grande parte dessa discussão tem como origem a tese apresentada por Libâneo e

Pimenta (1999) de que “*a identificação do curso de pedagogia com a formação de professores –ou seja uma licenciatura– foi gestada em razão de circunstâncias históricas peculiares da história da educação deste país. Os legisladores, em todos esses anos desde 1939, tentaram equacionar a formação do pedagogo ‘stricto sensu’ e a formação de professores num só curso, o curso de pedagogia, mas que, na verdade, teria como suporte a formação de professores para as séries iniciais do sistema de ensino*”. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p.250) Concordo com os autores no sentido de afirmar a necessidade de compreender as bases da docência, da mesma maneira que as novas realidades exigem compreensão mais ampliada das práticas educativas e, conseqüência disso, da pedagogia. Tal esclarecimento é importante porque, ao se definirem referenciais para a formação docente, deixa-se implícito que a profissão/professor tem suas peculiaridades e, por isso mesmo, determinada identidade profissional. Como veremos mais adiante, e aqui não se trata de afirmar que existem campos de conhecimento mais ou menos “nobres”, a confusão entre formar um professor e o pedagogo persistiu no processo de reconhecimento do curso de “licenciatura” da UFMT, gerando, como observaremos, situação bastante peculiar quanto à sua denominação, mas voltaremos a esse assunto. Neste momento, procurarei retomar alguns dos referenciais da formação de professores, entendendo que são eles a base de várias das experiências em curso nas universidades brasileiras e, mais particularmente, na UFMT.

Se considerarmos, então, os referenciais assinalados pelo movimento docente sobre a formação de professores, é possível destacar:

- a recomendação de que a formação de professores e dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil se realize, somente, em cursos superiores, extinguindo-se gradualmente a formação em nível médio<sup>11</sup>;

- que os currículos para a formação de professores tenham como eixo a relação teoria/prática escolar;

---

<sup>11</sup> Verificamos, mais uma vez, um retrocesso histórico significativo com relação a essa questão. O Senhor Ministro da Educação, Cristovam Buarque, apoiou parecer do CNE, liberando da formação superior tanto os professores das séries iniciais do ensino fundamental quanto os da educação infantil, estendendo a liberação, inclusive, para os professores que ainda iniciarão a carreira do magistério nesses níveis de ensino.

- que os cursos de formação de professores sejam desenvolvidos em conjunto com as redes públicas de educação, de forma que interfiram efetivamente na qualidade do ensino;
- que os cursos de formação de professores estejam ligados a processos concretos de profissionalização docente;
- que os processos formativos sejam planejados considerando-se a educação continuada.

Essas bases foram trabalhadas e desdobradas em propostas de formação diferenciadas segundo a ótica de quem as propunha, por exemplo: MEC e universidades, ou governos estaduais e municipais. Dessa maneira, não podemos falar hoje de uma proposta nacional de formação docente, senão de propostas de formação com alguns princípios comuns de trabalho. É por isso, também, que a proposta de formação de professores desenvolvida na UFMT deve ser “explicada” em seu contexto próprio, mesmo contendo princípios advindos do movimento docente, contando ainda com reflexos das políticas oficiais de formação. É nessa relação local/nacional que compreenderemos, com maior rigor, a proposta de formação em nível superior dos professores em exercício das redes públicas de ensino que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

Para compreender “como” a UFMT se envolve nesta proposta de formação, definida hoje como uma experiência significativa nesse campo de trabalho (cf. ALBUQUERQUE NETO 1999 e NEDER, 2000), contextualizá-la, no sentido de resgatar seus princípios, é passo importante para significar opções institucionais, curriculares e de gestão da EAD que foram decididas para sua realização.

### **1.3.1- A participação da UFMT na construção e no desenvolvimento do “Programa Institucional de Qualificação Docente”**

A UFMT foi criada em 1970, decorrência do esforço do governo militar para marcar sua ação nas chamadas regiões de fronteira e forma de alargar sua participação no interior do país, bem como para diminuir pressões sociais em suas reivindicações de acesso ao ensino

superior. Assim, como outras instituições de ensino superior criadas no mesmo período, a UFMT deveria atender aos princípios desenvolvimentistas traçados pela ditadura. A UFMT, como instituição de ensino, nasceu com a união de cursos humanísticos (Direito, Letras, entre outros) e de cursos de licenciatura, permitindo-nos afirmar que, desde sua fundação, haveria, nessa instituição, certa tradição na formação de professores. Até o ano de 1988, a UFMT, além de seus 28 cursos – entre licenciaturas, engenharias, biológicas e médicas –, contava também com um curso de Pedagogia que se dividia em quatro habilitações: supervisão, administração, orientação e docência.

Conforme verificado anteriormente, os cursos de formação docente, até por volta dos anos oitentas, atenderam, em sua grande maioria, aos ditames dos acordos MEC/USAID. Esse quadro seria modificado com a abertura democrática e com os movimentos docentes que a acompanharam. Com as novas reivindicações por formação e a revisão dos currículos de formação superior, a UFMT e, mais particularmente, o “antigo” Departamento de Educação (DE), pertencente ao Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), começou a discutir a efetividade de seus processos de formação e, no caso específico do DE, o curso que tinha sob sua responsabilidade (Pedagogia) e sua participação nos programas de formação nas licenciaturas.

A busca por alternativas para a qualificação profissional docente e a requalificação dos profissionais que atuavam na educação básica se inseriam como desafio, tanto para a UFMT quanto para a Secretaria de Estado de Educação de MT (SEDUC/MT). Fato que determinou a participação de ambas as instituições nas discussões da ANFOPE, contribuindo para a fundamentação de posições teóricas sobre a identidade do profissional da educação e suas necessidades de qualificação em nível regional.

Além das discussões teóricas, houve, desde esse período, uma tentativa de buscar práticas político-acadêmicas interinstitucionais que, ao longo dos anos, foram materializadas de diversas formas. Uma delas diz respeito ao “Projeto dos Estágios Curriculares das Licenciaturas” (1981-1984) que congregava, em um só projeto, todas as licenciaturas para o desenvolvimento dos denominados estágios curriculares. Outra iniciativa foi configurada pelo “Programa de Integração da Universidade com o Ensino do Primeiro e Segundo Graus” (1983-1985), que pretendia maior articulação da formação de professores com os sistemas públicos

de ensino. A experiência institucional adquirida com projetos como os citados fundamentaram as reformulações do curso de Pedagogia em 1988, seguindo a tendência nacional, naquela época, de revisão da formação dos “especialistas em educação”.

A experiência interinstitucional do desenvolvimento dos estágios curriculares nas escolas públicas, em que havia a integração dos cursos de licenciatura e Pedagogia, permitiu, na opinião de Almeida (1996), rico intercâmbio entre eles (cursos). Ao mesmo tempo em que ocorria essa integração, havia uma discussão nacional sobre a identidade do profissional da educação que colocava em questão as especializações/habilitações do curso de Pedagogia, o que possibilitaria, ainda na visão de Almeida (1996), pelo menos localmente, sua reformulação mais ampla.

No entanto, e seguindo uma tendência nacional, o curso mais “afetado” pelas críticas dos educadores na UFMT foi, justamente, o de Pedagogia, localizando nele grande parte das reformulações que seriam, em princípio, dirigidas à maior parte dos cursos de formação de professores.

As reformulações propostas tinham por base a idéia de que era necessário identificar e desenvolver um *locus* de formação alternativo para os “professores das séries iniciais” do ensino fundamental. Havia, já naquele momento, a compreensão de que os professores das “séries iniciais” teriam, desde o ponto de vista de sua formação e profissão, abordagens teórico–metodológicas e de conteúdos específicos a essas séries de ensino. Na verdade, com a existência do curso de magistério do 2º grau, grande parte dos sistemas públicos de ensino seguia contratando professores com esse nível de qualificação, agudizando, segundo Brzezinski (1996), o processo de proletarização da profissão/professor, pois além de não receberem formação mais densa dos conteúdos a serem trabalhados, não recebiam nenhum tipo de formação que lhes possibilitasse pensar as práticas estabelecidas pelas e nas escolas.

Se houve a denúncia sobre as precárias condições da formação dos “professores das séries iniciais” e de sua desqualificação profissional, houve também o entendimento de que a formação desses professores deveria atender a princípios básicos e específicos relacionados aos problemas da escolarização das crianças que, pelo menos em tese, fariam parte dele. Ou

seja, a idéia era de que os aspectos epistêmicos, metodológicos e de saberes seriam diferentes para a fase inicial e terminal da escola fundamental.

Não obstante as discussões, as reformulações do curso de pedagogia foram ainda tímidas. Com a urgência de uma reformulação voltada para uma perspectiva de caráter docente e por considerar insuficiente a fundamentação teórica e empírica para enfrentar o problema da qualificação dos “professores das séries iniciais”, o DE optou por uma revisão parcial do curso de pedagogia, indicando, de todas as formas, a necessidade de superar a formação especializada por meio das habilitações.

Por outro lado, a formação dos “professores das séries iniciais” se tornara, pelo menos na UFMT, por algumas das razões já apontadas, um problema mais específico para o curso de Pedagogia, aspecto que também se percebia em outras universidades. Dessa forma, a revisão dos outros cursos de formação de professores integrava um bloco de discussão específico enquanto a Pedagogia assumia a discussão, e aí referendo uma vez mais a tese de Libâneo e Pimenta (1999), de *lócus* de formação dos “professores das séries iniciais”.

Como resultado desse processo, o “antigo” curso de Pedagogia da UFMT sofreria revisões que, em primeiro lugar tornaram obrigatório cursar a habilitação da docência para somente após cursar uma ou outra habilitação. Posteriormente, o curso se voltou para a docência das séries iniciais e das disciplinas pedagógicas do magistério do segundo grau, ficando as habilitações em supervisão, administração e orientação como complementações em nível de pós-graduação *lato sensu*, até a última reformulação em 1992, quando se assume a formação do “professor das séries iniciais” como foco de trabalho. É evidente que a questão sobre a formação dos “professores das séries iniciais” é algo em debate, dada sua complexidade.

Ainda hoje, no IE, essa é uma questão que suscita paixões. A opção aí tomada foi a de trabalhar a formação do professor tendo em vista três núcleos de conhecimentos: saberes específicos, saberes sobre a organização do trabalho pedagógico e saberes práticos. Isso reflete a idéia de que o professor tem uma atuação que se estende na e para a escola, indo além da sala de aula. Evidentemente que tal opção não promoveu, em minha compreensão, um equilíbrio curricular que viesse harmonizar dimensões significativas do trabalho docente e da

atuação desse profissional na escola. Fato que também se materializa em outras propostas de formação em outras instituições de ensino superior dado, é claro, a complexização do próprio papel da escola e dos profissionais que nela atuam. De todas as formas, entender que a natureza da profissão professor, conseqüentemente sua formação, tem que ver com aspectos mais amplos que os situados apenas na sala de aula, parece-me um avanço significativo à luz de propostas puramente instrumentalizadoras de formação docente que reduzem, claramente, o próprio fazer desse profissional no interior da escola. No IE/UFMT, essa concepção relativa aos núcleos de formação é tomada com princípio geral em seus projetos de formação, ainda que persistam dúvidas quanto ao desdobramento disso em termos curriculares. Afinal, qual seria, idealmente, a proporção entre eles na formação de um professor, se levarmos em conta a necessidade de pensar essa profissão como aquela que deve transcender as paredes de uma classe? Obviamente que a resposta a questões dessa natureza não cabe somente ao IE/UFMT responder. Há uma série de fóruns atualmente que pensam essa problemática, dentre eles destaque o denominado FORUNDIR- Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação.

De qualquer forma, as discussões conjuntas entre a UFMT e SEDUC aproximaram algumas visões sobre a “formação dos professores das séries iniciais”, sendo balizadas por meio do debate relativo à sua profissionalização. Isso indicava que a formação desses profissionais, quando realizada em nível médio, é deficiente; que haveria a necessidade de revisar, com urgência, planos de carreiras e salários; e que a definição de uma política de qualificação/profissionalização seria fundamental para transformações mais efetivas nos sistemas públicos de ensino. Com o estabelecimento destes consensos institucionais se definiam as bases teóricas e práticas para a revisão mais ampla do curso de Pedagogia que deveria estruturar-se tanto em referenciais mais aprofundados sobre as relações sociedade/educação/escola/ensino, como nos dados empíricos sobre as demandas objetivas dos sistemas públicos de ensino. Esse curso assumia, então, como base de seu desenvolvimento, a idéia de que a profissionalidade seria o foco da ação e pesquisa no desenvolvimento da formação dos profissionais vinculados ou que se vinculariam às séries iniciais do ensino fundamental.

A definição mais aclarada desses propósitos seria reforçada pela criação, também no ano de 1992, do hoje denominado Instituto de Educação (IE). Nesse ano, a UFMT realizava

uma reforma administrativa, em que os “antigos” centros e departamentos foram transformados ou reagrupados, gerando seus atuais institutos e faculdades. O Departamento de Educação deu origem ao Instituto de Educação, que abriga três departamentos: o de Teoria e Fundamentos da Educação; o de Ensino e Organização Escolar; e o de Psicologia. O IE se estruturou academicamente, desde essa data, em “Programas de Trabalho” (SPELLER, 1995), tendo por parâmetro as contribuições do “Movimento Nacional de Docentes”, o qual reconhecia as implicações políticas do processo de formação. Dessa maneira, o conjunto dos professores lotados no IE definiam as seguintes diretrizes de trabalho:

- A busca de uma política de ação conjunta entre as agências formadoras e as agências contratantes, retomando a formação básica dos educadores e tentando, sempre que possível, garantir condições dignas de trabalho e de formação continuada.

- A revisão das estruturas acadêmicas das agências formadoras na busca de novas formas de organizar a formação do educador.

- A integração permanente entre as instituições de formação e as entidades organizadas dos trabalhadores da educação.

A partir dessas diretrizes de ação e com base na experiência acadêmica de interação com o sistema público de ensino, o IE propôs, como “caminho” institucional, para execução de sua política de ensino, pesquisa e extensão, a organização de suas atividades de formação e de produção do conhecimento em três programas mínimos de trabalho:

I- Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais da Educação Básica.

II- Programa de Formação do Educador da 5ª à 8ª Séries e do 2º Grau.

III- Programa de Pós-Graduação: Mestrado e Doutorado.

Essa estruturação tinha como princípio a necessária articulação/interação dos programas entre si com o sistema público de ensino e com o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP). Do mesmo modo, pressupunha as inter-relações entre ensino/pesquisa e teoria/prática que, reciprocamente – e diferencialmente – estariam

implicados no processo de formação e de produção de conhecimentos. (cf. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, 1998, anexo II).

A aproximação mais efetiva entre a UFMT, SEDUC e SINTEP permitiu a constituição de uma proposta de formação ampla que congregaria aspectos de gestão escolar, carreira profissional e formação.

A UFMT, por meio do IE, tinha uma participação destacada na ANFOPE –tendo como representante a Professora Célia Schmidt Almeida–, uma vez que os processos de trabalho instaurados em MT possibilitavam constituir maior organicidade entre as ações de formação e das políticas implementadas pela SEDUC.

A SEDUC, por sua vez, após as eleições de 1994 e 1998 (Governo Dante de Oliveira), assumia papel de “negociador” político junto à UNDIME, criando um espaço importante de intercâmbios e proposições de ações interinstitucionais. Ao mesmo tempo, era iniciado um trabalho de organização sistêmica das redes públicas de ensino, no sentido de dotá-las de certa transparência tanto financeira como em sua gestão, em razão da grande interferência político-partidária nas escolas, resultado da própria desorganização desse sistema.

A SEDUC, como coordenadora do processo de rediscussão do sistema público de ensino, não poderia esquivar-se das diretrizes e metas estabelecidas nacionalmente no “Plano Decenal de Educação” instituído em 1990 e de um conjunto de ações impostas pelo MEC, antes da aprovação da LDB de 1996. Mesmo lhe sendo factível atuar como organismo apenas homologador de ações estatais, é preciso reconhecer, por mais que isso possa trazer dividendos políticos, que existiu, por parte dessa Secretaria, a disposição de imprimir novas dinâmicas no sistema público de ensino de MT. Deste modo, entre os anos de 1994 e 1995, os dirigentes da SEDUC se propuseram discutir e definir um programa de profissionalização docente, sendo uma de suas dimensões a formação inicial e continuada. As outras estavam relacionadas à carreira profissional e à melhoria das condições de trabalho do professor, o que incluía política salarial.

O SINTEP, na busca de tornar mais efetiva sua participação política na definição dos processos de formação de professores, aliado a conquistas profissionais de caráter mais amplo, se propõe também pensar um programa que incluísse elementos de melhoria na rede pública de ensino.

Em 1994 foi criado um Grupo de Trabalho, composto por representantes da UFMT, SEDUC e SINTEP, com o objetivo de estabelecer um programa de qualificação docente pautado na idéia de profissionalização dos professores, revisando também o Estatuto do Magistério de MT de forma que os planos de carreira profissionais e salariais fossem a ele adequados. Paralelamente, objetivava-se buscar aportes teóricos para a proposição de processos de formação com efetividade e qualidade. (cf. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, 1998, anexo II).

No mês de julho de 1995, o “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” foi lançado oficialmente. Ao mesmo tempo, foi encaminhado à Assembléia Legislativa novo plano de carreira profissional, que estabelecia jornada de trabalho, salário base, hora atividade e gestão democrática, entre outros aspectos.

Esse processo de trabalho foi acompanhado pelo Sr. Michel Brault, representante do Ministério de Educação da França, já que a UFMT, entre outras universidades públicas brasileiras, fazia parte do denominado *Pró Magister*, programa do MEC em conjunto com o governo francês.

Como aportes básicos, o “Programa de Qualificação Docente” assumia diretrizes traçadas pela ANFOPE, entendendo que a problemática da profissionalização docente transcenderia a qualificação. Deste modo, propõe os seguintes princípios:

*“- A necessidade de uma política global de profissionalização (formação, condições de trabalho, remuneração) que se assente na definição de competências nas esferas governamentais (União, Estados e Municípios) e na ação articulada entre eles.*

*- A definição e implementação de um salário base unificado, associado a uma jornada de trabalho e a uma formação inicial e continuada de qualidade, como condição para a recuperação da dignidade profissional do professor.*

- A articulação sistemática entre as instituições públicas de formação e as instituições contratantes para a melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho docente, processo que exige identificação de demandas e definição de responsabilidades.

- A priorização efetiva da formação profissional de professores entendida como formação inicial e continuada (como partes indissociáveis), nas instituições públicas de ensino superior.

- A qualificação em nível superior como horizonte de formação de professores das séries iniciais, em médio e longo prazo, impondo, como necessária, a diversificação de modalidades de formação” (Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, 1998, p.9-10).

Como referenciais curriculares, o “Programa de Qualificação” também assumia os colocados para a base comum nacional como os identificados no capítulo anterior. Identificava, ainda, as responsabilidades institucionais, determinava metas de formação e a organização das redes públicas de ensino, assinalando, como limite de tempo, o ano de 2006 para a formação de todos os professores em exercício nas séries iniciais e 2011, para todo o sistema público de ensino.

Antes da promulgação da nova LDB (e talvez por sua falta), o Estado de MT explicitava um programa de qualificação docente que reconhecia a necessidade de profissionalizar os professores, constituído de forma participativa.

Esse dado é significativo para a compreensão dos avanços, em termos de formação/profissionalização que foram observados em MT (cf. ALBUQUERQUE NETO, 1999 e NEDER, 1999). A integração de instituições de formação, empregadoras e de representação de classe, permitiu que fossem definidas linhas de trabalho para a constituição de proposta ampla de formação/profissionalização. Resta-nos avaliar, neste momento, quais foram seus alcances.

Apesar dos argumentos anteriores, é necessário reforçar que, com os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, o setor educacional seria modificado substancialmente, incluindo reformas para o financiamento da educação, fato que interferiria em muito na formulação de políticas para o setor. No caso das políticas nacionais de financiamento, com a adoção do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEF), é possível observar, na opinião de Sobrinho (1999), mudanças importantes no financiamento da educação. A escola fundamental, que antes era de responsabilidade

exclusiva dos Estados e municípios, hoje é também financiada pelo governo central. Os recursos financeiros para tanto foram, na visão do autor, transferidos do sistema público superior, o qual, além dos problemas de escassez de recursos, vivencia reformas administrativas de caráter liberal.

Além das mudanças relacionadas ao financiamento da educação, a LDB de 1996, ao indicar a necessidade de que seja estabelecido valor mínimo de gastos por aluno, incluía, nesse valor, porcentagem destinada ao pagamento e à formação de professores, fator que minimizou as enormes diferenças salariais que existiam entre as diferentes regiões do país.

Se a ação do MEC tem, por um lado, a finalidade de aplicar recursos mais vultosos na escola fundamental e de minimizar diferenças salariais dos professores, intervém, por outro, e de forma significativa, na carreira e formação desses profissionais. Isso é reforçado na medida em que se atrela financiamento, carreira e formação, já que uma das condições para se ter acesso aos recursos do FUNDEF é a que se refere à necessidade de restauração de planos de carreira profissional docente. Em leis complementares, foram fixadas metas de formação, em que se estipulava o prazo de dez anos (1996-2006) para que a formação dos professores das séries iniciais em nível superior fossem completadas, e o ano de 2010 para a formação dos demais professores, acrescentando ainda que, a partir da data de publicação dessas leis, fossem admitidos, no sistema público de ensino, apenas profissionais formados nesse nível de ensino, vinculando todo financiamento à formação (cf LDB em seu Título VI).

Da mesma maneira, o texto relativo à profissão docente propõe que os sistemas de ensino promovam a valorização dos professores, estabelecendo estatutos e planos de carreira, e que ingresso na carreira do magistério far-se-ia, apenas, por meio de concursos públicos. Indicando que o aperfeiçoamento profissional seria vinculado à formação continuada, estabelecia também a necessidade de um salário base profissional e incentivos à titulação e produtividade. Eram aí incorporados, de forma geral e pela primeira vez na educação brasileira, os pontos para o exercício profissional mais digno dos professores. De acordo com Albuquerque Neto (1999), seria necessário conhecer agora o comportamento dos gestores das redes de ensino na implementação dos princípios preconizados pela nova LDB, já que as práticas não seriam transformadas por medidas legais. Infelizmente o trabalho do autor foi

realizado no ano de 1999. Neste momento, como já referido, vivemos um retrocesso histórico que coloca em risco alguns dos avanços alcançados nesses últimos anos.

Do ponto de vista curricular, houve a tentativa de incorporar as novas discussões sobre as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas. Existe consenso acerca da necessidade de desenvolverem currículos de formação de professores da escola fundamental, vinculando conteúdos específicos das ciências que fundamentam esse nível de ensino com as realidades vividas e com práticas interdisciplinares.

Grande parte dos que trabalham com a reflexão sobre a formação de professores, buscam, hoje, compreender as relações entre o conhecimento produzido e em produção com os desenvolvimentos metodológicos que possam tornar possível a apropriação dos conhecimentos científicos nas escolas, sem, contudo, perder de vista o caráter socializador e civilizatório necessários ao humano. Além disso, procura-se viabilizar algumas das condições mínimas para que essas propostas possam ser implementadas, atendendo, com prioridade, aos professores em exercício, ainda que tenhamos consciência dos limites impostos pela precariedade material que marca o trabalho dos professores.

A nova LDB indica, como observamos, alguns dos elementos renunciados pelo Programa de Qualificação Docente de MT, mas termina por definir outros critérios na determinação de políticas de formação, apontando, claramente, o princípio economicista em sua formulação. Em minha visão, esse fato expressa o lugar em que se localiza cada uma das iniciativas de formação, manifestando, também, quais os níveis de qualidade que se pretende atingir com cada uma delas.

De todo modo, com o lançamento, no ano de 1995, do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”, observa-se também a sugestão de algumas das formas pelas quais se daria a gestão do desenvolvimento da formação. Percebe-se que a proposta priorizaria, conforme o ali denominado, um processo interativo na constituição dos saberes a serem trabalhados durante esse processo.

*“Desta maneira, a posição acadêmica fundamentada no pressuposto de que as interações, relativizam e dialetizam os saberes em suas fronteiras e em seu processo histórico de construção, opõe-se a uma racionalidade*

*positivista de ciência que qualifica a relação com a teoria como objetiva e exterior à disposição do sujeito para que seja descoberta, adaptada ou assumida. Se a produção do conhecimento é compreendida como processo histórico em construção, por parte de sujeitos em suas relações, mudam também os referenciais no processo acadêmico de formação. Se valorizamos os processos interativos na produção do conhecimento, também valorizamos os processos interativos na formação.” (Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, 1998, p.10)*

Para definir as propostas e desenvolver os programas de formação, o IE instituiu grupos de trabalho com coordenações próprias e com a responsabilidade de propor e discutir encaminhamentos concretos para tanto. Nesse trabalho destacarei, apenas, o “Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais”, uma vez que é nesse âmbito que se desenvolveria o projeto da “licenciatura”, foco de meu estudo.

### **1.3.2- O programa de formação do educador das séries iniciais do ensino fundamental**

Desde o ano de 1992, já havia o reconhecimento institucional para que o IE coordenasse o processo de formação dos professores das séries iniciais. Para estudar essa problemática, foi constituído um grupo de trabalho interinstitucional com a participação da UFMT, SEDUC, UNEMAT e SINTEP. O grupo tinha como objetivo de trabalho sistematizar dados referentes à realidade da formação dos professores das séries iniciais e de propor as diretrizes gerais dos projetos de formação de professores em nível superior. O “Programa de Formação do Educador das Séries Iniciais da Escola Fundamental” foi trabalhado por três subgrupos que definiriam a formação em distintas modalidades de ensino: a presencial, a parcelada e a de educação a distância.

Antes de especificar os aspectos mais particulares da proposta com base na EAD, é preciso ressaltar que os três subprojetos apresentam, quanto aos seus princípios formativos, as mesmas bases. Dentre eles é possível destacar: a compreensão de que o projeto formativo teria como aporte a pesquisa das práticas educativas, reconhecendo-as como elo de interação com o sistema público de ensino, buscando, com isso, articulação maior da formação com os cotidianos escolares, além dos três núcleos de formação, conforme o relatado em capítulo

anterior. Esse pressuposto pôde ser viabilizado na medida em que os acordos interinstitucionais, para dar “corpo” à formação, foram estabelecidos.

Essa orientação significava e significa que a organização do trabalho de formação deveria ser diferente para cada uma das modalidades. Tal observação é importante no sentido de relevar a idéia de que, para o IE, os projetos de formação em diferentes modalidades não implicaria a valorização de uma ou outra forma de realizá-la. Compreendia-se que havia um programa de formação que seria desenvolvido por meio de três modalidades de ensino para atender, com qualidade, a um número maior de professores em exercício, considerando-se as metas e as disposições do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”, adequando-as às demandas do sistema público de ensino e aos meios disponíveis para seu desenvolvimento.

Outro dado importante é o que se refere às repercussões do trabalho do IE, tanto na UFMT como em outras instituições de ensino superior. Nestes processos de mudanças, nos “mal-estares” gerados pelas novas políticas sociais e nas tentativas de propor projetos mais articulados de formação/profissionalização de professores, foram poucas as instituições que, no entender de Brzezinski (1996), levaram a cabo proposições nesse sentido. Não temos ainda estudos mais aprofundados sobre esse tema, mas é possível inferir que modificar práticas cristalizadas, propor currículos de formação voltados para a escola fundamental e comprometer-se, de maneira clara, com os sistemas públicos de ensino não é uma tarefa fácil para a maior parte das universidades, considerando, inclusive, as conseqüências advindas desse posicionamento, já que isso acarretaria a redefinição da própria organização dos processos da formação. Fator que, na visão de Freire (1999), fragiliza e debilita a resistência de grande parte das universidades diante das políticas que lhes são impostas.

De qualquer maneira, os “caminhos” percorridos pelo IE/UFMT servem hoje como referência a outras instituições que começaram e começam a trabalhar na área da formação de professores em exercício. Mas o essencial é perceber que “envolver-se” concretamente com a formação de professores implica novos compromissos e novos focos de estudo por parte das instituições interessadas. Nesse momento percebemos a existência de reivindicações por parte dos professores e de certa pressão do MEC para que as universidades públicas atendam à lacuna da formação dos professores, ao menos dos que estejam em exercício. No entanto, a

configuração e a materialização de propostas nesse campo deverão ser ainda foco de muitos estudos. De todas as formas, o IE definiu um caminho de trabalho vinculado a determinados objetivos de formação de professores, sinalizando com possibilidade que parece ser factível.

Durante os anos de 1992/1993, as propostas de “operacionalização” da formação de professores organizadas em três diferentes modalidades de ensino foram objeto de discussão no IE. Em um primeiro momento, todo esse trabalho foi dirigido à constituição de propostas, considerando seus aspectos mais teóricos e de princípios formativos. Após esse período, elas foram trabalhadas no sentido de organizar os processos e atividades dirigidas à formação, para posteriormente serem implementadas, e daí iniciar-lhes um processo de constante revisão. Isso me permite afirmar que, entre os anos de 1995/1997, os “modelos” de desenvolvimento de cada um dos subprojetos foram estabelecidos e que hoje o IE dispõe de experiências que apontam possibilidades e limites nesse trabalho. Neste caso, inclusive ao que se refere à efetividade de formação aí contemplados.

Se a proposta de formação de professores das séries iniciais avançou, o mesmo não ocorreu com outros institutos e faculdades da UFMT. Desta maneira, o “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” foi implementado parcialmente, gerando reivindicações cada vez mais contundentes, seja por parte da SEDUC, seja pelas prefeituras e professores. Por outro lado, as imposições de cortes nos recursos financeiros, destinados às universidades públicas federais, imprimiram processo bem mais lento na viabilização de proposições nessa área.

Começam a se tornar público alguns estudos referentes à chamada “experiência de MT”. Eles constituem um primeiro passo na sistematização de informações e avaliações do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”. Mas, de antemão, é possível afirmar que a convivência entre diferentes instituições e o desenvolvimento de propostas como a aqui caracterizada exige um “que fazer” diverso por parte dos envolvidos em seu desenvolvimento, e isso tanto no âmbito mais burocrático como nos que envolvem posicionamentos estratégicos. Essa é uma das preocupações do IE no momento, pois a dinâmica de trabalho que ocorre em seu interior é bastante diferente daquelas que ocorrem em outros institutos e faculdades. Isso se refere, por exemplo, à organização do trabalho por meio de “programas de trabalho”. Na medida em que se consolidam, a lógica departamental é rompida, porém, mesmo esvaziados, é

impossível superar tal organização administrativa em razão do próprio “engessamento” institucional a que são submetidas as universidades do sistema federal. Faço referência a esse problema apenas no sentido de apontar uma das dificuldades na implementação de programas ou projetos de formação que caracterizem outra lógica institucional.

Como pretendo analisar mais particularmente o projeto da “licenciatura”, localizarei aí, a partir de agora, sua descrição.

### **1.3.3- A UFMT, a SEDUC e as prefeituras municipais: a colaboração institucional como solução**

Conforme já tratado pelo “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” e tendo por base a proposição de formação segundo o explicitado nos blocos anteriores, é possível afirmar que sua implementação não se daria pelo esforço de uma ou outra instituição separadamente. Até mesmo porque os recursos financeiros necessários ao desenvolvimento de políticas de formação/profissionalização do professor não estão também disponibilizados, em sua totalidade, em um só local. Tomando de maneira mais particular o Estado de MT e algumas das iniciativas de trabalho conjunto, como relatado em capítulo anterior, a idéia de colaboração interinstitucional é algo que surge como alternativa necessária, consolidando-se ao longo dos últimos anos. Portanto, se existem possibilidades mínimas de diálogos interinstitucionais para daí se avançar a uma relação de confiança mútua, o compartilhamento de responsabilidades, com o objetivo de consolidar ações de formação, apresenta-se como caminho viável e proveitoso.

Como já verificamos, a UFMT e a SEDUC vinham, desde o final dos anos oitentas, trabalhando em conjunto. A possibilidade de concretizar um trabalho de formação de professores das séries iniciais, na modalidade de EAD, tomará corpo no início dos anos noventas.

Em dezembro de 1991, uma missão formada pelo então Secretário de Educação de Mato Grosso, Osvaldo Sobrinho, o Reitor da UFMT, Frederico Müller, e pelo seu assessor internacional, Professor Paulo Speller, esteve em Montreal e na Cidade do Québec. A finalidade era conhecer a experiência de trabalho da Tèlé-Université du Québec (TELUQ) e estudar possível ação conjunta para o desenvolvimento de projetos com base na EAD para o Estado de MT.

Em fevereiro de 1992, uma missão da UNESCO na UFMT reuniu equipes da universidade e da SEDUC, lançando o desafio de proposição de um projeto de formação de professores que pudesse, ao mesmo tempo, fazer surgir uma “rede” de formação no âmbito das universidades da Amazônia legal. A partir desses acontecimentos, foi formado um grupo de trabalho com professores da UFMT e técnicos da SEDUC, com a responsabilidade de propor diretrizes para uma ação conjunta de formação.

Com base na descrição e análises das experiências interinstitucionais e dos programas de formação de professores em desenvolvimento no Estado, traçavam-se, ainda em linhas muito gerais, as metas e os passos que deveriam ser seguidos para a elaboração de um projeto de formação de professores, utilizando-se a modalidade de EAD em seu desenvolvimento. Nesse período foi elaborado um documento no qual se definiam as possibilidades de atuação conjunta UFMT/SEDUC. Foi também montado um calendário de atividades para ser cumprido no prazo de um ano, tendo como perspectiva a implementação da proposta para início de 1993. Dentre as atividades propostas, uma se referia a um diagnóstico da formação de professores em MT que contemplasse: a) a situação dos cursos de magistério, inclusive com suas estruturas e organizações curriculares; b) os programas de formação de professores no País, desenvolvidos na modalidade de EAD.

O primeiro estudo era justificado em função de, até aquele momento, não existir na UFMT um curso de formação para professores das séries iniciais do ensino fundamental, e também pela necessidade de se traçar um quadro geral dessa formação, em razão do próprio desgaste e precariedade em que se encontrava a formação do magistério em nível do 2º grau. A segunda era reconhecida como importante, na medida em que conhecer experiências de formação de professores na modalidade de EAD poderia indicar encaminhamentos de ações para o grupo de trabalho.

Essas ações tiveram apoio da UNESCO, por meio de sua Divisão de Ensino Superior, da UFMT e da TÉLUQ, que assessorou o grupo de trabalho em sua formação em EAD. Várias foram as reuniões de trabalho para que os professores e técnicos pudessem constituir um documento-base que daria subsídio ao projeto de formação propriamente dito.

No mês de agosto de 1992, o Diretor de Ensino e Pesquisa da TÉLUQ esteve em Cuiabá para conhecer a equipe e verificar as possibilidades concretas de um projeto de EAD para o Estado. No relatório apresentado à UNESCO, o Senhor Guy Provot apontava aspectos geográficos, políticos e estruturais favoráveis ao desenvolvimento desse projeto, mas indicava, ao mesmo tempo, a falta de uma reflexão profunda e consistente sobre a EAD pela equipe de trabalho, além da ausência de recursos humanos dedicados integralmente à sua constituição. Ele mencionava, em seu relatório, a necessidade de investir inicial e primordialmente na formação da equipe, uma vez que, em sua perspectiva, seus componentes tinham bem definido os aportes e critérios para a proposição do projeto pedagógico de formação de professores, sem, no entanto, apresentar o mesmo rigor para propor a organização do sistema de EAD.

Tendo por base as observações feitas pelo Senhor Provot, no final do ano de 1992 a equipe iniciava um Seminário Bimodal de Formação a Distância com a TÉLUQ, com duração de seis meses.

Enquanto o Seminário era desenvolvido, e com apoio financeiro da UNESCO, SEDUC e UFMT, parte da equipe de trabalho participava de cursos de formação em EAD oferecidos pelo CREAD (Consortium - Red de Educación a Distancia para Américas y Caribe) na UNED/Costa Rica e TÉLUQ. Os cursos tinham como objetivo oferecer noções básicas sobre a EAD, tratando de experiências de comunicação utilizadas na modalidade audioconferência, videoconferência e correio eletrônico.

Conforme relato dos participantes, o Seminário e os cursos em EAD possibilitaram:

*“- um conhecimento da estrutura e da organização de instituições que trabalham exclusivamente com a EAD, proporcionando uma dimensão futura do caminho da EAD no contexto nacional e regional;*

*- uma idéia das potencialidades pedagógicas que um sistema educativo em EAD poderia oferecer em Mato Grosso, considerando suas condições geográficas, econômicas, sociais e as condições dos professores em exercício ainda não qualificados em nível superior:*

*- uma perspectiva mais prática das estratégias e modalidades que deveriam ser implementadas e desenvolvidas em nosso projeto”.*  
(Relatório de Visita dos Professores da UFMT e SEDUC a TELUQ/Canadá e UNED/Costa Rica, 1993, p.7)

O relatório enviado à UNESCO (1993) indicava que o diagnóstico sobre a formação de professores fora essencial para a configuração final do projeto. A equipe identificava um processo de “maturação” na realização dessa atividade e a reconhece como fundamental para os encaminhamentos propostos no projeto da “licenciatura”.

O fato é que a participação interinstitucional e a construção conjunta da proposta fez surgir, ainda segundo informe enviado à UNESCO, amplo e rico intercâmbio entre equipes, permitindo que o “diálogo institucional” (Relatório/UNESCO, 1993, p.09) fosse efetivado.

Se, durante quase dois anos, a equipe desenvolvera seus trabalhos com base em pesquisas, estudos e certa liberdade para decidir encaminhamentos, haveria agora de concretizar a proposta.

O primeiro passo para a “materialização” do projeto foi dado no momento da escolha da região do Estado em que se desenvolveria. Os critérios utilizados, para tanto, foram os relacionados às demandas por formação, número de professores em condições de cursar a licenciatura e a não-presença de *campi*, fosse da UFMT, fosse da UNEMAT.

Após o cruzamento de dados e considerando a infra-estrutura mínima de suporte à modalidade de EAD, a região Norte do Estado foi definida como a prioritária para o desenvolvimento do projeto piloto. Inicialmente, foram congregados nove municípios dessa região e, entre eles, o de Colider abrigaria o Centro de Apoio em função de sua estratégica posição geográfica, que permitia aos demais acesso facilitado, e por contar com capacidade para receber os alunos nos momentos presenciais.

O segundo passo foi estabelecer as negociações para definir responsabilidades na implementação do projeto piloto.

A equipe havia definido que o número de alunos a serem atendidos na fase de implementação do projeto seria de, no máximo, 350, em razão da necessidade de se instalar um sistema de apoio aos alunos e da sua própria capacidade para realizá-lo. A equipe tinha consciência de que, por se tratar de um projeto piloto, não haveria como estender a oferta de formação, já que eles próprios se viam na condição de “aprender” como utilizar e potencializar o uso da EAD em um curso com as características curriculares da “licenciatura”. Mesmo assim, o número de vagas no curso foi objeto de debates intensos.

Depois de quase um ano de discussões entre a UFMT, SEDUC e prefeituras, foi possível estabelecer um acordo tripartite que, resumidamente, propunha:

- A UFMT como responsável pela certificação e coordenadora do processo de formação, disponibilizando recursos humanos e financeiros necessários à instalação do sistema de EAD em seu interior. Seria responsável também por elaborar os materiais didáticos do curso, capacitar os Orientadores Acadêmicos, acompanhar e avaliar o projeto piloto, além de equipar o Centro de Apoio.

- A SEDUC, como agência interessada na formação de professores, seria a responsável por coordenar, em conjunto com a UFMT, o processo formativo, disponibilizando recursos humanos e financeiros para a execução do projeto. Deveria, também, responsabilizar-se pelo pagamento dos Orientadores Acadêmicos (OAs), disponibilizar recursos financeiros quando a UFMT assim solicitasse e assumir os custos da formação dos OAs.

- As prefeituras, por sua vez, seriam responsáveis por manter os professores na carreira do magistério, disponibilizando transporte, alimentação e hospedagem para os encontros presenciais. Seriam também responsáveis pela manutenção do Centro de Apoio, assegurando aos professores o uso de telefones, fax e outros meios de comunicação, evitando danos salariais e assegurando a participação nas atividades de formação conforme calendário

de trabalho do curso – os calendários letivos são enviados sistematicamente, desde o início do projeto piloto às prefeituras e SEDUC.

A equipe do NEAD reconhece que o acordo institucional para a divisão de responsabilidades na implementação do projeto piloto chegou ao máximo, fazendo com que cada uma delas buscasse alternativas de financiamento para sua manutenção. A equipe vem, desde o ano de 1992 apresentando propostas de financiamento aos organismos ou agências que tradicionalmente apóiam as universidades. Dessa forma, grande parte das responsabilidades assumidas pela UFMT foi “coberta” por esse tipo de estratégia, permitindo que novos projetos, inclusive os relacionados ao incremento tecnológico, fossem levados a cabo. A UNESCO, mesmo não tendo a função de financiar projetos de formação, apoiou a UFMT, recomendando o projeto a agências financiadoras.

Com a disposição conjunta das instituições, inclusive com as que financiaram parte do projeto piloto<sup>12</sup>, as condições mínimas para sua implementação foram constituídas. O Centro de Apoio foi criado e equipado no final do ano de 1993, os OAs (Orientadores Acadêmicos) selecionados e formados, os materiais didáticos elaborados e no mês de novembro de 1994 foi realizado o primeiro vestibular para acesso à licenciatura. De 632 professores em condições de fazer a formação, 534 fizeram suas inscrições para o exame vestibular especial e, destes, 352 foram classificados. As vagas foram divididas proporcionalmente ao número de professores por município e Colider, por abrigar a Centro de Apoio, dispôs de um número maior de vagas em comum acordo com os demais municípios. Em fevereiro de 1995, como já citado tinham início as ações de formação relativas ao projeto piloto da licenciatura.

---

<sup>12</sup> O projeto piloto teve financiamento, entre os anos 1993/94, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Entre os anos de 1995 e 1996, da Fundação VITAE e, em 1997, a FINEP financiou o projeto de inovação tecnológica da licenciatura. Com a previsão de expansão da licenciatura na forma de um programa de formação, a equipe do NEAD buscou formas de autofinanciamento, sobretudo ao apoiar novas iniciativas de EAD em outras universidades, considerando que o projeto/pograma está completamente institucionalizado.

### **1.3.4- O projeto da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries na modalidade de EAD. Características**

#### **1.3.4.1- Objetivos e currículo**

O projeto inicialmente denominado “Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD” apresentava e ainda apresenta, embora tenha por força de seu reconhecimento mudado de denominação, como principal aporte a idéia de oferecer uma formação de qualidade, considerando a relação teoria/prática necessária a ela. Como a proposta era e é de trabalhar com os professores em exercício (pelo menos até o cumprimento das metas do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente), essa relação é significativa no processo formativo, justamente por se tratar de um público que, por bem ou por mal, já tem experiência docente. Dessa forma, o objetivo geral do curso é:

*“- Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações: pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais; ao domínio das ciências que integram o currículo das séries iniciais da escola básica; e, concomitantemente, seu tratamento didático-metodológico respectivo”. (LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1999, p.9)*

Os objetivos específicos têm relação com o percurso de estudos dos alunos no curso e são:

*“- Compreender a natureza das relações e inter-relações sociais, políticas e culturais na constituição da realidade da educação escolar brasileira e regional, assim como a importância do processo de escolarização na formação do cidadão brasileiro;*

*- Compreender os fundamentos das teorias do conhecimento que sustentam as propostas metodológicas do processo de ensino/aprendizagem;*

*- Compreender o processo biopsicosocial da criança na construção de suas relações com o mundo e com os outros, e em seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e criativo;*

*- Dominar os conteúdos fundamentais das distintas ciências que integram o currículo das séries iniciais da escola básica;*

*- Desenvolver, no âmbito de um projeto pedagógico, a capacidade de organizar curricularmente o ensino, integrando diferentes áreas do conhecimento da escola básica, tendo em conta o processo de construção dos conceitos por parte das crianças no campo da linguagem, matemática, ciências sociais e naturais.”*  
(Licenciatura Plena em Educação Básica, 1999, p. 9-10)

Para o desenvolvimento curricular do curso e como forma de dinamizá-lo, a equipe do NEAD propõe trabalhar a concepção de um “currículo em construção”, tomando por base os pressupostos teóricos trazidos por Apple e Silva, que apresentam a idéia de “descolonização”, entendida:

*“na perspectiva de construção de um processo de formação de professores, cuja preocupação se move em direção a determinada forma de política, que busca oportunizar aos professores/alunos o entendimento de como se produzem as subjetividades no contexto das relações sociais de poder, buscando desvendar os meios pelos quais essas relações de poder e as desigualdades sociais privilegiam e aniquilam o indivíduo, ou grupos sociais, no âmbito das configurações de classe, etnia e gênero”.* (Licenciatura em Educação Básica, 1999, p.12)

A preocupação da equipe do NEAD, quando da proposição dos objetivos formativos e de seus desdobramentos curriculares, foi a de trabalhar a formação do professor em termos de competências teórico-metodológicas e políticas, com vista à melhoria do sistema de educação de MT, o que inclui uma visão de mundo e educação.

O primeiro passo para se chegar a esse tipo de proposição foi no sentido de buscar, em outras experiências, “pistas” que pudessem evidenciar aspirações e reivindicações dos próprios professores. Um dos “elementos chave” na busca era o que se referia à visão sacralizada que eles tinham do currículo escolar (NEDER, 1999). O currículo era visto como algo intocável, resultado, como o observado por Cavaco (1995), da defesa que se faz dos saberes veiculados e/ou transmitidos pelos manuais e programas de ensino que chegam até a escola, tornando-os, mesmo pela falta de outras alternativas didáticas, estáticos e dogmáticos. Por outro lado, Tadeu da Silva (1995) denuncia todo o processo de “disciplinarização” e de articulação dos saberes construídos ao redor dos interesses de grupos hegemônicos,

convertendo as ações educativas em rituais ajustados aos objetivos e orientações dominantes na escola. Romper, pois, com tais idéias era fundamental para a equipe.

Dessa forma, a idéia de que o currículo escolar tem inserção social e que, por isso mesmo, princípios como o de construção e relação são fundamentais para dar base ao conhecimento trabalhado e produzido pela escola, conforme conclusão de Apple (1989), foram essenciais para a proposição do desenvolvimento curricular da licenciatura. Isso apontava para a necessidade de se ter como “norte” do currículo o questionamento do senso comum, da “fetichização” dos saberes, de maneira que tanto o currículo do curso como os conhecimentos a serem aí trabalhados fossem percebidos como construções das relações sociais produzidas historicamente em relação com contextos amplos e particulares ao mesmo tempo.

A idéia era a de promover um processo no qual os professores incorporassem seus saberes e fazeres como dimensões de seu próprio ser, uma vez que havia, como já referido, a falta de uma perspectiva de colocar-se no mundo e para mundo. *“Insegurança, sobrevivência, adaptação, conformismo, alienação, são termos referidos pelos professores e jovens ou, recordando-se do passado, termos que justificam um percurso que leva ao ceticismo diante das oportunidades que por vezes surgem encerrando os desejos”* (CAVACO, 1995, p.165). Para Cavaco (1995), romper com a inércia e passividade seria algo importante na formação, principalmente tratando-se de professores em exercício. Para esses professores, o mundo é tido como das impossibilidades. Daí ser preciso, do ponto de vista da formação, pensá-la em uma perspectiva mais dinâmica, sobretudo a que venha se pautar pelas práticas escolares já estabelecidas e em estabelecimento.

Tentando gerar um movimento mais dinâmico e vivo de formação a proposta curricular da licenciatura se fundamenta em dois núcleos de estudos: um de fundamentos da educação e o das ciências que dão base ao processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais. O núcleo relativo à organização do trabalho pedagógico se realiza por meio das pesquisas promovidas para os Seminários Temáticos.

O núcleo de fundamentos da educação trabalha com as seguintes áreas de conhecimento: Antropologia, Filosofia, Sociologia e Psicologia; e o das ciências que

fundamentam o ensino/aprendizagem das séries iniciais com Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Naturais.

O primeiro núcleo tem por objetivo trabalhar, desde a perspectiva da teoria da complexidade, o fenômeno educativo escolar, entendendo ser ele uma prática social/institucional e processo de múltiplas relações. Como assinala Pimenta “*a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores*” (PIMENTA, 1999, p.25). Não se tratava nem se trata de trabalhar, por exemplo, com a Antropologia ou a Sociologia na educação, mas de perceber quais as práticas pedagógicas que podem ser “lidas” pela compreensão que propõem dos fenômenos escolares na ótica de cada uma delas.

Por sua vez, o núcleo relacionado às ciências que fundam o conhecimento a ser trabalhado no currículo escolar no nível de ensino já mencionado, propõe que, a partir dos fundamentos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos da Linguagem, Matemática e das Ciências Sociais e Naturais, se perceba como esses conhecimentos estão relacionados entre si, determinados e construídos historicamente. Isso expressaria, na visão da equipe, um trabalho de formação em dois níveis: um que se referiria à apropriação mesma de conteúdos pelos professores/alunos<sup>13</sup>; e outro, aos aspectos metodológicos ou de compreensão dos processos de ensino em cada uma das áreas indicadas.

Já o núcleo relacionado à organização do trabalho pedagógico é desenvolvido nas pesquisas propostas para realização dos Seminários Temáticos que, como veremos mais adiante, acompanham todo o curso. As pesquisas relacionadas com a área de Fundamentos da Educação são, quase sempre, dirigidas a temáticas como as vinculadas ao Currículo e ao Projeto Pedagógico das Escolas, de forma que as compreensões sobre elas sejam “vivificadas” pela análise e reflexões de sua inserção na escola e nas práticas aí estabelecidas.

Ademais da idéia de um currículo que incorporasse a discussão acerca da produção do conhecimento e das desigualdades que surgem nesse processo, a definição de um “perfil

---

<sup>13</sup> Algumas pesquisas (NEDER, 1999 e CARRAHER, 1987) demonstram que grande parte dos professores não apresenta “domínio” dos conteúdos que eles próprios ensinam. Daí ser necessário um trabalho de formação, segundo o projeto da licenciatura, nesse sentido.

formativo” fez com que a equipe do NEAD apontasse princípios epistemológicos e metodológicos que delinearam escolhas e gradações a serem atingidas no processo da formação.

Como princípio epistemológico, o projeto pedagógico da licenciatura evidencia “recortes” teóricos de seus núcleos e áreas e considera que as abordagens teórico-metodológicas devam estar relacionadas com determinada concepção de conhecimento, nesse caso, a equipe optou pelo construtivismo.

Outra dimensão importante para trabalhar com alguns “recortes” na formação tem relação com o entendimento que se tem sobre a “profissionalização” desse professor que já está em serviço. A profissionalização seria entendida como suporte teórico-metodológico para compreensão das práticas escolares. A idéia era de que o professor pudesse trabalhar com aportes e pressupostos que mais do que “fazer entender” a profissão lhes permitisse desenvolver a docência.

Os princípios metodológicos no projeto estão orientados para construção de uma base interdisciplinar na licenciatura, ademais de definir, desde uma perspectiva de ação/reflexão/ação, alguns elementos que pudessem superar a visão empírica das práticas escolares. Para tanto, foram definidos três conceitos que determinariam a constituição das áreas de conhecimento trabalhadas no curso, constituindo-se, conforme o projeto da licenciatura, em fios condutores na discussão de seus conteúdos:

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

*2- A CONSTRUÇÃO é outro conceito que perpassa todas as áreas e núcleos de conhecimento do curso, para que o professor/aluno reforce sua compreensão de que, se*

*os conhecimentos são históricos e determinados, eles são resultado de um processo de construção que se estabelece no e do conjunto de relações homem/homem, homem/natureza e homem/cultura. Essas relações, por serem construídas num contexto histórico e culturalmente determinado, jamais serão lineares e homogêneas, e que ele, aluno/professor, deve imbuir-se do firme propósito de transformar-se num profissional que não só repassa conteúdos, mas que também, em sua prática docente, por meio principalmente das relações com seus alunos, estará também produzindo conhecimentos;*

*3- A DIVERSIDADE é o outro conceito do curso de Licenciatura. É preciso que o aluno tenha clara não só a diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha, nos currículos das primeiras séries, mas também a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante que o aluno compreenda como as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa. É preciso a compreensão de que o conhecimento trabalhado nas escolas não é neutro. O conceito de diversidade se coloca, ainda, como fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo, em face das diversidades étnico-culturais do País e, principalmente, do Estado de Mato Grosso”. (Licenciatura em Educação Básica, 1999, p.13-14)*

Para que o currículo da licenciatura não se transformasse em um “simulacro”, o projeto propõe, como princípio dinamizador da formação dos professores, a análise de suas próprias práticas pedagógicas, por entender que a prática profissional seria uma das dimensões curriculares do curso. Nesse sentido, o princípio do trabalho docente, concebido na indissociável relação teoria/prática, seria desenvolvido por meio de atividades de pesquisa e reflexões sobre as práticas escolares.

No caso da licenciatura, como os professores estão em um processo de formação em serviço, as práticas estabelecidas na e pela escola se converteriam em “situações de pesquisa”, gerando processo de confronto cotidiano da reflexão teórica e a prática profissional.

A forma pela qual se propõe o desenvolvimento da pesquisa durante o curso tem que ver com dois elementos: um que se refere a ela como parte integrante do currículo, sendo-lhe

dedicadas horas do total das que compõem o curso; e, outro no reconhecimento de que é uma atividade da formação profissional dos professores. Isto permitiria desenvolver temáticas relacionadas com a análise de práticas escolares ao longo da formação. Esses seminários, segundo o projeto, por serem parte da estrutura curricular do curso, seriam preparados no decorrer do curso acompanhando os estudos de cada uma das áreas de conhecimento do currículo da licenciatura, sendo trabalhados como elementos centrais no processo de ensino/aprendizagem.

Conforme o disposto no projeto, *“a prática pedagógica, como um dos elementos estruturantes do currículo, favorece, ainda, a atitude de descentramento do aluno/professor, para que ele se perceba também como objeto de sua própria reflexão e análise, atitude pouco comum entre os docentes”*. (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1999, p.17)

Nesse sentido, a equipe do NEAD pretendia propor alternativas que, em seu desenvolvimento, permitissem um constante processo de retroalimentação entre os saberes socializados e produzidos na formação, e dos saberes socializados e produzidos na e pela escola, entendida como *lócus* de trabalho dos alunos/professores.

Não se tratava apenas de propiciar elementos subsidiários às análises das práticas profissionais. O desafio proposto seria o de mobilizar os alunos/professores na tentativa de superar as práticas pedagógicas excludentes ou potencialmente geradoras de mais desigualdades. Para a equipe do NEAD, o termo “transformadora” era carregado pela idéia de que a escola e o conjunto dos professores teriam, talvez, uma possibilidade histórica de transformar alguns dos condicionantes da desqualificação que geraria também exclusão. Considerando como Contreras (1999) que a escola é um espaço social determinado e que, por isso, é determinada pelas mesmas contingências e limitações que são postas pelas condições objetivas em que homens e mulheres produzem a vida, essa ação transformadora teria que, necessariamente, evidenciar seus próprios limites. Contudo, considerar a escola como simples espaço de reprodução seria para a equipe desconhecer fatores que, na visão de Tadeu da Silva (1990), se colocam entre a estrutura social e econômica mais ampla e o contexto escolar. Concordando com o autor, a equipe do NEAD entendia haver espaços potencialmente geradores de contradições e que, por meio deles, se poderia vislumbrar possibilidades de avanços na (re)constituição de sua profissionalidade.

Assim, o sentido da reflexão na ação pressuporia, como o indicado por Honoré (1980), processos de diferenciações e ativações que poderiam ser (re)geradores da formação.

*“A diferenciação é relativa ao conhecimento e à análise de seus elementos, que são categorizados e, ao mesmo tempo, singularizados, diferenciando-se os valores nele implicados. Por se tratar sempre de uma prática situada e datada, é necessário entender qual é seu modo dominante de valorização e suas possibilidades de revalorização. A ativação é relativa ao sentido que a ação e seu resultado são tomados pelos sujeitos aí implicados. É relativa ao processo decisório dos sujeitos da prática, supondo opções, escolhas e reorientação valorativa. É acionamento a partir da reflexão de um processo de mudanças e nascimento de novos valores o de revalorização, o que possibilita estabelecer novas relações entre intenções, motivos e métodos de ação.”* (MONTEIRO e ALMEIDA, 2000, p.11)

A reflexão, no caso do projeto da licenciatura, é entendida como um processo de diferenciação e ativação, porque, se, por um lado, nutre a consciência e o conhecimento, por outro, aponta para valores “constituidores” na superação dos já constituídos. Ou seja, se o professor se coloca no mundo como um ser no mundo com outros seres, isto pressupõe na prática, segundo Monteiro e Almeida (2000), fazer frente à dimensão das finalidades da ação. Portanto, a reflexão significaria aqui ter claro o porquê e para quem os saberes trabalhados no âmbito escolar estão destinados.

A proposição dos Seminários Temáticos como créditos do curso significa, no projeto, a necessidade constante de (re)localizar os conceitos vinculados aos conteúdos da formação nos procedimentos e ações cotidianas da escola. Esse ir-e-vir expressa também um processo de autoformação, marcado pela compreensão dos limites que o condicionam. O principal, nesse caso, é reconhecer que o projeto não nasceu nas escolas nas quais atuam os alunos/professores. De toda maneira, constituir processos formativos que questionam as “condições potencialmente geradoras de desigualdades” (TADEU DA SILVA, 1999), considerando para quem e a quem a escola se destina, parece ser caminho possível de ser construído, ainda que tímido quanto aos seus alcances. Além disso, a forma pela qual se organizam os Seminários permite se trabalhar com áreas de conhecimento não previstas nos núcleos I e II do curso, como é o caso das relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

Na concepção da equipe do NEAD, os Seminários Temáticos seriam “moduladores” das atividades e práticas da formação, na medida em que aprofundassem determinadas análises e reflexões sobre as práticas escolares, servindo, ao mesmo tempo, como “espaço” de formação para a pesquisa. Por se tratar de atividade que acompanha todo o desenvolvimento curricular do curso, tendo relação com as várias áreas que o compõem, as análises sobre a escola e seu entorno – ou vice-versa – são desencadeadas desde seu início, e a formação para a pesquisa ocorreria segundo a natureza dessas análises, portanto vinculadas aos métodos e instrumentais necessários para que fossem realizadas. Desta forma, tentava-se aliar, ou melhor, estabelecer uma relação bastante dinâmica entre conteúdos de formação e “leituras/análises” de práticas escolares.

Este exercício, no entanto, não é fácil de ser realizado, ainda mais se considerarmos o trabalho coletivo implicado na organização da EAD na UFMT. Dar unidade aos encaminhamentos de formação, harmonizando o trabalho das coordenações, professores especialistas, Orientadores Acadêmicos e alunos, foi sempre um desafio ao pessoal envolvido com a licenciatura.

De toda maneira, o fato de os “Seminários” serem completamente integrados ao currículo do curso, facilitou o reconhecimento de sua importância na formação, bem como na compreensão do sentido de “Prática” nesse mesmo currículo.

Para “operacionalizar” o currículo e torná-lo factível legalmente, o curso foi organizado em dois núcleos de estudos por áreas de conhecimento, conforme o já explicitado, totalizando 3.300 (três mil e trezentas) horas e 221 (duzentos e vinte e um) créditos.

O primeiro núcleo foi organizado em três fases:

- A primeira com 60 (sessenta) horas, destinadas à discussão do projeto e da educação a distância.
- A segunda com 720 (setecentas e vinte) horas, em que são desenvolvidos estudos sobre Antropologia, Sociologia, Psicologia e Filosofia.

- A terceira com 120 (cento e vinte) horas, destinadas a Seminários Temáticos sobre o contexto educacional brasileiro e regional.

O segundo núcleo de estudos, com 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tem duas fases:

- A primeira com 1680 (mil seiscentas e oitenta) horas, destinadas ao estudo das áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Naturais.

- A segunda com 720 (setecentas e vinte) horas, destinadas aos Seminários Temáticos, cujos temas seriam escolhidos pelos colegiados de curso, considerando as áreas estudadas e as temáticas, conceitos ou idéias que necessitariam de maior aprofundamento, bem como de áreas de conhecimento não previstas nos núcleo I e II, como é o caso das relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

Para melhor visualização, apresento um quadro sucinto da proposta curricular do curso:

<b>1º Núcleo de Estudos: 900 horas</b>	
Informações sobre o curso e sobre o processo de estudo na EAD	60
Fundamentos da Educação (Antropologia, Filosofia, Sociologia, Psicologia)	720
Seminários Temáticos	120
<b>2º Núcleo de Estudos de Fundamentos teórico-metodológicos das Ciências e Seminários Temáticos: 240 h</b>	
<b>Linguagem:</b>	420
Língua Portuguesa	
Literatura	
Artes	
Ed. Física	
Metodologia de ensino de linguagem	
<b>Estudos Sociais:</b>	420
História	
Geografia	
Metodologia de ensino de História e Geografia	
<b>Ciências Naturais</b>	420
Física	
Química	
Biologia	
Ecologia	
Metodologia de Ensino de Ciências	
<b>Matemática:</b>	420
Fundamentos da Matemática	
Geometria	
Elementos de Estatística	
Metodologia de ensino de Matemática	
<b>Seminários Temáticos Semestrais/ Prática de Ensino:</b>	<b>720 h</b>

O mais importante é sublinhar que os Seminários rompem com a idéia de “disciplinarização”, permitindo constituir um fluxo dinâmico e fluido de estudos. Além disto, como veremos em capítulos posteriores, a forma pela qual se processa a formação, possibilita um processo que a individualiza, respeitando, nos limites institucionais, diferentes ritmos de

aprendizagem, mas que, simultaneamente, caminha para “coletivizar” análises mais amplas das denominadas “práticas escolares”.

O fato é que para assegurar os princípios curriculares aqui descritos houve a necessidade de organizar um sistema de EAD que suportasse, desde seu início, as demandas da formação.

#### **1.3.4.2- A organização do sistema de EAD**

Ao propor a organização do sistema de EAD que atendesse aos objetivos de formação conforme os descritos, a equipe do NEAD trabalhou com a idéia de que, ao existir uma ruptura na relação face a face que caracteriza a educação presencial, seria necessário garantir um processo de interlocução permanente entre os sujeitos aí envolvidos.

Nesse caso, para a organização do sistema de EAD houve a preocupação de se criarem condições que consolidassem a interlocução prevista para a ocorrência da aprendizagem, entre elas: a implementação de uma rede de comunicação que garantisse um mínimo de interação entre os sujeitos da formação; a elaboração de materiais didáticos e a organização de espaços de aprendizagem; a implementação de processos de acompanhamento dos alunos e avaliação próprios dessa modalidade; a criação de ambientes reais ou virtuais que suportassem as demandas de estudos dos alunos e a realização do serviço de Orientação Acadêmica.

É necessário destacar que a equipe do NEAD vinha de uma experiência anterior de formação para a modalidade de EAD que lhe permitiu consubstanciar uma visão sobre o assunto. Durante o processo de sua formação, três pontos foram evidenciados como problemáticos para o desenvolvimento dessa modalidade, considerando avaliações realizadas sobre o assunto:

- A falta de acompanhamento sistemático dos alunos.

- O não-reconhecimento das tecnologias e mídias utilizadas como potencialmente educativas, principalmente com o uso da rádio e tevê, consideradas mais como meios de entretenimento que de formação.

- Currículos “desconectados” dos contextos vividos pelos alunos.

- A falta de infra-estrutura de apoio aos alunos, que jamais foi organizada, fazendo com que se sentissem abandonados à sua própria sorte. (cf. LIMA, 1990)

Esses pontos evidenciavam que, pelo menos no caso brasileiro, a não-existência de instituições dedicadas exclusivamente à EAD, como as criadas a partir de 1970 na Europa e Ásia, fizeram-nos pensar a modalidade de maneira bastante diferente. Os primeiros programas de EAD desenvolvidos no País foram fortemente marcados por uma concepção estandardizada de formação. Esse fato não está desvinculado de toda reorganização do setor educativo na década de setenta que tinha por base o acesso mais ampliado à escola e a incorporação de metodologias de caráter behaviorista.

Se houve um movimento para reestruturação econômica do País que fazia parte de novo modelo de desenvolvimento do capital, a educação, por ser entendida como um dos elementos de apoio às demandas por formação dos trabalhadores, incorporava também os princípios de uma racionalidade efficientista. Neste sentido, o denominado “tecnicismo” impregnava não só as formas de gestão escolar como também os currículos em todos os níveis de ensino.

É nesse contexto que a EAD surge no Brasil. Para Lima (1990), essa modalidade educativa sofreria duplo prejuízo na medida em que, além dos aspectos até aqui mencionados, os primeiros projetos ou programas aí instituídos nasceram sob a égide do regime militar. Esses projetos ou programas foram oferecidos à população que não freqüentava o ensino regular, assumindo caráter de suplência. A experiência com a EAD em nível superior é recente. Os projetos começam a ser elaborados, alguns consolidados, e isso apenas após 1990.

Seguindo, então, para processos de “massificação educacional” e, no caso brasileiro, como forma de minimizar rapidamente os problemas crônicos da educação, os projetos ou programas mais importantes de uso da EAD foram patrocinados e coordenados pelo próprio

MEC. Esse tipo de oferta de formação foi, essencialmente, destinado a programas nacionais de suplência do ensino regular. É possível imaginar a quantidade de problemas que surgiram, se considerarmos a extensão, a população e os problemas educacionais brasileiros. A EAD no Brasil está marcada por uma série de fracassos (ALONSO, 1996), ainda que algumas experiências tivessem alcançado algum êxito. A maior parte da oferta nessa modalidade foi estigmatizada pela falta de resultados, tanto quantitativos como qualitativos, ou mesmo de aprofundamento de reflexões e pesquisas sobre o assunto. A equipe do NEAD tinha consciência desses problemas, daí tomar como ponto de partida para a proposição de seu sistema de EAD alguns cuidados que superassem parte deles.

Por outro lado, o estudo de experiências e da organização da EAD em outras instituições de ensino como Open University e UNED/Espanha nos fizeram reconhecer que, pelo menos, dois elementos deveriam ser tomados e adaptados às condições de MT: os denominados Centros de Apoio e a criação de equipes de acompanhamento dos alunos, conhecidas internacionalmente como “tutores”, que na UFMT seriam denominados de “Orientadores Acadêmicos” (OAs).

As adaptações eram necessárias no sentido de que os “Centros de Apoio”, mais que um “espaço” de encontro entre tutores e alunos, viessem a se transformar em centros de referência de formação, constituindo “espaços” destinados a oferecer as condições mínimas de acesso aos meios e instrumentos desse processo. Daí ser necessário, como veremos mais adiante, “capilarizar” esse sistema em MT. Fato que ocorreria por meio da oficialização dos convênios de parcerias institucionais.

Em acréscimo, os denominados “tutores” têm, geralmente, a função de “prover” algum tipo de ajuda (didática, psicológica, de aconselhamento, etc.) aos alunos. A equipe do NEAD não pensava, e não pensa, que “ajudar” pontualmente um aluno seja a tarefa de quem, pretensamente, se insere num projeto de formação. Daí ter trabalhado na perspectiva de propor a existência de uma personagem que pudesse “mediar” e acompanhar efetivamente a trajetória de formação dos alunos. Isso se tornou imperativo, dado o processo de avaliação do curso e da forma como seriam trabalhados os Seminários Temáticos. Tais aspectos exigiam a “presença” de uma equipe dedicada a pequenos grupos de alunos, que pudessem, “artesanalmente”, construir, junto com as outras equipes que participam da formação, “trajetórias de estudos”.

Neste caso, é necessário reforçar o plural, já que em razão dos aspectos apontados faz pouco, haveria um processo de formação constante e continuada da equipe de Orientadores Acadêmicos.

A idéia de “orientação” teria por ver com esse fazer cotidiano de acompanhar “trajetórias de estudos”, propor alternativas na formação e, sobretudo, analisar o desenvolvimento individual e coletivo dos alunos. “Fazer” que, sem dúvida, implicariam revisões e retomadas das práticas pedagógicas “herdadas” dos sistemas convencionais de ensino.

Também, em razão das condições de acesso à formação em geral, e ao “ostracismo formativo” em que se encontram a maior parte dos professores do ensino fundamental de nosso país, seria preciso, não só criar, como vimos há pouco, algumas condições de infra-estruturas (Centros de Apoio) de acesso à formação, mas, para além disto, formar profissionais, no caso Orientadores Acadêmicos, que nos permitissem “chegar” o mais próximo possível deles.

Portanto, as adaptações aqui sugeridas estiveram estritamente ligadas ao contexto sóciopolítico e cultural de MT. Fator que, talvez, tenha contribuído para a decantação e a consolidação do seu sistema de EAD.

Deste modo, a equipe trabalharia com a perspectiva de propor um sistema cujo objetivo seria o de criar condições mínimas para a implementação de uma rede de formação em MT que ligasse diferentes regiões e pudesse atender às demandas por formação nascidas nesse contexto, sustentando, inicialmente, a formação dos professores em exercício das séries iniciais do ensino fundamental.

Como o indicado há pouco, a proposta curricular pressupunha procedimentos diferenciados de formação, fator que afastava qualquer tentativa de trabalhar com modelos mais estandardizados de EAD, fazendo com que se procurasse estabelecer um sistema em que os sujeitos da formação participassem, efetivamente, dela. Em razão do componente reflexivo na formação e da base construtivista do currículo, esse sistema deveria, além de suportar o

“fazer” da pesquisa no curso, assegurar a comunicação entre os atores e a integração de momentos individuais e coletivos, durante seu desenvolvimento.

As escolhas e decisões da equipe do NEAD estiveram apoiadas na perspectiva de superação dos modelos mais massificadores de ensino, considerando sempre que o dilema quantidade x qualidade poderia ser solucionado pela inserção de processo sistemático e individualizado de acompanhamento dos alunos/professores durante a formação. Isso implicaria investimentos na formação de equipes, em meios que propiciassem interação e na criação de infra-estruturas de apoio às demandas formativas por parte dos alunos.

#### **1.3.4.2.1- A Rede de comunicação**

A estrutura que assegura a existência física da UFMT nos pólos em que existe a formação pela EAD é denominada de Centro de Apoio. Esses centros estão localizados em diferentes regiões do Estado e a escolha do município que o abriga tem que ver com alguns critérios estabelecidos pela coordenação da licenciatura no NEAD. Dentre eles, destaco: contar com infra-estrutura material e física que possibilite encontros presenciais; dispor de meios de comunicação que suportem as demandas formativas dos alunos; e estar localizado em zonas de fácil acesso. Os centros são constituídos por meio da organização dos municípios em pólos regionais que se aliam para viabilizá-los e mantê-los, tanto do ponto de vista físico/comunicacional como dos recursos humanos que dão suporte aos seus serviços básicos: limpeza, secretaria e biblioteca.

O NEAD trabalha hoje com cinco Centros de Apoio em MT. A idéia foi a de “corporificar” ambientes em que os alunos pudessem aceder ao mínimo necessário para desenvolver a formação e, a qualquer momento, buscar apoio às suas atividades de estudo. Por isso, estão aí localizadas as equipes multidisciplinares de OAs responsáveis por acompanhar, cotidianamente, os alunos, ademais de bibliotecas, videotecas e, mais recentemente, laboratórios de informática que facilitam o uso das NTICs.

Para iniciar a implementação do projeto piloto, o NEAD contou, apenas, com o Centro de Apoio de Colíder que, como vimos, congregava nove municípios da região Norte de

MT. A equipe do núcleo considerava que manter uma comunicação contínua e constante entre o NEAD/Centros de Apoio/ e Centros/Centros seria um elemento essencial para a formação da uma rede em EAD. Daí a importância que lhes é atribuída no projeto da licenciatura.

Para manter o fluxo de comunicação, o NEAD trabalha com equipes de professores-especialistas em diferentes áreas do conhecimento, com professores-autores e com especialistas e técnicos da área da informática.

As equipes de OAs estão compostas por professores da rede pública de ensino, com formação superior nas áreas das licenciaturas. São selecionados e capacitados, em um curso de especialização em EAD, pela equipe do NEAD.

Para desenvolver a licenciatura, o NEAD mantém equipes de OAs que atendem aos alunos em uma relação de um orientador para, no máximo, 25 alunos, em regime de dedicação exclusiva. Isso significa que os orientadores trabalham nos Centros de Apoio em 40 horas semanais.

Cada Centro de Apoio tem sua secretaria, responsável pelo registro acadêmico dos alunos, e os OAs realizam seu trabalho, ou a distância por meio de telefone, fax ou internet, ou presencialmente, seja em grupos, seja em encontros individuais com os alunos.

O objetivo de manter os centros e equipe de OAs da maneira acima descrita é possibilitar que os alunos possam buscar informações no momento em que desejem ou necessitem, usando o meio que tenha à sua disposição. Os centros são entendidos como referência inicial para os alunos no sistema de EAD proposto para a Licenciatura.

Para a equipe do NEAD, a instalação de um Centro de Apoio não representa somente a materialização da “presença” institucional da universidade. Esse espaço assumiu e assume, crescentemente, a função de gerar alguns referenciais, sobretudo pedagógicos, no processo da formação. O centro, ao dispor para os alunos meios de comunicação, materiais didáticos e equipes de OAs, termina por se estabelecer como um *locus* de encontro – sejam eles reais sejam virtuais – entre os sujeitos que participam da formação.

É importante ressaltar que, para algumas instituições e autores que trabalham com a EAD<sup>14</sup>, os centros são compreendidos como espaço que aproxima o ensino presencial do ensino a distância. Conforme considera Esteban Santos (1996), os centros, ao terem equipes que trabalham com tutorias e ao disporem de recursos materiais que apóiam os alunos em seus estudos, convertem-se em algo muito próximo dos estabelecimentos educativos que têm salas de aula. Sem querer aprofundar uma discussão sobre a pertinência ou não desse tipo de entendimento, mais importante aqui é verificar que, para o NEAD, os centros são reconhecidos como ambientes que, mais que “aulas”, permitem encontros e que, a partir deles, se irradia o processo da formação. (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1998, p.44-45).

Os centros não são identificados no projeto como elo para se referendar ações com características presenciais, mas como referenciais administrativos e pedagógicos, na medida em que as experiências formativas são aí desenvolvidas. Observação também importante é a de que, da mesma maneira que se começou em Colíder, os demais centros estão abertos a todos os professores dos municípios responsáveis pela sua organização, para que realizem consultas bibliográficas, assistam a vídeos e filmes, fazendo com que o uso desse espaço seja otimizado. Os empréstimos dos acervos estão restringidos aos alunos da licenciatura, já que há uma limitação no acervo de livros, vídeos e filmes.

#### **1.3.4.2.2- A produção e a distribuição do material didático**

O projeto da licenciatura prevê a integração de materiais didáticos de várias naturezas e tipos. Entretanto, um deles foi elaborado especialmente para o desenvolvimento do curso. Esses materiais são entendidos como “marcadores curriculares” por se configurarem como referência inicial de estudos, propondo novas buscas e complementações necessárias à formação superior.

No contexto do curso de “Licenciatura para a Educação Básica: 1ª a 4ª séries” foram elaborados “fascículos” que indicam o estudo das principais noções, conceitos e idéias

---

<sup>14</sup> Dentre eles: Aretio, Lorenzo Garcia. *La educación a distancia hoy*. Madri, UNED, 1995.

relacionadas às áreas do conhecimento que a compõem. Tais fascículos contêm não só abordagens conceituais e conteúdos vinculados à formação, mas também sugestões de atividades que se destinam, geralmente, a “pequenas” pesquisas sobre as temáticas discutidas e sua relação com a escola, forma essa que permite toda uma busca de leituras complementares. A bibliografia indicada nos fascículos como complementares compõe os acervos das bibliotecas dos Centros de Apoio.

Todo o trabalho do NEAD relacionado à produção de materiais didáticos tem como pressuposto a idéia de que é possível trabalhar com uma “rede” de tipos diferentes de textos cuja composição permita cumprir os objetivos formadores que se pretende. Os fascículos são entendidos, então, como “marcadores curriculares”, justamente por deverem iniciar um processo de estudo em que os alunos sejam instigados a procurar outros tipos de material, daí ser necessário disponibilizar, a todos eles, bibliotecas, videotecas e laboratórios de informática. Nesse contexto, livros, vídeos, filmes, artigos, etc. são compreendidos como textos complementares, bem como palestras e hipertextos, já que formam parte de uma rede de “material” que vai constituindo o processo da formação.

Fugindo das predições de tempo, determinação de objetivos, de gradação de conteúdos entre os elementos tidos como importantes para a produção de material didático na EAD, a equipe do NEAD decidiu focar, na elaboração do material para a licenciatura, alguns dos princípios curriculares que fundamentam a proposta curricular do Estado dirigida ao ensino fundamental. Tal identificação foi intencional, já que essa proposta também se apoiava em princípios de formação coincidente aos trabalhados na licenciatura.

Entendendo como Neder (1999) que os materiais didáticos da licenciatura são mediadores privilegiados no desenvolvimento do curso, o NEAD seguiu algumas etapas de trabalho para sua elaboração. O primeiro passo nessa direção foi dado quando se chegou ao consenso de que os fascículos seriam configurados mais como “roteiros” de estudo que como materiais destinados a discussões aprofundadas sobre as temáticas trabalhadas em cada uma das áreas que compõem o curso. Bem assim no reconhecimento de que seria muito mais rico possibilitar a consulta de vários materiais que fechar alternativas nessa direção, ainda que isso implicasse organizar espaços e o acesso dos alunos ao “material complementar”. A partir daí foram constituídas as primeiras aproximações dos conteúdos da licenciatura. Para concretizar

as análises mais aprofundadas sobre a determinação das temáticas a serem desenvolvidas durante a formação, a equipe responsável por essa tarefa trabalhou com pesquisas relacionadas à produção escolar, o que fomentou a busca de novos conteúdos que deveriam estar calcados em determinadas bases teóricas.

Este processo de trabalhar conteúdos formativos, confrontá-los, contextualizá-los e redimensioná-los, gerou uma dinâmica de trabalho que, na visão da equipe, foi extremamente enriquecedora inclusive para os OAs, na medida em que eles, já selecionados e em processo de formação, discutiram encaminhamentos, junto com os professores-autores, sobre o material da licenciatura.

Antes de qualquer preocupação com os aspectos técnicos na produção de material didático para a EAD, a equipe do NEAD priorizou abordagens curriculares que possibilitassem a análise sobre a ação educativa e seu entorno social, político, econômico, cultural e metodológico (cf. Neder, 1999). É possível afirmar que, para a equipe do núcleo, o problema no desenvolvimento da EAD não está no material didático, uma vez que definir “guias” ou transformar material já disponível em material para uso na modalidade requer, sem dúvida, certo conhecimento para tal preparação. Porém, o mais difícil, nesse caso, é manter um fluxo contínuo e profícuo de comunicação e interação que permita ao aluno relacionar, comparar, estabelecer nexos, constituindo percursos personalizados e coletivos de análise dos conhecimentos veiculados em um processo de formação.

De outra parte, com a intensificação do uso das NTICs, os paradigmas acerca da produção de material para a EAD mudaram e mudam significativamente. Com a “popularização” do uso de material de base eletrônica e multimídia, questões importantes começam a ser colocadas nos cenários educacionais. Se estávamos acostumados a trabalhar, como professores, com uma lógica linear, definindo caminhos pedagógicos muitas vezes *a priori*, já que os saberes escolares se apoiavam em uma lógica de “entradas e saídas”, fazendo com que os alunos acessem às informações “ordenadamente” (daí os pré-requisitos, a definição de objetivos, a definição da ordem...). A constituição de materiais multimídia e hipertexto expressam, por sua vez, outra lógica de acesso às informações (LÈVY, 1993). Para Aparici (1999), os “documentos multimídias”, por estarem compostos de “objetos” ou eventos com relativa interdependência entre si, têm vários pontos de entradas e saídas ligados uns aos

outros, organizando-se, portanto, em estruturas não lineares. Conforme Gutierrez (1995), é possível compará-los – os objetos ou eventos – como nós em uma rede. O “leitor” não segue lendo, escutando e olhando esses documentos na forma tradicional de começo, meio e fim; a navegação depende da opção do usuário, condicionada pelas decisões tomadas por quem projetou o programa que, com anterioridade, determinou laços entre os objetos. O mais importante é que, com esse novo processo de “leitura” ou de acessar informações, a organização do processo educativo poderá mudar muito e, nesse caso, o “protagonismo” do aluno será sempre maior.

A EAD por suas características de uso mais intenso das NTICs e de sua maior dependência de processos de mediatização, define historicamente um campo importante de pesquisa sobre a produção de material didático. No entanto, na visão de Aparici (1999), essa produção esteve, inicialmente, sempre muito associada à idéia de que os alunos vinculados aos sistemas de EAD teriam menores recursos materiais e intelectuais, justamente por se tratar de um contingente que, por várias razões, não fez uso dos sistemas regulares de ensino, fator que contribuiria para sua “banalização”. Com a revisão dos pressupostos da EAD, sobretudo a partir dos anos noventa, há uma retomada significativa da reflexão sobre esse assunto. O NEAD tenta, em seu próprio trabalho, resgatar a atividade de produção de material como algo inerente ao projeto de formação que se tenha. Daí a idéia de elaborá-lo ou organizá-lo seguindo determinados princípios curriculares, e não com base em fórmulas que possam ser replicadas indefinidamente. É essa convicção que lhes permite mesclar material diferenciado, tanto em suas abordagens como na forma pela qual é veiculado. Claro que isso implica toda uma discussão sobre “como” proceder para que, pedagogicamente, possa ser ele viabilizado. É daí que surgiu a noção de “redes de material” (Licenciatura em Educação Básica, 1999, p.48), de maneira que as complementações, inclusões e, principalmente, atualizações podem ser realizadas de maneira ágil, segundo o indicado pelos professores especialistas que têm, dentre suas atribuições, não a elaboração de novo material, mas a dinamização dos já produzidos, fomentando novas buscas e descobertas dos alunos. Não se trata só de dispor o material, mas sim, e isso é considerado mais importante no processo, dar-lhe sentido pedagógico/formativo, constituindo a rede a que fiz referência.

O NEAD tenta imprimir certa dinamicidade na rede de material didático, incorporando novos textos nela. Como os Centros de Apoio são organizados para serem os referenciais iniciais dos alunos/professores, toda a distribuição do material didático está a ele vinculado, ou melhor, o NEAD envia o material (de qualquer natureza) aos centros, e estes aos alunos, o que permite maior agilidade em sua distribuição.

Como material básico, a licenciatura tem 45 fascículos, a saber: quatro da “Aventura de Ser Estudante”; quatro de Antropologia; três de Sociologia; três de Psicologia; três de Filosofia; seis de Linguagem; oito de Matemática; quatro de Geografia; quatro de História; e oito de Ciências Naturais.

Em razão das atividades relacionadas às leituras complementares, cada um dos centros tem uma biblioteca com aproximadamente 500 títulos, cada um deles com dez exemplares (para permitir empréstimos), uma videoteca com 113 títulos (73 em filmes e 40 vídeos educativos, produzidos pela TV Escola). Por meio dos laboratórios de informática, os alunos adicionam outras bibliografias indicadas pelos professores-especialistas. As equipes de OAs, junto com os professores-especialistas, selecionam artigos de revistas e jornais, disponibilizando-os também aos alunos. De forma que os fascículos ou textos-base são atualizados constantemente.

A equipe do NEAD pretende que os textos produzidos pelos alunos durante as pesquisas que se realizam para os Seminários Temáticos também sejam disponibilizados como material didático. Contudo, essa é ainda uma intenção, pois, até o momento, não foi possível realizar as publicações por conta da falta de recursos financeiros, uma vez que dispô-los na rede exigiria revisão e tratamento gráfico.

Fica a percepção de que a elaboração e a distribuição de material pelo NEAD está revestida de práticas que imprimem efetividade a essa tarefa.

#### 1.3.4.2.3- A Orientação Acadêmica na licenciatura

Em primeiro lugar, a equipe do NEAD fez a opção de não nomear “tutor” a quem estivesse envolvido no serviço denominado comumente de “tutoria”. Isso, por compreender que, em um processo formativo marcado pela construção curricular e pela participação dos sujeitos nele envolvidos<sup>15</sup>, não poderia ser utilizado um termo que marca uma atuação, na maior parte das vezes, bastante periférica (PAUL, 1999). Afinal, os alunos/professores já vinham com experiência de sala de aula e de convívio nos ambientes escolares, fato que determinaria o acompanhamento de um profissional que, como ele, conhecesse a escola, necessitando, portanto, não de uma tutoria afastada dessa experiência, mas de interlocutores que pudessem, todo tempo, orientá-los na formação, fosse com relação aos estudos, fosse nas atividades de pesquisa do curso. O projeto da licenciatura define o serviço de Orientação Acadêmica como:

*“A Orientação Acadêmica do curso de Licenciatura não é compreendida apenas como uma peça de um sistema cuja função principal é possibilitar a mediação entre o estudante e o material didático, ou, ainda, como um facilitador de aprendizagem ou animador. A Orientação Acadêmica é compreendida como um dos elementos do processo educativo que possibilitam a (res)significação da educação a distância, principalmente em termos de possibilitar, em razão de suas características, o rompimento da noção de tempo/espço da escola tradicional: tempo como objeto exterior ao homem, não experiencial”.* (Licenciatura em Educação Básica, 1998, p.49)

Para a equipe do NEAD, a idéia de ressignificação do papel do tutor está ligada ao pressuposto de que a EAD, ao romper com a noção acima identificada, rompe, na verdade, com um tempo que está diretamente ligado aos sujeitos/alunos, e não à instituição ou aos professores. Desta maneira,

*“a orientação acadêmica traz a possibilidade de se garantir o tempo como tempo de cada um, na perspectiva do respeito às diversidades e às singularidades dos grupos e/ou indivíduos. O processo dialógico que se estabelece entre aluno e orientador deve ser único, porque num tempo/espço de cada um dos alunos em particular, de maneira diferente do*

---

<sup>15</sup> Verificar explitação contida no ítem 1.3.4.2, que trata das “origens” do sistema de EAD na UFMT.

*que acontece na relação educacional tradicional, em que o tempo e o espaço são objetivados, descarnados da subjetividade do sujeito. Na EAD, a interlocução aluno/orientador é exclusiva. Professor ou orientador, paradoxalmente ao sentido atribuído ao termo “distância”, devem estar permanentemente em contato com o aluno, através da manutenção de um processo dialógico, em que o entorno, o percurso, expectativas, realizações, dúvidas, dificuldades, etc, sejam seus elementos dinamizadores”.* (Licenciatura em Educação Básica, 1998, p.49).

Em razão dessa percepção, os OAs trabalham com um máximo de 20-25 alunos. Isso não significa exclusividade no atendimento aos alunos. A exclusividade se refere ao acompanhamento e registro acadêmico. Os orientadores devem atender a qualquer aluno que os procure, todavia o processo de interlocução sobre percursos de estudo está sob a responsabilidade de um deles, de maneira que se assegure análise descritiva da formação.

Cada orientador trabalha com um grupo de alunos por semestre ou por um ano, no máximo. O objetivo de se ter essa temporalidade tem que ver com assegurar início e final nos processos de avaliação, que compreendem o desenvolvimento de cada uma das áreas do conhecimento da licenciatura, e seu “fechamento” com um Seminário Temático. O orientador deve acompanhar o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. Depois desse período se propõe a troca de alunos e orientadores, para que todos se conheçam durante o curso.

Como o orientador acadêmico tem como atribuição acompanhar constantemente os alunos sob sua responsabilidade, estes ficam abrigados nos Centros de Apoio ou Núcleos de Atendimento Municipais, de maneira que possam participar de todos os momentos de organização e avaliação do processo formativo, constituindo-se também em sujeitos da construção do currículo da licenciatura.

Todo o processo da formação é discutido em conjunto: professores-especialistas e orientadores acadêmicos. Os coordenadores de curso, que são da UFMT e do quadro do NEAD, realizam visitas mensais aos centros. Com essas visitas de trabalho, pretende-se “rotinizar” as atividades de formação. Se os professores-especialistas discutem os procedimentos para o desenvolvimento de atividades de formação (conteúdos, critérios de avaliação, materiais didáticos, readequações curriculares, etc), cabe ao Coordenador de Curso viabilizar as condições para que o trabalho pedagógico e administrativo ocorra. Esse trabalho

tem por objetivo gerar certa sintonia entre a equipe NEAD e OAs, permitindo a construção de significados comuns na formação dos professores.

Na licenciatura, o Orientador Acadêmico tem papel fundamental,

*“principalmente no que diz respeito ao acompanhamento do percurso do aluno: como estuda, que dificuldades apresenta, quando busca orientação, se relaciona com outros alunos para estudar, se consulta bibliografia de apoio, se realiza as tarefas e exercícios propostos, se se coloca como sujeito que participa da construção do currículo do curso, se é capaz de relacionar teoria/prática, etc. O orientador deve, neste processo de acompanhamento, estimular, motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de auto-aprendizagem. É de responsabilidade do orientador o registro de todo o processo de acompanhamento de cada um dos alunos sob sua orientação, além da participação no processo de avaliação do curso e da aprendizagem dos alunos”.* (Licenciatura em Educação Básica, 1998, p.50)

Para exercer este papel, os orientadores são professores da rede pública de ensino, com formação universitária, e passam por seleção de responsabilidade do NEAD. Essa seleção é aberta a todos os professores de determinada região do Estado de MT. Como critérios para as inscrições, o NEAD exige: licenciatura em uma das áreas de conhecimento que compõe a licenciatura; ter disponibilidade para viagens; dedicação exclusiva para a licenciatura, e, ainda, residir na região que agrega os municípios em torno de um dos Centros de Apoio. A contratação dos OAs é de responsabilidade do Governo do Estado de MT e prefeituras.

Como os Orientadores Acadêmicos têm formações diversas (Letras, Matemática, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Educação Artística e Pedagogia), mas acompanham todas as áreas de conhecimento do curso, é necessário trabalhar com cada uma dessas equipes nos diferentes Pólos processos formativos desenvolvidos pelos “professores-especialistas”, de maneira que eles (orientadores acadêmicos) sejam “entronizados” e “convencionem” critérios para descrição e análise das atividades de formação pelos alunos. Essa seria uma das atividades mais “caras” à equipe do NEAD, tendo em vista os desdobramento da ação dos OAs na formação dos alunos.

Depois da seleção, os OAs participam de um curso de especialização em EAD oferecido pelo NEAD, em que são trabalhados os principais aspectos da modalidade, do projeto da licenciatura e do sistema que vão integrar. Para atuar em regime de dedicação exclusiva na licenciatura, os orientadores acadêmicos percebem 30% de gratificação sobre seus salários.

Apesar dos cuidados postos na seleção e na formação dos OAs, a equipe do NEAD tem a preocupação de revisar e retomar, com certa frequência, discussões sobre sua função, por entender que essa é uma prática que também vem se construindo no curso.

Nesse sentido é interessante ressaltar que um dos problemas crônicos da EAD tem que ver com os altos índices de abandono de seus cursos, conforme já verificamos. Para Rumble (2000), essa seria uma das desvantagens da modalidade. Em pesquisas realizadas com alunos da EAD, o problema do abandono está, quase sempre, relacionado ao não compartilhamento de experiências de formação ou na não-promoção de situações de diálogo – ainda que pretensamente o material didático esteja preparado para superar essa dificuldade – ou com a sensação de isolamento vivenciada tanto pelos alunos, como pelos professores (ARGER, 1990). Para os alunos, um contato presencial, mesmo que mediatizado, tem valor pedagógico e emocional muito relevante (PADIERNA, 1995). Não reconhecer, portanto, a importância desse tipo de atendimento ao aluno, seria incorrer em equívocos correntes no uso dessa modalidade.

Claro que um serviço de orientação não poderia ser pensado apenas como forma de superar determinadas desvantagens no desenvolvimento da EAD. Tentar superá-las é tarefa, sem dúvida, relevante, desde que acompanhada da proposição de novo sentido que essas assessorias possam propiciar ao alunado. Aí, sim, seria desafio pedagógico significativo a ser trabalhado.

Nesse sentido, e tendo em conta que a proposta curricular da licenciatura toma, como já indicado, o princípio da relação teoria/prática como dinamizador do processo formativo, a interlocução entre alunos/orientadores/professores deveria estar ancorada em experiências de trabalhos comuns. Daí a preocupação em constituir equipes de orientadores que ademais de pertencer às redes públicas de ensino, fossem eles próprios profissionais com experiência na

escola fundamental. Foi embasado nesse compromisso que o NEAD definiu que os orientadores seriam também professores vinculados às escolas das regiões em que se implementaria a licenciatura.

Desse modo, a equipe do NEAD tentava formar equipes de orientadores que tivessem competência para formalizar os conteúdos a serem trabalhados no curso, mas que, além disso, pudessem constituir um diálogo formativo calcado em experiências de trabalho docente. Outro fator, a ser também lembrado, é o de que, como assinalado por Knowles (1990), na formação de pessoas adultas é necessário considerar, inexoravelmente, a personalização de estratégias de ensino/aprendizagem, considerando as experiências prévias e as atitudes diante dos processos da formação. Daí a necessidade de ter equipes identificadas com o processo formativo e com sensibilidade para compreender o “mundo” dos alunos/professores.

Se, por um lado, a preocupação com a identidade entre as equipes que organizavam o processo de formação e os alunos era algo legítimo, a equipe do NEAD questionava “onde” caberia processo de individualização que respeitasse, minimamente, o que foi afirmado no parágrafo anterior e, como explicado por Holtzer (1998), teria que ver com a mediação pedagógica:

*“Aprender não significa ter sempre mais informação, mas saber explorar essas informações para construir conhecimentos. Esse processo pressupõe uma escolha entre aquelas que se quer aprender como forma de saber estruturá-las, levando à constituição de saberes. Isso exige mediação nos processos formativos, o que não é concebido sem a mediação humana...na EAD, a ligação entre os aprendentes e tutores não responde somente a um desejo (bem humano) de convivência ou a uma necessidade psicológica (estimulação de grupo). Ela é um apoio de aprendizagem por cooperação que permite a ação conjunta para solucionar um problema, efetivar uma tarefa...”(HOLTZER, 1998, p.32)*

Para a autora, grande parte das experiências de formação individualizadas fossem elas a distância, fosse ou presencial, indicam certo fracasso no processo de mediação, em função da desvinculação entre as aprendizagens e os contextos vividos pelos alunos. O que se colocava e se coloca como desafio nos processos formativos seria a necessidade de considerar

os entornos da vida dos alunos<sup>16</sup> e, com base em uma série de mediações, constituir sentidos e significações às informações que circulam neste contexto.

Era, pois, sobre tais princípios que se tentava organizar o serviço de orientação acadêmica no sistema de EAD na UFMT. Tendo como pressuposto um processo de acompanhamento que pudesse trazer para a formação os diversos “lugares” dos diferentes alunos é que se priorizou sempre a manutenção de baixa relação numérica entre orientadores e alunos.

Neste caso, o orientador não tem por atribuição desenvolver somente papel de “assessor pedagógico” como o afirmado por Esteban Santos (1996, p.99). Longe de ministrar aulas ou orientações puramente didáticas, os orientadores assumiriam, aqui, a função de assessor permanente de estudos, de maneira que individualizasse o processo de aprendizagem, considerando aspectos inerentes a cada um dos alunos. Mais que atender a eles individualmente, seu papel seria o de promover alternativas de formação a indivíduos concretos, situados e determinados, fator que também definiria uma função avaliadora e de pesquisa para a orientação acadêmica (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1998, p.51-52).

A função avaliadora está relacionada com as valorações do processo formativo. Como a avaliação no projeto tem como principal característica a descrição e análise dos percursos de formação, os orientadores devem manter uma comunicação fluida com os grupos de alunos e coordenação de curso, o que lhes permitiria indicar quais os níveis de dificuldades dos alunos no curso e as possíveis alternativas para superá-las.

---

<sup>16</sup> Para Monteiro (2004), essa questão é particularmente, e inevitavelmente, importante no processo de formação. Ele também percebe que o entorno da formação propicia experiências importantes nesse sentido, e as denomina “vivências”, entendidas como algo que se refere à efetividade do vivido. É mais do que um tipo de acúmulo de experiências cotidianas; também está para além do que costumamos chamar de “prática”. Tomando esse conceito de Nietzsche, o autor procura mostrar que essas contam sobre “aquilo que se é, a própria individualidade, (...) entende que “nossas vivências determinam nossa individualidade, e elas são de tal modo que, após cada impressão emocional, nossa individualidade é determinada para cada última célula. Não é por exercício racional, algo como tomada de consciência que reviravolta o sentido das ações. A radicalidade do pensamento é fisiológica” (p.40). Elas expressam as “vontades que mobilizam os sentidos, as avaliações, o raciocínio” (p.49); “são as vivências que nos mostram os valores e os saberes efetivados ao longo de processos formativos” (p.73).

A função de pesquisar está ligada, por sua vez, ao processo de avaliação dos níveis já mencionados. Revisar procedimentos, estudar situações de aprendizagem e novas estratégias, averiguar dificuldades habituais dos alunos, etc, resultam em dinâmicas de pesquisa que seriam incorporadas ao “fazer” cotidiano dos OAs.

Claro que, para o desenvolvimento destas funções, o apoio da equipe do NEAD seria essencial. Sendo assim, tanto a equipe de coordenação do núcleo como os professores-especialistas têm um “fazer” de formação intenso com os OAs. Este diálogo laboral/formativo, segundo as necessidades e demandas dos últimos, implica também trabalho reflexivo.

Desde a perspectiva da equipe do NEAD, esse trabalho de formação continuada dos OAs, considerados co-participantes de um currículo em construção e responsáveis diretos pelo estudo dos alunos, é algo que vem permitindo intenso intercâmbio de experiências e vivências que possibilitam avançar na proposta de consolidação do sistema de EAD em MT.

#### **1.3.4.2.4- O processo de avaliação no contexto da licenciatura**

A avaliação, no projeto da licenciatura, é compreendida como processo descritivo, cumulativo e construtivo. Conforme o aí explicitado, a avaliação não poderia ser entendida como algo que pudesse se diferenciar de práticas estabelecidas nas instituições de ensino e, mais especificamente na UFMT, simplesmente por ocorrer em um curso desenvolvido na modalidade de EAD. Não existiria, nessa concepção, uma avaliação que pudesse ser particularizada em razão de se trabalhar com uma modalidade de ensino/aprendizagem diferente da presencial, pelo menos em seus aportes teóricos, critérios e instrumentos. No projeto temos explicitada a idéia de que o aluno da EAD não poderia e nem deveria ter promovida apenas a capacidade de reproduzir informações, mas, e sobretudo, ter promovida a capacidade de produzir conhecimentos, analisá-los, reelaborá-los e, a partir daí, posicionar-se criticamente diante de situações concretas em sua prática profissional. (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1998, p.54)

Por outro lado, como na EAD os alunos não estabelecem uma relação face a face constante com professores e orientadores, seria necessário criar alternativas metodológicas que

oportunizassem: *“buscar interação permanente com os professores e com orientadores acadêmicos todas as vezes que sentir necessidade; obter confiança diante do trabalho realizado, possibilitando-lhe (ao aluno) não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los”*. (LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1998, p.54)

Nesse sentido, todo o trabalho de organização do processo formativo estaria voltado, segundo o justificado no projeto, para questionamentos das práticas pedagógicas estabelecidas nas escolas pelos alunos/professores. Como a relação teoria/prática é o que dá sustentação aos conteúdos trabalhados na formação, eles seriam também tomados como base da interlocução durante o percurso de estudos. Dessa maneira, o critério geral do processo avaliativo estaria assentado no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos diante das suas experiências de trabalho, de modo que pudessem atuar na transformação dos projetos educativos de suas escolas. Assim, o processo avaliativo deveria expressar “como” a reflexão e as análises estariam presentes no desenvolvimento do curso. Para tanto, ficou estabelecida uma rotina de observações, descrições e valorações das “produções” dos alunos que se manifestam em diferentes níveis e momentos.

De outra parte, como no projeto está explicitada a idéia de negação de procedimentos mais massificadores de ensino, isso também se reflete na forma de avaliar, já que aponta para processos mais individualizados de trabalho, comprometidos com a ruptura de formas estandardizadas de formação.

Aprender a reconceitualizar processos, identificar e analisar situações de ensino/aprendizagem, ter consciência dos procedimentos aí utilizados, compreendendo a relação que cada aluno estabelece com os temas tratados durante a formação, seria o mínimo a ser exigido na realização do processo de avaliação. Logo, a discussão sobre instrumentos da avaliação e seus resultados é considerado tema recorrente no desenvolvimento da licenciatura. Este tipo de análise é que vem permitindo, na visão da equipe NEAD/OAs/alunos, identificar necessidades de formação e de apoio mais denso aos últimos, durante a formação.

Como forma de expressar os momentos e sistematizar os processos de descrição e análise, o projeto define três níveis de avaliação que seriam também reduntante.

No primeiro nível, a observação estaria centrada nos conteúdos básicos desenvolvidos no curso da licenciatura e sobre o processo de estudo deles pelos alunos: se acompanha ou não as abordagens inseridas na formação e trabalhadas por meio do material didático organizado pelos professores especialistas; que dificuldades apresenta; quais os meios de comunicação utilizados; se procura ou não apoio complementar, quais questionamentos faz e se apresenta dificuldades de caráter mais pessoal ou profissional no desenvolvimento dos estudos. A tentativa seria a de, nesse primeiro nível, implementar uma sistemática de observação sobre os esforços mais pessoais de estudo, marcados pelo percurso de aprendizagens, considerando que, para um mesmo objetivo global de análise, existiriam “caminhos” diferentes em sua consecução. Tal perspectiva aponta para necessidades individuais e para uma dimensão temporal particular e específica que tem por ver com ritmos de aprendizagens também diferentes. É nesse nível que se pretende diagnosticar as diferentes situações em que os alunos/professores se encontram com relação às aprendizagens e implementar processos de auto-avaliação.

As observações relacionadas ao primeiro nível é de responsabilidade dos OAs. Esse acompanhamento é todo registrado em fichas individuais, com descrições detalhadas sobre o percurso de formação de cada um dos alunos do curso. Essas fichas foram guardadas nos Centros de Apoio até o ano de 2000. A partir daí, a equipe responsável pelo setor de informática do núcleo criou um programa específico de acompanhamento dos alunos, denominado Sistema de Gerenciamento da EAD (SIGED), que possibilitou sistematizar essa parte da avaliação, bem como as demais, em computador. Ainda que esse trabalho não esteja em rede, em razão de uma série de fatores, inclusive o de instabilidade das redes de comunicação em MT, a equipe pretende, o mais breve possível, torná-lo isso efetivo, já que a forma pela qual os alunos são acompanhados termina por gerar enorme quantidade de dados que não podem ser “descartados” no procedimento de valoração das aprendizagens.

Somente depois que o aluno tenha desenvolvido satisfatoriamente seus estudos é que lhe é aconselhado aprofundar leituras e análises. Os critérios para definir o que é ou não satisfatório é estabelecido pelos professores-especialistas em conjunto com os OAs, em cada uma das áreas de conhecimento que compõe a licenciatura.

No segundo nível, os alunos realizam avaliações formais e presenciais caracterizadas como sínteses escritas. Nesse nível, a observação é dirigida para o desenvolvimento de atividades crítico-reflexivas sobre práticas pedagógicas. As questões ou temas trabalhados nas sínteses são elaboradas pelos professores-especialistas, com a participação dos OAs, decidindo-se, da mesma forma, os critérios de avaliação. O aluno/professor, ao efetivar satisfatoriamente as sínteses que lhe são propostas, é aconselhado, aí sim, a seguir para outro fascículo ou área de conhecimento.

A maioria das sínteses propostas têm que ver com temas, elementos ou aspectos relacionados com as práticas pedagógicas que são ou possam vir a ser estabelecidas na e pela escola. Elas podem ser feitas individualmente ou em grupo, dependendo da natureza das áreas de conhecimento tratadas e de seus desenvolvimentos metodológicos.

Em se tratando das sínteses, o que se pretende é estabelecer entendimentos de caráter teórico-metodológicos que possam fundamentar escolhas significativas nas práticas dos alunos/professores, de maneira que eles próprios possam “revalorar” as ações educativas vivenciadas nas escolas.

O terceiro nível tem como base o desenvolvimento de temáticas de pesquisa e de preparação dos Seminários Temáticos. Aqui as temáticas são propostas tendo em conta o contexto mais amplo da escola ou das práticas docentes, o que permitiria uma visão mais integrada das diferentes áreas de conhecimento da licenciatura. O objetivo é gerar análises aprofundadas sobre os processos educativos. Os resultados das pesquisas são sintetizados em relatórios e apresentados em seminários presenciais que ocorrem semestralmente ou ao “fechamento” de uma de suas áreas.

Além dos elementos assinalados, é preciso reforçar que a equipe do NEAD entende esse “terceiro nível” como aquele em que os alunos constituem competências relacionadas à pesquisa. Assim, ademais da equipe de professores-especialistas, responsáveis pela formação e assessorias específicas aos conteúdos trabalhados na formação, toda a equipe do NEAD e OAs apóiam os alunos.

Para o desenvolvimento dos Seminários Temáticos, os colegiados da licenciatura – cada pólo tem o seu – definem temáticas que permitem diferentes enfoques de análise, ainda que marcados por determinada área de conhecimento. Isso possibilita a construção de análises conforme o “lugar” de cada aluno ou grupo de alunos no curso.

Os Seminários são caracterizados como momentos essencialmente coletivos, seja pela escolha das temáticas seja pelo desenvolvimento das pesquisas. Os grupos se agregam segundo seus próprios interesses de análise, considerando também proximidade, entornos profissionais e empatias.

Geralmente, as temáticas são definidas com, pelo menos, quatro meses de anterioridade às datas dos Seminários presenciais, momento da apresentação dos relatórios das análises. Durante o período que precede os encontros, a equipe do núcleo, professores-especialistas e OAs organizam o trabalho de base e apoio às pesquisas. Isso significa sistematizar informações, processos de assessorias e a revisão de procedimentos de trabalho. Após essa primeira etapa, é que se inicia a orientação direta aos alunos, momento em que, uma vez mais, os OAs devem identificar demandas e necessidades particulares de formação.

A apresentação final dos relatórios é percebida como o “ponto alto” de um processo de formação e análise. Como as temáticas estão sempre relacionadas com as práticas escolares, os seminários estão abertos à participação dos professores do pólo. Isso implica dispor de espaços físicos que abriguem grande número de pessoas, dependendo do pólo ao redor de 800 pessoas, e organização detalhada dos procedimentos de trabalho a serem adotados. Todo o processo, inclusive o da organização da apresentação dos relatórios, é negociado nos colegiados de curso, o que responsabiliza a participação de todos os envolvidos em sua consecução.

Considerando o processo avaliativo e as diretrizes curriculares da licenciatura, o aluno é valorado integrando os três níveis indicados. Todo o seu percurso de estudo é analisado, tendo em conta os momentos mais coletivos e individualizados. Esses elementos e níveis compõem uma etapa formativa que se “fecha” na apresentação dos Seminários. Na licenciatura existem, como o previsto no desenvolvimento curricular, oito Seminários Temáticos distribuídos ao longo de quatro anos – ainda que o tempo máximo de integralização

do curso chegue a seis anos –, presume-se que uma etapa formativa varie de cinco a seis meses. Esse processo de avaliação permitiria certa mobilidade do aluno no interior do curso, uma vez que as atividades de formação estão distribuídas em áreas de conhecimento e não em disciplinas.

Existe todo um trabalho dos professores do NEAD e dos Orientadores Acadêmicos no sentido de desmistificar a idéia, ainda bastante comum, de que a avaliação ocorra para que alunos sejam classificados entre aprovados e reprovados. O objetivo seria de que os próprios alunos compreendessem que o processo avaliativo está para muito mais além de “provas” pontuais ou de exames constituídos para agraciar uns poucos na formação.

Todo registro acadêmico dos alunos é feito nos Centros de Apoio por meio do SIGED e consolidados no NEAD. O NEAD mantém, então, uma secretaria responsável por preservar os registros atualizados e por emitir documentos acadêmicos. Depois da consolidação dos dados, o NEAD os remete à Coordenadoria de Registro Acadêmico, organismo habilitado para certificar os alunos.

Há, por parte da equipe do núcleo, a preocupação de se implementar um processo de avaliação contínua do sistema de EAD que, pouco a pouco, se consolida no Estado. Isso ocorre ainda de maneira tangencial, ou na medida em que pesquisas sobre a experiência são realizadas. Assim, quando dificuldades são percebidas o NEAD, como organismo responsável pela coordenação desse projeto, tenta, por meio de suas equipes de apoio, retomar as atividades de formação, readequando-as às necessidades que se impõem.

A equipe reconhece, também, que a vinculação do núcleo ao programa de pós-graduação do IE seria algo de extrema importância para o desenvolvimento de pesquisas mais permanentes. De todas as formas, por meio de algumas das pesquisas já realizadas e cujo tema se relacionava à experiência do NEAD, foi possível estabelecer, na visão de seus integrantes, reencaminhamentos concretos de trabalho, considerando os indicadores aí gerados. Isso assegura, em certa medida, um processo de retroalimentação entre a licenciatura e suas efetivas condições de desenvolvimento.

#### **1.3.4.2.5- O Núcleo de Educação Aberta e a Distância: funções e atribuições**

Para garantir a coordenação do processo de formação e outras experiências em EAD, o IE criou, em 1993, o denominado Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

A UFMT apresenta, em sua estrutura organizacional, faculdades e institutos. Por meio de regulamentações internas, é prevista a criação de núcleos que teriam como principal característica o desenvolvimento de atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa, quando realizadas atividades por equipes multidisciplinares e interdepartamentais.

Para o desenvolvimento da licenciatura, o NEAD tem como principal atribuição coordenar as atividades de formação. Nesse caso, teria por responsabilidade organizar os trabalhos de formação em consonância com as políticas do IE e dos princípios previstos no projeto político pedagógico que lhe dá base.

O NEAD congrega uma equipe de trabalho interinstitucional, interdepartamental e multidisciplinar responsável por discutir e propor o projeto da licenciatura, estabelecer os acordos necessários para sua consecução e, conforme o já citado, coordenar a organização do sistema de EAD no Estado.

Do ponto de vista organizacional, o NEAD, para implementar a licenciatura, contou e conta com uma Coordenação Geral, Coordenadores de Pólos, Coordenadores de Centros de Apoio, equipe de professores-especialistas, OAs e uma secretaria. Como o núcleo não trabalha apenas com a licenciatura, para cada um de seus outros projetos existe uma coordenação específica que tem como responsabilidade viabilizar as condições mínimas para sua consecução. Grande parte das equipes de professores e técnicos pertence ao quadro de pessoal efetivo da universidade. No caso específico da licenciatura, e em razão dos acordos estabelecidos para seu desenvolvimento, o NEAD conta também com uma equipe de técnicos da SEDUC, responsável pela consolidação do curso. Essa equipe participa da gestão do processo formativo, apoiando os Coordenadores de Pólo e cuidando da implementação das atribuições institucionais que lhe coube.

Os Coordenadores de Pólo, dos Centros de Apoio e professores-especialistas têm por responsabilidade organizar, pedagogicamente, as atividades de formação na licenciatura e, em função delas, preparar material, prover meios e definir diretrizes de avaliação, além de assessorar o desenvolvimento dos Seminários Temáticos.

As pessoas envolvidas com o cotidiano da licenciatura estão mais vinculadas com as atividades dos Centros de Apoio. Cada um deles congrega de quatro (Pólo de Juara) até dezesseis municípios (Pólo Diamantino) e contam, como vimos há pouco, com um Coordenador pertencente ao quadro do NEAD e como um Coordenador de Centro. Ambos têm mandato de dois anos e são escolhidos entre seus pares, o primeiro pela equipe NEAD e o segundo pela equipe de OAs de cada um dos centros. A idéia seria a de manter um fluxo de informação permanente entre o NEAD e os Centros, considerando as responsabilidades desses personagens na licenciatura.

O Coordenador de Pólo junto com o Coordenador de Centro têm, como principal função, a de organizar as atividades de formação da licenciatura. Dessa maneira, calendários letivos, que prevêm desde os períodos de formação dos OAs, até os momentos das avaliações, são definidos pelos colegiados de curso que têm especificidades com relação ao número de participantes e atores da formação.

Ao Coordenador Geral da licenciatura cabe, conforme especificado no projeto, a função de organizar/viabilizar as atividades de formação e de manter fluxos de informações entre os diferentes Coordenadores de Pólos e os Centros.

A Coordenação do NEAD tem por função articular as propostas pedagógicas em uma ação organizada e sistemática de formação, considerando as especificidades e peculiaridades de cada uma delas, além de manter fluxos de informações entre os diferentes projetos aí localizados.

Para que o coordenador do NEAD possa exercer esse papel de articulador, o núcleo mantém diretrizes básicas para a composição de projetos que possam, eventualmente, ser aí abrigados. Esse papel de articulação é entendido de duas formas: uma que se refere à organização mesma do trabalho pedagógico dos projetos; e, outra que está relacionada aos

aspectos mais políticos em termos institucionais. De toda forma; a equipe do NEAD entende que, mais que coordenar propostas de trabalho com base na EAD, a função do núcleo seria a de assegurar a toda a UFMT um serviço de apoio para que as diferentes faculdades e institutos pudessem, eles próprios, desenvolver suas propostas e projetos em EAD.

O NEAD procura manter alguns princípios de trabalho – interdisciplinaridade, integração entre propostas de formação e pesquisa, propostas interdepartamentais, entre outros – que são tomados como elementos constitutivos dos diferentes projetos que estão aí congregados. A estrutura do núcleo foi pensada por sua própria equipe e à medida que diferentes projetos foram surgindo, fator que determina constantes readequações em sua configuração.

Diferentemente da maior parte das universidades brasileiras que começaram a trabalhar com programas ou projetos de EAD, a equipe do NEAD afirmava e afirma a necessidade de que sejam estabelecidas “práticas institucionais” nesse campo. Como existe, ainda, grande resistência à implementação de sistemas de EAD no interior dessas instituições (LIMA, 1990 e SARAIVA, 1996), as “saídas” para viabilizar ações nessa área estão, quase sempre, associadas a propostas que são operacionalizadas de forma paralela aos procedimentos usuais que caracterizam as instituições universitárias. Um exemplo disso pode ser verificado, por exemplo, em universidades como a UFPR e UFES que criaram sistemas de EAD vinculados institucionalmente, não aos organismos que normalmente seriam os destinados aos projetos em andamento. Elas também trabalham com a formação de professores. Nesse caso, os projetos deveriam estar ligados às pró-reitorias de graduação. No entanto, os núcleos criados para coordenar a formação estão ligados diretamente às suas reitorias. Isso explica, em parte, porque várias iniciativas no uso da EAD são caracterizadas como iniciativas colocadas à margem dos organismos decisórios das universidades e terminam por não angariar o reconhecimento institucional necessário à sua consolidação, gerando estruturas administrativas e pedagógicas paralelas às existentes.

Este fato concorre para que a EAD seja negada ou aceita como algo “menos importante” no rol dos projetos e programas de grande parte das universidades que com ela trabalham. Também, conforme mencionado em capítulo anterior, como todos os projetos ou programas em EAD estão, atualmente, vinculados às universidades convencionais, as “ações

paralelas” terminam por gerar uma série de “mal-estares”, seja pelo desconhecimento das possibilidades que essa modalidade de ensino poderia ter, seja pelas próprias formas administrativas e organizacionais que ela assume institucionalmente.

Na UFMT, dois fatos foram relevantes, na opinião da equipe do NEAD, para a consolidação da modalidade: o primeiro estaria relacionado à forma pela qual a EAD foi institucionalizada. Nesse caso, os “caminhos” usados foram os mesmos que para qualquer projeto de instalação de um novo curso. O segundo, pelo fato de o NEAD estar vinculado ao IE. Esse “status” institucional permite que o núcleo esteja incluído em programas de formação da UFMT e do IE, fator que distingue a experiência dessa universidade de outras. Em grande parte delas, o desenvolvimento de projetos com a EAD tem ligação com as faculdades ou institutos de engenharias, principalmente da computação.

A equipe do NEAD concorda com alguns dos pressupostos sustentados por Scalla (1995) que admite ser a EAD uma modalidade cujas características são similares às de outras modalidades de ensino, em função de como se compreende o processo de ensino-aprendizagem, isto é, o autor afirma que qualquer modalidade de ensino, para ser organizada, está apoiada em bases epistemológicas conhecidas para propor seus projetos pedagógicos. O termo a distância é entendido, por ele, como algo que pressupõe mais distância comunicativa que geográfica. Nessa perspectiva, seria crucial evitar impedimentos para se estabelecer o diálogo entre aprendizes e professores, desde, é claro, que se optasse por princípios epistemológicos mais interacionistas. Scalla (1995) argumenta que o mais relevante no processo educativo são as elaborações que os aprendizes empreendem por eles mesmos em seus contextos de vida, de forma a aceitarem como válidos os novos conhecimentos. Ele se apóia em bases epistemológicas cognitivas da aprendizagem para afirmar que, na EAD, o essencial seria ter presente que o conhecimento é um constructo pessoal e que isso tem implicações práticas de dois tipos: para a elaboração e organização do material didático e para as interações estudante/professor.

Se a EAD é entendida nesta perspectiva, o organismo que a apóia deveria ser organizado de modo que promovesse a efetiva interação entre os sujeitos que participam da formação, dispondo, por um lado, dos meios necessários para isso e, por outro, cuidando para que o sistema fosse adequado às demandas daí advindas.

Shin (2002) denomina como “*transactional presence*” a percepção psicológica que os estudantes têm de professores e assessores de aprendizagem. Argumenta, ainda, ser de extrema importância a ocorrência ou preocupações que as instituições que trabalham com a EAD tenham nesse sentido. A percepção de “pertencer a um grupo”, de estar conectado a outros é, segundo ele, aspecto preponderante em projetos pedagógicos desenvolvidos nessa modalidade.

De acordo com Gutiérrez e Prieto (1991), a crítica aos modelos mais massificadores e industriais de EAD aponta para a constituição do que denominam de “uma EAD alternativa”, que teria as seguintes características: ser participativa; partir da realidade dos estudantes, fundamentando-se em suas práticas sociais; promover atitudes críticas e criativas nos agentes do processo educativo; favorecer processos e obter resultados por meio deles; implicar os estudantes na reelaboração e produção de conhecimentos; ter ludicidade; e desenvolver uma atitude investigativa (GUTIERREZ e PIETRO, 1991, p. 37-52).

No entendimento da equipe do NEAD, antes da organização prática de um sistema de EAD, a proposição do projeto político-pedagógico seria “definidor” dos seus elementos constitutivos, concorrendo para que fossem esclarecidos o modo e as formas pelas quais se daria o processo de formação (NEDER, 1996). Como o projeto político-pedagógico da licenciatura prevê negociações amplas para sua execução, sejam elas de caráter administrativos sejam pedagógicos, as ações da equipe deveriam e devem estar respaldadas institucionalmente, de maneira que se garanta a continuidade e a permanência do processo formativo. Portanto, as atribuições das equipes que participam do cotidiano da licenciatura e que apóiam os alunos estão intimamente ligadas a “fazer” pedagógicos e políticos associadas ao processo da formação como forma de assegurar lugares e intercâmbios entre os sujeitos da formação. Talvez, mesmo sem ter presente a preocupação no sentido de assegurar uma “presença transacional”, a equipe tivesse a convicção de que a idéia de “pertencimento” seria importante para que os alunos permanecessem na licenciatura.

Com base nesses princípios – e convicções –, a equipe do NEAD, em colaboração com a direção do IE, propôs algumas estratégias internas à UFMT no sentido de institucionalizar a experiência com a licenciatura, de maneira que as bases de um sistema de EAD pudessem ser implementados em MT. O Conselho de Ensino e Pesquisa (CONSEPE)

criou o curso da Licenciatura em Educação Básica 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, através da EAD, em 1994. Em 1998, esse mesmo conselho regulamentaria a modalidade de EAD na UFMT, reconhecendo também as atividades de trabalho da equipe do NEAD. O registro acadêmico dos alunos foi normalizado, segundo o descrito anteriormente. O NEAD caminha para a expansão de sua experiência, na medida em que é chamado a apoiar outras iniciativas em EAD. No ano de 2002, o núcleo desenvolvia, além da licenciatura, quatro cursos de especialização em EAD e um em Gestão Ambiental, três cursos de extensão, dois projetos especiais: um voltado para o desenvolvimento de cursos on-line; outro sobre aplicações pedagógicas da videoconferência; além do Programa CAERENAD, também já mencionado.

Em abril de 1998, o MEC publicaria, pela primeira vez, uma Portaria (a de número 301), que regulamentaria as condições para o credenciamento de universidades e Centros Pedagógicos interessados em trabalhar com projetos ou cursos que utilizassem a EAD em seu desenvolvimento. A UFMT foi credenciada para trabalhar com a EAD apenas no ano de 2001, finalizando um processo que se arrastava há cinco anos na Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC, justamente pela falta de legislação que pudesse legitimar suas iniciativas com o uso da EAD e de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Se o credenciamento da UFMT para uso da EAD foi caracterizado por uma série de “idas e vindas”, o processo de reconhecimento do curso foi mais acelerado. Assim, em 22/11/2002 foi publicada a Portaria MEC nº 3220, reconhecendo o curso de “Pedagogia na Modalidade Licenciatura Para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” para o prazo de quatro anos, localizando sua oferta nos Pólos de Colíder, Juína, Juara, Diamantino e Terra Nova do Norte para, no máximo, 4.000 alunos.

A equipe do núcleo considera que, do ponto de vista burocrático, a situação da UFMT está hoje definida e legitimada, fator que demonstraria a viabilidade da EAD e da formação de professores em serviço.

## **CAPÍTULO 1.4- A pesquisa: definições e caminhos**

### **1.4.1- O objeto de investigação e considerações metodológicas**

As discussões sobre a possibilidade de constituir um curso de graduação em que fosse utilizada a modalidade de EAD em seu desenvolvimento, sendo dirigido a professores em exercício, fizeram-me tomar consciência da necessidade de se ter um trabalho rigoroso no sentido de avaliar sua implementação e posteriores desdobramentos. A preocupação se apresentava na medida em que o projeto da licenciatura se revestia de dois desafios: um relacionado à própria modalidade de EAD, algo bastante desconhecido e que, por isso mesmo, gerava receios; e, o outro, ligado à formação de professores, mais particularmente de “professores das séries iniciais” sem que houvesse, até o momento em que essa decisão foi tomada, definição mais clara sobre a idéia de profissionalização e os “encaminhamentos formativos” que isso pudesse evidenciar. Dessa forma, a proposição que nascia na UFMT, por meio do NEAD, apresentava algumas inovações que refletiam princípios formativos gerados no interior do movimento docente, ao mesmo tempo em que apontava para o rompimento com o curso tradicional de Pedagogia, pretendendo, com isso, trabalhar a formação do professor com base na análise de práticas docentes e dos conteúdos que sustentariam o processo de ensino-aprendizagem nas “séries iniciais”. Daí a necessidade de prever um acompanhamento bastante próximo da fase inicial de implementação da experiência piloto, concorrendo para que as reflexões oriundas desse processo pudessem servir de subsídio tanto para a UFMT como à equipe responsável por essa tarefa. Isso de fato, na visão da equipe do NEAD, não ocorreu, determinando análises bastante parciais da experiência.

A idéia inicial da equipe era a de que, por meio de uma experiência piloto, pudessem ser concretizadas experiências de trabalho, estas sim, subsidiárias para a consolidação de um sistema de EAD em MT. Tentava-se, com isso, “aprender a modalidade” e a formação de professores em exercício. Claro que tanto no nível interno da UFMT, como no cenário nacional, a licenciatura ficara isolada, já que outras propostas, pelo menos semelhantes a ela,

não eram encontradas, até o ano de 1994, em nenhuma outra universidade brasileira. Eram mais que justificados os cuidados que a equipe teve para a composição da proposta, bem como em sua implementação. Infelizmente isso não foi acompanhado por um processo de avaliação rigoroso que possibilitasse trazer indicadores para análise mais abrangente do processo inicial de trabalho.

Depois da definição do projeto, da instalação do Centro de Apoio de Colíder, da formação da primeira equipe de OAs, do primeiro vestibular especial da licenciatura, do início do trabalho de formação e com a finalização do curso com 219 alunos<sup>17</sup> em dezembro de 1999, quase oito anos se passaram... No início de 1999, simultaneamente à formação dos alunos da experiência piloto, o NEAD é chamado pela administração superior da UFMT, e em consonância com os princípios e metas colocados no “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”, para expandir a licenciatura no Estado e apoiar outras universidades públicas na implementação de projetos com propostas semelhantes às dos em desenvolvimento na UFMT.

Minha própria trajetória profissional marcada por experiência de sala de aula com crianças em escolas públicas, pela atuação em organismos como a SMEC e SEDUC e, neles, como colaboradora em equipes que tinham a responsabilidade de trabalhar alternativas de formação de professores, fazia-me perceber como tais ações eram marcadas pela descontinuidade, falta de prioridade e orfandade pelo poder público. Daí ter, mesmo fazendo parte da equipe do NEAD, recebido o convite para a expansão da licenciatura com certa desconfiança.

A decisão de tentar um processo de maior qualificação profissional me conduziu à UFMT no início de 1990 e, dentre os ritos de iniciação da nova carreira, fui indicada, como representante de meu departamento<sup>18</sup>, para participar do grupo de trabalho que seria instaurado, conforme o descrito no capítulo 3. Essa decisão de mudança nos rumos de minha carreira profissional foi tomada em razão do ceticismo que tinha quanto às reais possibilidades de serem desenvolvidas políticas que pudessem, de alguma maneira, intervir nos sistemas públicos de ensino.

---

<sup>17</sup> Dos 352 alunos que iniciaram, 298 completaram a formação conforme, veremos adiante.

<sup>18</sup> Sou lotada no Departamento de Ensino e Organização Escolar do IE na UFMT.

A decisão de “mudança profissional” me levou a um mestrado e a um estudo sobre os fundamentos metodológicos para o ensino nas séries iniciais da escola básica com base em princípios construtivistas. Ficava intrigada com o discurso da impossibilidade sobre práticas educativas que fossem um pouco diferentes das instituídas no sistema público de ensino em Cuiabá e, sobretudo, com a inércia dos professores perante os problemas de suas escolas. Tentava com o estudo perceber como princípios construtivistas poderiam ser trabalhados no desenvolvimento da formação de crianças nas escolas públicas.

O concurso para uma vaga de professora de Didática na UFMT, me fez aproximar, novamente, da temática da formação de professores, já que como professora dessa disciplina atuava, basicamente, com alunos dos cursos de licenciatura. Quando fui indicada por meu departamento para participar do “grupo de trabalho da licenciatura”, a justificativa foi a de que, profissionalmente, havia uma identidade de meu trabalho com a proposta que poderia eventualmente ser desenvolvida na UFMT. Minha identificação com o tema da formação de professores foi assim renovada. Mesmo com o ceticismo a que fiz referência, parecia haver “disponibilidades institucionais” que indicavam dinâmicas de trabalho diferenciadas, traduzidas pela possibilidade que surgia quanto a se propor um programa maior de formação/qualificação que se consolidaria em 1993, congregando, além do “nosso” grupo de trabalho, outros que tinham como centro de suas discussões a formação de professores, trabalho esse que gerou o “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”. Devo admitir que comecei o trabalho do “projeto da licenciatura” com uma posição bastante distanciada de possíveis êxitos que a proposta poderia vir a ter. Não acreditava muito na proposição, mas, ao mesmo tempo, sentia-me desafiada pela oportunidade de pensar, em conjunto com outros profissionais, um processo de formação com base em aportes mais construtivistas e participativos que vinha acompanhado por intenções políticas de melhoria profissional dos professores.

Quando o grupo de trabalho “fechou” a proposta e a apresentou à UFMT, SEDUC e prefeituras municipais, também não acreditava muito na sua continuidade, uma vez que a proposição, ainda que tímida, da realização de uma experiência piloto, indicava uma série de

negociações, limites institucionais e determinados tipos de colaboração que jamais haviam estado nas pautas de discussões das instituições envolvidas nesse processo.

Depois de vencer as etapas iniciais e começar o processo de formação, muitas foram as vezes que a equipe do NEAD questionava por quanto tempo esse trabalho se estenderia, ou se haveria condições para sua continuação. Com o passar do tempo, a equipe foi chamada a pensar e a propor a expansão da licenciatura, integrando-a ao “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em MT”, criando interfaces com uma proposta de formação inicial e continuada. Essa proposta foi apoiada pela SEDUC e UNDIME/MT com vista à implementação de condições mínimas de profissionalização, entendida como políticas voltadas para a melhoria das condições de trabalho dos professores das redes públicas de ensino.

Parece que, muito mais que a proposta de formação em si, as políticas implementadas para sua realização apresentam âmbitos importantes para o reconhecimento profissional dos professores. Meus questionamentos se relacionavam com os fatores que permitiram que essa proposição – e não outra – fosse priorizada no momento em que se instituiu um programa de formação de professores das séries iniciais em exercício em nível superior em MT. Desde o ano de 2002, foram iniciadas discussões com a SEDUC e UFMT, cuja pauta se relaciona ao desenvolvimento de outras experiências de formação que tenham a mesma natureza da Licenciatura em Educação Básica que seguiriam, inclusive, os mesmos princípios curriculares e metodológicos, proposta essa apoiada também pelo SINTEP. São estes desdobramentos que atraíram minha curiosidade.

Do ponto de vista da pesquisa, o ponto crucial é: quais são os fatores mais intrínsecos à proposta de formação que permitiram o movimento de uma experiência piloto para um programa de formação de professores das séries iniciais em exercício? Existem, sem dúvida, outras dimensões tão ou mais importantes que a proposta como tema de meu estudo. No entanto, em minha perspectiva, o primeiro passo para a concretização de algumas políticas de melhoria profissional dos professores de MT foi dado<sup>19</sup>. O segundo poderia ser conduzido na

---

<sup>19</sup> Isso não significa que todos os direitos profissionais dos professores e todas as melhorias necessárias e urgentes na rede pública de ensino tenham sido atingidos. Ao contrário, o que tento sublinhar é a obrigatoriedade de manter-nos alerta para que as conquistas profissionais até aqui conseguidas sejam ainda ampliadas.

direção de efetivar o programa que inclui formação inicial e continuada. É, pois, com base nesses pontos que meu tema de estudo surgiu. Entre os aspectos importantes do processo formativo, seria possível levantar alguns indicativos ou indicadores que poderiam ser considerados base de apoio a outros programas da mesma natureza que esse, ou elementos que deveriam ser observados no desenvolvimento da fase de expansão da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD.

Além dos pontos até aqui trabalhados, é necessário mencionar também que durante a proposição do projeto de pesquisa que deu base a esse estudo, estive, por diversas vezes, bastante incomodada com meu lugar no interior da equipe do NEAD, bem como com minha história profissional permeada, todo o tempo, pelo envolvimento em projetos ou ações voltadas à formação de professores. A questão que me propunha, estava relacionada com a necessária objetividade para analisar os dados por mim levantados. A inquietude aparecia nos momentos em que reconhecia que a participação ativa na equipe do NEAD poderia me fazer incorrer em percepções enviesadas ou em leituras cujo significado pudesse ser particular.

Minha “tranqüilidade” para pesquisar o assunto proposto voltou quando, durante a revisão bibliográfica para constituir as abordagens metodológicas do estudo, aprendi que, diferentemente dos métodos objetivos de investigação, os métodos qualitativos reconhecem o papel da subjetividade na análise que se faz sobre um tema e, embasado nesse evento, constrói seus “caminhos metodológicos”. A idéia de uma “mentalidade asséptica” na pesquisa é, na visão de Triviños (1987), ilusória uma vez que os fatos e dados não se manifestam de imediato e diretamente aos olhos do investigador, mas que ele, ao investigar, investe no objeto investigado o referencial de conhecimento que foi construído durante toda sua vida.

Por outro lado, o fenômeno que seria analisado não havia sido produzido por mim diretamente. Pensar o contrário significaria superestimar minha participação na equipe e subestimar a influência de fatores e elementos aí implicados. Logo, uma análise sobre as condições que geraram a possibilidade de expansão de uma proposta formativa, não se centraria, obviamente, na vontade de um grupo de pessoas ou de uma pessoa em particular. Portanto, quando considerei o movimento de um projeto piloto e, em sua recorrência a instalação de um programa de formação, seria necessário levar em conta a existência de

diferentes atores e dimensões que surgiram durante a etapa de coleta de dados e que seria, pois, mediante essas interpretações que a pesquisa se assentaria.

Na perspectiva de Stake (1998) o problema dos estudos qualitativos não está colocado na subjetividade do pesquisador:

*“Sabe-se que a pretensão dos que fazem pesquisa qualitativa é a de realizar uma investigação subjetiva. Não se considera que a subjetividade seja uma falha que tem de ser eliminada, mas um elemento essencial da compreensão. E, ainda mais, a compreensão pessoal freqüentemente é uma falsa compreensão por parte dos pesquisadores e seus leitores. A falsa compreensão é produzida porque o pesquisador/intérprete não é consciente de suas limitações intelectuais, e como consequência dos métodos defeituosos que não conseguem evitar as falsas interpretações...” (STAKE, 1998, p. 48).*

Logo, o problema não estaria, a princípio, em pertencer ou não à equipe do NEAD, mas no estabelecimento de estratégias metodológicas no sentido de evitar as “falsas interpretações”. Como meu foco de análise não era o de colocar em evidência determinado produto e, sim, pretender evidenciar processos e elementos em suas possíveis correlações, o estudo teria, sem dúvida, uma característica qualitativa não pelo “lugar” que ocupei durante o desenvolvimento da licenciatura, mas pelos objetivos da pesquisa que me propunha trabalhar.

Essa é a caracterização prévia do estudo a ser aqui realizado. Ancorado nisso, seria necessário, então, estabelecer e descrever as estratégias metodológicas que me possibilitariam interpretações nem tão eivadas pela paixão e mais “realistas”, portanto mais concretas.

#### **1.4.2- Caracterização da pesquisa e seus objetivos**

Como foi possível observar, o projeto piloto da licenciatura apresenta algumas características importantes, entre as quais destaco:

— era um curso novo na UFMT;

- desenvolvido na modalidade de EAD, modalidade de ensino desconhecida na instituição;
- promovia acordos institucionais para ser viabilizado muito diferente dos comumente firmados pelas instituições envolvidas com a proposta;
- apresentava uma concepção curricular calcada na experiência dos professores;
- possuía uma proposição metodológica que incluía a prática profissional na dinamização das reflexões sobre a formação.

Quando esses elementos são tomados como base para uma proposta formativa, é possível perceber que eles implicam dimensões de análises que poderiam evidenciar por quais “caminhos” se constituiu e se implementou a licenciatura, procurando, fundamentada nesses fatos, os que tornaram possível sua expansão.

Por se tratar de estudo relacionado a um contexto específico e que, ao mesmo tempo, trabalha com vários atores, determinando, com isso, olhares também variados ou plurais, na definição de Goode e Hatt (1968) e de House (1994), entre outros, esse seria um estudo denominado como “estudo de caso”.

Para Lüdke e André (1986), um “estudo de caso” é sempre bem delimitado, exteriorizando contornos claramente definidos para o desenvolvimento da pesquisa. Um caso poderia apresentar, também, certa semelhança com outros, mas seria simultaneamente diferente por expor sempre um interesse próprio. Segundo Goode e Hatt (1968), um caso se destaca justamente por constituir uma unidade no interior de um sistema mais amplo. O interesse incidiria, portanto, sobre sua particularidade e especificidade, mesmo que, posteriormente, pudessem ser evidenciados aspectos semelhantes em outros casos ou situações.

Para alguns pesquisadores (NISBETE e WATT, 1978 e STAKE, 1998), todos os estudos de caso poderiam ser caracterizados como pesquisas qualitativas, porque tratariam de situações naturais, com riqueza de dados descritivos, possuindo um planejamento aberto e flexível, localizando a realidade de maneira complexa e contextualizada.

De acordo com a bibliografia sobre metodologias de pesquisa aqui revisados, em uma investigação qualitativa tipificada como “estudo de caso”, o pesquisador teria ampla liberdade teórico/metodológica para realizar seus estudos. Os limites de sua iniciativa particular estariam, conforme Triviños (1987), fixados exclusivamente pelas exigências postas a um trabalho científico. Contudo, e considerando também o proposto por Stake (1998), a validação de uma pesquisa assim caracterizada é perpassada pelos significados que lhe imprime cada um daqueles que dela participam, fator que relativizaria as diferentes compreensões que se têm sobre um fenômeno. Categorizar as informações levando em conta os diferentes olhares que as determinam, compondo um todo contextualizado, parece ser, na opinião desse estudioso, um dos desafios enfrentados pelos pesquisadores que optam por um “estudo de caso”.

Para Guba (1990), esse tipo de pesquisa, além do problema apontado acima, apresentaria também o relacionado à autenticidade do estabelecimento de bases que permitam afiançar os resultados aí obtidos, já que, em sua perspectiva, haveria que estabelecer, metodologicamente, os limites da pesquisa, circunscrevendo as categorias em que os dados foram assimilados e compreendidos.

Não querendo “fugir” dos problemas indicados e tentando superar a “fragmentação” dos significados e procedimentos metodológicos que poderiam interferir na validação das análises, estabecerei alguns pontos ou aspectos que, de uma ou outra maneira, definiram minhas leituras, portanto significados, na constituição do presente estudo.

Nisbeth e Watt (1978) caracterizam o desenvolvimento de um “estudo de caso” em três fases: a primeira como algo mais aberto, ou exploratória; a segunda, como mais sistemática e sistematizada, compreendendo a coleta de dados; e a terceira, consistindo na análise e interpretação dos dados.

A fase exploratória se fundamentaria na identificação de questões ou pontos críticos que seriam melhor explicitados, reformulados ou abandonados, na medida em que se perceba serem eles, na situação estudada, mais ou menos relevantes. Essa fase seria também marcada pelo estudo da literatura pertinente ao tema pesquisado.

Para efeitos de estudo, o tema da EAD, da formação de professores e, mais especificamente, da “Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD”, integram outros estudos e reflexões. No entanto, o desenvolvimento de uma análise mais ampla sobre esses assuntos parecia ser algo pertinente. Até mesmo porque me propunha analisar, com base em algumas dimensões da licenciatura, os elementos que sustentaram sua expansão ou o movimento para a instalação de um programa de formação apontando para o que aqui denominarei de “padronização” de práticas de formação. Como a literatura sobre a EAD no Brasil é ainda bastante limitada, e a experiência com a formação de “professores das séries iniciais” em nível superior é recente, em minha percepção, resgatar elementos que constituem propostas, não só como as da UFMT, mas todas que apresentem características como as aqui indicadas, seria um feito relevante na medida em que, desde várias situações e contextos, pudéssemos constituir um quadro de formação no País que permitisse estudos de caráter avaliativo e comparativo que aprofundassem análises sobre as possibilidades e limitações na formação dos profissionais que atuam ou atuarão nas séries iniciais do ensino fundamental. Minha proposta aqui é a de trazer à tona o contexto mais geral que determina e condiciona a “experiência de MT” caracterizando, mediante a leitura que dela faz os sujeitos da formação, os “elementos definidores” para sua consolidação. Como o mencionado há pouco, um projeto experimental, calcado em princípios e em uma organização diferente da convencional ao se pensar em uma outra modalidade que não a presencial, poderia ou terminar como “mais uma outra experiência”, ou consolidar-se como iniciativa promissora em termos de novas alternativas de formação.

No caso de MT, esta segunda possibilidade se concretizou, fazendo com que fosse reconhecida como experiência significativa ao contexto aí definido.

Se uma inovação aponta para fatores que fizessem transformar determinados fenômenos, contextos, grupos ou realidades, na forma como a definimos, uma pesquisa nessa direção deveria, em minha perspectiva, inscrever-se nessas possíveis transformações. Não é o caso de meu trabalho, até mesmo porque a forma pela qual se institui o projeto de formação da licenciatura e, conseqüência disso, sua implementação, marcam, em minha concepção, fatores institucionais, pedagógicos e burocráticos que condicionaram e condicionam sua oferta, delineando mais um “modo de fazer”, portanto determinadas “padronizações” de práticas de

formação do que inovações profundas na formação de professores. Daí propor uma investigação que pudesse explicitar seus “elementos definidores”, entendidos aqui como “identitários” da proposta da UFMT.

As inovações poderiam se inscrever, então, nesse “documento de identidade” que procuro aqui estabelecer, trabalho que acarretaria pensar em outras e novas implicações de pesquisa. Deixo aberta tal possibilidade. Minha tentativa será a de estabelecer os elementos que sustentaram a oferta da licenciatura, concorrendo para a instalação de “práticas de formação” que “padronizadas” subsidiaram sua consolidação e conseqüente expansão. A idéia é dar concretude à existência desses elementos. Assim, como objetivo geral do estudo proponho:

- O resgate e o contexto que fundamentaram a experiência da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD, nas dimensões institucional curricular e de gestão desta, constituindo, por meio da interpretação dos seus atores, os elementos que permitiram padronizar “práticas de formação”, concorrendo para sua consolidação.

Como objetivos específicos:

- Compor os cenários que deram base à constituição do projeto piloto da licenciatura, considerando as principais discussões sobre a modalidade de EAD e a formação de professores.
- Determinar o contexto de políticas e de ações para a formação de professores em MT que permitiram a implementação da já referida licenciatura.
- Identificar alguns elementos “chave” na implementação do projeto piloto da licenciatura e, por meio deles, localizar as decisões mais importantes em sua consecução.
- Analisar mediante as leituras dos atores envolvidos na implementação do projeto piloto, os elementos que definiram sua consolidação e, como conseqüência, sua ampliação.

Como o até aqui caracterizado, a consecução dos objetivos indicados determinariam então outras duas fases da pesquisa: a coleta dos dados e sua análise.

A fase destinada à revisão bibliográfica estaria, em minha compreensão, refletida no próprio desenvolvimento do estudo. A fase exploratória aqui seria configurada de forma fluída e como parte integrante da constituição das análises propostas.

A segunda fase, que compreenderia a coleta de dados, deverá explicitar os atores a que vamos recorrer para definir os elementos que tornaram possível viabilizar a experiência piloto e consolidá-la, além dos níveis em que serão analisados (dados).

O fato é que a coleta de dados, em um estudo de caso, apresenta características bem peculiares. Nesse tipo de pesquisa, os olhares, as falas dos distintos atores envolvidos no problema é, para Stake (1998), algo valioso. Daí considerar que, em um estudo de caso, as descrições são geralmente complexas, holísticas, implicando variáveis interativas. No presente estudo, os atores serão identificados mais adiante, todavia, seria necessário reforçar a idéia de que trabalhar com os vários atores envolvidos na experiência piloto da licenciatura tem que ver com considerações metodológicas que prescindem de ampla coleta de informações para determinar “cenários explicativos” sobre o tema trabalhado. Nesse caso, a “fala” dos atores é tomada como expressão de determinadas categorias ou elementos comuns sobre o problema, no sentido de evidenciar consensos manifestos nos aspectos recorrentes que apareciam em suas “leituras”.

Esse procedimento me possibilitou reconhecer semelhanças que, nesse estudo, indicam os primeiros caminhos de um percurso em desenvolvimento. Tal postura implica cuidados para que a constituição das leituras fosse o mais fidedigna possível e que a reconstituição e interpretação do objeto investigado seriam facilitadas por esse tipo de tratamento. A identificação dos aspectos comuns e recorrentes nas falas permitiria a ampliação do conhecimento sobre o problema que me propunha trabalhar. Procuro, dessa forma, evidenciar “pistas” que indiquem avanços e retrocessos na implementação de um projeto diante dos desafios que daí surgem. A pesquisa poderá oferecer elementos significativos para melhor compreensão sobre a formação de professores em exercício e sua relação com diferentes dimensões e atores aí envolvidos, apontando, quiçá, o delineamento de estratégias

para a consolidação de programas nessa área. Considerando os aspectos até aqui mencionados, é possível afirmar que a consecução das análises referentes aos objetivos específicos poderia contribuir para a compreensão sobre quais estratégias seriam importantes ser verificadas em propostas de formação como a relatada. É nesse sentido, então, que pretendo esboçar parte do meu estudo.

Se a metodologia que fundamenta um “estudo de caso” suporta ou não as análises propostas, haveria que delimitar os aspectos ou dimensões a serem abordadas em seu desenvolvimento. Ao se considerar esse aspecto e repassando alguns dos elementos que deram base ao projeto da licenciatura, verifica-se que existem dimensões que consubstanciaram estratégias para sua implementação. É, portanto, esse fato que nos permite estabelecer os contornos da análise proposta. Daí, então, ser necessário explicitá-las e identificá-las.

#### **1.4.2.1- Os conteúdos de análise ou as dimensões que a determinam**

O projeto da licenciatura foi constituído como um “marco conceitual” para daí serem desenvolvidas as atividades de formação. Esse projeto propunha, como observamos, linhas de ação e de organização de processos de trabalho que demandavam estratégias em três dimensões: institucional, curricular e de gestão da EAD. Existiria, assim, determinada proposição de organização de trabalho, indicando que essas três dimensões, organizadas e interdependentes possibilitariam implementar, ainda que fosse como um projeto piloto, a Licenciatura em Educação Básica.

Esses seriam âmbitos que, de uma maneira ou outra, viabilizariam as condições para o cumprimento dos objetivos de formação manifestos no projeto. Em minha perspectiva, eles seriam determinantes para o desenvolvimento e implementação de um projeto de formação, expressando também as dimensões que delineariam e delimitariam as análises propostas.

Pelos contextos constituídos anteriormente, as instituições envolvidas na proposição da licenciatura tinham, em seu conjunto, objetivos comuns de trabalho e, por esse motivo,

foram submetidas ao cumprimento de papéis e responsabilidades que viabilizariam as condições mínimas para a implementação desse curso.

Havia a proposição de efetivar, durante o processo da formação, determinado currículo que propunha alcançar, também, determinados objetivos de formação. No caso da licenciatura, tratava-se de fomentar um processo de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dos alunos/professores, de maneira que fossem daí geradas diferenciações e ativações com vista à sua ressignificação.

Para atingir os objetivos de formação e viabilizar esse trabalho, haveria que organizar um sistema alternativo de ensino-aprendizagem que, nesse caso, foi realizado por meio da modalidade de EAD. Daí se propor certa organização das atividades de formação que condicionou, por sua vez, uma forma de gestão pedagógica da modalidade cujo objetivo seria o de suportar as demandas formativas dos alunos/professores. Isso implicaria manter processos comunicacionais e de diálogo voltados para a formação, considerando todos os sujeitos envolvidos: professores, alunos, OAs e cada um deles com os demais.

Se estes são os elementos que vertebraram uma proposta de formação e que determinaram seu desenvolvimento, eles expressam também as dimensões para empreender as análises que fundamentam esse estudo. Isso significa que a dimensão institucional, curricular e de gestão da EAD se articularam, em permanente interação, dando vida ao projeto piloto, sendo indicativos também para sua expansão.

Caberia, nesse momento, a seguinte pergunta: A articulação entre essas três dimensões do projeto da licenciatura foi suficiente para atingir os objetivos formativos aí propostos?

Todas e cada uma das dimensões citadas, consideradas isolada ou conjuntamente, conduzem a problematizações e relações que permitem identificar fatores “superadores” ou “impeditivos” no desenvolvimento da licenciatura. Por isso, serão também consideradas, na presente pesquisa, como dimensões delimitadoras das análises aqui propostas. Mediante essa assertiva, seria necessário, então, analisar: Até que ponto as instituições envolvidas na proposição da licenciatura tinham um projeto de formação, ou quais foram os intervenientes

para viabilizar esse projeto de formação? O currículo proposto expressa, em seu desenvolvimento, as necessidades e demandas de formação de professores das séries iniciais, incorporando a experiência docente como fonte de reflexão? A organização das atividades formativas define modos e formas de funcionamento de trabalho que atendessem, verdadeiramente, os alunos/professores e os que participaram mais direta ou indiretamente do processo de formação? Essas questões parecem ser importantes nas análises propostas, considerando que o projeto piloto seria tomado como base para a expansão da licenciatura em MT.

Na pesquisa, toda a observação foi consubstanciada pela dinâmica que se percebe entre o projeto piloto e a concretização da expansão da licenciatura na forma de um programa de formação. Parecia haver elementos ou fatores que determinavam encaminhamentos, readequações ou novas proposições que sustentavam esse movimento.

O fato é que todo processo de constituição e desenvolvimento dos “que fazeres” da licenciatura converge para uma proposta de trabalho de formação que se torna cada vez mais “vigorosa”, completando um ciclo que parece definir um “modelo” ou um “padrão” de ação pedagógica que fundamentaria novas ações de formação. O que se observa nesse processo é o desenvolvimento de níveis de ação que vão, pouco a pouco, compondo determinada configuração de trabalho pedagógico que possibilita a manifestação de certo “fazer” formativo.

Este movimento definitivo não está ainda traçado na licenciatura. As pesquisas até o momento produzidas analisam determinadas características em sua constituição – relação custo-benefício, avaliação da aprendizagem, o leitor formado, a aquisição de conceitos e papel da orientação acadêmica –. Meu interesse se ancora nos aspectos que definem o movimento de expansão da licenciatura, tomando como base a definição de um “modelo” de formação organizado na modalidade de EAD. Isso significa analisar aspectos que, em cada uma das dimensões apontadas, possam ser considerados indicadores ou indicativos na composição de uma proposta que segue para mais além de um projeto piloto.

Trata-se de um resgate de ações e percursos que “lidos” pelos atores envolvidos na experiência piloto, conformam ou explicitam que pontos positivos ou negativos em seu desenvolvimento foram negados ou afirmados em sua expansão.

Como, geralmente, as propostas de formação são trabalhadas de maneira que “padronizem” as práticas pedagógicas, ainda mais se considerarmos a EAD, neste estudo observaremos que foi justamente a não-uniformização da formação que permitiria criar uma forma peculiar de constituir uma oferta de formação. Este seria, inicialmente, um dos “segredos” da proposta do NEAD/UFMT: propor princípios para um “modo” de fazer considerando seu próprio fazer. O movimento constante entre propor, fazer, refletir e refazer se junta a outro: o movimento para a constituição de uma proposta até o momento singular, não obstante dotada de possibilidades e concreta em sua execução. É no levantamento de determinados passos de trabalho que se localiza a riqueza desta pesquisa. De posse das delimitações aqui apresentadas, tentarei compor o “fundo” sobre o qual a licenciatura se desenvolveu, extraindo daí os elementos vertebradores do processo de sua expansão. O “fundo” é identificado pelas dimensões institucional, curricular e de gestão da EAD, compreendendo serem elas que materializam sua existência.

Dessa forma, a dimensão institucional é entendida como aquela em que seriam tratadas as responsabilidades dos organismos que sustentaram a implementação da licenciatura: Quem coordena as atividades de formação? Quem valida o processo formativo? Quem disponibiliza pessoal especializado durante a formação? Quem suporta o processo de formação do professor em exercício? Estas seriam algumas das indagações para se considerar a “institucionalização” da oferta de formação. Se a licenciatura tem materializada sua existência, e conforme já observamos, várias “vontades” parecem ter sido integradas para tanto. Nem a UFMT, nem a SEDUC e tampouco as prefeituras poderiam realizar o trabalho de formação isoladamente. Essa integração de vontades foi essencial para tornar este trabalho possível.

Alguns aspectos ligados às parcerias institucionais, às políticas de formação ou às percepções sobre o processo formativo são importantes e devem ser observados. Perceber como ocorreram as relações institucionais, segundo suas atribuições no projeto, coloca em cena a efetividade ou não dos acordos firmados para que se implementasse o projeto em foco.

A dimensão curricular se refere ao desenvolvimento das reflexões e conhecimentos trabalhados no curso. Todavia, se considerarmos o currículo como as ocorrências que de fato estão presentes em um processo de formação, tal idéia ampliaria, e muito, minha análise. No entanto, trabalharei com o recorte proposto, ou seja, o relacionado à produção e socialização dos conhecimentos na licenciatura. A concepção de currículo já está definida no projeto e foi mencionada em capítulo anterior, os conhecimentos mínimos estão delineados para cada uma das áreas de conhecimento que compõe o curso e, metodologicamente, a reflexão sobre a relação teoria/prática pretende suportar ressignificações importantes nas práticas pedagógicas estabelecidas pelos alunos/professores em suas escolas. Se isto é fundamental na formação, seriam também aspectos a serem observados no cotidiano da licenciatura em todas as suas manifestações: no material didático, no desenvolvimento dos estudos pelos alunos, na construção do dia-a-dia da formação, nas relações que se estabelecem entre o vivido e o pensado, e na constituição dos critérios de avaliação.

Quanto à dimensão relacionada à gestão da EAD, é preciso pensar sempre que a idéia sustentada no projeto seria a de manter um sistema cuja existência estivesse vinculada a um fluxo de comunicação e interlocução constantes. Trabalhar como se deu sua organização e manutenção e os níveis que o suportariam parece ser um ponto crucial na pesquisa. Daí os questionamentos: Como o aluno se sente no processo da formação? Eles se percebem realmente integrados? As estruturas de apoio são suficientes para superar a distância? Seguindo com as bases explicitadas no projeto da licenciatura, vemos que a especificidade da EAD estaria manifesta na forma pela qual foram organizadas as atividades de formação. Sem dúvida que essa compreensão traz uma série de conseqüências institucionais e pedagógicas perpassando, como perceberemos mais à frente, as falas de grande parte dos atores envolvidos na implementação do projeto piloto.

A intenção é, pois, a de trabalhar mediante um “roteiro”, entendido como o projeto político-pedagógico da licenciatura, e, com base nele, como os atores o percebem e quais seriam as adequações que foram realizadas – ou não –, consolidando percursos de trabalho.

A proposta é que essa análise esteja circunscrita às dimensões mencionadas, de maneira que “conforme” um quadro que nos permita indicar fatores e elementos determinantes na consolidação e continuidade da licenciatura.

Para dar concretude ao quadro acima mencionado, as falas dos atores foram analisadas, considerando-se determinados referenciais. Explicitarei, a seguir, quais seriam esses referenciais, de maneira que sejam conhecidas as bases e os parâmetros utilizados para “caracterizá-las” de modo que os elementos comuns entre elas pudessem ser identificados.

#### **1.4.2.2- Os referenciais de análise**

Como pudemos verificar nos capítulos iniciais deste trabalho, propus algumas discussões sobre a EAD e a formação de professores. Se a formação de professores e, mais especificamente dos professores das séries iniciais, faz parte de um repertório de reivindicações que transcendem, muito, os aspectos formais do problema, isso implicaria uma visão mais ampliada da questão, fator que nos remete ao problema da profissionalização docente. Esse é um foco importante de análise, já que todo o esforço de formação de professores das séries iniciais da UFMT nasceu de um compromisso institucional entre ela e o sistema público de ensino representado pela SEDUC e prefeituras.

Ao tratar dos aspectos históricos relacionados à formação docente, vimos também que alguns dos princípios que norteariam a proposta da licenciatura tinham clara vinculação com os defendidos pelo movimento docente, fosse no plano institucional fosse no curricular. O projeto traz a idéia de que a base da formação docente teria como pressuposto a reflexão crítica sobre a relação teoria/prática que se expressa nas práticas pedagógicas e que a profissionalização inclui uma identidade profissional forjada também nos processos de formação. O projeto foi gerado em um contexto que permitira a manifestação desses compromissos, propondo algumas inovações quanto à formação e à carreira profissional, expressos no “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”.

Outra inovação pretendida é a relacionada ao uso da EAD, entendendo que a licenciatura seria a “ponta da lança” para a organização de um sistema dessa modalidade de ensino em MT. A proposta de organização da modalidade vai rechaçar os modelos mais estandardizados da EAD, apresentando um contexto bastante particularizado em sua realização ao propor que os processos de comunicação e diálogo fossem aí priorizados.

São esses os argumentos considerados na e pela análise empreendida dos dados coletados na pesquisa. Tomar o projeto como um “roteiro” de ações da equipe do NEAD significa expor os compromissos ali contidos: viabilizar um processo formativo com base nas experiências dos alunos/professores e constituir um sistema de EAD que considerasse o contexto de cada um deles. Com isto é possível afirmar que as idéias balizadoras do projeto da licenciatura indicam que a organização do processo formativo seria conformada, considerando-se determinados papéis institucionais, determinadas abordagens curriculares e determinada concepção do que seria a interlocução educativa. Daí ter depreendido as dimensões tratadas anteriormente.

Se, para viabilizar determinados objetivos de formação e determinada forma de organizar o processo da aprendizagem, é necessário constituir um projeto que lhe dê base, o NEAD o fez, tentando, na perspectiva da equipe, não perder de vista os compromissos apontados há pouco.

Dessa maneira, as discussões postas nos capítulos iniciais deste estudo têm por objetivo indicar “marcos definidores” que imprimiram e imprimem decisões de trabalho coordenadas por esse núcleo. Porém, entre um “roteiro” de trabalho e sua consecução existe distância considerável. Assim, o que tento fazer é trazer à cena um trajeto que define dimensionamentos e redimensionamentos na permanência de determinada proposta de formação.

É com essa leitura que apresento um estudo composto por dois momentos de análise: o primeiro, tratando dos referenciais de análise que expressam níveis de compreensão mais generalizados, mas que definiram tomadas de decisões pela equipe do NEAD; o segundo, da pesquisa propriamente dita, em que as “falas”, entendidas como leituras de um fenômeno ou problema dos atores envolvidos na experiência piloto da licenciatura, foram categorizadas/agregadas em torno de dimensões que tornaram sua existência factível. O estudo está então dividido em duas partes que se ligam a partir dos capítulos 3 e 4, momentos em que se expressa como o projeto piloto foi pensado e, daí, os caminhos metodológicos que permitiram determinados olhares e leituras pelos seus atores.

Por mais que se tente precisar os elementos, estritamente no interior das dimensões já descritas, devo admitir que foi tarefa bastante difícil, na medida em que as leituras realizadas pelos atores anunciavam intersecções entre elas. Desta maneira, e tratando da segunda parte do estudo, selecionei nos discursos os elementos recorrentes sobre cada uma das dimensões constituintes da licenciatura, compondo um quadro referencial que me permitiu confrontar com as análises postas no início do trabalho.

Nesse caso, trabalhei com três níveis de análise: um de constituição de determinadas compreensões sobre a EAD e a formação de professores; um segundo sobre as leituras dos atores; e outro, de confrontação dos dados obtidos e agregados, com as idéias manifestas no projeto da licenciatura. Tal processo de trabalho me possibilitou compor os próximos capítulos da pesquisa, fundamentando, de minha parte, leituras mais qualitativas dos elementos implicados na visão dos atores nas dimensões institucional, curricular e de gestão da EAD que comporiam o movimento de continuidade da proposta de formação.

Para melhor entendermos esse processo, definirei os atores com os quais trabalhei, de maneira que possamos identificá-los e, ao mesmo tempo, qualificar suas leituras.

#### **1.4.2.3- Os atores do projeto piloto**

Como trabalho a partir de um contexto específico, colocar em cena os atores que deram vida ao projeto piloto da licenciatura é algo essencial. Ninguém, melhor que eles próprios, para falar ou analisar a proposta de formação que vivenciaram e tornaram efetiva.

No projeto político-pedagógico da licenciatura é possível identificar como “atores institucionais”, em razão de seus papéis, os dirigentes da UFMT reconhecidos aqui como Reitor e Vice-Reitor, além de representantes da SEDUC: Secretário de Estado de Educação e Assessores e os representantes das prefeituras: Prefeitos e Secretários Municipais de Educação.

Na “vida” mais cotidiana da licenciatura, no sentido da organização das atividades formativas, reconheço como atores os alunos/professores, os OAs e a equipe do NEAD.

Denomino, ainda, como atores indiretos, as pessoas que não participaram diretamente da formação, mas que, pela proximidade dos alunos/professores, puderam indicar pistas importantes nas leituras realizadas. Nesse caso, foram identificados alguns diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores, alunos e pais de alunos nas escolas visitadas.

#### **1.4.2.3.1- Os representantes institucionais**

Os dirigentes institucionais tornaram efetivos os acordos necessários para que as condições mínimas de desenvolvimento da licenciatura fossem implementadas. Como vimos, cada instituição assumiu responsabilidades diferentes para viabilizar a infra-estrutura material e os recursos humanos indispensáveis para organizar o processo de formação.

A UFMT, responsável por coordenar o processo formativo, deveria dispor de recursos humanos e técnicos para instaurar e implementar a proposta. Deveria dispor, também de recursos financeiros para a produção dos materiais didáticos, bem como para custear as viagens dos professores.

O NEAD conta hoje com professores responsáveis pela coordenação dos pólos, com professores-especialistas, além de técnicos em informática, de uma secretária e de um responsável pelo registro acadêmico dos alunos.

Entre os anos de 1995 a 2000, a administração superior da UFMT providenciou, do ponto de vista burocrático, as legislações internas sobre a EAD, regulamentando seu funcionamento na instituição.

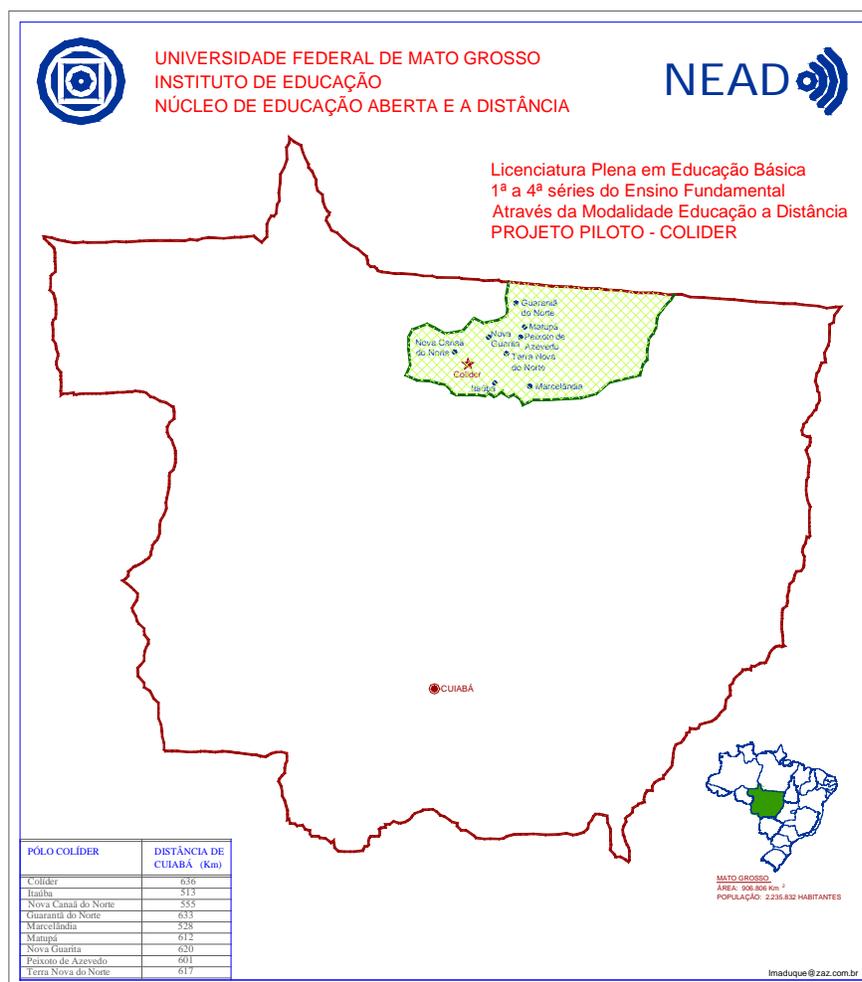
Administrativamente, a UFMT tem um Reitor e um Vice-Reitor, cinco Pró-Reitores – Planejamento de Ensino, Pós-Graduação, Pesquisa e Assuntos Comunitários – e assessores.

A SEDUC, conforme atribuição no projeto da licenciatura, é responsável por manter parte da equipe de OAs e dispor de recursos humanos ao NEAD, com o objetivo de acompanhar o processo de formação e com o intuito de formar sua própria equipe de trabalho em EAD.

A SEDUC, conforme organograma, tem um Secretário e Subsecretário de Educação, conta hoje com três coordenadorias – Planejamento, Pedagógica e de Políticas para o Ensino Superior –, e mantém Assessores Pedagógicos em cada município do Estado.

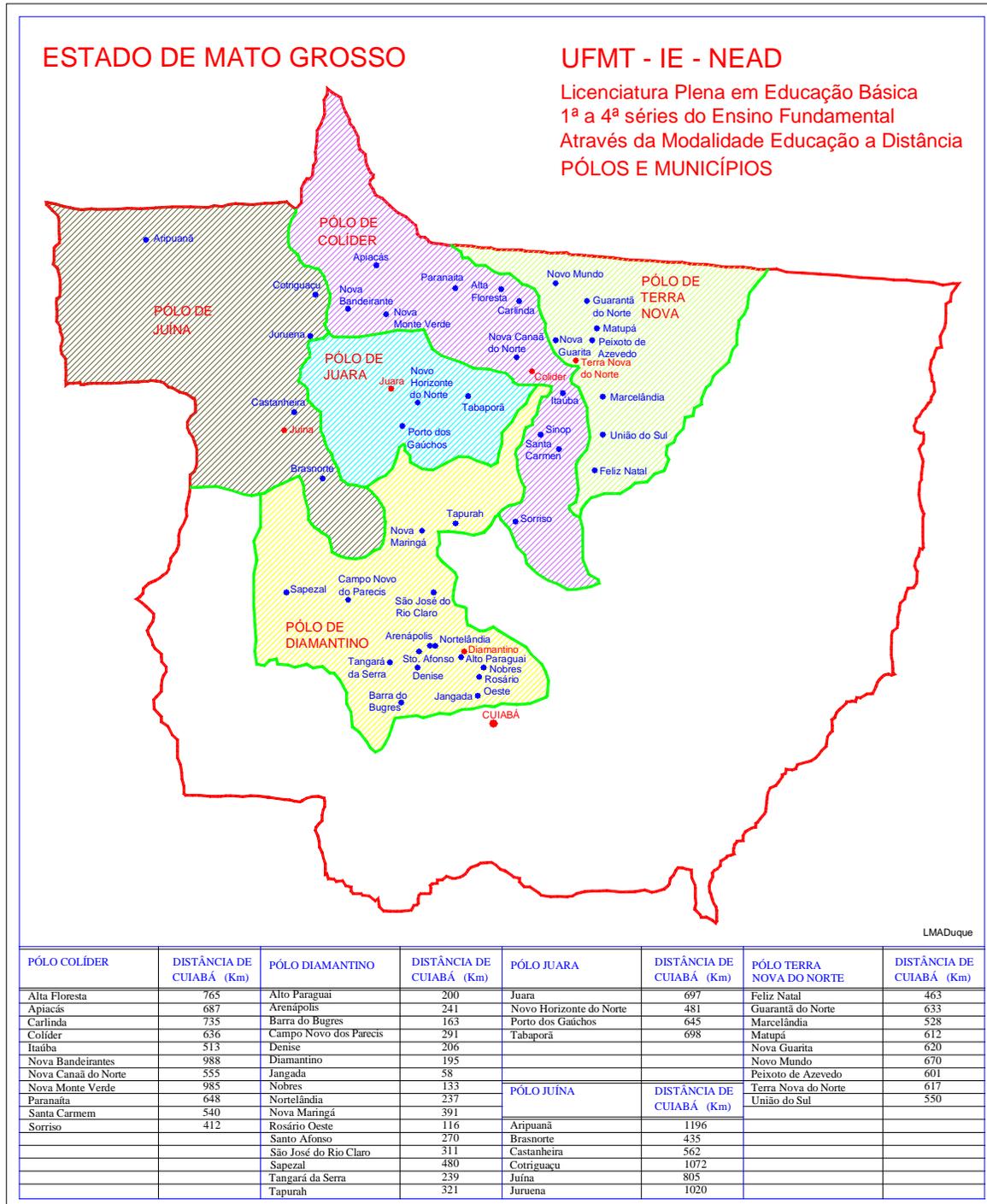
As Prefeituras Municipais contam, geralmente, com Secretarias Municipais de Educação responsáveis pelos sistemas municipais de ensino que atendem, majoritariamente, à educação infantil e fundamental. Historicamente em MT, as SME atendiam, com maior presença, às zonas rurais, situação que mudou a partir de 1992, resultado das políticas de “municipalização”, sobretudo do ensino infantil e fundamental, situação essa recrudescida pela LDB de 1996. O Estado de MT tem hoje 142 municípios.

Para desenvolver o projeto piloto, foi firmado convênio entre UFMT/SEDUC e nove Prefeituras, conforme região e denominação dos municípios no mapa:

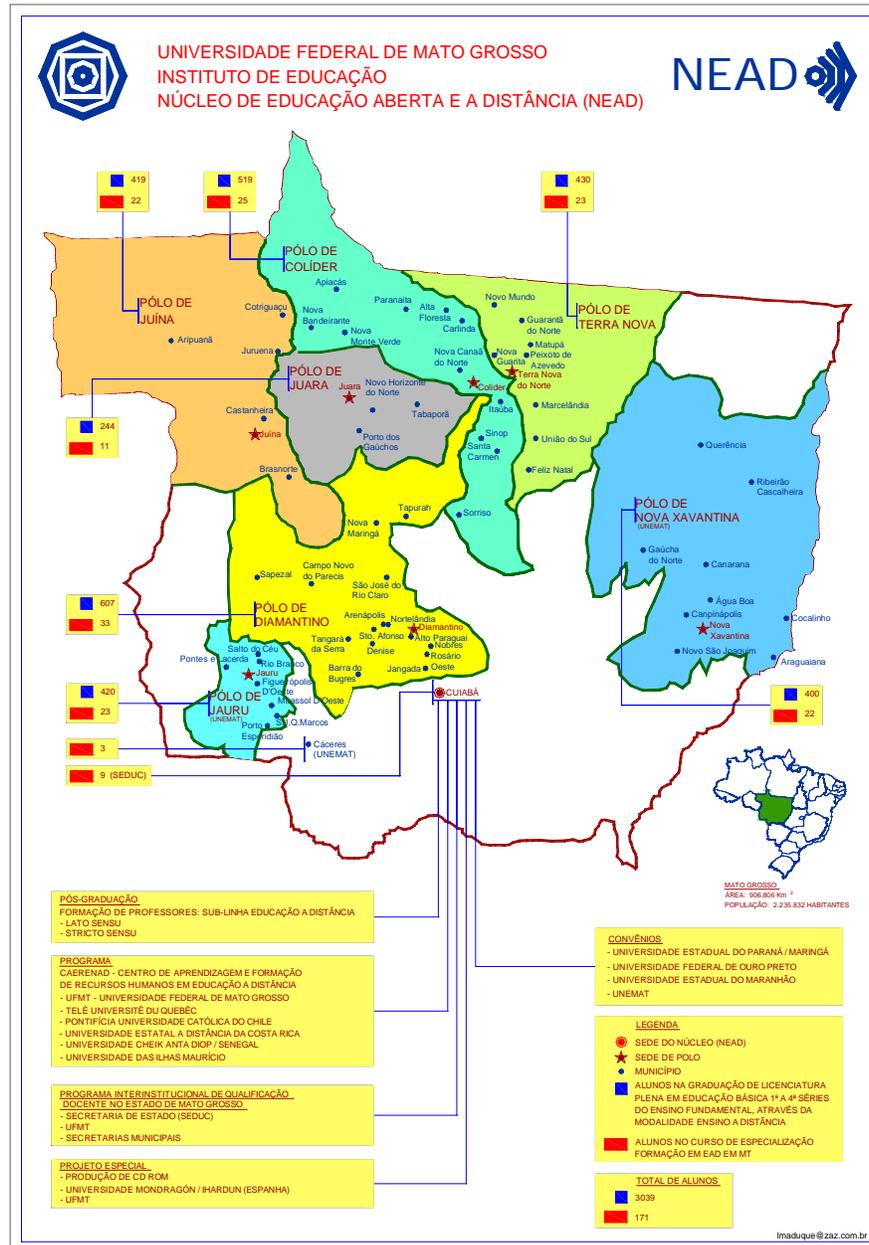


Em 1999, momento da expansão, foi firmado acordo com 46 municípios, conforme

mapa:



Além do trabalho com a licenciatura, o NEAD tem hoje os seguintes projetos:



Na medida em que as prefeituras assumem, mais e mais, a educação infantil e fundamental, o NEAD trabalha crescentemente com elas. Assim, as atribuições da SEDUC, como a disponibilização e pagamento dos OAs, são repassadas atualmente às Prefeituras, mantendo-se a dedicação exclusiva e os 30% de gratificação sobre seus salários.

Para compor o Capítulo que antecede as conclusões desse trabalho, tentei, por meio de questionário eletrônico, “ouvir” os Coordenadores de outros Programas ou Projetos de formação de professores exercício, principalmente aqueles apoiados pela UFMT. Dos nove coordenadores consultados, recebi resposta de apenas dois deles (UFOP e UFES). Não desprezei essas respostas, porém trabalhei de maneira mais efetiva com os projetos dos cursos de formação e, no caso específico do CEDERJ, dada as particularidades da experiência de uso da EAD no Estado do Rio de Janeiro, utilizei não um projeto de curso, mas o projeto que lhe dá origem<sup>20</sup>. Denomino o Coordenador do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFOP como C/UFOP e do Coordenador do Núcleo de Educação a Distância (também NEAD) da UFES como C/UFES.

#### **1.4.2.3.2- Sobre os Alunos**

Os alunos, como vimos, são professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino.

Para o desenvolvimento do projeto piloto da licenciatura, 352 professores foram classificados, de um total de 543 inscritos, no exame vestibular especial. O exame vestibular especial foi instituído na UFMT em 1998 (Portaria CONSEPE) e, por meio dele, foi possível abrir vagas específicas para dar cumprimento ao “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”.

---

<sup>20</sup> Gostaria de frisar que desprezei projetos de formação que, diferentemente da UFMT, não fossem encaminhados no sentido de se cumprir, minimamente, algumas das diretrizes para a formação de professores, dentre as principais: horas e tempo de formação (no mínimo 2.800 em quatro anos), currículos que não contemplassem alguns princípios – relação teoria/prática e aspectos que transcendessem a formação puramente instrumental, além da gratuidade da oferta de formação. Nesse caso, e considerando um ou outro critério: o projeto desenvolvido pela Universidade Eletrônica do Paraná (princípios curriculares) e Universidade Estadual de Santa Catarina (gratuidade) não foram aqui considerados.

Plenx (1996), ao trabalhar na caracterização do perfil dos alunos/professores da experiência piloto, definia-os como professoras com idade média entre 26 a 40 anos, tendo como principais metas profissionais obter a certificação superior, de forma que isso pudesse redundar em melhor aperfeiçoamento pessoal e salarial. Por se tratar de um universo, quase que exclusivamente de mulheres, os homens representavam apenas 10% do total de 352 alunos. Essas alunas/professoras arcavam, em sua grande maioria, com a responsabilidade do trabalho docente e os relacionados a casa e aos filhos.

Do número total das alunas/professoras matriculadas, 330 haviam feito a formação secundária no curso de “magistério” e tinham uma história profissional dedicada ao ensino “nas séries iniciais”.

Segundo Plenx (1996), a maior parte das alunas/professoras (297) vinham da região Sul do país, representando, elas próprias, o intenso processo migratório vivido, entre os anos de 1970 e 1980, em MT. Esse processo era resultado, ainda segundo a autora, de políticas governamentais de incentivo à abertura de novas fronteiras agrícolas, fruto de tensões sociais advindas da divisão de terras nas regiões mais populosas do Brasil.

Do total das alunas/professoras, 97 viviam na zona rural, várias afirmavam ser essa opção resultado de suas trajetórias pessoais de vida: migrantes rurais em busca de melhores condições de vida. Das 155 pessoas que viviam na zona urbana, o sonho de uma vida melhor era também meta comum.

É necessário acrescentar que a região Norte do Estado de MT é considerada de “ocupação recente”. Assim, a maior parte de suas cidades, com 25 a 30 anos de existência, dependem, freqüentemente, da agricultura e do extrativismo, contando, à exceção de alguns casos, com infra-estrutura precária.

Outro dado importante levantado por Plenx (1996) diz respeito ao acesso à energia elétrica, fator que influencia, em sua perspectiva, bastante os estudos, em razão da modalidade de EAD. Dos 264 alunos/professores que responderam sobre o assunto, apenas 27 não tinham acesso à eletricidade em seus domicílios (todas da zona rural), além de serem as pessoas que mais longe viviam do Centro de Apoio.

Os alunos/professores, em sua grande maioria, possuíam rádio (89%) ou televisão (88%). Isso indicava que informações transmitidas por esses meios de comunicação poderiam ser acessadas pela maior parte deles.

A dificuldade que mais afligia os alunos/professores estava relacionada às distâncias e aos meios de transporte para se chegar até o Centro de Apoio. Muitos deles, para realizar as sínteses escritas ou fazer empréstimos de material de estudo, saíam de suas casas em um dia para aí retornar somente no outro. Como as distâncias eram razoáveis, o que pode ser observado nos mapas apresentados, era necessário tomar, em alguns casos, dois ou três tipos de transportes diferentes, resultando em viagens caras. Por essa situação, as prefeituras foram responsabilizadas pelos deslocamentos dos alunos, considerando, sempre, as atividades de formação.

Sobre a situação funcional das alunas/professoras, ao redor de 86,5% delas trabalhavam em jornadas de 40 horas semanais, sendo que 20,5% tinham contratos parciais de trabalho. As demais já haviam adquirido estabilidade. Para Plenx (1996), o dado relacionado às horas semanais de trabalho é significativo já que a maior parte das alunas tinham filhos, e a formação, nesses casos, representava, quase sempre, carga maior de responsabilidade. Essa condição funcional vem mudando em MT. Com a implementação da “Lei Orgânica dos Profissionais do Ensino Básico de MT” (LOPEB) estão previstas “horas atividades” para os profissionais que atuam na escola fundamental, horas essas dedicadas ao planejamento e à discussão dos “Projetos Políticos Pedagógicos” das escolas, podendo, também, ser utilizadas para formação. No entanto, as alunas sublinharam, em suas respostas, que o aperfeiçoamento profissional e a oportunidade de seguir com os estudos era algo que as impulsionava a superar dificuldades.

De fato, o ensino superior em nosso país é extremamente elitista. Muitas das alunas, além de “trazer” em suas bagagens o sonho de uma “vida melhor”, traziam, no dizer de Plenx (1996), o sonho de cursar a “faculdade”, dado que, em sua visão, contribui para a consolidação da licenciatura.

#### **1.4.2.3.3- Dos orientadores acadêmicos**

A equipe inicial de OAs era composta por 16 pessoas. Entre eles, dez eram pedagogos, dois historiadores, um da área de comunicação, uma geógrafa, um contabilista (com complementação pedagógica) e um matemático.

Os OAs foram selecionados pela equipe do NEAD e, como condição para o exercício da profissão, cursaram a “especialização” em EAD oferecida também pelo núcleo.

Dessa equipe inicial, apenas três pessoas eram do sexo masculino.

No período de 1994 a 1995, os OAs estavam em processo de formação, mantendo contato constante com a equipe do NEAD. Com a instalação do Centro de Apoio, no final do ano de 1994, os OAs tiveram estabelecido seu local de trabalho.

Como observado anteriormente, todos os OAs eram, inicialmente, ligados à rede estadual de ensino. Com a instalação do Centro de Apoio, eles manteriam seu vínculo funcional com o governo do Estado, porém, em termos do trabalho cotidiano e pedagógico, seriam submetidos às atividades de formação da licenciatura.

Conforme caracterizado no projeto da licenciatura, os OAs exerceriam funções cujas dimensões abarcariam desde atividades didáticas até as relacionadas à pesquisa sobre o trabalho em desenvolvimento. Nessa perspectiva, deveriam, portanto, conhecer a proposta curricular do curso, seus conteúdos e metodologias, exercendo o papel de orientador pedagógico e de facilitador da aprendizagem, incentivando a criação de grupos de estudos, além de trabalhar em consonância com a equipe de professores-especialistas na definição de critérios de avaliação e dos “caminhos” reflexivos para os quais apontavam os objetivos do curso.

Houve a preocupação de manter sempre uma relação de 20 a 25 alunos por OA, uma vez que o registro cotidiano dos percursos de estudos dos alunos era fundamental. Os professores-especialistas e coordenadores de pólo acompanharam e acompanham diretamente

essa atividade, na medida em que esses registros são tomados como base para a definição da valoração dos alunos na licenciatura.

A maioria dos OAs, na etapa inicial do projeto piloto, manifestavam preocupação não só com um trabalho desconhecido, portanto em construção, mas também com uma série de dificuldades no sentido de superar atitudes autoritárias, fechadas e para “dar conta” de um currículo não disciplinarizado em que o acompanhamento e avaliação eram compreendidos como parte de um processo.

De todas as formas, “a equipe dos 16”, conforme denominação que passaria a ser corrente, começara um trabalho extremamente valioso que possibilitaria reflexões sobre o que seria um processo de acompanhamento constante dos alunos que tinha por objetivo manter o diálogo educativo entre alunos/OAs/equipe NEAD.

Como já foi observado, os OAs eram também professores da rede pública de ensino. Essa definição parecia ser essencial para o cumprimento dos objetivos de formação do curso, já que a idéia de um currículo em construção, conforme o explicitado no projeto político-pedagógico da licenciatura, apontava para a interlocução entre os sujeitos da formação, fator que implicava constituir um universo de significações que, nesse caso, tinha que ver com a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos alunos/professores. De fato, pensava-se que o OA, sendo também um professor, pudesse dinamizar tal processo.

Para a equipe do NEAD, os OAs seriam responsáveis por vertebrar o processo de comunicação no curso, integrando materiais e meios. Os OAs entrariam no projeto como “mantenedores” do processo de comunicação, daí estarem disponíveis 40 horas semanais à licenciatura e terem no Centro de Apoio vários meios com que trabalhar. O mais importante, conforme a proposta, seria garantir um processo fluido e rápido de “retorno” às dúvidas, angústias e anseios dos alunos.

O NEAD conta hoje com uma equipe de 148 OAs em cinco Centros de Apoio.

#### **1.4.2.3.4- A equipe do NEAD**

A equipe do NEAD era composta, inicialmente, por pessoas vinculadas às várias licenciaturas na UFMT, fator que contribuiu para a definição de um projeto interdisciplinar e multidepartamental.

Após a definição do projeto da licenciatura e para organizar a fase de sua implementação, o NEAD foi criado administrativamente no IE e passou a contar com uma equipe de base de quatro pessoas.

A licenciatura foi criada em 1994, e para atendê-la, o IE disponibilizou uma pessoa em tempo integral, responsável por coordenar sua implementação. Outras três pessoas foram disponibilizadas ao núcleo em tempo parcial.

A “equipe inicial” conduziu todo o processo de negociação interna e externa para implementar o projeto piloto, participando do trabalho que se realizava com a SEDUC, prefeituras municipais, agências financiadoras e com os conselhos da UFMT, na busca de apoio para viabilizar as condições mínimas para dar cabo a essa etapa. Durante esse período, a equipe participou também do grupo de trabalho responsável por definir o “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”.

Com a implementação do curso de licenciatura propriamente dito, a “equipe inicial” seguiu agregando novas pessoas ao cotidiano do núcleo, ainda que não vinculadas a ele integralmente. Assim foram convidados professores para elaborar os materiais didáticos – tanto da UFMT quanto de outras universidades brasileiras –, professores para acompanhar um ou outro processo de formação das equipes, bolsistas e pesquisadores, além de especialistas em produção gráfica e revisores. Os professores-especialistas trabalhariam, em princípio, com dedicação exclusiva ao NEAD.

Foram diversos os “arranjos” institucionais para acomodar as atividades do NEAD em razão da novidade que ele imprimia aos departamentos da UFMT. Isso fez com que a

equipe fosse, na medida em que se definiam processos de trabalho, “prestando contas” aos organismos institucionais ligados mais diretamente à sua execução.

Os professores da “equipe inicial” tinham experiência institucional e histórias profissionais vinculadas às lutas pela melhoria da educação, fator que parece ter contribuído para agregar credibilidade às ações de implementação do projeto piloto.

A equipe que coordena as atividades de formação da licenciatura tem hoje onze pessoas, destas cinco em tempo integral. Essas pessoas pertencem ao quadro regular de pessoal da UFMT e são professores de várias áreas de conhecimento (matemática, letras, história, geografia, pedagogia e biologia). Além dessas, outras cinco pessoas são oriundas da SEDUC e acompanham o processo de formação da licenciatura.

#### **1.4.2.3.5- Os coadjuvantes ou atores indiretos**

Mesmo não fazendo parte do “coro principal” de atores, os atores indiretos podem ser vistos como “atores privilegiados”, por acompanharem a formação dos alunos/professores. Os diretores, coordenadores e supervisores das escolas, bem como os pais de alunos e, em alguns casos, os próprios alunos expressaram suas percepções sobre essa formação. Além de terem uma visão bastante acurada sobre o processo formativo, esses atores parecem expressar bem seus “impactos”.

O universo de atores indiretos é vastíssimo. Falamos de, aproximadamente, 200 escolas – entre zona rural e urbana –, ao redor de 40 diretores, 20 coordenadores e supervisores e de, aproximadamente, 10.000 alunos, se considerarmos uma média de 30 alunos para cada aluno/professor.

Em MT, desde o início da década de noventa, foi implementada a denominada gestão democrática na rede estadual de ensino. Dessa maneira, os diretores são eleitos pela comunidade escolar para um mandato de dois anos com direito a uma recondução.

Nesse contexto, cada escola teria um conselho de representantes responsável por acompanhar os projetos político-pedagógicos das unidades escolares. Esses projetos viabilizariam, em tese, a constituição de um plano de educação para o Estado, cujas prioridades estariam demarcadas pelo conjunto das propostas vindas das escolas. No caso das redes municipais, os projetos são articulados por suas coordenadorias pedagógicas.

A gestão democrática pressupõe amplo processo de participação e discussão sobre a inserção da escola em suas comunidades e, claro, é iniciativa importante rumo à ressignificação do seu próprio papel social. Desta forma, seus diretores passariam a exercer papel mais político na escola, ao assumirem, pelo menos em tese, uma função mais de negociação dos interesses manifestados nos projetos políticos-pedagógicos daí advindos. Ouvi-los significa trazer à cena personagens que, mal ou bem, estabeleceriam um vínculo com todos os segmentos que compõem a escola.

Com relação aos supervisores e coordenadores pedagógicos, é necessário lembrar que esses sujeitos seriam responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos projetos propostos em suas escolas. Pela definição posta na LOPEB, os supervisores escolares vêm, ao longo do tempo, sendo substituídos pelos coordenadores de área, que seriam professores responsáveis por coordenar atividades de formação nas grandes áreas de conhecimento que compõem o currículo da escola fundamental. Evidente que a implementação dessa proposição está limitada ao próprio contingente de professores formados em áreas específicas (letras, matemática, ciências etc) nas escolas de MT. Daí, muitas vezes, persistir a “figura” do supervisor. Lembro que, no caso das redes municipais de ensino, dada a rarefação desse sistema e da ocorrência de “salas de aula isoladas”, a coordenação pedagógica é feita por meio de profissionais que atuam nas SME. Da mesma maneira, os projetos políticos pedagógicos são definidos para a “rede”, e não pelas escolas como nos estabelecimentos vinculados à rede estadual.

No caso desta pesquisa, ouvir os atores citados é relevante justamente porque, ao exercerem a função que exercem, seriam responsáveis, junto com os professores, pela organização das atividades de formação de um estabelecimento ou rede de ensino, fator que determinaria uma relação próxima com a “sala de aula”, possibilitando-lhes, portanto, reconhecer “facilidades” e “dificuldades” dos professores em formação.

Quanto aos alunos e aos seus pais, mesmo considerando a referência a um universo amplo de situações educacionais e sociais, há que frisar a importância da presença da escola pública em MT. Conforme dados levantados por Preti e Alonso (1996), 92% da oferta do ensino fundamental nesse Estado se dava “via” escola pública. A rede privada de ensino estaria concentrada nas cidades de maior porte. Como em MT, grande parte dos municípios têm uma população menor que 30.000 habitantes – de um total de 125 municípios em 1996, 68 tinham essa condição, dado que permanece, ainda que observemos hoje a existência de mais 17 novos municípios –, a predominância da escola pública é evidente. Na zona rural é possível afirmar, segundo esses mesmos autores, que toda a oferta é pública.

O problema que afeta o sistema público de ensino em MT, não seria, em princípio, o relacionado à sua abrangência, mas aos níveis de qualidade por ele apresentado. Conforme estatísticas da SEDUC, no ano de 1998 esse sistema apresentava uma taxa de 32% de insucesso escolar (reprovação + evasão), gerando, assim, enormes distorções, entre elas a defasagem idade/série. Na perspectiva de Preti e Alonso (1996), um dos fatores que incidiriam sobre as taxas de insucesso teria vinculação com as formas em que se produz a profissão professor, fator que incluiria a questão da formação desses profissionais.

Ora, se o problema da qualidade de ensino é algo latente em MT, e se isso tem ligação com a formação de professores, é evidente que alunos e pais de alunos teriam uma “visão privilegiada” nessa pesquisa, na medida em que poderiam indicar os “efeitos” do processo formativo. É necessário sublinhar, no entanto, que a escuta destes atores não teria por objetivo esgotar um estudo que, em si mesmo, é extremamente complexo dada sua dimensão e cuidados metodológicos. Nesse caso, trata-se, tão somente, de um primeiro exercício no sentido de perceber impressões e rastrear algumas percepções sobre a formação.

#### **1.4.2.4- O universo de atores e a delimitação da pesquisa: a quem ouvir?**

##### **1.4.2.4.1- Os atores institucionais**

No âmbito dos denominados representantes institucionais, trabalhei com o Reitor e o Vice-Reitor da UFMT. Como esse último se “converteu”, entre os anos de 1998 e 2000, em “interlocutor” do NEAD junto à administração superior da universidade, período em que ocorreu a expansão da licenciatura, grande parte da pesquisa foi com ele realizada. Tive a oportunidade de trabalhar, somente por duas vezes, com o Reitor, ainda que tenha sido ele o responsável pela assinatura dos convênios que consolidaram a licenciatura em programa de formação.

Com relação à SEDUC, mantive contatos esporádicos com dois Secretários, já que, no período de 1999 a 2000, houve mudança de pessoas nesse cargo. Contudo, nesse mesmo período, foi mantida uma assessoria, também responsável por organizar, nessa Secretaria, as atividades previstas no “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”. Essa pessoa se tornou memória da SEDUC durante a pesquisa tanto por sua qualificação, como pela posição que ocupava no período das entrevistas.

Com os Secretários Municipais de Educação estabeleci contatos sistemáticos com três deles. Isso significa que três prefeituras acompanharam “mais de perto” todo o desenvolvimento da licenciatura, do mesmo modo seus secretários estiveram mais envolvidos nesse processo.

Para efeito de identificação, os representantes institucionais serão assim denominados: Representantes UFMT –  $RU_1$  e  $RU_2$  – Reitor e Vice-Reitor, respectivamente; Representantes SEDUC –  $RS_1$  e  $RS_2$  – Secretários de Educação e Assessor, respectivamente; Prefeitos -  $RI_1$ ,  $RI_2$  e  $RI_3$  e Secretários Municipais de Educação –  $SM_1$ ,  $SM_2$  e  $SM_3$ .

#### **1.4.2.4.2- Os Alunos**

Do universo de alunos, vinte foram selecionados aleatoriamente e concordaram em participar da pesquisa. De forma geral, esses alunos expressaram o “quadro” dos alunos da licenciatura como um todo.

Essa afirmação diz respeito aos 298 alunos que finalizaram o curso. Desse total, 219 a finalizaram em dezembro de 1999, os demais o fizeram até dezembro de 2000. A taxa de permanência dos alunos no denominado projeto piloto foi de 84,37% (STRAUB, 1998). Dos vinte alunos selecionados na pesquisa, catorze terminaram a licenciatura no período previsto como mínimo (1995 - 1999), três em julho de 2000 e os outros até dezembro desse mesmo ano. Não houve desistências entre esses vinte alunos.

Com relação aos perfis pessoais, observa-se também certa coincidência com o estabelecido no total de alunos. Dos vinte selecionados, um era do sexo masculino, todos tinham entre 30 - 35 anos, uma média de dois filhos e eram professores há, pelo menos, cinco anos.

Desse grupo de alunos, tive contato mais sistemático com dez deles, considerando que quatro eram de Colíder, dois de Terra Nova do Norte, dois de Peixoto de Azevedo, um de Guarantã do Norte e um de Matupá.

Todas as entrevistas, conversas e questionários foram realizados ou nos seus ambientes de trabalho ou no Centro de Apoio. Dos dez alunos com os quais mantive maior contato, todos viviam na zona urbana; dos vinte selecionados, dois eram da zona rural.

Na pesquisa os alunos foram identificados como  $A_1, A_2, A_3... A_{20}$ .

#### **1.4.2.4.3- Os orientadores acadêmicos**

Dos dezesseis OAs que trabalharam no projeto piloto, três foram selecionados também aleatoriamente.

Contudo, como a pessoa responsável pela coordenação do Centro de Apoio tinha um papel importante na equipe de OAs, e como trabalhei sistematicamente com ela, considero quatro os OAs pesquisados.

Todos os encontros com esses atores se deram no Centro de Apoio, o que permitiu que algumas “falas” fossem mais bem explicitadas, muitas vezes mediante uma ou outra fala de outro membro da equipe. A idéia de trabalhar de maneira mais sistemática com quatro deles tinha que ver com uma análise mais verticalizada de seus cotidianos profissionais.

Na pesquisa, os Orientadores Acadêmicos estão identificados como: OA<sub>1</sub>, OA<sub>2</sub>... OA<sub>4</sub>.

#### **1.4.2.4.4- A equipe do NEAD**

Trabalhei com todos os integrantes da equipe/NEAD vinculados à licenciatura. Por estar em contato permanente com eles e pela responsabilidade que tinham e têm na formação, essas pessoas representam, na maior parte das vezes, a síntese das percepções sobre a implementação do projeto piloto e seus desdobramentos.

Como as decisões sobre as negociações, possíveis mudanças, reestruturações, readequações, quer dizer, todo o processo de consolidação e expansão da licenciatura teve como “ponto nevrálgico” a equipe do NEAD, várias referências do trabalho com a licenciatura estão aí identificados. Com essa equipe me encontrei sistematicamente por três vezes, durante 1999/2000. Gostaria de sublinhar que esses encontros não ocorreram individualmente, mas, e sempre, com toda a equipe.

Na pesquisa, a equipe do NEAD é identificada como: EN<sub>1</sub>, EN<sub>2</sub>... EN<sub>7</sub>.

#### 1.4.2.4.5- Os atores indiretos

Com relação aos denominados “atores indiretos”, devo admitir que, no início da pesquisa, não havia considerado trabalhar com esse universo. Todavia, durante a “pesquisa de campo” ou nos momentos em que permanecia nas escolas onde atuavam os alunos/professores, por várias vezes, diretores, supervisores, coordenadores, casualmente pais de alunos e alunos, expressavam suas percepções sobre a formação desses profissionais.

Deste modo, procurei estabelecer contatos mais diretos, nem tanto sistemáticos, com alguns “atores indiretos” que se apresentavam, na maior parte das vezes, espontaneamente na “cena” da formação. Gostaria de reforçar que não busquei pais de alunos em seus domicílios, não realizei observações em salas de aula, nem preparei situações específicas de pesquisa com esses sujeitos. Apenas busquei informações que pudessem, ou viessem, esclarecer determinadas situações, isso quando havia disposição para um contato mais efetivo.

Assim, três diretores foram contatados mais intensivamente, dois coordenadores de área se dispuseram a manifestar suas percepções sobre a formação e quatro pais de alunos que pertenciam aos conselhos de duas escolas foram entrevistados.

Como os alunos dos alunos/professores eram, em sua maioria, crianças entre oito e dez anos, não via muito sentido em realizar, por exemplo, entrevistas com elas. Considero que uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas dos professores pode ser mais bem percebida nos “processos e produtos” gerados em sala de aula. Daí ser complexo determiná-las. Dessa forma, procurei observar mais “planos de aula” e cadernos de alunos.

A decisão de incorporar algumas falas e observações neste estudo só foi tomada nos últimos três meses da pesquisa (setembro-outubro-novembro de 2000).

Para identificar os “atores indiretos”, utilizo as seguintes indicações: diretores – D<sub>1</sub>, D<sub>2</sub> e D<sub>3</sub>; coordenadores pedagógicos – CC<sub>1</sub> e CC<sub>2</sub>; pais de alunos – PA<sub>1</sub> ... PA<sub>4</sub>.

Como o universo de alunos é significativo, considerando apenas os dez alunos/professores com os quais mantive contatos mais sistemáticos seria algo em torno de

300 alunos, as observações ou comentários estão diluídos na apresentação dos resultados e serão identificados somente como N.

#### **1.4.2.5- Os instrumentos**

##### **1.4.2.5.1. Os questionários**

Para cada um dos momentos da pesquisa, utilizei diferentes instrumentos de coleta de dados.

No início do trabalho propus um questionário “standard” (anexo V) para todos os sujeitos aqui identificados, com exceção dos “atores indiretos”. Esse questionário tinha por objetivo determinar, com maior rigor, os entendimentos sobre as dimensões que conformavam a oferta da licenciatura.

Depois foram trabalhados mais dois questionários, também “standares” (anexo V) considerando o desenvolvimento das atividades de formação.

Cada questionário tinha três questões objetivas e três abertas. As objetivas tentavam estabelecer níveis de satisfação para com o processo da formação, e as abertas tentavam identificar problemas que afetavam, mais diretamente, os atores, pedindo que sugestões fossem apresentadas.

Essa primeira etapa me permitiu identificar, em cada uma das dimensões analisadas institucional, curricular e de gestão da EAD –, os momentos em que ocorreram superações importantes na implementação do projeto piloto e que, por conseguinte, poderiam ser elementos relevantes para a expansão da licenciatura. Portanto, os questionários tiveram como função básica a de estabelecer “padrões” que me permitiram, aí, sim, “percrutar”, de maneira mais intensa, as “leituras” dos atores envolvidos na formação.

#### **1.4.2.5.2- As entrevistas**

As entrevistas foram utilizadas como “um passo adiante” aos questionários, e sempre com o objetivo de esclarecer ou aprofundar questões, idéias ou situações geradas na primeira etapa de trabalho.

Realizei duas entrevistas, uma imediatamente após a tabulação dos primeiros questionários, e outra ao final da pesquisa. A idéia era a de determinar certa “avaliação” dos processos de formação e aprofundar entendimentos sobre os problemas e sugestões apontadas pelos atores nos questionários.

No caso dos atores indiretos, trabalhei com uma entrevista cujo conteúdo era diferente dos outros. Foi proposto aos diretores, coordenadores, supervisores e pais de alunos não uma análise sobre o processo formativo, mas sobre o que poderiam observar como resultados desse processo.

As entrevistas com os atores envolvidos na formação tiveram, todo o tempo, cinco questões balizadoras aplicadas indistintamente: sobre a percepção da formação; sobre a organização institucional e as demandas por formação; sobre a organização curricular e a reflexão sobre as práticas pedagógicas; sobre a gestão da EAD e o fluxo comunicacional, finalizando com a proposição de possíveis sugestões.

A preocupação com esse tipo de organização das entrevistas foi a de gerar uma análise sobre os mesmos pontos em momentos diferentes do curso, criando, se possível, uma “rotina” de reflexões, independentemente da posição de cada um dos atores. Tanto é assim, que a maior parte dos relatos apresentados no trabalho têm origem nas entrevistas, já que os questionários foram utilizados no sentido de como indicado anteriormente, “padronizar” os elementos que mais se apresentaram como importantes de ser tratados.

#### **1.4.2.5.3- Fontes documentais**

Como o Centro de Apoio é a primeira referência dos alunos e como todo registro acadêmico tem início aí também, esta unidade administrativo-pedagógica possui um arquivo acadêmico, inclusive das produções dos alunos, considerável.

Além dos arquivos de registro acadêmico, os centros reúnem boa parte da documentação do curso: atas de reuniões, correspondências, documentos oficiais, entre outros. Toda esta documentação está disponível e organizada cronologicamente, facilitando sua manipulação.

Da mesma maneira, o NEAD possui uma documentação bastante extensa sobre a licenciatura, caracterizada mais como memória do curso que propriamente sobre seu desenvolvimento.

O uso dos arquivos do Centro de Apoio de Colíder e do NEAD foi de fundamental importância para o desenvolvimento da pesquisa.

#### **1.4.2.5.4- Fontes bibliográficas e de pesquisa**

A equipe do NEAD vem, desde o ano de 1995, produzindo uma série de reflexões sobre sua experiência de trabalho. Tal iniciativa terminou por congrega uma série de informações importantes e atualizadas sobre a licenciatura que podem ser encontradas na forma de artigos, apresentações, comunicações, além dos apresentadas no site do núcleo.

Em 1997 foi criada, no programa de pós-graduação do IE, uma subárea de pesquisa sobre EAD ligada à área de Formação de Professores. Algumas das pesquisas aí desenvolvidas têm a licenciatura como objeto de estudo<sup>21</sup>. O NEAD possui não só essa produção, como vem ao longo do tempo tentando organizar um acervo bibliográfico, sobretudo internacional, sobre a EAD. Isso facilitou bastante meu trabalho.

---

<sup>21</sup> A maior parte dela está citada na bibliografia desse trabalho. Caso o leitor tenha interesse em outras, poderá acessar o site: [www.nead.ufmt.br](http://www.nead.ufmt.br)

#### **1.4.2.6- A análise dos dados da pesquisa**

Durante o desenvolvimento da pesquisa, pude tomar consciência da quantidade de dados daí gerados, fato que determinava um trabalho rigoroso no sentido de organizá-los.

Tendo claro que meu objetivo seria determinar elementos que caracterizassem o movimento de um projeto piloto para sua continuidade como um programa de formação de professores e, considerando que as análises daí advindas deveriam situar-se nas dimensões institucional, curricular e de gestão da EAD que determinavam, de certa forma, a oferta da licenciatura, tentei, mediante as leituras de distintos atores, buscar pontos de intersecção que me possibilitassem estabelecer consensos.

A idéia não era a de imprimir significados a essas leituras, mas de, por meio delas, buscar significados que me permitissem identificar os elementos que caracterizassem o movimento reconhecido como meu objeto de estudo.

Para “validar” as interpretações e seguindo com a abordagem metodológica proposta por Stake (1998), depois de categorizar as falas e de encontrar consensos entre as leituras dos diferentes atores que vivenciaram a formação na licenciatura, submeti a eles um primeiro esboço deste trabalho, isso como forma de pôr “à prova” minhas próprias interpretações sobre o que pretendia analisar. Com esse procedimento, verifiquei que apenas alguns pontos haviam sido revisados ou retomados, indicando que as interpretações por mim propostas expressavam consenso que tinha também significado aos atores pesquisados.

Antes de pretender um significado único e, considerando a necessidade de “triangular metodologicamente os dados obtidos” (STAKE, 1998, p. 99), pude verificar que nesse processo foram retomados mais bem explicitados enfoques múltiplos que aclaravam, no entanto, leituras que, em um primeiro momento, pareciam muito próximas.

Essa tarefa de trazer, sistematizar e recolocar aos atores/autores suas leituras, fez-me compreender que os significados não estão preservados nos textos, ou, como nos incita, Arroyo (1992), nem na redoma protetora das intenções conscientes de seus autores, mas que

ele – o significado – nasce na “trama” de convenções que determinam, inclusive, os desejos, as circunstâncias e limites que são colocados ao próprio leitor. Daí a necessidade de haver interpretações adicionais, conforme o proposto por Stake (1998), já que seria na dinâmica das leituras feitas pelos atores, em sua sistematização e revisão que poderia ser gerada uma “trama” atribuidora de significados, portanto, definidora dos elementos que interferiram de maneira relevante no movimento de expansão da licenciatura.

A interpretação construída mediante análises qualitativas não estaria isolada, na visão de Cardoso (1975), das condições em que pesquisador e pesquisado se encontram. Daí considerar que o trabalho de coleta ou levantamento de dados não constitui somente um momento em que são “captadas informações”, mas momentos de redirecionamento da problemática analisada, possibilitando a busca de novos elementos que sirvam de “reordenamento” de leitura.

De fato, a interpretação de significados não ocorre apenas no momento de análise de determinado objeto, não haveria separar levantamento de informações e sua análise: ambos os processos estão imbricados, gerando constructos que permitem constituir análises que ocorreriam ao longo da pesquisa. Em minha perspectiva, isso é o mais importante nas pesquisas caracterizadas como qualitativas: poder contar com “outros” na busca de significados e interpretações sobre determinado problema, construindo, como nos ensina ainda Cardoso (1997), malhas de significados que situam feitos e descrevem cotidianos.

É, este, pois, o enredo em que participo como observadora privilegiada, não pelo lugar no processo de desenvolvimento da licenciatura, mas pela possibilidade de sistematizar determinadas leituras cujos significados e interpretações foram sendo constituídas mediante um quadro referencial que marcou tomadas de decisões e em dimensões de trabalho que expressavam a organização do processo formativo na licenciatura. É com base nesses contextos que delinearei os sentidos de uma interpretação.

## **PARTE II – A Leitura de um Processo de Trabalho: olhares, interpretações e possíveis sentidos**

"Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou."

"Há histórias tão verdadeiras que às vezes parece que são inventadas."

Manoel de Barros. Livro Sobre Nada. Editora Record, 2001.

## **CAPÍTULO 2.1- A dimensão institucional: fazeres e dizeres**

Ao trabalhar sobre a “forma institucional”, assumida como alicerce para o desenvolvimento da Licenciatura em Educação Básica 1ª a 4ª séries através da EAD, algumas percepções são afloradas imediatamente. Uma delas relacionada à idéia de negociação; outra, ao desconhecido. As dúvidas, as reticências e mal-entendidos, quando da implementação do projeto piloto, estão muito associados ao enfrentamento com estruturas burocráticas cristalizadas e à necessidade de, por isso mesmo, tratar de firmar acordos que assumissem princípios mais pedagógicos, portanto que contivessem elementos claramente definidos no sentido de suportar a formação que se propunha. Essa primeira constatação me permitiu entender que tal pressuposto permearia uma série de decisões tomadas ao longo, ainda, da proposição da licenciatura, viabilizando acordos institucionais marcadamente diferentes dos praticados até aquele momento pelas instituições aí envolvidas.

A própria emergência do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT” expunha em que medida se atribuía importância à formação de professores, encarando-o como problema concreto a ser solucionado, ou pelo menos minimizado, pelas instituições responsáveis, fosse pela contratação, fosse pela formação desses profissionais no Estado. Para compreender esse Programa como marco das interpretações aqui trabalhadas, é necessário considerar que tal perspectiva vem apoiada em princípios como da:

*“construção da identidade profissional docente, da articulação permanente do processo formador com o sistema de ensino/escolas e da colaboração como forma de encaminhar e solucionar os problemas da educação básica no Estado – e seu objetivo de profissionalizar os professores, no sentido global do termo, incluindo qualificação, carreira e remuneração; a formação docente deixa de ser objeto de ações pontuais e isoladas, dependentes somente da solicitação dos municípios e das propostas e condições de atendimento das instituições formadoras, para assumir uma dimensão político-acadêmica interinstitucional”.* (Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, 1988, p. 28)

Os compromissos assumidos institucionalmente apresentavam, em essência, os seguintes elementos o resgate da profissionalização entendida como formação articulada ao sistema de ensino; o desenvolvimento de parcerias para sustentar o processo formativo; e a busca de alternativas conjuntas com vista à constituição de ações em longo prazo, que superassem visões mais imediatistas, logo emergenciais, na formação de professores.

Como é possível observar, há também clara referência à escola básica, demonstrando que a implementação de políticas mais amplas para a profissionalização teria, em princípio (isso está expresso no Programa), e em curto prazo, esse nível de ensino.

Esse compromisso estampa, por si só, novo entendimento sobre a formação do professor. Se tomarmos as atribuições institucionais manifestadas no Programa de Qualificação e no projeto da licenciatura, observaremos que, apenas em 1996, após a promulgação da nova LDB, alguns dos princípios já identificados em ambas as propostas seriam assumidos como políticas nacionais. Longe de traçar um paralelo entre os encaminhamentos estabelecidos em MT e os relacionados à LDB, o fato citado apenas indica que, já no final de 1994, havia uma dinâmica distinta relativa à formação de professores das séries iniciais neste Estado. Os sistemas estaduais de ensino assumiram, ao longo do tempo, um compromisso mais dirigido ao ensino médio, da mesma forma que as universidades. Assim, o que se expressava em termos de políticas profissionais dos professores em MT, era indicativo de uma situação peculiar. Claro que esta definição, no âmbito das ações institucionais, implicaria desdobramentos também peculiares.

No dizer dos representantes institucionais, principalmente os da SEDUC, a escola básica/fundamental é um espaço abrangente seja pelo público que atinge, seja em termos das condições em que se produz a docência. Daí que as reformas mais significativas deveriam inicialmente estar nela localizadas.

Compreendendo como Demo (1993), que em termos quantitativos a oferta da escola fundamental apresenta hoje cobertura expressiva, sendo seu maior problema a “calamidade incontestável” dos índices de improdutividade desse sistema que nega, historicamente, efeitos de equalização de oportunidades que se esperam da educação. A busca de alternativas para tanto move hoje algumas instituições, sejam elas as que coordenam os sistemas públicos de

ensino, sejam as que formam os professores. Existe uma expectativa por mudanças que transcende a própria escola.

Ainda na visão de Demo (1993), a denominada “municipalização do ensino”, ou melhor, a proposta assumida constitucionalmente de responsabilizar as administrações municipais pela oferta da educação infantil e fundamental fez com que a transferência de atribuições entre Estados e municipalidades gerasse, em grande parte do País, distorções ainda mais agudas nos índices de improdutividade nesses sistemas. Para esse pesquisador, tal fato suporia uma aproximação mais expressiva e permanente entre as redes de ensino e as agências formadoras, de maneira que se implementassem políticas que pudessem, ao menos, enfrentar os desafios da escola no campo pedagógico, cumprindo a função educativa/formativa que se pretenderia delas.

É possível perceber, então, que existem âmbitos, ou dimensões a serem abordados, indispensavelmente, quando tratamos da educação brasileira que, mesmo indicando problemáticas muitas vezes diferenciadas, expressam a necessidade de que sejam definidas políticas no sentido de intervir concretamente nos sistemas públicos de ensino.

No caso brasileiro, como assinalado por Costa (1990), a questão da improdutividade do sistema público de ensino, mais particularmente do fenômeno da repetência, repercute também a precariedade da formação do professor, problema que a simples transferência de poderes (estadual e municipal) ou a complementação do custo por aluno ou, ainda, a adoção de avaliações para esses mesmos sistemas, não solucionariam. Haveria que estabelecer, em sua visão, políticas mais amplas de inclusão social, caso se pretendesse minimizar seus efeitos.

Por outro lado, a própria crise de identidade, vivida pela maior parte das universidades, expressa, na opinião de Martin Rodriguez (1999) outro campo de lutas: o modelo convencional já não atenderia às demandas por formação e, no caso brasileiro, segundo Ristoff (1999), não haveria dúvidas sobre a idéia de que a universidade deveria servir a sociedade que a mantém. O problema, nessa análise, seria “*saber a que sociedade se deveria servir. E, neste sentido, parece evidente que, em um país democrático, a universidade necessitaria romper com o elitismo que a concebe e engajar-se, de forma clara, em um*

*programa nacional que promovesse o acesso amplo das populações hoje excluídas”.*  
(RISTOFF, 1999, p. 205)

Asfíxiadas financeiramente e pressionadas por novas demandas formativas, as universidades tentam criar, a partir do pouco poder que têm, alternativas que pudessem promover maior articulação instituição/sociedade, na tentativa de superar os discursos sobre sua ineficácia.

*“Obrigadas a ser competitivas, disputando os poucos recursos disponíveis no setor produtivo, as universidades se submetem a outras normas e lógicas, colocando em risco sua identidade institucional. Como não conseguem abarcar todas as demandas, muitas vezes incoerentes e até mesmo contraditórias, de grupos populacionais também pouco organizados, as universidades passam por instituições socialmente ineficazes e que, portanto, não deveriam ser mantidas com recursos públicos, sempre que avaliadas unicamente pelos critérios e códigos do mercado. Ou seja, as universidades públicas são vistas como um problema para a sociedade, muito mais que instituições aptas a oferecer soluções qualitativas para vários dos desafios do mundo contemporâneo.”* (SOBRINHO, 1999, p. 152)

Há toda uma discussão sobre a formação de professores e sobre a possibilidade de reformas conjunturais nos sistemas de ensino. Se acrescentarmos outra, sobre o papel institucional das universidades públicas, claro está que a busca de alternativas viáveis e efetivas estaria ligada à análise de elementos que viessem propiciar impactos institucionais relevantes em cada um destes âmbitos.

No caso de MT, os dirigentes institucionais tinham certa clareza sobre a necessidade de colocar em marcha processos inovadores, fossem eles na formação, fossem na própria gestão institucional, como “geradores”, talvez, de novos valores, se não tangíveis de imediato, pelo menos com certa pertinência aos problemas crônicos da educação.

Assim, pois, com base em experiências anteriores, como as citadas no Capítulo III da Parte I, a aproximação e a possível constituição de um projeto conjunto, com vista a ações institucionais mais densas, vislumbravam também fundar um processo de “relocalização” das instituições envolvidas na implementação da licenciatura, de maneira que pudessem ser criadas “vias” de maior articulação entre elas.

Mesmo com uma revisão bibliográfica razoável sobre diferentes alternativas e opções de parcerias institucionais, em MT, e, mais particularmente o projeto da licenciatura na UFMT, aparece como proposta única ao manifestar outra lógica nesse campo.

Para Straub (1998), a lógica de mercado ou da venda de serviços foi rompida quando as instituições se propuseram trabalhar em parcerias institucionais com base em atribuições e responsabilidades segundo características peculiares a cada uma delas, consolidando a opção por acordos em que se destacava um papel ativo de caráter político-pedagógico voltado para a educação básica.

Diferentemente de outras situações, a experiência da licenciatura agrega um processo de “negociação institucional”, de definição de papéis e de atribuições, conforme Straub (1998), fundamentado, nas competências de cada uma das instituições envolvidas na formação. Isso permitiria, em seu entendimento, estabelecer laços entre elas que transcenderiam a formação imediata dos professores em exercício, bem como de seus lugares institucionais, transformando-se em compromissos mais duradouros que chegaram até os alunos.

“A definição de atribuições e todo o processo de negociação para as estabelecer, fez com que cada instituição tivesse consciência de seu papel na formação, comprometendo-se com seus resultados”. (R.S<sub>2</sub>)

“Como os acordos foram públicos, firmados e negociados segundo os papéis de cada um de nós, é difícil ‘descumprir-los’, existe uma responsabilidade social que vai mais para além das pessoas”. (R.I<sub>3</sub>)

“Eu, como aluna da licenciatura, sei o que cabe à UFMT, SEDUC e prefeituras, ao conhecer seus papéis, me sinto também como parte responsável, na medida que tenho capacidade, por conhecê-los, de reivindicar, não somente meus direitos, mas minha condição de pessoa e profissional que sou”. (A<sub>16</sub>)

É possível observar pelas falas e questionários respondidos que a institucionalização de projetos com características como as definidas anteriormente, implica, para seu cumprimento, esforço conjunto de instituições, na medida em que são propostos âmbitos mais

ampla formação e certa articulação disso com os sistemas públicos de ensino. Assim, a sinergia institucional que permitiu o desenvolvimento da experiência é apontada como elemento definidor de um processo de trabalho que, ao consolidar-se, expandir-se, congrega novos atores em sua consecução.

O fato é que na busca de “diversificar” os papéis institucionais, levando em conta os cenários nos quais se movia cada uma das instituições, foram geradas dinâmicas de negociações institucionais diferentes das já implementadas, provocando, com isso, a ocorrência de novos pactos entre elas e os atores envolvidos. Pactos que pareciam ser mais estáveis que os anteriores porque, na visão da maior parte dos representantes institucionais entrevistados, deixavam de lado a perspectiva de que a formação dos professores fosse inscrita na categoria de “mercadoria”, na perspectiva de que a SEDUC e prefeituras “comprariam” a formação segundo suas necessidades.

Dessa forma, a proposta de um trabalho coordenado e implementado em conjunto abriria novas possibilidades de parcerias institucionais, fundadas agora na idéia de parceria pedagógica e financeira.

O sentimento de cumplicidade e confiança, gerado no momento em que as instituições se apoiaram para viabilizar a licenciatura, redundou em responsabilidades que sustentariam as atividades de formação, elemento reforçado todo o tempo pelas equipes do NEAD e OAs: “Quando um prefeito toma parte nas decisões de apoio à formação de professores de seu município, ele se converte em um interlocutor privilegiado” (EN4). “Ao trabalhar em conjunto com as prefeituras, considerando as necessidades do Centro de Apoio e suas limitações, é possível estabelecer uma relação cordial, sem servilismo; profissional, sem despreço pelo outro”. (O.A5). Esta condição de respeito mútuo parece assegurar um processo de interlocução que, em muitos momentos, poderia ser eliminada: “Aprendi que na posição que ocupo hoje, ‘exigir’ quando não existe uma compreensão dos papéis que devem ser cumpridos, ou das regras de convivência, é algo perigoso, por isso, os convênios assinados são fundamentais, eles determinam, minimamente, até onde podemos chegar”. (OA2)

A observação sobre o processo de implementação da proposta como algo negociado é recorrente nas entrevistas: “Negociar é difícil, porém, necessário. No trabalho da licenciatura, estivemos, por quase dois anos, envolvidos em negociações de vários níveis, isto esclareceu bastante as responsabilidades de cada um”. (EN<sub>1</sub>) Ao mesmo tempo gera certo incomodo: “A equipe do NEAD é muito meticulosa, tudo é negociado! Isto é bom, mas, geralmente, cansativo”. (R.I<sub>3</sub>) Já que impõe nova forma de acordo: “Estávamos acostumados com os acordos de ‘serviços’ a dinâmica da licenciatura quebrou com uma certa estagnação institucional, até mesmo porque, pelo que senti, a EAD impõe outras formas de planejamento no interior da instituição.” (R.U<sub>1</sub>)

Na fala do representante institucional da UFMT, a EAD aparece como um dinamizador de mudanças no interior da universidade. Contudo, antes da EAD, segundo Catani e Oliveira (1999), existiriam elementos “transformadores” em seu interior que ou impõem ou justificam ações diferenciadas. Nesse sentido, ademais de uma análise sobre os condicionantes econômicos que permeariam tais ações, seria imperioso considerar a necessidade de se ampliar a legitimidade institucional e o reconhecimento da relevância social das universidades diante das críticas governamentais e das “grandes mídias” que se dirigem a elas. “*As acusações de que as universidades públicas são descuidadas com seus custos, levaram a maioria delas, principalmente as menores e de médio porte, a procurar uma maior vinculação com o setor produtivo e com as comunidades regionais*”. (CATANI e OLIVEIRA, 2002, p. 181). Isto como forma de romper isolamentos e tomar para si, ainda nessa análise, importância estratégica no desenvolvimento de suas atividades. O resultado de tais iniciativas seria a emergência de uma “metamorfose das universidades públicas” que passaria pela diversificação e diferenciação das identidades e dos projetos institucionais, sem que existisse na definição de ambos real autonomia institucional para essa autodefinição.

É possível afirmar que essa análise poderia ser “aplicada”, em parte, ao caso da UFMT. Já que, como universidade de porte médio, dependente das políticas e recursos do MEC e por meio da conjugação de outros esforços, redefine alguns aspectos de seu perfil institucional, quando atinge um público diferente do tradicional e procura outras formas de alianças.

De todo modo, o fato de se ter uma participação institucional cuja definição de papéis e atribuições era considerada como base da parceria, marcou, muito positivamente, o desenvolvimento inicial da licenciatura, fator que deu origem à idéia de que, nesse caso, essa parceria era bastante horizontalizada.

A expressão dessa “horizontalidade”, no entanto, não é definida pelas conseqüências que a parceria terminou por gerar em termos institucionais, mas por outro fator, que denomino aqui como “efeito colateral” no cumprimento dos papéis institucionais.

Tal “efeito colateral” está ligado ao fato de que ao se trabalhar em parcerias em que as atribuições institucionais são cumpridas, isto provocaria, indiretamente, uma distribuição equitativa dos custos de formação. Para a equipe do NEAD isso não se caracterizava, pelo menos inicialmente, como preocupação no processo de implementação do curso. A idéia que havia conduzido o trabalho, até o momento de sua execução, era o de manter os compromissos da parceria no sentido de viabilizar um processo de formação reconhecido e instaurado na e pelas instituições nele envolvidos. Porém, no decorrer da implementação da proposta, cada uma das instituições tomou consciência de que os acordos, além de explicitar compromissos ou atribuições, terminaram por dividir seus custos de maneira que nem um, nem outro, se sentiram “prejudicados”, concretizando, mais efetivamente, a idéia de parceria.

“Quando iniciamos o trabalho, sempre aparecia nas discussões a questão dos custos. Sempre tinha a impressão de que as prefeituras tinham encargos financeiros mais pesados, ainda que não ‘comprássemos’ nenhum tipo de serviço. Com o tempo, verifiquei que isso não era verdade e que poderíamos suportar, sem susto, as demandas dos convênios, assim como todos os demais que faziam parte da experiência”. (S.N<sub>4</sub>)

“Para a SEDUC, a experiência com o NEAD coloca em discussão todos os outros acordos que temos com a UFMT e outras universidades; eles são claramente desvantajosos para nós quanto às atribuições financeiras”. (R.S<sub>2</sub>)

Para a equipe do NEAD, este fato não é de grande importância. Argumentam que, como não trabalharam com a idéia de vantagens ou desvantagens econômicas, se recusam, inclusive, a comparar custos da modalidade presencial e a distância, supondo que este

“efeito colateral” (E.N<sub>1</sub>) é decorrente não de uma proposição intencional nesse sentido, mas da forma pela qual os acordos foram estabelecidos. “Caso houvéssimos começado todo o trabalho com o pressuposto de custos mais flexíveis na formação, tudo o que produzimos não estaria disponibilizado como agora, começaríamos economizando (E.N<sub>1</sub>). Assim, a condição para a ocorrência do fato “está fundamentada na idéia de que, ao dividir responsabilidades, dividimos também custos, logo a ‘contabilidade’ institucional não é necessária, desta maneira falamos entre iguais”. (E.N<sub>4</sub>).

Mesmo com certa resistência da equipe do NEAD em discutir com mais profundidade a questão dos custos da formação, o estudo de Straub (1998) evidencia sua efetividade (eficiência/eficácia). Em sua análise, propor um projeto de formação sob a égide de eficiência economicista seria reduzir enormemente suas possibilidades pedagógicas, já que para ele, a importância de um projeto de formação residiria em sua efetividade social. No estudo sobre a licenciatura Straub (1998), lembra que, geralmente, as propostas de formação desenvolvidas na modalidade de EAD são fundamentadas em economia de escala, objetivando oferecer formação por menores custos. Nesse caso, haveria, em sua perspectiva, uma “economia” justamente porque seriam diminuídos os processos interativos nas atividades de formação. Quando trata da licenciatura, Straub (1998) demonstra que foram aí priorizadas atividades de interação social, recorrendo-se a meios bastante personalizados (telefone, fax, Internet, etc.) que, em princípio, tornariam mais “caros” os custos da formação. No entanto,

*“o êxito da proposta está na estratégia do estabelecimento de parcerias, isto criou raízes em cada uma das instituições envolvidas... e, gradativamente, se transformou em uma ação educativa mais continuada, o que é uma grande vantagem na cultura política de Mato Grosso... a expansão da proposta indica que a estratégia adotada de envolver os parceiros e capacitá-los para a tarefa de gestão institucional é o que a tornou efetiva”. (STARUB, 1998, p. 110)*

É visível a concordância dos atores pesquisados sobre a idéia de que, antes de se pensar na eficiência dos custos, o ideal seria pensar sobre o projeto de formação que se quer e, daí, o tipo de convivência institucional que se pretende. “O projeto define ‘de cara’ as relações institucionais: seremos parceiros ou prestadores de serviço? Entre uma concepção e outra existe uma grande diferença, inclusive nos aspectos

relacionados aos custos. Obter uma boa relação custo/benefício em consequência do trabalho é muito melhor que tê-los como ponto de partida". (E.N<sub>3</sub>).

Nos relatos dos alunos, a dimensão institucional aparece, com maior ênfase, em suas vivências acadêmicas em dois sentidos: um relacionado à validação dos estudos; o outro, na viabilidade de condições para participar da formação. Diria, inclusive, que nessa ordem de importância.

No primeiro caso, o tipo de instituição que certifica é tida como de fundamental importância. Os alunos tinham consciência dos riscos que viviam ao participarem de uma experiência piloto. O fato de haver uma proposta vinda de uma universidade federal, portanto instituição "validadora" da formação, é reconhecido como fator determinante tanto na opção feita pelos alunos, quanto da permanência nesse processo:

"Quando tivemos notícia da possibilidade de fazer a formação superior, a primeira pergunta foi: Qual é a universidade? Caso fosse outra e não a federal, dificilmente teria feito o vestibular, teria dificuldades econômicas e, provavelmente, não daria crédito a um curso através da EAD". (A<sub>2</sub>)

"Fazer a licenciatura era meu sonho, mas me envolver em uma experiência, ainda mais com a EAD, me parecia uma perda de tempo. Minha decisão em participar do vestibular foi pela UFMT, acreditava que com uma universidade federal a formação teria validade". (A<sub>17</sub>)

A percepção de que a instituição coordenadora do processo formativo "empresta" seu prestígio social àqueles que participam de seus cursos foi algo recorrente na fala da maior parte dos alunos:

"Fazer um curso superior é uma coisa, cursá-lo em uma universidade federal, ainda que a distância, era algo bem afastado de minhas pretensões". (A<sub>9</sub>)

As justificativas neste caso são bem conhecidas. Como o Brasil tem historicamente e cronicamente baixos índices de escolarização, o acesso a uma universidade significa, ainda,

certa diferenciação social. Por outro lado, o próprio crescimento do ensino superior no País, quase todo ele calcado na expansão da rede privada, redundou na abertura indiscriminada de cursos superiores que, em sua grande maioria, são considerados de baixa qualidade, principalmente quando tratamos das licenciaturas e, mais especificamente, dos oferecidos pelos ISEs. Isso não significa afirmar que nas universidades públicas existam, apenas, “ilhas de excelência”. Em artigo já citado, Araújo e Ristoff (2003) demonstram como os conceitos de avaliação produzidos por meio do “provão” mascaram situações em que as diferenças entre “A<sub>s</sub>”, “D<sub>s</sub>” e “E<sub>s</sub>” são mínimas, a depender dos cursos avaliados.

Evidentemente que a expansão da rede de ensino superior também ocorreu em MT. Se até a metade dos anos oitentas havia neste Estado apenas a UFMT e a UNEMAT, atualmente, só em Cuiabá, entre centros universitários e faculdades isoladas, contamos com, aproximadamente, 23 diferentes instituições de ensino superior. Essa expansão também é observada no interior do Estado. Além, é claro, de fatores econômicos, a “preferência” dos alunos pela “universidade federal” implica reconhecimento de sua atuação em MT. Reconhecimento que se transfere a seus alunos:

“Em meu município e em minha escola tenho muito mais respeito profissional. Tenho certeza que em função de ser aluna da UFMT”. (A<sub>13</sub>)

“Tenho orgulho de ser aluna da licenciatura, não só por conta do meu trabalho como professora, mas também por cursá-la na UFMT” (A<sub>10</sub>)

A idéia é a de que, “estar” na UFMT, significaria obter um título válido legal e socialmente.

Outro ponto que me pareceu importante nos relatos foi o relacionado ao “desaparecimento” do termo “a distância” na formação. Durante todo o trabalho de levantamento das informações, grande parte do que foi tratado sobre o desenvolvimento do curso não era acompanhado por “problemas” ligados à modalidade de EAD. Nos relatos, essa questão era subsumida na presença institucional da UFMT, havendo confiança quanto ao reconhecimento legal do curso e de seus reflexos nos planos de carreira. Sem dúvida que, se a

formação não tivesse reflexos sobre a carreira profissional, talvez não se verificasse a taxa de permanência dos alunos nela. De todo modo, a sinergia entre as instituições envolvidas no processo da formação vem marcada, também, pela confiança que seu público potencial aí depositava. Estas interações são apontadas como elementos relevantes por dezesseis dos alunos entrevistados, consenso que pode ser assim resumido:

"O mais importante é considerar os reflexos da formação em minha sala de aula, em minha escola e em minha vida profissional. A questão de ser um curso 'a distância' não é algo mal, ao contrário, penso hoje no quanto forçamos nossos alunos a fazerem o que não querem!". (A<sub>9</sub>)

"Quando comecei o curso tinha receios, mas quando tudo foi "arrumado" - Centro de Apoio, equipes de OAs, biblioteca - tomei consciência de que seria verdade. Hoje estou titulada, fui selecionada no concurso de professores do Estado e meu salário é melhor. Distância? Que distância?" (A<sub>7</sub>)

Quanto à permanência no processo formativo, vimos que as prefeituras assumiram os custos básicos relacionados aos deslocamentos e comunicação dos alunos, e isso significou muito. Ter os meios necessários para manter contato com o centro, OAs e professores e, ao mesmo tempo, apoio para os encontros presenciais, foi elemento fundamental nesse caso. Para eles, sem o apoio institucional e a disponibilização dos meios e materiais para o estudo, seria muito difícil superar individual ou coletivamente a formação.

"Como comprar livros em locais que na maior parte das vezes, não conta sequer com uma 'banca de revistas? Como alugar fitas de vídeo? Nosso problema não é de desânimo, mas de falta de acesso, garanto que com algumas condições mínimas vamos longe!". (A<sub>14</sub>)

É possível observar também a existência de um sentimento de perda profunda no grupo de alunos entrevistados na pesquisa. Perda que, freqüentemente, tem que ver com a falta ou o pouco acesso aos bens culturais:

"Existe um 'mundo' que se abre no processo da formação. Imagina se pudéssemos ter contato no passado e contar no futuro com a infra-estrutura de apoio que temos com a EAD... A escola poderia ser outra". (A<sub>5</sub>)

"Quantos anos passamos circunscritas pelas nossas próprias limitações. Acho que custa bem pouco ao poder público disponibilizar 'espaços' de formação e como isso reflete bem na escola". (A<sub>11</sub>)

Os alunos, mesmo não participando das negociações institucionais que sustentaram e sustentam a licenciatura, verificam que houve certo amadurecimento quanto aos seus papéis profissionais e acadêmicos, ou seja, "não se trata só de exigir, perguntar sobre nossos papéis, nossas intenções, se estamos envolvidos ou não na formação, acho que é fundamental..." (A<sub>10</sub>) Caso não compreendamos o porquê de estar aqui, como construímos nossos afazeres na escola, não haverá, também, como mudar as coisas, ainda que seja um pouquinho... acho que a formação inclui a mim e a outros, minhas vontades e as dos outros, aprender lidar com elas é essencial." (A<sub>8</sub>)

Se existe, por um lado, o reconhecimento sobre a importância das parcerias na forma como foram estabelecidas, existe, por outro, certo "desgosto" pela falta de compromisso em se assumir institucionalmente a figura dos Orientadores Acadêmicos.

Como esses profissionais são professores da rede pública de ensino e como exercem funções não descritas nas leis que regulamentam a carreira do magistério em MT, isso termina por gerar problemas bastante delicados, relacionados com a situação funcional de cada um deles.

A LOPEB<sup>22</sup> propõe que a sala de aula seja o único espaço do exercício docente. Tanto é assim que as funções de direção, coordenação pedagógica, são assumidas por professores, no primeiro caso, eleitos por todos segmentos da escola e, no segundo, pelos seus pares. Se ao diretor é permitida a saída da sala de aula por dois anos para aí retornar, os coordenadores têm a carga de trabalho em sala diminuída, exercendo essa função concomitantemente à regência. Claro que o preconizado pela lei terminaria por prejudicar a carreira profissional dos OAs na medida em que, ao não permanecerem na escola, ainda que

no exercício de uma “docência” peculiar, esse tempo não seria computado para efeitos de aposentadoria.

Enquanto todo o trabalho de implementação do projeto piloto se desenvolvia, a cada ano foram propostos “arranjos” legais para que os OAs trabalhassem com tranquilidade. Esse ir-e-vir, o reconhecimento de que os expedientes propostos nem sempre atendiam aos ditames legais, gerou incômodos entre as equipes de OAs, NEAD e SEDUC, tensionando, por várias vezes, as relações entre elas. Mesmo com a expansão da licenciatura, a situação dos OAs se manteve fragilizada. Foram encontradas soluções para o cômputo do tempo de serviço, não ocorrendo o mesmo com o pagamento das gratificações a que têm direito. Novamente, a cada ano, são previstas situações bastante precárias para esse pagamento.

De fato, os OAs expressam nova categoria profissional, mesmo quando reconhecidos como “professores”. A universidade, em razão dos aspectos legais e acadêmicos que marcam a docência nessa instituição, afirma não poder recebê-los, da mesma forma a SEDUC e, em alguns casos, as prefeituras afirmam ser necessário criar dispositivos legais para se reconhecer funcionalmente e burocraticamente essa função.

Freitas (2002) faz um alerta sobre essa situação, quando evidencia a expansão da EAD no País, principalmente em projetos voltados para a formação de professores. Faz menção também ao fato de que esses projetos reforçariam a expansão não qualificada do ensino superior, lembrando que os mesmos priorizam, quase sempre, *“as tutorias em ações fragmentadas e sem vinculação com os projetos pedagógicos das escolas, bem como formas interativas em detrimento da forma presencial, do diálogo e da construção coletiva”*. (FREITAS, 2002, p. 150) Lembra-nos ainda de que a visão tutorial, na EAD, remeter-nos-ia à *idéia já superada na década de 1970 dos “multiplicadores”, professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores e, assim sucessivamente, em uma cadeia de formação*.

Como já vimos e voltaremos a acentuar, há no projeto da licenciatura uma concepção bastante diferente sobre a idéia de interação e da função dos OAs, que não poderia ser confundida com a de um “multiplicador”. Primeiro, porque não lhes é atribuída a tarefa de

---

<sup>22</sup> Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica, homologada em 1998.

formação, no sentido da transmissão de conhecimento. Na licenciatura ela (a formação) ocorreria como processo mais coletivo, incluindo os OAs. Segundo, a ação desses profissionais no curso está referenciada e referendada por um processo de acompanhamento mais que de ensino. Tenho consciência da volatilidade dos termos aqui colocados. Entretanto, é preciso pensar, e com urgência, o significado de um trabalho mais coletivo de ensino-aprendizagem, de forma que possamos estabelecer novos limites para uma possível – e concreta – desqualificação profissional docente.

É possível, então, afirmar que os projetos ou programas de EAD, quando desenvolvidos nas e pelas instituições de ensino convencionais, apontam para reestruturações administrativas, pedagógicas e profissionais que vão além das simples vontades políticas para realizá-los.

O mais importante a ser verificado aqui é que, mesmo em se tratando de um programa institucional de qualificação de professores que incluía e inclui universidades, SEDUC e prefeituras, há uma fragilidade legal com relação aos OAs que coloca em risco seu próprio desenvolvimento:

“Por três ou quatro vezes estive a ponto de abandonar meu ‘lugar’ de AO e voltar para a sala de aula. Porque permanecer se não tinha segurança sobre os avanços profissionais a que tenho direito?” (A<sub>5</sub>)

Os momentos mais difíceis vividos pela equipe do NEAD também estão associados a esse problema:

“Institucionalmente sempre o mais complicado foi ‘segurar’ a equipe de OAs, a cada ano aparecem novidades, o que gerou conflitos imensos. Não sei como o poder público se propõe a perder profissionais selecionados e formados para o exercício de uma função que é bem complicada. Como tínhamos que intermediar as relações, ficávamos ou como ‘advogados’ dos OAs ou da SEDUC, feito que interferia e interfere muito nas atividades pedagógicas.” (EN<sub>4</sub>)

De qualquer maneira, a figura do AO e do tutor, por mais que se realizem pesquisas sobre suas funções e trabalho, continuam marcadas por um “limbo” institucional. Afinal, quem seriam os responsáveis institucionais para que esses profissionais tivessem “assentadas” suas funções? Talvez a resposta a essa pergunta esteja vinculada às diferentes formas que a função adquire, conforme os projetos de formação que se tenha e, em conseqüência, as relações institucionais daí advindas. Vale, no entanto, salientar que, apesar das diferentes características que essas funções assumem<sup>23</sup>, há que considerar sempre a necessidade da mediação do conhecimento, quando trabalhamos com processos de formação. Por outro lado, nas instituições que trabalham exclusivamente com a EAD e, em grande parte as convencionais que têm projetos ou programas de EAD, a formação é ainda conformada, tendo o professor catedrático como centro do processo. Isso significa que o processo de estudo é validado por ele. Dessa forma, o tutor exerce funções mais “periféricas” quanto à validação, contudo em razão do número de alunos que esses professores têm, assumem a função de mediar o conhecimento trabalhado, participando, apenas, de parte dos percursos de estudos. Isso gera, sem dúvida, conflitos na formação e, aí, sim, distanciamento dos tutores nos processos de formação, crítica e problema presente no desenvolvimento da EAD.

A equipe do NEAD, na tentativa de minimizar os efeitos desse tipo de compreensão, propõe um projeto de formação em que o AO, ao participar mais intensamente na construção do currículo do curso, pudesse constituir também certo tipo de “pertencimento” no processo de desenvolvimento da licenciatura. Todavia, como vimos, não se trata apenas de explicitar determinado tipo de entendimento. Essa é uma questão que vai muito mais além do projeto em si, indicando a necessidade de se compreender a docência e, mais particularmente, sua natureza em processos de formação a distância ou não presenciais.

O lugar subalterno, ocupado pelo tutor, e também no caso do OA, gera “mal estar” institucional na medida em que “parte de uma determinada docência”, ou ainda, parte de um processo de mediação de conhecimento não é reconhecido como tal, originando problemas para sua definição funcional/administrativa.

---

<sup>23</sup> É interessante verificar como em cada uma das instituições que trabalham com a EAD o tutor é definido, sendo caracterizado como profissional responsável por organizar grupos de alunos, até como “corretores” dos percursos formativos. Há uma variação significativa sobre a compreensão das funções desses personagens.

Como bem salientado por Belloni (1999):

*“Embora esta divisão do trabalho docente possa evoluir – seguindo as tendências do setor econômico de um modelo ‘fordista’ centralizado, automatizado, hierarquizado e muito especializado para formas de organização mais flexíveis, descentralizadas, com uma divisão do trabalho menos especializada e segmentada, esta evolução provável não modifica fundamentalmente a característica principal do ensino a distância que é a **transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva**. Cabe lembrar que a introdução das novas tecnologias na educação tende a generalizar esta característica também para o ensino presencial.”* (BELLONI, 1999, p. 81)

O pressuposto aqui apontado indica que a idéia de trabalho coletivo estaria calcado em projetos comuns de formação, feito que deveria ser reconhecido por aqueles que participam de um processo de formação, o que inclui as instituições que dariam base e apoio ao seu desenvolvimento.

Na fase de expansão da licenciatura, a SEDUC e as prefeituras foram chamadas a propor a profissionalização do OAs. A resposta ao problema foi, novamente, a de uso de expedientes legais, assim foi estendido aos OAs o “direito” de serem enquadrados funcionalmente como “assessores pedagógicos”<sup>24</sup> já que essa função era reconhecida na LOPEB.

Tal situação se acirraria no ano de 2001, momento em que o pagamento da gratificação dos Orientadores Acadêmicos, na forma de Assessores Pedagógicos, foi questionada pela Coordenação de Recursos Humanos da SEDUC. A partir desse momento, foram estabelecidos convênios entre a UFMT/SEDUC, de maneira que os recursos financeiros destinados aos pagamentos das gratificações foram depositados na primeira, e daí, repassados aos OAs. Evidentemente que esse expediente redundou em atrasos – já que os recursos para convênios devem ser previstos em Orçamento –, gerando maior insatisfação entre as equipes.

De toda forma, seguiu-se com a ambigüidade funcional que, desde a implementação do projeto piloto, marcou a função dos OAs. O argumento foi o de que a solução para o caso

prescindiria de uma revisão profunda da LOPEB, fator que, sem dúvida nenhuma, redundaria no discutir a própria concepção da docência. Esse foi o limite imposto a avanços na “regularização” funcional desses profissionais. Em minha perspectiva, e isso corroborado nos relatos, nenhuma das instituições envolvidas no projeto gostaria ou pretenderia aprofundar o “assunto AO”, determinando uma dinâmica de conveniências institucionais sobre o assunto.

Além da ambigüidade funcional que marca a função dos OAs, existiria também “imprecisão” sobre a compreensão da forma pela qual os convênios foram estabelecidos. Quando questionados sobre como poderiam caracterizar, ou sobre a natureza dos acordos estabelecidos na implementação da licenciatura, os entrevistados titubeiam, os acordos por atribuições institucionais, ou melhor, por competências institucionais evidenciam incertezas, não sobre sua continuidade, a maioria dos atores reivindica sua efetividade, o problema está em sua caracterização.

Tal dificuldade surge quando nos relatos não é possível reconhecer ou identificar qual tipo de base institucional daria origem aos acordos. Como normalmente esses acordos são “conduzidos” de maneira mais aparente por uma das instituições envolvidas, existe um sentimento de que seriam por ela impostos. Como no caso da licenciatura um projeto de curso e um programa de formação foram discutidos concomitantemente, há certa fusão entre os dois. Assim, decisões foram tomadas ao longo de um processo de trabalho, havendo, no momento de sua formalização, mais que a expressão de um simples acordo, mas o sentido de um compartilhamento.

Considerando que em MT houve um esforço, talvez único, no sentido de se estabelecer um programa de formação profissional de professores, é possível observar que sua institucionalização implicava esforço e criação de estratégias conjuntas dos envolvidos.

Quando tratamos da licenciatura, é perceptível o surgimento de uma sinergia institucional gerada, na visão dos participantes, na definição de papéis institucionais em que a idéia de venda de serviços fora eliminada.

---

<sup>24</sup> Assessores Pedagógicos, segundo definição da LOPEB, são os profissionais responsáveis por articular, em cada um dos municípios mato-grossenses, as políticas da SEDUC.

"A definição de atribuições e todo o processo de negociação fez com que cada instituição tivesse consciência de seu papel, comprometendo-se com os resultados da experiência." (R.S<sub>2</sub>)

"Como os acordos foram públicos, firmados e negociados com base nas competências de cada um, é difícil 'descumprir-los', existe uma responsabilidade que transcende as pessoas." (R.I<sub>3</sub>)

O sentido de parceria pode ser entendido como um princípio para acordos de coresponsabilidade ou de cogestão, isso na perspectiva de se pretender uma distribuição relativamente equitativa na repartição de recursos e competências que não poderiam ser confundidos com a superposição de esforços institucionais.

Esse entendimento é também partilhado pelo Vice-Presidente do SINTEP e aluno da licenciatura no projeto piloto. Para ele, as parcerias institucionais representaram um avanço significativo na formação dos professores em MT, na medida em que mantiveram a gratuidade do ensino superior e criaram as condições para acesso dos alunos aos meios e recursos para desenvolverem seus estudos. Porém, mais do que referenciar as parcerias em si, em seu relato, e como membro ativo do SINTEP, ele reforçou o papel das instituições e do sindicato na elaboração do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Em sua compreensão, para além das parcerias, seria necessário assegurar, como o foi – pelo menos segundo seu relato –, os princípios que marcam e definem as instituições públicas de ensino superior, sobretudo os vinculados à autonomia político-pedagógica. Em toda sua fala, mais que marcar o papel das instituições na consecução das parcerias, o representante do SINTEP evidenciou o papel da UFMT na condução do processo de “fazer acontecer” o Programa Interinstitucional, fator que, em sua visão, facilitou avançar em pontos que talvez o embate entre sindicato e SEDUC não fossem viabilizados.

De todas as formas, as lutas recentes empreendidas pelo SINTEP e o Governo de Estado/SEDUC marcaram o relato de seu vice-presidente, fazendo “saltar aos olhos”, conforme sua fala, as práticas políticas dos atuais governantes, “mais preocupados com render contas que efetivamente ter um plano de ação para o setor educacional, mesmo em se considerando que as metas estabelecidas pelo “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” tenham de ser

brevemente revistas em razão das datas estabelecidas para tanto” (Vice-Presidente SINTEP).

Apesar do relato acima e tendo em conta os processos anteriores na instalação da licenciatura, haveria, analogamente a análise proposta por Gomes (2000), a existência de um “regime de colaboração intergovernamental” por ele denominado como de “maioridade” da gestão educacional. Ainda que seu estudo tenha como foco as diferentes conformações institucionais que tinham por objetivo criar condições para viabilizar projetos no ensino médio, em momentos de carências, no sistema público de ensino e de incremento significativo de matrículas nesse nível de escolaridade,<sup>25</sup> a colaboração entre diversas esferas governamentais é por ele apontada como feito importante em vários contextos brasileiros.

Na implementação do projeto piloto da licenciatura, a idéia de parceria era algo que aparecia como um dos seus principais “ingredientes”. No entanto, no decorrer do trabalho, a compreensão de sua natureza era ainda obscura. Nos questionários e entrevistas observa-se a tentativa de melhor defini-la e isso expressa posicionamentos diferenciados.

Para os representantes institucionais, a parceria expressa a busca de alternativas mais participativas de apoios. Contudo o termo “participativo” reflete, não uma compreensão sobre formas mais colegiadas de gestão de um projeto, mas a de disponibilizar competências na consecução de uma atividade ou ação de formação.

“A parceria funciona quando as instituições disponibilizam seus recursos financeiros e humanos para atender aos projetos daí resultantes.” (S.M<sub>2</sub>)

“A parceria implica em tornar efetiva a administração de processos de trabalho cuja base seja a compatibilização de diferentes competências institucionais.” (AS<sub>1</sub>)

---

<sup>25</sup> O autor faz uma análise interessante sobre a emergência de matrículas no ensino médio como uma conseqüência das novas demandas por formação, considerando o processo de globalização da economia, principalmente nos países emergentes. Para ele, isso geraria a necessidade de maiores investimentos públicos no ensino médio quando, eles são canalizados, majoritariamente, para o ensino fundamental. Daí o surgimento de acordos institucionais entre os sistemas estaduais e municipais de ensino com vista a otimizar o uso de infraestrutura destinada à escola básica, gerando processos de colaboração intergovernamentais que abrem possibilidades bastante novas de compartilhamento dos espaços escolares públicos.

A maior parte dos alunos-professores, doze dos vinte entrevistados, indica que a parceria seria uma proposta qualitativamente adequada a seus contextos formativos, na medida em que isso é assumido institucionalmente, contribuindo para o reconhecimento da formação. Fator que também promoveria melhor acolhimento da formação pelas escolas, ainda que limitado em sua abrangência, já que são os professores, e não as escolas como um todo, que dele participam, reduzindo, assim, intervenções mais arrojadas nos estabelecimentos escolares.

"Minha escola assume também meu processo formativo. Todos meus colegas e meu grupo de trabalho conhecem a licenciatura. Temos um bom diálogo com a administração da escola, mas o projeto poderia ter maior amplitude pertencendo a todos da escola." (A<sub>8</sub>)

"Todos conhecemos as responsabilidades e competências institucionais, isso facilita a vida. Mas para mim, a expansão da licenciatura deveria envolver não só, nós - professores, mas abrir horizontes de formação para todos que aqui trabalham." (A<sub>15</sub>)

Para os alunos-professores, a colaboração institucional deveria fomentar processos que, dirigidos pelas escolas, viessem compor um quadro de necessidades de formação comprometido com transformações mais profundas. Eles têm consciência de que a licenciatura faria parte de um programa mais amplo de formação. O que se percebe é que a formação propicia "ativações" profissionais que geram outras expectativas por formação, evidenciando, mais e mais, a necessidade de propor projetos das e nas escolas. Essa necessidade, no entanto, é minimizada pelos representantes institucionais, mais especificamente pelos da SEDUC e prefeituras, que reputam essa reivindicação ao "movimento" da formação em curso. Fato que nos faz inferir sobre o real entendimento e abrangência dos princípios acordados no "Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT". Por outro lado, os alunos-professores entendem que um passo além do já realizado depende também da forma pela qual se organizarão para levá-lo adiante.

"Mesmo que a licenciatura expresse novos compromissos institucionais, este é um dos passos realizados, acho que caberá também a nós quais outros poderão ser dados." (A<sub>16</sub>)

"A formação nos faz pensar em outras formações, mas, para mim, é hora de pensarmos em algo que possa ser dividido com as nossas escolas" (A<sub>5</sub>)

Para a equipe do NEAD, a manifestação de anseios por formação mais abrangente é, de fato, um movimento ou uma ativação importante do processo de formação, assinalando indícios para o surgimento de outras perspectivas profissionalizantes. Do mesmo modo, há o entendimento de que as parcerias expressam ensaios que poderiam resultar em práticas institucionais mais abertas, participativas e colegiadas.

"Considerando a herança autoritária de nossas instituições, principalmente as educativas, uma parceria que funcione de forma a contribuir para um processo mais amplo de formação de professores é algo a ser analisado e entendido." (EN<sub>2</sub>)

"Para nós do NEAD, mesmo que esta parceria não manifeste maiores compromissos com um novo projeto de escola, a aquisição e assimilação de 'fazer institucionais' compartilhados significa um aprendizado para avanços mais significativos." (OA<sub>3</sub>)

A dificuldade em entender a natureza da parceria, e o sentido fugaz de seu significado, indica existir certa fragilidade nesta ação colaborativa. Gomes (2000) nos ensina que a falta de regras claras, da esfera federal, estadual ou municipal, que explicitem bases de colaboração, implica a formulação de acordos sempre únicos, renovados tanto nos níveis e nas formas de parcerias a serem implementadas.

No caso da licenciatura, a colaboração intergovernamental, traduzida na parceria calcada em atribuições e divisões de competências, parece constituir caminho importante na viabilização de processos formativos que, por serem assumidos em conjunto, expressam compromissos mais duradouros e efetivos.

A sinergia a que fiz referência no início do capítulo, pode ser entendida como tentativa de superar determinados limites institucionais para composição de responsabilidades que possam atender a um contingente de pessoas ou categorias profissionais de maneira mais íntegra e integradora, com vista a projetos mais contextualizados de formação.

Mesmo considerando a preocupação da equipe do NEAD em formular um projeto com forte vinculação institucional, sem dúvida que os compromissos assumidos pelo IE e pelo “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”, possibilitaram avanços significativos nas negociações instauradas para implementação da licenciatura.

Dessa forma, a fragilidade dos acordos, como o apontado há pouco, expressa um processo inicial de trabalho que poderá caracterizar-se, em futuro próximo, numa colaboração de caráter mais colegiada, portanto mais participativa. Sem embargo, esta constituição inicial de trabalho, mesmo caracterizada pelos atores envolvidos na formação como mais participativa, está, ainda, longe de expressar a consolidação de práticas democratizadas nas decisões tomadas do processo de formação, ou entendida como co-responsabilização no desenvolvimento de um projeto educativo das escolas. O trabalho colaborativo ou das parcerias instituídas contribuiria para a recuperação ou assimilação de formas mais compartilhadas na administração pública. Isto porque ao se coletivizarem compromissos institucionais, ou melhor, quando os acordos são públicos, compreende-se, como Gomes (2000), que se afasta o risco de que sejam tomadas decisões e soluções centralizadoras e dogmáticas, desprovidas do sentido de cooperação.

De todo modo, as ações de colaboração estabelecidas durante a implementação da licenciatura deram base aos acordos instituídos para sua expansão. Para Straub (1998), a formalização de acordos, fundados nas competências institucionais, efetivaria um processo de reconhecimentos mútuos em que havia convergência de interesses e esforços, apontando para um regime de crescente colaboração. Mesmo não sendo um processo regulamentado, pois diferentes situações expressariam ainda contextos para diferentes acordos e consensos, “puxar os fios da meada”, nesse caso, é uma tarefa pioneira, uma vez que a divisão de responsabilidades institucionais, com base em suas respectivas competências, indica ações mais ordenadas e sistematizadas quando comparadas a outras, justamente por expressar intenções e objetivos comuns de trabalho. Como os prazos para a ocorrência desses acordos são limitados e sujeitos, muitas vezes, às intempéries políticas, valeria a pena monitorar essa situação, uma vez que tanto sua consolidação quanto seu desaparecimento poderão evidenciar elementos muito concretos para a instauração de parcerias mais colaborativas e cooperativas.

O exercício da colaboração indica que para se atingir “maioridade” é preciso compartilhar idéias, objetivos e, claro, conflitos. Lembrando que um projeto de formação de professores em exercício deveria considerar a escola em sentido mais amplo, implicando “travessias” em que se rompesse a idéia de que esse seria um “serviço comercializável”, portanto ao sabor de quem o compra. Como o assinalado por Straub (1998), o compromisso com a colaboração manifestaria, necessariamente, compromissos político-pedagógicos que assumiriam também dimensão formativa nos encaminhamentos e procedimentos institucionais, promovendo repensares sobre os próprios projetos de formação.

A experiência de implementação da licenciatura fez com que fossem mantidos os “acordos intergovernamentais”, estendidos agora para mais da metade dos municípios matogrossenses, feito importante para a consolidação de parcerias que poderão subsidiar ações mais concretas nas escolas.

Foram estes acordos que deram base ao projeto piloto da licenciatura, bem como aos de sua expansão. Mesmo reconhecendo seus limites, suas imprecisões, os caminhos por aí identificados e viabilizados tornaram possível sua existência, caracterizando acordos que, no dizer dos atores aí envolvidos, deram transparência e efetividade à formação.

Compreendendo que a licenciatura, ademais dos aspectos institucionais trabalhados, apresenta elementos peculiares em seu desenvolvimento curricular que concorreram para sua consolidação, passarei, então, a tratar desse assunto com vista a, mais uma vez, identificá-los, considerando as visões dos que o vivenciaram.

## **CAPÍTULO 2.2- A dimensão curricular: marcos importantes em seu desenvolvimento**

### **2.2.1- Conhecimento socializado/conhecimento produzido: onde está o aluno/ professor?**

A resposta a esta pergunta denota a necessidade de se estabelecerem alguns indicadores ou critérios que tornaram possível constituir uma malha de significados que permitiram nortear determinada interpretação. Tendo em vista tal necessidade, identificarei, em um primeiro momento, os caminhos percorridos na análise proposta e, daí, apresentarei as interpretações possíveis de ser por mim sistematizadas.

Para a análise de todo material colhido e organizado durante a pesquisa, mais particularmente do relacionado à temática curricular, os critérios para reunir, conjugar e interpretar as falas dos diferentes atores tiveram por base os aportes indicados na Parte I, Capítulo 3, além, é claro, das precisões apontadas no apartado direcionado às explicitações metodológicas deste estudo. Assim, os pressupostos curriculares expressos no projeto político-pedagógico da licenciatura põem em evidência o trabalho com um currículo não disciplinarizado, cujas bases de reflexão estivessem calcadas em práticas escolares, definindo, desde aí, princípios e indicativos que pudessem transformá-las.

Como evidenciado também anteriormente, a idéia que permeava o desenvolvimento curricular da licenciatura, assentada na reflexão da ação docente, tinha por base princípios de diferenciação e ativação como proposto por Honoré (1980). Quer dizer, a reflexão sobre a ação docente e na ação docente deveria exprimir dois âmbitos importantes e interdependentes: um processo de valorização e revalorização dos conhecimentos, aliado à reorientação de opções, escolhas e valores, no sentido de compreender porque e para quem a ação educativa estaria direcionada. Esse tipo de orientação curricular implica determinadas abordagens que, no projeto da licenciatura, estão organizadas em torno de três conceitos que balizaram o

desenvolvimento de seus conteúdos: historicidade, construção e diversidade. Considerando tais aspectos, trabalhei no sentido de perceber, por meio das leituras realizadas pelos atores do projeto piloto da licenciatura, até que ponto, ou em que nível esses princípios foram sendo apropriados no trajeto de formação dos alunos/professores. Compreender o olhar desses atores sobre a formação e, daí, como percebiam, ou não, o “trânsito” entre os âmbitos formativos, parecia ser pista importante em meu estudo.

Esta pista surgiu no momento em que pude ser sensibilizada e perceber, durante as visitas nas escolas dos professores/alunos entrevistados e por meio de conversas informais com diretores, supervisores e coordenadores, que havia indícios de pequenas mudanças de atitudes dos professores em formação. Mudanças que se manifestavam em relações mais próximas entre professores e alunos, nas avaliações e, sobretudo, na participação mais intensa deles na vida cotidiana da escola:

“os professores estão hoje mais presentes na escola, participam, discutem e tentam encontrar novas estratégias e procedimentos de avaliação”. (D<sub>2</sub>)

“Na definição do Projeto Político Pedagógico, os professores que estão na licenciatura tiveram uma participação mais intensa, deixando bem claro seus posicionamentos... isso representa uma mudança importante, pois a escola deixa de ‘pertencer’ ao diretor, ao coordenador; esse espírito de ‘pertencimento’ é a base para transformações mais profundas na escola”. (CC<sub>1</sub>)

Esses foram discursos freqüentes tanto no recinto das escolas visitadas como nas falas dos representantes institucionais, mas para estes últimos a “participação” evidenciaria outra característica. Se, na escola, a participação era entendida como algo positivo, na esfera das administrações públicas, principalmente no interior das prefeituras, ela – a participação – se convertia, na maior parte das vezes, em algo conflituoso, na medida que gerava reivindicações por melhorias mais amplas nos estabelecimentos escolares, definindo campos bastante claros sobre a compreensão do que seja participar.

"Meus professores têm hoje mais competência para ensinar, isto representa também investimentos mais altos nas escolas. Eles não se contentam com as condições de trabalho que têm e começam a exigir mais." (R.I<sub>4</sub>)

"Os professores têm que entender que as melhorias no ensino e nas escolas não dependem somente das prefeituras, hoje a formação é importante e necessária, por enquanto não poderemos ir muito além". (S.M<sub>1</sub>)

De todas as formas, as diferentes compreensões sobre o significado da participação não representou risco maior no processo formativo. Contudo, é preciso sublinhar que o sentimento generalizado de que havia um compromisso mais efetivo dos professores em formação para com os destinos de suas escolas implica reconhecer a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre as finalidades da formação e de suas conseqüências para os sistemas de ensino. Parece que a formação gera percepções e entendimentos que se estendem mais concretamente à própria profissão docente.

A perspectiva de aprofundar o sentido e o significado da participação dos professores em formação na escola me levou a trabalhar, de forma mais intensa, com a equipe do NEAD e com os alunos/professores, pois, desde o ponto de vista do desenvolvimento curricular e, mesmo com a afirmação contida no projeto da licenciatura de que, metodologicamente, a prática docente seria inserida como dinamizadora do currículo, o projeto pedagógico do curso não explicitava, exaustivamente, como isso ocorreria, fato que me levou a aclarar melhor esse ponto durante a pesquisa.

Esse encaminhamento tinha por base, em um primeiro momento, a idéia de que, por mais que se determine uma tendência generalizada de prolongamento da duração da formação superior, incluindo as estruturas formativas dirigidas à formação de professores<sup>26</sup>, há, contraditoriamente, segundo Ghilardi (1993, p. 133), declínio da qualidade também nesse nível de ensino.

---

<sup>26</sup> Excluo, nesse caso, as propostas aligeiradas de formação. Em minha compreensão, há enorme equívoco em trabalhar a formação de professores com o uso intensivo das NTICs e currículos extremamente instrumentalizadores, afirmando ser isso educação a distância.

Outro aspecto a ser considerado na discussão sobre a formação de professores é o que se refere às alterações que foram levadas a cabo na estrutura tradicional dos estudos sobre a docência. Até que ponto houve mudanças efetivas nesses currículos? Concordo com Bottani (1986, p. 133) quando propõe a seguinte reflexão: *os resultados escassamente positivos obtidos neste sentido devem ser atribuídos a medidas que não foram capazes de reconceber de maneira coerente e conjunta as bases e os conteúdos da formação docente*, permanecendo uma clara dicotomia entre conhecimentos disciplinares e competência didático-pedagógica.

As perguntas nesse caso eram: a participação significaria maior comprometimento com o cotidiano da escola, com a sala de aula, com os alunos? A atitude de participação implicaria compreensão mais ampla do fenômeno educativo, apresentando indícios de superação da dicotomia apontada acima?

Para os professores/alunos, o fato de serem já profissionais, com experiências pessoais significativas no magistério, faziam-lhes supor que o trânsito teórico-prático entre formação e escola era facilitado. Essa visão também era compartilhada pela equipe do NEAD:

“Claro que trabalhar com um público que conhece a escola, seus problemas, possibilidades e limites facilita colocar na cena formativa reflexões sobre a produção escolar. No entanto, isto aponta outros tipos de dificuldades, que, para nós, é basicamente a de manter o interesse pela formação, afinal ele tem como comparar o que produz a escola e o que se faz em sua formação”.

“Por mais que minha experiência profissional seja empírica, é uma experiência real. Compreendo que é a partir dela que posso ‘melhorar’ minhas práticas profissionais na escola. Ela será sempre um critério para julgar o que pode ser bom ou mal na minha formação”.  
(A<sub>16</sub>)

“Ser aluna da licenciatura significa ter minha experiência pessoal de professora como base da formação. Jamais em meus estudos na licenciatura abandonarei o que construí em minha vida profissional”. (A<sub>6</sub>)

Não obstante reconhecer que a experiência pessoal pode ser entendida como aspecto importante no processo formativo, a pergunta sobre possíveis integrações disso com a

formação estava ainda por ser respondida. Para tanto, abandonei os questionários e trabalhei com entrevistas de maneira que obtivesse precisões mais significativas sobre o assunto.

Um dos primeiros elementos que apareceu diante da questão de se precisar melhor se havia integração entre o curso propriamente dito e as experiências constituídas no espaço escolar foi o relacionado à “quebra” de um currículo disciplinarizado. Os alunos/professores percebiam que essa quebra permitia um tratamento curricular mais fluido, com base em conceitos balizadores que imprimiam certa unidade e maior integração entre as áreas de conhecimento, que fundamentavam e fundamentam a licenciatura.

Entendendo como Morin (1992) que o currículo escolar é fragmentado e fragmentário, pecando tanto quantitativa como qualitativamente ao obscurecer, por meio de disciplinas compartimentadas, a visão do todo, determinando assim a não-comunicação e o não-diálogo entre os saberes, a equipe do NEAD, ao propor as bases curriculares da licenciatura, optou por concebê-lo como processo em construção. Tal opção fez com que fossem marcados apenas os conhecimentos básicos e essenciais a cada uma de suas áreas, propondo como elo entre elas a reflexão sobre as práticas escolares expressas nos denominados “Seminários Temáticos”.

A necessidade de relacionar partes que integravam um todo, nesse caso formação e prática escolar, marcou a opção por um trabalho com base na pesquisa que explicaria a complexidade dos múltiplos aspectos que influem sobre os objetos e que condicionam, na perspectiva de Morin (1996), o próprio pensamento humano. O pensamento, nesse sentido, não seria estático, indicaria movimento, marcando um processo que, ao propor as bases conceituais para se analisar determinado objeto e sua efetiva análise, promoveria a criação e com ela a elaboração do conhecimento. Como o proposto por ele, seria dessa forma que se justificaria o rompimento de um pensamento linear e reducionista presente no denominado paradigma da simplicidade, privilegiando, na atualidade, o paradigma da complexidade.

Para os alunos da licenciatura, o desenvolvimento metodológico do currículo permitiu construções bastante aproximadas das práticas escolares, fato que influenciaria, na visão dos entrevistados, o surgimento de outras atitudes profissionais, inclusive no que se reconhecia como maior participação. Os relatos indicam, claramente, que a constituição de

elos, em termos de se perceber e tentar entender práticas corriqueiras nas escolas, contribui para “ativações” profissionais significativas.

“Existe uma ligação muito forte entre minha atividade docente e a licenciatura. No processo de formação aprendi, sobretudo, pensar o cotidiano da escola, incluindo aquilo que faço. A experiência com os seminários temáticos é importantíssima, é nesse momento que posso criar algo novo porque são análises de minha realidade”. (A<sub>18</sub>)

“A preparação dos seminários temáticos é um momento muito produtivo no curso e para a escola, pois os ‘grandes saltos’ são feitos a partir daí.” (C.C<sub>3</sub>)

“Ter em conta os percursos escolares, analisá-los, para compreendê-los, é um dos motivos que me faz permanecer na licenciatura”. (A<sub>4</sub>)

Se, por um lado, os professores/alunos são bastante otimistas sobre as análises e as produções realizadas no processo de formação, a equipe do NEAD propõe uma reflexão que não nega a importância da pesquisa no curso, mas chama a atenção para o caráter processual dessa atividade, por compreender que a escola não teria ainda formas para incorporá-la, como nova identidade, ao seu dia-a-dia. Como o caracterizado por Morin (1996), a escola na atualidade, justamente por enfrentar novo contexto histórico, social e político, deverá constituir sua identidade mediante um processo permanente e gradativo, de dentro para fora, em que as possibilidades de cada um e do grupo serão colocadas diante das circunstâncias limitadoras que lhes são impostas. Contudo, seria necessário existir uma vontade por parte daqueles que constituem a escola, no sentido de recriá-los, o que para ele implica cultivar iniciativas de aprendizagem e de melhorias na comunidade escolar. É nesse âmbito que a equipe do NEAD insere a produção das análises dos alunos, ou melhor, é na possibilidade de construir ações dirigidas ao novo, de forma a constituir espaços de significação para práticas transformadoras que reside, segundo os relatos, todo o trabalho de organização dos seminários temáticos.

“Há todo um esforço no sentido de que os professores percebam suas potencialidades criativas, de pessoas que são... A escola está estruturada para sufocar as inovações, um processo de formação responsável deverá considerar sempre as possibilidades reais de recriar os espaços de atuação dos professores, daí a importância das análises dos profissionais que realizam cotidianamente as escolas.” (EN<sub>3</sub>)

Reconhecer que o processo de análise dos professores durante o curso implica disponibilizar conhecimentos básicos para, a partir disso, ampliar a busca para outras possibilidades, é uma das condições necessárias – não suficiente – para integrar a dimensão teórica e a dimensão prática na formação. Esse é um dos desafios que a equipe do NEAD considera central no desenvolvimento do curso. Para tanto, o elo que se pretende para recriar os vínculos entre teoria e prática é facultado à construção da pesquisa, entendida como processual por implicar “reforma do pensamento” (MORIN, 1992, p. 42) e meta que envolveria alunos/professores e OAs.

Na perspectiva de Demo (1993), um currículo, quando explicitado na forma de atividades de pesquisa, portanto em movimento e construção, poderia ser denominado como “currículo intenso”, contrapondo-se ao extensivo, já que comprometido com o desempenho construtivo/qualitativo do professor e do aluno, sinalizando ser o trabalho investigativo atitude básica e cotidiana dos aí envolvidos. *Ao contrário de uma concepção quantitativa extensa, realizada através de inúmeras disciplinas, se opta pela habilitação metodológica para produzir, com autonomia, em contexto didático fundado na pesquisa e na elaboração própria*”. (DEMO, 1993, p. 220). Para os quinze dos entrevistados alunos, este tipo de desenvolvimento metodológico parece ser bastante claro.

“Para mim foi difícil romper com o esquema disciplinar. Quando ‘vi’ que os estudos estavam organizados em grandes áreas de conhecimentos e no desenvolvimento de pesquisas ao longo do curso, me coloquei em alerta, teria, por conta disso, de buscar novos princípios em minha vida como aluna e professora.” (A<sub>8</sub>)

Por outro lado, a produção e a elaboração própria não significam somente a “fabricação de ciência” (DEMO, 1993, p. 222), mas seria, igualmente, parte integrante do processo educativo, na medida em que constitui uma atitude de questionamento crítico e criativo.

A preocupação da equipe do NEAD sobre o entendimento processual do desenvolvimento curricular seja em sua dimensão conceitual seja metodológica, que terminaria por implicar atitude para pesquisa, tem que ver com uma inquietude, já apontada por Stenhouse (1991, p. 216), quando discute a problemática de como comunicar esse fato – a pesquisa como base do desenvolvimento curricular – aos professores em formação. Como por ele indicado, muitas vezes o que ocorre é que os professores esperam certa definição do que deva ser feito em lugar de empreender uma pesquisa. Esta é uma “problemática de comunicação” (STENHOUSE, 1991) que se produziu também no primeiro estágio de desenvolvimento da licenciatura e que foi vencida, na visão dos alunos, por um apoio constante, tanto nos aportes conceituais das diversas áreas de conhecimento do curso como nos procedimentos das pesquisas realizadas, marcada, inclusive, por discussões a respeito da produção de conhecimento no ensino do 3º grau.

“No início foi muito difícil criar um ritmo de estudo marcado por um processo mais reflexivo. A maior parte dos professores/alunos por vivenciar cotidianos escolares, profissionais e mesmo pessoais muito precários, fossem eles culturais, de relações pessoais ou de experiências formativas anteriores, tinham a idéia de que a licenciatura seria um simples passo para a titulação. Empreender um trabalho de formação fundamentado em novos aportes conceituais e sobretudo de intervenções mais qualitativas nas escolas foi um grande desafio para nós que coordenávamos a licenciatura” (EN<sub>5</sub>)

Para a maioria dos alunos, esta busca não foi menos difícil.

“Eu gostaria, em alguns momentos de não ter de pensar sobre o que a escola produz, ou da mesma forma, as minhas práticas em sala de aula... No entanto, o mais importante não é pensar que poderemos transformar a escola. Sei que existem limitações para isso, mas, em uma visão mais

crítica, é possível, sim, alterar pequenas partes da engrenagem... isto é para mim o mais importante.” (A<sub>17</sub>)

Parece que o real e o possível se contrapõem todo o tempo nos discursos e, uma vez mais, seria necessário justificar ou interpretar as falas dos alunos/professores. Se existe, por um lado, desenvolvimento curricular na licenciatura que incita e estimula reflexões importantes na constituição formativa/profissional deles, existe, por outro, limitações que impedem colocar em marcha as iniciativas e recriações dos professores em formação em seus estabelecimentos escolares. Haveria, então, divórcio entre o projeto curricular da licenciatura e os projetos das escolas, considerando inclusive projetos das instituições que apoiaram essa iniciativa?

Para responder a esta pergunta, recorro, uma vez mais, a Stenhouse (1991), quando nos explica que existem limitações que condicionam a capacidade das escolas para transformações:

*“a primeira limitação é a da escassez de recursos. As escolas estão subfinanciadas. Os edifícios demandam com frequência problemas insolúveis, é difícil encontrar pessoal adequado, há escassez de livros e materiais. E, sobretudo, os professores estão submetidos a fortes pressões... a moral é, geralmente, baixa”* (STENHOUSE, 1991, p.222-223).

Tal fato é percebido pelos representantes institucionais e pelas administrações escolares e, para eles, não existiria um divórcio entre projetos e, sim, limitações que se inserem para mais além de suas próprias competências.

“Eu gostaria muito de mudar por completo as escolas do município, porém, os recursos financeiros que temos não permitem um compromisso com tais necessidades, tento fazer o máximo com um mínimo.” (R.I<sub>1</sub>)

“Estou segura de que o projeto de formação da licenciatura é um dinamizador importante para a busca de novas iniciativas das escolas. Não se trata de um divórcio entre projetos ou na afirmação dos princípios que embasam a formação docente, temos um trabalho conjunto definido pelo 'Programa Interinstitucional de

Qualificação Docente'. Nosso limite é posto pelas políticas de financiamento que vêm de 'cima para baixo', completamente condicionadas a cortes que ameaçam qualquer inovação." (R.S<sub>2</sub>)

Stenhouse (1991) parece ter também razão ao indicar que iniciativas inovadoras terminam, com frequência, gerando sansões das direções escolares contra professores que, de alguma maneira, põem em perigo a ordem. A contaminação dessa "desordem" imporia, em sua leitura, reajustes institucionais quase sempre de caráter conservador, já que a escola exerceria ainda grande poder sobre seu alunado e em consequência, sobre os pais.

Os alunos/professores, mesmo se sentindo estimulados a fomentar em suas escolas e salas de aula processos diferenciadores nas práticas habituais, logo rotineiras, enfrentam, por um lado, a "economia" dos financiamentos dirigidos à educação que fazem a escola permanecer em precárias condições de existência e, por outro, são pressionados para que a "ordem" seja mantida. Movimento percebido pelos alunos entrevistados e muito bem expresso no seguinte relato:

"Quando estamos em nossos grupos de estudos sonhamos com as possibilidades que se colocam por meio de nossas análises. Voltar à realidade é um exercício difícil porque temos, sim, a capacidade de mudar as coisas, no entanto, nos faltam condições materiais e, quase sempre, quando a direção da escola não está também na formação, fica presa às suas tradições." (A<sub>18</sub>)

Da mesma maneira, os OAs, por estarem mais próximos dos alunos, percebem essa limitação "por pressão":

"Não é papel dos OAs entrar nas escolas... nossa atribuição é a de acompanhar os alunos/professores. Só que me sinto impotente... É visível o crescimento dos alunos, a capacidade que têm para recriar suas experiências. Isso, no entanto, gera conflitos nas escolas, fazendo surgir um código de resistências, que é ligado, quase sempre, à idéia de desordem." (OA<sub>5</sub>)

Como Shipman (1973) já havia descrito e Bernstein (1996) denominou, “a tática do isolamento” é geralmente aplicada nesses casos, uma vez que determinadas inovações fogem aos enquadramentos postos nas escolas.

Fugir dos enquadramentos significa, para Bernstein (1996), trabalhar com uma perspectiva em que não é possível separar as análises do que constitui uma organização válida do conhecimento daquela que constitui formas válidas de transmissão e avaliação deste mesmo conhecimento. Pensar no que se inclui ou não no currículo e na forma de seu desenvolvimento seria algo inerente à Pedagogia. Logo, fugir de um forte enquadramento representaria menor controle sobre o tempo e o ritmo da aprendizagem, tendo como consequência uma menor explicitação dos objetivos e dos critérios para saber se estes foram ou não atingidos. Daí essa pretensa “falta de controle” sobre os objetivos educacionais se traduzir, usualmente, em “desordem” na escola. Fato manifestado em várias falas dos alunos/professores.

“Aprendi que deixar os alunos mais ‘soltos’, conversar com eles, mantê-los em situações de observação, buscar suas experiências e hipóteses... não significa um estado de desordem na sala de aula, mas os ‘ruídos’ dessa produção colocam a escola em alerta, ‘vigiar e punir’ parece ser o grande lema escolar.” (A7)

“A escola tem que manter sua ordem as crianças precisam de ‘educação’. Os professores têm lá suas idéias, muitas vezes elas são boas, mas é custoso entender que não posso deixar os alunos ‘a solta’, o controle é parte da didática de um bom professor”. (D3)

Os professores em formação admitem que o desenvolvimento curricular da licenciatura lhes proporciona momentos significativos de reflexão coletiva e individual, fomentando novas atitudes, olhares e leitura menos rotineiras e que as “ameaças por pressão” podem ser minimizadas quando outros professores também tentam, mesmo não estando na formação, forjar novos caminhos pedagógicos nas escolas. Assim, se por um lado, evidenciam a importância do desenvolvimento curricular do processo formativo, expressam, por outro, a

necessidade de constituir um processo coletivo na própria escola, cuja pauta destaque possíveis inovações pedagógicas.

Tanto a equipe do NEAD quanto os alunos/professores compartilham a certeza de que processos mais coletivos de formação poderiam trazer novos movimentos no interior das escolas. Movimentos que gerariam mudanças mais radicais em seu desenvolvimento, implicando variações em todo tono, códigos e nas relações estabelecidas em seu interior.

"se há portanto uma fragilidade no projeto da licenciatura, ela está em não haver ainda um projeto mais amplo de formação. Não se trata somente de estabelecer as bases mínimas de uma profissionalidade mas de trabalhar em uma perspectiva de compartilhar projetos, de fazer com que estabeleçamos o reconhecimento mútuo entre formação / escola / formação." (EN<sub>2</sub>)

"Sentimos que todo conteúdo do curso, que as temáticas desenvolvidas nos seminários tendem sempre a nos fazer pensar sobre o que produzimos em nossas escolas, mas seria necessário que estas iniciativas pudessem ser mais bem acolhidas pelos estabelecimentos escolares, não dependendo de uma maior ou menor simpatia dos diretores, isso sim seria muito bom". (A<sub>5</sub>)

Percebe-se que existe uma possibilidade que, muitas vezes, não se realiza, em razão de limites impostos pelas escolas ou pelos sistemas que as integram.

Na visão da equipe do NEAD, toda a forma de colaboração intergovernamental, que deu base ao processo de implementação da licenciatura e estendida agora no programa de formação, poderia constituir importante iniciativa para um trabalho de integração mais ampla entre formação / escola / instituições, possibilitando a organização de um projeto mais claro e profundo de intervenções nos estabelecimentos escolares. Este seria um dos aspectos dessa questão.

Outro fator nesse sentido seria o de definir um desenvolvimento metodológico de trabalho que permitisse a expressão de cada participante, compreendendo que isso significaria posturas horizontalizadas, portanto bastante relativizadas quanto ao exercício de poder.

Um terceiro elemento seria, como o apontado por Contreras (1999), considerar que projetos com natureza mais participativa e de maior autonomia dos centros educativos implica responsabilizar todos participantes.

*“Os centros educativos são instituições muito vulneráveis, onde os conflitos sociais explodem com facilidade em seu interior, e onde as exigências e as pressões que recebem, tanto administrativas como ambientais, se acusam com facilidade... As escolas públicas na atualidade podem receber pressão extra, na medida em que são elas as que são acusadas, ou o serão em breve, de ineficiência e de incapacidade...” (CONTRERAS, 1999, p. 211)*

Logo, qualquer projeto de intervenção escolar pode ser considerado como “o melhor projeto”, confundido com uma necessidade que não é gerada só nas e pelas escolas. Conforme Contreras (1999), qualquer projeto de intervenção, que pareça diminuir a ineficiência da escola, poderá ser transformado em “panacéia” educacional.

Assim, é possível afirmar que desde o ponto de vista curricular, o projeto da licenciatura parece ter encontrado um elo bastante significativo entre conhecimento socializado e conhecimento produzido, gerando, por um lado, diferenciações e, por outro, ativações que cumprem em parte os objetivos de formação do curso.

O avanço para uma proposta mais ampla que pudesse superar, conforme visão de um dos componentes da equipe do NEAD, “um processo ainda dicotomizado de formação” (EN<sub>2</sub>), seria implementar um projeto que viesse, numa perspectiva “derridiana”, questionar o sentido de verdade e de conhecimento escolar instituído, entendendo que ambos estão carregados de significados gerados em determinadas relações de poder que expressam, portanto, uma mesma teia de relações. Claro está que as práticas pedagógicas, por serem geradas em determinado contexto, expressam também teias de relações, estando ligadas ou vinculadas a uma idéia de verdade, sendo necessário questionar, como faz Tadeu da Silva (1999, p. 124), onde, quando e por quem foram inventadas.

Seguindo ainda com Tadeu da Silva (1999), compreende-se que o conhecimento escolar é binário, pautado entre científico/não-científico, branco/negro, homem/natureza, etc., fator que determinaria sua fragmentação ou sua rígida separação entre os diversos gêneros de conhecimento, contribuindo para as práticas pedagógicas e escolares serem também rígidas, carregadas de impossibilidades.

O fato é que se compreendemos as práticas pedagógicas como expressões também de determinadas relações, e se as incorporarmos em um processo formativo como um de seus componentes ou como um eixo curricular, isso requeria não só outra concepção metodológica calcada na noção de emancipação e liberdade. Idéia que resultaria em nova concepção de sujeito e em questionamentos sobre as bases de todo o empreendimento pedagógico moderno, vinculado a uma visão de sujeito autônomo, racional, centrado e unitário (TADEU DA SILVA, 1999).

Este é, pois, um dos limites do desenvolvimento curricular da licenciatura. Ou melhor, a passagem do reflexivo para a ação implicaria também novo projeto de escola, cuja identidade, como apontado há pouco, não tem ainda uma definição. De fato, trabalhamos em um espectro de um momento de transição que se manifesta por meio de uma gama muito variada de embates, incluindo os embates na e pela escola. Assim, um projeto específico de formação não poderia gerar processos tão abrangentes de transformações em um sistema escolar.

Entretanto, os alunos, a equipe do NEAD e algumas das escolas a que estão vinculados os professores/alunos, percebem a formação como algo positivo, capaz de fazer surgir um movimento que contagia outros:

"Há como uma nova energia, temos que nos posicionar, pesquisar, há uma nova perspectiva profissional na medida em que minha formação é reconhecida institucionalmente."

(A<sub>13</sub>)

Para a equipe do NEAD, o otimismo nasce quando se percebe a possibilidade de, metodologicamente, encaminhar-se um processo formativo calcado em gradativo e crescente

trabalho de pesquisa/investigação que vem, pouco a pouco, chegando até as escolas da região em que realizei a coleta de dados.

“Primeiro foi necessário aprender organizar este processo contando com a participação dos alunos. Segundo, ouvindo as críticas, mudar procedimentos e inventar ‘fórmulas’ de escutar todos. Terceiro, sistematizar a produção, tentando com isso reencaminhá-la às escolas em que estão os alunos/professores. Porém, o mais importante foi perceber como as professoras se colocavam na formação e o sentido de aquisição profissional que isso vem gerando.”  
(EN<sub>6</sub>)

Para os representantes institucionais, principalmente para os prefeitos e secretários municipais, o fato de estarem mais perto do processo formativo e pela possibilidade das colaborações previstas na implementação dos acordos para viabilizar a licenciatura, existe a percepção de que a proposta do curso vem implicando pequenos “consertos” cotidianos que, recentemente, forjam atitudes de maior compromisso com as escolas.

“Inclusive os pais, até mesmo porque todos nós temos nossos filhos nas escolas públicas, percebem como os professores vêm crescendo em sua formação. Tem muitos deles que, no início do período letivo, vêm às escolas para reivindicar que seus filhos permaneçam com os professores que cursam a licenciatura.” (SM<sub>5</sub>)

Resta saber até que ponto será permitido que ações inovadoras, ou melhor, de crescente inovação, evoluam dos professores para as escolas e daí aos sistemas. Por outro lado, tampouco se sabe se o processo de aparente profissionalização, já que os professores tomaram para si a responsabilidade de fomentar um movimento de busca de alternativas para a formação escolar, será tolerado.

Mesmo acreditando que a base institucional que dá concretude à licenciatura é diferente de outras e que os alunos/professores, como um todo, têm consciência da necessidade de mudanças significativas nos sistemas escolares públicos, a cena social, política

e econômica aponta, como afirma Contreras (1999), para uma autonomia profissional dos professores limitada ou limitante. Referenciada em pressupostos bastante diferentes dos que poderiam colocar em “xeque” o como, por quem e para quem as práticas estabelecidas por e nas escolas foram inventadas, a constituição de autonomia profissional, para ser efetiva, deveria romper, evidentemente, com a lógica imposta aos sistemas escolares. Esse é o “elo perdido” na configuração de um novo profissional/professor, consideração que faz esse estudioso declarar sua limitação. Aspecto que, em minha perspectiva, limita não só a licenciatura em si, mas o próprio “Programa de Qualificação Docente” que justificou e concretou sua expansão.

Há, entretanto, um desenvolvimento curricular na experiência da licenciatura em que a alternativa da pesquisa, fundada na reflexão sobre as práticas escolares, é reconhecida como base e eixo curricular. Essas práticas são trabalhadas em um cotidiano que procura, mediante estudos de aportes conceituais entendidos como significativos para a formação do professor das séries iniciais, constituir compreensões sobre o fazer escolar. Ao mesmo tempo em que se propõem atividades de pesquisas voltadas para a constituição de competências nessa área, isso pressupõe sistematização e análise do cotidiano escolar. Acompanhar a “passagem” de uma fase experimental à outra mais extensiva da licenciatura, considerando a permanência desses mesmos princípios formativos era, sem dúvida, um trabalho importante de ser realizado. Até mesmo para conhecer se este tipo de formulação curricular suportaria um número maior de demandas por parte dos alunos, em razão do aumento numérico do próprio público do curso. Dessa forma, resta-nos a pergunta: seria possível manter este mesmo desenvolvimento curricular, fundado em um trabalho bastante artesanal, na fase de expansão da licenciatura?

O que temos como indícios na primeira fase indica, como vimos, uma possibilidade concreta de pensar e realizar um trabalho menos enquadrado, segundo análise de Bernstein (1996), apresentando um caráter mais construtivo quando se projetam atividades de formação fundadas nas práticas escolares. De acordo com os pressupostos metodológicos aqui explicitados, posso afirmar que tal possibilidade se apresenta quando existem condições muito concretas para tal tipo de realização. No caso específico da licenciatura, essa possibilidade pode ser confirmada se pensarmos na constituição de um elo entre conhecimentos trabalhados pelos conteúdos das áreas de conhecimento do curso, confrontados pelas pesquisas ao longo

da formação, cujo objetivo foi o de estabelecer sempre uma atitude reflexiva, diferenciadora e ativadora. Como a equipe que coordena o processo formativo não tem, a princípio, um “plano de intervenção escolar”, compreende-se que o limite da formação está posto justamente ao não se envolver nos projetos pedagógicos das escolas dos sistemas públicos de ensino, pelo menos na região em que se implementou o projeto piloto, portanto nos planos institucionais desses mesmos sistemas. O “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” poderia cumprir esses objetivos, dada sua magnitude. Ele se configura, sem dúvida, como passo importante nesse caminho, fato também reconhecido pelos atores do projeto piloto.

“Por que a experiência de formação dos professores é importante? Porque implica pensar um projeto mais abrangente, que reconheça a formação e que empreenda ações que venham garantir a permanência desse profissional no sistema público de ensino.” (SM<sub>4</sub>)

“Para nós do NEAD, o projeto é muito significativo, afinal em um país como o nosso, onde as políticas educacionais que incluem a formação, são voláteis, a expansão da licenciatura é uma conquista, mas é necessário um esforço ainda maior para constituir um projeto mais amplo, no qual apareçam as escolas, os professores, as administrações escolares, as instituições... este é o segundo passo de nosso trabalho.” (EN<sub>2</sub>)

“Estou no final do curso, sei que pessoalmente avancei em vários sentidos, tenho hoje vontade de continuar com os estudos, de procurar mais... Acho que o mais importante seria não só ter a formação, mas que isso estivesse ligado ao projeto pedagógico de minha escola”. (A<sub>8</sub>)

Verificamos, então, nos relatos uma reivindicação para novos desdobramentos do processo formativo, estes, sem dúvida, muito mais complexos porque suporiam compromissos concretos com nova identidade da escola e dos profissionais que nela atuam.

Se existe um “possível concreto” nesta forma de desenvolvimento curricular, seria necessário questionar: qual seriam então seus marcos? O que daria base a esse tipo de

desenvolvimento metodológico no currículo da licenciatura? É com a intenção de responder a essas perguntas que passarei a um segundo momento de análise, sobre a dimensão curricular da licenciatura.

### **2.2.2- Os aportes conceituais da licenciatura e as bases da reflexão**

Diferentemente da maior parte dos projetos de formação dos professores das séries iniciais, o currículo de formação da licenciatura presume a necessidade de formar um profissional/professor generalista, tratando de expressar isso em seu conteúdo e desenvolvimento metodológico, elemento que determina abordagens interdisciplinares.

Como já anunciado, a equipe do NEAD buscou, em outras experiências e pesquisas sobre formação de professores, fonte para dar “voz” a esses profissionais. Estas foram confrontadas com a proposta curricular do ensino fundamental de MT, tentando, desta maneira, criar espaços de interconexão entre elas. Tal trabalho foi acompanhado, conforme o já descrito, por equipes multidisciplinares, interdepartamentais e interinstitucional.

A estrutura curricular da licenciatura é composta por áreas e subáreas de conhecimento, não contando com “disciplinas” tradicionais na formação de professores como Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação, Currículo, entre as principais. Claro que tal opção pressupõe outra forma de “enquadramento” curricular que compreende outras abordagens sobre esses assuntos. Na visão da equipe do núcleo, seria preciso dar “vida” à discussão sobre conhecimentos bastante “caros”, tanto nos cursos de formação de professores como na Pedagogia.

Porém, antes de passar aos aspectos que viriam potencializar a “vivificação” das áreas de conhecimentos indicadas acima, é necessário, para se chegar à compreensão da opção feita, conhecer as bases que permitiriam a ocorrência desse fato. Para tanto, seria importante demarcar alguns dos fundamentos que possibilitaram “nortear” as análises aqui implicadas.

O projeto da licenciatura define claramente qual a concepção de currículo em cuja base se daria seu desenvolvimento tanto que, por exemplo, material didático e temáticas dos seminários convergem para determinados eixos e idéias que pretendem cumprir certos objetivos de formação. Além disso, explicita:

*“Como produção social, segue Apple, o currículo não pode ser entendido de uma forma positivista, isto é, é preciso percebê-lo relacionamente, como tendo adquirido significado a partir de conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na noção com um todo, em cada região ou em cada escola individualmente. Não é apenas o conteúdo curricular que deve ser observado, sua forma e o modo pelo qual é organizado também merecem atenção”.* (Licenciatura Plena em Educação, 1999, p. 11)

Verifica-se, aqui, a existência de uma intencionalidade para se discutir a produção escolar e dela se apropria, mediante as relações que são aí e daí estabelecidas. Isto significa trabalhar na perspectiva de se reconhecer e compreender essas relações, o que, segundo Derrida (1995), desconstruiria significados tidos como verdadeiros, processo que incluiria a própria concepção que temos sobre a escola, cujos significantes estariam, em seu entendimento, condicionados a um modo de produzir a vida, a sociedade e a cultura.

Evidente que pensar a radicalidade de tal enunciado pressupõe a denúncia de uma construção histórica particular, fato que um projeto experimental de formação não teria como realizar. Não obstante essa limitação, como se deu a abordagem do desenvolvimento dos conteúdos do curso?

Uma primeira explicação pode ser identificada quando se pretendem abordagens mais interdisciplinares e de trabalho cooperativo. Não se trataria somente de, por exemplo, pensar a área da Antropologia como um conhecimento específico. Haveria, pela proposta, de pensá-la como ciência, seu objeto, métodos e, daí, qual interpretação do fenômeno educacional quando lido nessa dimensão.

Para Morin (2000), seria necessário, para o caso de uma leitura mais ampla dos acontecimentos sociais, inclusive o da escolarização,

*“quebrar o isolamento das disciplinas, pela circulação de conceitos ou esquemas cognitivos, pelas invasões e interferências, pelas complexificações de disciplinas em campos policompetentes, pela emergência de novos esquemas cognitivos e de novas hipóteses explicativas; enfim, pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum”.* (MORIN, 2000, p. 75)

Foi nessa perspectiva que as equipes multidisciplinares procuraram construir as bases dos conteúdos do curso, preocupação manifestada, inclusive, na elaboração de seus materiais didáticos básicos.

Não se trata, portanto, de um trabalho em que as ciências pudessem ser trabalhadas em si. Havia, na perspectiva da equipe do NEAD, a preocupação de eleger conceitos e temáticas que viabilizassem tratamentos e leituras diversas no desenvolvimento do curso.

Compreende-se, a partir de entendimentos como os até aqui apontados, que, por exemplo, a área de Fundamentos da Educação no curso trataria, basicamente, do homem, da sociedade e da cultura com vista a oferecer um suporte para a realização de análises contextualizadas da educação brasileira e regional. Os temas de pesquisas para os Seminários Temáticos nessa área foram propostos considerando estudos sobre a formação do cidadão, do professor e da realidade educacional brasileira, tendo-se em conta os cenários regionais e escolares dos professores/alunos.

É importante ouvir os alunos/professores sobre esta experiência:

“Sempre imaginei que seria impossível um tratamento integrado do conhecimento. Estava acostumada com “abrir e fechar gavetas”. No curso pude perceber que foi possível transitar entre áreas de conhecimento e de como existiam abordagens complementares. A cultura, por exemplo, não é assunto apenas da Antropologia, ela é também Sociologia, Psicologia... Economia... As análises sobre a educação me permitiram compreender como produzimos a exclusão e como estamos todos envolvidos nessa problemática” (A<sub>18</sub>)

“Não sei se é bom ou ruim... ao olhar meus alunos, os livros didáticos com que trabalho, os pactos e pacotes educativos fico meio assombrada ao pensar em como chegamos a este ponto de descaso, e mais, a que ponto aniquilamos saberes que são, por essência, compartilhados.” (A<sub>3</sub>)

Alguns relatos foram emocionados e, por extensão, me emocionaram também:

“A mentira sobre nossa incompetência profissional não poderia continuar... o insucesso, a exclusão escolar são de uma enorme violência. O que vimos é que quando nos são oportunizados os debates, aprofundamos conhecimentos teóricos, trocamos experiências e pensamos o conhecimento de forma mais integrada. Temos, sim, respostas, talvez não todas, e isto não pode ser retirado de nós professores” (A<sub>5</sub>)

Para a equipe do NEAD, a possibilidade de se promover um tratamento mais integralizador dos conceitos e temáticas que dão base ao desenvolvimento do curso estaria fundamentado, primeiro, como assinalado por Gutierrez e Prieto (1991), na perspectiva de constituir espaços alternativos na produção de materiais para a EAD, considerando os novos papéis e dinâmicas laborais que afetam os professores nessa modalidade de ensino – ponto que será melhor discutido no próximo capítulo – e, segundo, na tentativa de compreender o currículo mediante uma leitura mais “descolonizadora”.

Tadeu da Silva (1999, p. 126-127) entende que o currículo é uma relação social, portanto algo que expressa determinadas representações. Para ele, “*o conceito de representação é compreendido como aquelas formas de inscrições através das quais o Outro é representado*”. E como este Outro estaria representado nos currículos escolares? Ele (TADEU DA SILVA, 1999) nos responde que o conhecimento veiculado pela escola, por representar em grande parte o desenvolvimento da ciência moderna, estaria comprometido com contextos ainda vinculados à exploração colonial, fator que determinaria toda uma concepção de “lugar histórico” subalterno dos grupos não visíveis socialmente, ainda que numericamente representativos. Por meio de uma análise cultural do currículo, ele atribui ênfase na idéia de que podemos conceber o currículo como um campo submetido à disputa de

interpretações (leituras) por meio das quais diferentes grupos tentariam preservar ou estabelecer sua hegemonia. Nesse tipo de entendimento, o currículo é reconhecido como “artefato social” (TADEU DA SILVA, 1999, p. 135) que, ao expressar um tipo de conhecimento, e não outro, manifesta determinada relação social que busca, por sua vez, produzir certo tipo de subjetividade e identidade social.

Durante o trabalho de elaboração dos materiais de apoio didático ao curso, as equipes multidisciplinares, isso na visão do NEAD, buscaram identificar interpretações significativas para a formação de professores, por compreenderem que o conhecimento não seria o reflexo da natureza ou de uma realidade. Daí a preocupação em não separar conhecimentos supostamente mais objetivos como os das Ciências Naturais e conhecimento supostamente mais interpretativo como o das Ciências Sociais.

A equipe do NEAD concorda com a idéia de que

*“Todas as formas de conhecimento são vistas como resultado de pressupostos discursos, práticas, instituições, instrumentos, paradigmas que fizeram com que fossem construídos como tais. As implicações desta perspectiva não devem ficar restritas às análises. É possível pensar em currículo que enfatize, precisamente, o caráter construído e interpretativo do conhecimento”.* (TADEU DA SILVA, 1999, p. 136)

Esse parece ser um entendimento compartilhado por treze dos alunos/professores entrevistados e pela equipe do núcleo que, sucintamente, nos dizem:

“Promover uma discussão sobre a produção escolar compreendendo as “interpretações” sobre o tema foi um enorme desafio colocado a nós mesmos. Seria preciso possibilitar diferentes olhares e leituras na e desde a escola, que permitissem perceber diferentes interconexões no campo educacional e, é claro, diferentes interpretações sobre essa temática”. (E.N<sub>5</sub>)

“Para mim foi bem difícil ir compreendendo como meu trabalho está repleto de significações. Não se trata só de “tomar consciência”, denunciar, é preciso “colocar em marcha” outro projeto de escola esse, sim, mais coletivo, participativo. Os estudos, as análises e os materiais do

curso permitiram um primeiro entendimento sobre o que falei, sobretudo quando tratamos de temas relacionados com a exclusão escolar e da diferença". (A<sub>12</sub>)

"O que mais me chamou a atenção foi a forma pela qual as professoras escolhiam seus livros didáticos. Se antes havia uma certa "desimportância" do assunto, hoje elas questionam conteúdos, autores, as visões que poderiam passar para os alunos. Discutem inclusive a necessidade de se manter alguns títulos. Mesmo que distribuídos pelo MGC e, geralmente, única fonte de informação para os alunos, elas questionam o caráter racista, machista ou de "sociedade harmônica" ali transmitidos".(D<sub>2</sub>)

Neder (1999), ao realizar uma pesquisa sobre a apropriação do conceito de diversidade pelos alunos da licenciatura com enfoque sobre os materiais didáticos de Antropologia e Linguagem, já que priorizam em sua abordagem a discussão sobre aspectos culturais que marcam diversidades e diferenças, aponta elementos que caminham na direção também aqui evidenciada:

*"Os relatos permitiram acompanhar a transformação que vai se operando em suas vidas pessoais e profissionais, indicam um repensar de seus esquemas culturais, em um fluxo de interações dialéticas entre o global/local, da parte e do todo, o que possibilita uma resignificação de suas práticas profissional e social... Neste processo, é possível identificar o descentramento etnocêntrico, o descobrimento do conceito de alteridade, o ser no mundo com os outros e em relação, isso constitui alguns dos eixos de construção de sentido que contribuem para a ampliação da capacidade de leitura dos alunos, a alteração da consciência de si mesmos e da consciência do outro repercutem nas mudanças de seu cotidiano pessoal e profissional..."*  
(NEDER, 1999, p. 210)

De todas as formas, este não é um processo que ocorra sem conflitos. Primeiro, porque exige um reposicionamento dos alunos/professores no curso e, segundo, porque implica novo tipo de leitura muito mais profunda, subliminar, no dizer de Neder (1999). Entre o primeiro impacto da formação e da compreensão, pelo menos de parte desse processo, os alunos/professores afirmam viver um período tumultuado de adaptação que inclui, em seus discursos, uma fase inicial "desesperadora" diante de estudos "não convencionais" – por conta da modalidade de EAD –, com um conteúdo também diferente de outras formações – por não

serem instrumentalizadores. Depois, ainda segundo a maior parte dos relatos, há um período intermediário, configurado, muitas vezes, pela idéia de abandono. Na medida em que se percebe o que é denominado como “produção escolar” – as pesquisas –, os alunos/professores começam perceber a importância da formação, não que os conflitos sejam minimizados, mas tomam, nesse momento, outra característica: o paralelo entre a formação e suas implicações sobre a prática escolar. Este último dado é o que permite a permanência dos alunos/professores no curso.

Para Holtzer (1998), as experiências de aprendizagem dos adultos são mais heterogêneas que, por exemplo, as de um grupo de adolescentes, determinando trabalhar propostas que considere suas reais necessidades pessoais. O “denominador comum” identificado na licenciatura tem que ver com um currículo cujos desdobramentos implicam tratamentos mais dinâmicos e menos colonizados de seus conteúdos, voltados como disseram os alunos/professores, para interpretações de práticas escolares cotidianas. Esse dado foi bastante valorizado nas entrevistas. Como se propõem análises permanentes sobre a escola, a equipe do NEAD justifica, então, a não existência de disciplinas como de Didática, Estrutura e Funcionamento da Escola, ou de Currículo, entendendo-as como temáticas tratadas no âmbito das atividades de pesquisas, concorrendo para a vivificação e não cristalização de conceitos e compreensões. Ou seja, seria pelo pensar constante e dinâmico que esses campos de análise na formação de professores seriam constituídos e construídos, considerando significados e interpretações sob a ótica das diferentes áreas de conhecimento que compõem a licenciatura.

A equipe do NEAD reconhece que esse desenvolvimento metodológico do curso implica manter os OAs e professores/especialistas em “estado de alerta”, de forma que possam subsidiar diferentes leituras e análises no processo de formação.

Desta forma, um desenvolvimento curricular marcado, fortemente, pelo componente da pesquisa, e cujas abordagens conceituais se propõem menos colonizadoras, aparecem como dados importantes, significativos e enriquecedores para os professores em formação. Essa percepção é também marcada pelo sentimento de pertencimento a um grupo de professores em exercício, formados em serviço e que desenvolvem, durante a formação, análises importantes sobre o cotidiano da escola.

A maior participação dos alunos/professores no interior das escolas pode ser, então, compreendida como a expressão de um processo de leitura do cotidiano escolar mais significativo. Ao assumirem um papel de maior protagonismo na vida profissional, os professores/alunos parecem tomar consciência, também, de que isso engendra novos significados à profissão, implicando interação maior com o entorno da vida escolar. A “participação” expressaria um “estar” no mundo, um fazer-se presente.

É possível inferir que um projeto pedagógico, quando interessado em expressar interpretações significativas, deverá manifestar o caráter construtivo e interpretativo do conhecimento, rompendo com a idéia de que ele (o conhecimento) seja algo dado, natural, e que existiria uma rígida separação entre conhecimento cotidiano e aquele considerado, tradicionalmente, como escolar ou escolarizado.

Pensar nas malhas de relações e práticas sociais, admitindo que a escola tem também aí seu lugar, de forma que possamos colocá-la em cena, parece ser um elemento importante no desenvolvimento curricular da licenciatura e na ressignificação das práticas docentes dos alunos/professores.

Concordando com Tadeu da Silva (1999, p. 17) quando afirma que “*o currículo é lugar, espaço, território; o currículo é relação de poder... o currículo é texto, discurso, documento; o currículo é documento de identidade...*”, o currículo da licenciatura expressa uma tentativa no sentido de constituir-se em identidade comprometida com mudanças singulares nas práticas pedagógicas dos professores que sejam, é claro, significativas num contexto de geração de novas identidades culturais e sociais que incluam a escola. Sem esquecer que esse é também um espaço de reprodução de determinadas representações, é possível afirmar que uma perspectiva mais “culturalista” e descolonizada seja um caminho relevante no processo de ressignificação das práticas docentes... “Se o currículo é um “documento de identidade”, pensar suas diferentes identidades é, sim, um processo possível... e, fazer um primeiro movimento na direção de um horizonte mais promissor para a escola”(A<sub>12</sub>)... Trabalhar com a esperança parece ser, da mesma forma, elemento fundamental para a ativação de novos olhares sobre a escola, feito bastante valorizado no desenvolvimento da licenciatura.

Apesar dos esforços de compreensão até o momento empreendidos na pesquisa, restaria ainda uma questão: se um currículo fundado na pesquisa e marcado pela tentativa de fomentar diferenciações e ativações profissionais dos professores é viável de ser desenvolvido na modalidade de EAD, qual seria o sistema de gestão que lhe deu base? A pergunta é importante na medida em que sua resposta abarca um processo bastante particularizado de acompanhamento dos alunos. É, pois, neste âmbito que se segue o próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 2.3- O sistema de gestão em EAD; ou a “conformação” de uma proposta de apoio a um determinado processo de formação**

Trabalhar com o sistema de gestão da EAD na licenciatura foi, para mim, experiência muito especial. Do ponto de vista mais geral, pude perceber que, crescentemente, essa modalidade educativa vem, pelo menos no Estado de MT, adquirindo características bem diferenciadas das mais estandardizadas, portanto industrializadas. Notei também a existência de diferentes projetos de formação gerados, quase sempre, em contextos mais particulares. Já no âmbito mais específico da licenciatura, a própria definição de continuidade da proposta de formação indicava sua factibilidade e exequibilidade, fosse em termos pedagógicos, fosse na modalidade de ensino em que se desenvolvia. Seu reconhecimento público e dos alunos indicava também a existência de alternativas de formação, desde que compreendida como parte de um projeto pedagógico de formação.

A proposição de um enunciado como esse, teve por base uma pesquisa iniciada no Centro de Apoio de Colíder, uma vez que este espaço foi entendido como referencial de comunicação entre alunos / OAs / equipe NEAD / professor, e estendida aos alunos e UFMT.

Da mesma forma que trabalhar a dimensão curricular da licenciatura, a dimensão relacionada ao sistema de EAD implementado se configurou também com desafio. Isso porque muito mais que o projeto em si, o cotidiano de desenvolvimento desse sistema manifesta readequações permanentes, não no sentido de “mudanças de rumos” que se dariam conforme o “sabor dos ventos”, mas como forma de “nutrir” os princípios da formação explicitados no projeto pedagógico da licenciatura.

Como já referenciado nos capítulos anteriores, as análises que “calcam” minhas interpretações foram elucidadas na primeira parte do estudo. Contudo, seria necessário reforçar que esses aportes ou pressupostos expressam uma EAD que indica, sem sombra de dúvida, determinada compreensão de educação.

Antes de seguir com os aspectos que pude observar durante a pesquisa, gostaria de sublinhar que, em minha perspectiva, e pactuando com os pressupostos apresentados por Maraschin (2000), não haveria uma aprendizagem a distância, ou na distância. Essa preocupação aparece no projeto pedagógico da licenciatura ao se referir à idéia de que

*“A educação a distância, embora prescindida da relação face-a-face em todos os momentos do processo ensino-aprendizagem, exige relação dialógica efetiva entre alunos, professores e orientadores acadêmicos. Por isso impõe uma organização de sistema que possibilite o processo de interlocução permanente entre os sujeitos da ação pedagógica”.*  
(LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1999, p. 43)

Morin (1996) evidencia um dos sentidos desse tipo de compreensão, descrevendo-os como: 1) No esquema do tipo tradicional há uma pessoa reconhecida pela sua competência em um domínio de conhecimento que transmite, comunica seu saber, a outras pessoas que ignoram o conhecimento repassado. A comunicação teria, geralmente, um sentido único e o conteúdo seria a essência da ação pedagógica. O aprendiz seria julgado por sua capacidade de memorizar e assimilar conteúdos avaliados em exames obrigatórios e standardizados; 2) Em outro esquema, por ele denominado como andragógico – o componente central na relação educativa seria modificado, passando para os alunos. A aprendizagem resultaria de exploração e descobertas, tanto da realidade exterior como da interior, de forma que o aluno aprendesse uma significação pessoal nesse processo. Neste esquema, a comunicação se materializaria em uma preocupação constante e as relações interpessoais teriam importância capital.

Continuando com uma reflexão que, para este estudo, é pertinente, os pressupostos apresentados por Maraschin (2000) indicam a necessidade de haver não-distância nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a autora propõe ser a idéia do encontro aquela que melhor expressaria possibilidades no sentido de ocorrer transformações nos modos de interagir, conviver e pensar, apoiando-se nos estudos de Maturana (1994) que entende a aprendizagem não como modificação estrutural do comportamento, mas, sim, de convivência.

Se considerarmos esses aportes, uma proposta de formação, com base em teorias comportamentais de ensino, prescindiria, sem dúvida, da presença dos alunos, já que se desenvolveria sob uma observação constante, por se tratar de um entendimento de

aprendizagem que se traduziria em mudanças comportamentais passíveis de ser medidas e quantificadas. A idéia de modificações estruturais de convivência vem apoiada em pressupostos de interação e intercâmbios que interferem nos sujeitos.

Neste último caso, o próprio sentido de educação é ressignificado ao se admitir que não se trataria de transmitir conhecimentos, passar informação, dar aulas, mas, sim, de compartilhar experiências e saberes, logo de encontros que, como já assinalado por Maraschin (2000), implicam suspensão da distância, seja ela espacial seja temporal. Com base nestes referenciais, é possível afirmar, como Shale (1990), que a EAD pode ser entendida como uma modalidade não presencial, sem estar destinada a incorporar a distância como algo inerente ao seu desenvolvimento. Nesse caso ficaria a pergunta: como superar a distância e propiciar o encontro de aprendizagem?

A resposta expressa no projeto pedagógico da licenciatura afirma essa possibilidade desde que se garantisse:

*“a) a implementação de uma rede que assegure a comunicação entre os sujeitos do processo educativo; b) a produção e organização de material didático apropriado à modalidade; c) processo de acompanhamento e avaliação próprios; d) criação de ambientes reais e virtuais que favoreçam o processo de estudo dos alunos e o processo de orientação acadêmica”.*  
(LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BÁSICA, 1999, p. 43)

Apoiada nas idéias até aqui explicitadas e reconhecendo a convergência delas no projeto da licenciatura, é necessário perguntar: o sistema de EAD implementado suportava o processo permanente de comunicação entre os sujeitos da aprendizagem, permitindo encontros significativos do ponto de vista formativo?

Apesar de sua aparente simplicidade, essa pergunta manifesta enorme complexidade, porque se refere aos elementos que dão base ao sistema de EAD na licenciatura, implicando interdependência em sua execução. Ou seja, não haveria como separar material didático, por exemplo, e avaliação. Neste caso, não se trataria apenas da avaliação da aprendizagem, mas de todo um contexto que englobaria desde a elaboração desse material até sua distribuição. Afinal, como observa Demo (2000), a denominada teleducação, no seu afã de impor-se como

recurso importante em nossos dias, termina, quase sempre, por redescobrir as aulas e não a aprendizagem.

Claro que a modalidade de EAD aparecia e aparece como um dos traços mais específicos da “experiência de MT”, fator que determina um “olhar curioso” sobre seu desenvolvimento. Há por parte dos professores, da própria UFMT e de outras universidades, segundo relato da equipe do NEAD, preocupações quanto a se aprender ou não, isto é, os alunos aprenderiam efetivamente quando na EAD? Por parte dos alunos, a preocupação maior é a de convencer os demais sobre a importância do que fazem. Daí que, desde o início da implementação da proposta, despendeu-se esforço razoável para manter diálogo constante entre os sujeitos e atores da formação de maneira que se reorientasse o processo formativo sempre, e quando isso aparecesse como necessário.

No entanto, em minha perspectiva, o grande “segredo” da licenciatura está em se ter definido um modelo sistêmico considerado de “baixo enquadramento” (BERSTEIN, 1996), porque fundamentado em processos de reconstruções significativas que permitiriam os encontros imprescindíveis à aprendizagem.

Se considerarmos, como Lévy (1993), que as NTICs permitem dobraduras no espaço relacional, porque propiciam interações de diferentes sujeitos, em diferentes contextos temporais / espaciais, superando distâncias, teríamos também que admitir ser esse meio o que mais apoiaria iniciativas para o diálogo.

O fato é que, na implementação do projeto piloto, o uso das NTICs não foi priorizado em razão de condições objetivas dos alunos. Esta “cultura” começou a ser dissiminada durante a proposta de expansão e na medida em que houve condições materiais para iniciar sua efetivação. O projeto piloto foi desenvolvido, como dito por Rumble (2000), com as tecnologias disponíveis e com a integração de diferentes meios que promoviam, segundo os relatos, “canais de acesso” com os alunos. Daí os convênios preverem a disponibilização de meios de comunicação para os alunos/professores. Para a equipe do NEAD e OAs não se tratava somente de “chegar até o aluno”, mas chegar de maneira rápida, eficiente, mantendo um fluxo de comunicação fluido e permanente, por meio de correio, telefone, fax, internet e em alguns casos – o que já se tornou anedota no IE – pelos denominados “caminhões de leite”.

Como os OAs atendem entre 20 a 25 alunos, têm “mapeado” os meios e recursos mais utilizados por eles.

Apesar de todo esforço utilizado na criação de “canais de comunicação”, os alunos afirmam que o estímulo dos OAs, para a organização de grupos de estudos e de momentos mais coletivos de estudos, determina bastante as trocas mais efetivas no processo de aprendizagem, permitindo-lhes avanços significativos nas análises que estruturam os diálogos de formação no curso. Isso possibilitou, na visão dos alunos, ressignificações importantes na aprendizagem, uma vez que os diálogos se estruturam, inicialmente, no material didático destinado ao desenvolvimento da licenciatura, estendendo-se às atividades de pesquisas, relacionadas aos seminários temáticos.

Para Vargas (2000), os diálogos que ocorrem em diferentes níveis e momentos da formação podem ser caracterizados, conforme sua pesquisa, como encontros que promovem diversos sentidos de leituras, gerando processo rico e profundo de compreensões durante o desenvolvimento do curso. Ele caracteriza os OAs como “leitores intermediários” (VARGAS, 2000, p. 29), uma vez que todo o trabalho por eles realizado implica encontros entre professor/aluno/conhecimento, fomentando situações sociointeracionais que, *“além das relações de sentidos sobre os objetos de estudo, contam também as relações de poder, na qual influencia a posição social dos envolvidos na formação”*.

No estudo realizado por Vargas (2000), há descrições contextualizadas sobre como se constituem redes de leituras significativas e de sentidos que conectam materiais, professores/especialistas, materiais complementares e a ação dos OAs nas atividades de formação, permitindo construções e ressignificações dos conteúdos que dão base ao desenvolvimento curricular da licenciatura. Por meio de um estudo etnográfico, o autor descreve situações de orientações de estudo que ocorrem nos momentos mais importantes do curso: durante a apropriação de conteúdos básicos, na conexão deles com outras leituras e na preparação dos seminários temáticos. Ele demonstra que, no modelo de gestão da EAD proposto na UFMT, existe um processo de interlocução bastante proveitoso em que se assegura a participação dos diferentes sujeitos da formação.

Para os alunos, a “comunicação” expressa diferentes esferas no desenvolvimento do curso, esferas que, por sua vez, se interconectam nas análises das práticas escolares. Existiria uma esfera de caráter mais pessoal identificada com o diálogo proposto pelo material didático. Outra de caráter mais interpessoal, que ocorreria entre alunos e OAs. Sobre elas há outra de natureza mais coletivizada, que se organiza ao serem socializados diálogos, dúvidas, compreensões e, sobretudo, quando os sujeitos se apóiam uns aos outros.

“Gosto muito de encarar um novo material, ler algo novo, ser desafiado. Com o orientador tenho meus momentos que chamo de ‘momentos de aconselhamento’, porém, quando nos propomos trabalhar em grupo, aí, sim, tenho a impressão de fazer alguma coisa muito importante, é como se colocasse meus conhecimentos ‘à prova’, as conclusões a que chego são questionadas...” (A<sub>7</sub>)

“Meu estilo de estudo é mais pessoal, aprecio os momentos individuais, mas os momentos coletivos são bem “legais”, sinto como se fosse um processo crescente de aprendizagem. Vejo que ao tomar consciência das diferentes conclusões sobre um tema, enriqueço minha própria compreensão.” (A<sub>10</sub>)

É possível perceber a existência, de fato, de um processo de estudos que propicia diferentes esferas de comunicação e diálogo, fundada na integração de meios também diferentes que abarcam, por sua vez, distintas situações comunicacionais dos alunos.

Sem negar a qualidade da comunicação fundamentada no uso mais intenso das NTICs, que fomentam a criação de ambientes mais colaborativos de aprendizagem (APARICI, 1999 e BATES, 1997), é preciso alertar, como lembrado por Aparici (1999), que é possível manter a mesma qualidade comunicativa quando se estabelece, por outros meios que não somente os das NTICs, um “mundo” de significados e significações que podem ser compartilhados. Qual seria o valor de um bom laboratório de informática, quando não se chega ao estabelecimento de vínculos relacionais e de convivência entre os participantes de um projeto de formação, cujo desenvolvimento prioriza o uso das NTICs? Para Demo (2000, p. 149), a ocorrência ou a redundância de uma situação potencialmente fracassada nesse

campo estaria ligada ao fato de pensarmos a melhoria do ensino sempre como melhoria de aulas que, normalmente, têm como característica principal a reprodução de conhecimentos:

*“O aluno que perde aula, não perde nada, se a aula apenas reproduzir conhecimento superado. Dificilmente encontramos em nosso meio a aplicação de processos reconstrutivos, com base em pesquisa e elaboração própria do aluno, e em orientação e avaliação do professor. Quando pensamos em melhorar o ensino, pensamos logo em melhorar a aula, no fundo estamos apenas incensando defunto, como é, em grande parte, a experiência banal das teleconferências: não passam, quase sempre, de uma aula mais enfeitada”.*

Ressignificar a aprendizagem pressupõe tratamento completamente diferente de formação. Demo (2000a, p. 44) considera que a radicalidade dessa perspectiva estaria em considerar a pesquisa como princípio educativo, no sentido de emancipar professores e alunos. Contudo, a limitação em fazer cumprir tal objetivo, conforme o mesmo autor, estaria na falta de teorização sobre o que se compreende com essa idéia, uma vez que, por estarmos ainda bastante identificados com a idéia de “pesquisa como princípio científico”, teríamos dificuldades para reconhecer que a atividade da pesquisa poderia e deveria ser apropriada por todos.

Desta forma, o sentido emancipatório de um processo educativo/formativo seria esquecido, fazendo com que discutamos, com freqüência, elementos ou aspectos secundários a ele relacionados. A própria EAD demonstra esse “desvio”, na medida em que se discutem muito mais aspectos sobre sua organização que, propriamente, os relacionados com o sentido de formação, quando se tem implementado um sistema educativo não presencial.

Garrison (1993) aponta a diferença que existe entre o planejamento da EAD e o modo pelo qual se realiza, reconhecendo que é muito mais pelo conjunto de seu desenvolvimento que poderíamos fazer sua leitura.

No caso da licenciatura, os princípios propostos para a organização de seu sistema EAD afirmam a necessidade de se definirem, além de reciprocidade no processo de comunicação, ações que demandassem situações de auto-aprendizagem. Para Gutierrez e

Prieto (1991), essa seria uma perspectiva vinculada a práticas e a sistemas alternativos de EAD, como já identificado anteriormente.

Trabalhando com alguns dos princípios estabelecidos por Gutierrez e Prieto (1991), Preti (2000) identifica as características da auto-aprendizagem:

*“ - A auto-aprendizagem é uma tarefa pessoal, pois o aprendiz deve chamar para si seu processo de aprendizagem, tomar posição e assumir compromisso consigo e com a instituição onde atua.*

*- A auto-aprendizagem é também tarefa coletiva, de coresponsabilidade entre o aprendiz e a instituição que oferece o serviço. A responsabilidade da aprendizagem não pode ser concentrada somente no aprendiz. Devem atuar eficientemente todos os suportes necessários para um sistema de EAD (administrativo, pedagógico, cognitivo, afetivo, etc.).*

*- A auto-aprendizagem é também um processo de interaprendizagem, porque se aprende com o outro, com o grupo, com os colegas. Por isso, atividades em equipe estimulam, motivam, e a facilitam.*

*- A auto-aprendizagem deve ser posta de maneira prazerosa (o ambiente, o material, os colegas, a equipe, etc.).*

*- Finalmente, talvez o mais importante, a autonomia não pode ser simplesmente desejada pelo aprendiz e/ou proposta pela instituição ou pela equipe que coordena o projeto ou proposta em curso na instituição educativa. Deve ser exercitada, praticada no cotidiano das tarefas profissionais, considerando todas as dificuldades e limitações tanto objetivas como subjetivas.” (PRETI, 2000, p. 143-144)*

Para os que participaram da projeto piloto da licenciatura, os princípios apontados acima foram cumpridos, em parte, ao serem criadas situações de estudos bastante cooperativas e na medida em que, em diferentes esferas, havia a idéia de participarem, como aprendizes, no desenvolvimento das atividades de formação.

Ainda que os alunos apontem falhas no interior do sistema – nem sempre os objetivos de formação eram esclarecidos nas áreas de conhecimento, havia problemas de tempo para estudo, muitas vezes os alunos eram sobrecarregados, entre as mais citadas –, há concordância

quanto à idéia de, por terem vivido uma experiência nova em vários sentidos, sendo a modalidade de EAD a expressão máxima dessa novidade, e, justamente, por se tentar apropriar disso, terem os sujeitos envolvidos no curso – e aí todos se incluem – participado de um processo entendido como bastante “equitativo” de responsabilidades sobre a formação. Isso se expressa nos momentos identificados como significativos no desenvolvimento da licenciatura, fossem eles mais dirigidos às aprendizagens, fossem dirigidos às relações estabelecidas:

“Penso que o mais difícil tenha sido ‘sair’ de uma posição mais receptiva para outra mais participativa, a última é, sem dúvida, de mais responsabilidade”. (A<sub>17</sub>)

“Sair um pouco do meu próprio ‘perfil professoral’ foi uma experiência importante para meu desenvolvimento profissional, a tradição ‘transmissiva’ de nossa formação é muito forte, e é uma limitação para escutar ao outro. Se não ‘escutamos’ os adultos em formação, imagina as crianças”. (OA<sub>4</sub>)

“Não sei se aprendi com a EAD, mas aprendi que a EAD para ter qualidade exige um esforço de acompanhamento mais efetivo que o presencial. Quando isto se concretiza, sem dúvida que o pacto pedagógico foi estabelecido”. (EN<sub>5</sub>)

“Agora que finalizo a formação, me sinto mais preparado para iniciar outra: a busca mais autônoma de conhecimento, compreendo o caráter mais coletivo dessa ação”. (A<sub>7</sub>)

Se houve aquisições importantes para um processo que poderia ser caracterizado como mais autônomo e de auto-aprendizagem, quais elementos o teriam influenciado?

Para os alunos, além da reciprocidade na comunicação, a constituição de material didático reconhecido como pertinente à formação, o processo de acompanhamento próximo a ele e a avaliação que permitia, com alguma flexibilidade, a instauração de ritmos e estilos de aprendizagem diversos, foram caracterizados como elementos relevantes na formação.

Segundo o que se indicou, o material didático do curso é, em sua grande maioria, impresso, seguindo abordagens marcadas no projeto pedagógico da licenciatura. Apresenta em

sua estrutura uma série de “links”, auto-avaliações e incentivos a análises críticas, cujo sentido seria o de referendar trajetórias mais pessoais de aprendizagem.

Para Garrison (1993), diferentemente do “material pré-fabricado”, que tenta proporcionar grau máximo de autonomia por refletir uma orientação comportamentalista, o elaborado em princípios cognitivo/construtivistas prescindiria de um pacto pedagógico que possibilitasse o empreendimento de análises críticas aos conteúdos que seriam referendados com o diálogo e pela atividade de pesquisa dos alunos. Tal princípio potencializaria, grandemente, a constituição de hipóteses e conclusões integradas a novas estruturas de conhecimento, permitindo ao aluno assumir a responsabilidade de interpretar os conhecimentos trabalhados durante a formação.

Nesta perspectiva, o aluno é visto e colocado como “protagonista” em seu trajeto de estudos, gerando outros olhares e leituras sobre as interpretações e significados propostos no material didático. Daí a importância de uma atitude para a pesquisa e uma postura de reflexão.

Para os alunos da licenciatura, o material didático seria rico por propiciar não uma leitura única, mas por apresentar pistas diversas que confluem para a rede de material didático referida na Parte I, Capítulo III. Ou seja, para eles, o fato de a formação constituir apoios a análises que se desenvolvem sobre as práticas pedagógicas, por meio da incorporação de material complementar ao entendido como básico – fascículos – e a licenciatura, é uma experiência que atende aos seus anseios:

“As leituras complementares a que temos acesso por meio das bibliografias disponibilizadas nos Centros de Apoio nos permite aprofundar nossas análises. Materiais como os artigos de revistas especializadas, de jornais, dos programas indicados na televisão, de buscar na internet, nos faz trabalhar com linguagens e visões diversas. Temos, assim, uma série de fontes de informação que, orientadas pedagogicamente, nos ajudam nas análises propostas nos fascículos.” (A<sub>18</sub>)

“O grande ‘fazer’ da equipe do NEAD, dos professores especialistas e dos OAs é o de levantar os possíveis apoios à aprendizagem dos alunos e daí às orientações pedagógicas que poderão transformar as simples informações em conhecimento.” (OAs)

"Isto significa em trabalho pedagógico em equipe, onde critérios, encaminhamentos e percursos deverão ser conhecidos por todos. Tanto é assim, que os critérios gerais de avaliação são compartilhados pelos alunos."  
(EN<sub>3</sub>)

"Para nós OAs, orientar significa determinar pactos com a equipe de professores/especialistas, NEAD e alunos estabelecendo certos objetivos de formação, daí a necessidade de apoiar e indicar 'pistas' de estudo e reflexões. Os materiais didáticos seriam, nesse caso, o primeiro passo para a consecução de análises mais aprofundadas no curso". (OA<sub>6</sub>)

É possível perceber que existe interação das equipes no sentido de adotar "redes" sejam elas de conhecimento e conteúdos, sejam de materiais didáticos que apóiam as análises dos alunos para avaliar e interpretar os objetos em discussão.

Dessa maneira, grande parte das atividades de auto-avaliação propostas no material básico inclui leituras complementares<sup>27</sup>, geralmente apresentadas em linguagens diversificadas que, confrontadas com as práticas escolares, resultariam em análises próprias pelos alunos/professores. Quando o aluno apresenta dificuldades para expressá-las – análises –, caberia aos OAs e à equipe de professores indicar novas pistas, trabalhando na direção de superar, significativamente, seus níveis. Seria, pois, nesse processo que se abririam as possibilidades para atendimentos mais pessoais e aprofundados, em que se reconheceriam diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

"No desenvolvimento da área de matemática tive muitas dificuldades para reconhecer 'passagens' entre formas concretas e abstratas. Isso me exigiu um esforço mais individual e um apoio forte das OAs no sentido de me fornecerem outras fontes de estudo. Além de experiências que pudessem me ajudar..." (A<sub>17</sub>)

"Os alunos preferem um atendimento inicial mais individualizado, seja por qualquer meio. Quando já 'dominam', com maior habilidade, uma determinada área de

---

<sup>27</sup> A compreensão de "leitura de texto" para a equipe do NEAD tem que ver com o entendimento manifestado no material de linguagem, de que tudo aquilo que expresse reconhecimento e interpretação de significados, ou ainda, unidades mínimas de significação, qualquer que seja sua forma ou extensão, seria um texto. Essa compreensão permitiria a inclusão de material de diversas ordens e naturezas.

conhecimento, eles próprios organizam seus grupos de estudos. Isso pressupõe um segundo momento de apoio, vinculado às dificuldades que aparecem nas discussões dos grupos. Esse segundo momento tem ainda um caráter individual, uma vez que se busca, também, superar dificuldades particulares". (AO<sub>5</sub>)

O que se percebe é a constituição de um acompanhamento que se diversifica conforme diferentes momentos de aprendizagem, com crescente individualização e com base nas demandas dos alunos. Essa forma de trabalho foi sendo organizada, segundo a equipe do NEAD, ao longo da implementação do projeto piloto já que não havia, de antemão, um modelo de apoio aos alunos. O projeto pedagógico propõe “grandes linhas” de ação sem, no entanto, e, de fato, aprofundar esse assunto. Isso fez com que a equipe do núcleo tivesse de adequar a orientação conforme o curso ia se desenvolvendo, e conforme as situações de aprendizagem se modificavam.

No início do projeto piloto, por exemplo, a idéia era centralizar o serviço de Orientação Acadêmica no Centro de Apoio. Porém, essa forma de trabalho dificultava, na visão dos alunos, o atendimento pedagógico, sobretudo para aqueles da zona rural ou aos que, por diversas razões, não tinham meios de comunicação disponíveis. O Serviço de Orientação, depois de uma série de discussões com alunos, tanto no colegiado como em assembléia, foi descentralizado. Existem hoje equipes de OAs nos Centros de Apoio e OAs que atendem nos municípios conveniados. Estes últimos atendem ou a um município especificamente ou a municípios de um pólo, respeitando sempre a relação de um OA para, no máximo, 25 alunos. É preciso frisar que os OAs, mesmo não permanecendo nos Centros de Apoio, mantêm comunicação permanente com as equipes vinculadas a eles diretamente. Quando ocorre o atendimento no município, as prefeituras têm a responsabilidade de criar espaços de atendimento aos alunos que devem ter duas salas, uma biblioteca com os títulos mais usados na licenciatura, telefone, fax e, agora, duas computadores conectados à internet. Isso possibilitou, na opinião dos representantes institucionais, criar outros “espaços de aprendizagem”, mais simples que os dos Centros de Apoio, porém eficazes do ponto de vista pedagógico, na opinião dos alunos.

“Era muito difícil me comunicar com a equipe de OAs no Centro de apoio. Quando começamos a ter os OAs mais próximos de nós, as coisas fluíram melhor. Hoje acesso, com bastante facilidade, os materiais didáticos, posso fazer consultas pelo fax ou telefone a outros OAs. Acho que participo mais dos estudos”. (A<sub>15</sub>)

“Os OAs que estão em outros municípios cumprem uma função importante na medida em que estendeu o raio de ação do Centro de Apoio, significando um atendimento mais eficaz aos alunos”. (O<sub>A5</sub>)

Se este tipo de adequação gerou, por um lado, maior efetividade no atendimento aos alunos, gerou, por outro, algumas disputas de poder entre as “equipes centrais” e os “OAs municipais”, já que a descentralização “implicaria sempre divisão de poderes” (O<sub>A5</sub>). Pertencer à equipe de OAs com acesso privilegiado a meios tecnológicos, a determinados materiais, que terminam por ter vinculação de maior proximidade com as equipes da UFMT seria, na perspectiva de alguns deles, diferenciador profissional relevante, ainda mais se considerarmos as condições objetivas das redes públicas de ensino. Assim, “os orientadores municipais”, por não terem as mesmas condições de trabalho dos OAs dos Centros de Apoio são, muitas vezes, não reconhecidos ao proporem certas iniciativas de trabalho. A equipe do NEAD responsável pela implementação do projeto piloto atuou, em vários momentos, como árbitro em conflitos que tinham como fundo a situação aqui relatada.

“Trabalhar com uma equipe de OAs significa reconhecer iniciativas pedagógicas criativas, uma vez que eles estão contextualmente mais próximos dos alunos, ao mesmo tempo, significa arbitrar conflitos pessoais. Existe sem dúvida, uma disputa para impor determinados ‘estilos de orientação’. Nós interferimos quando isto atinge os alunos, por isso é necessário avaliar permanentemente o serviço de orientação e manter canais de comunicação entre alunos e equipe do NEAD”. (EN<sub>3</sub>)

De toda maneira e, apesar dos conflitos, foi mantida, na fase de expansão da licenciatura, a forma mais descentralizada de orientação, justamente por se perceber que haveria maior capacidade da EAD, representada pela instalação dos pequenos núcleos de

atendimento aos alunos nos municípios conveniados, gerando outros contextos comunicacionais.

Do ponto de vista da avaliação, considerando que este é um dos elementos que sustenta o sistema de gestão da EAD na licenciatura, a equipe do NEAD, os alunos e as escolas em que atuam os professores/alunos, apontam problemas e soluções gerados ao longo do projeto piloto, acreditando que grande parte do crédito que desfruta esse curso em MT tem ligação com as reformulações ocorridas durante sua implementação. Isso também ocorreu com a avaliação da aprendizagem.

No início do projeto piloto, a avaliação da aprendizagem tinha por base momentos de auto-avaliação, e a produção de sínteses escritas previstas para determinados espaços de tempo. A avaliação dos seminários temáticos sucedia como um momento à parte dos demais.

Os alunos tinham quinze dias para estudar cada fascículo e daí empreender leituras complementares, solucionar dúvidas e realizar as atividades de auto-avaliação. Depois desse prazo, havia uma avaliação formal e presencial<sup>28</sup>. No caso de os alunos não atingirem os patamares definidos como mínimos para cada um dos conceitos, idéias ou conteúdos das áreas de conhecimento que compõem a licenciatura, eles teriam até três novas oportunidades para refazer seu percurso de estudos com o acompanhamento necessário.

Para grande parte dos alunos e OAs, este processo foi sendo caracterizado, muito rapidamente, como algo burocratizado, uma vez que, segundo os relatos, havia pouco tempo para realizar atividades mais coletivizadas de aprendizagem e de acompanhar, detidamente, os percursos mais individualizados de estudos, fator que gerava insatisfação.

Os alunos, quando falam sobre “a experiência inicial” de avaliação descrevem-na como algo difícil, já que não tinham, em primeiro lugar, “conhecimento prático” sobre a EAD e, em segundo, por enfrentarem nova situação de aprendizagem. Este último dado fica ainda mais agudo quando se sabe que vários alunos não participavam, há muitos anos, de processos de formação.

---

<sup>28</sup> Conforme a Portaria MEC, nº 501, de abril de 1998, destinada à EAD, é obrigatória a existência de avaliações formais e presenciais.

Para a equipe do NEAD, essa situação expressava bem a herança da avaliação como algo com caráter punitivo, fundamentada em uma visão excludente, originada no próprio sistema público de ensino.

Mesmo admitindo-se outras bases para a avaliação da aprendizagem, havia grande insatisfação por parte dos alunos, e o desânimo se instalava no interior da equipe que coordenava a formação, isso a apenas seis meses após o início do curso.

Após uma série de demandas, inclusive a relacionada à descentralização da orientação acadêmica, a equipe do NEAD decidiu suspender temporariamente o curso com o objetivo de discutir com os alunos novas propostas de gestão do sistema ou de readequação das iniciais.

"Iniciamos uma formação para a qual não tínhamos modelos pré-definidos, depois de uns 04 meses percebemos que seria necessário modificar procedimentos acadêmicos, inclusive a avaliação. Nos sentíamos como crianças em dia de 'exames', completamente perplexos. Imaginem o impacto disso em nossas vidas profissionais". (A<sub>12</sub>)

"Em pouco tempo, nossos estudos e a avaliação se transformaram em algo mecânico, estudávamos para as avaliações, 'mudanças' era nosso lema naquele momento" (A<sub>10</sub>)

"Nos sentíamos impotentes, havia um processo de trabalho já instalado e modificá-lo representava criar algo que não conhecíamos, no entanto mudar era inexorável". (OA<sub>5</sub>)

"Para nós a decisão de parar tudo e recriar um processo de trabalho era uma temeridade! Tínhamos, por um lado, um compromisso institucional e, por outro, uma enorme insatisfação dos alunos. Apostamos no risco ou em se compactuar com novos compromissos pedagógicos". (E.N<sub>3</sub>)

Por um mês, a equipe do NEAD preparou uma série de materiais relacionados às seguintes temáticas: universidade e a formação superior; a avaliação como base para mudanças; e a representação em organismos colegiados.

Esses materiais foram enviados aos alunos. Além de textos, continham roteiros de estudos que foram trabalhados com os OAs. Depois disso, foi formalizado um momento de discussão entre alunos OAs e equipe NEAD, com o objetivo de retomar o projeto da licenciatura. Foi proposto um trabalho de dois dias, com a formação de grupos de trabalho que se dividiriam por temáticas de estudo e cujo “fechamento” implicava propor encaminhamentos ao projeto do curso.

A equipe do NEAD e os OAs propuseram que o projeto pedagógico da licenciatura fosse re-lido e re-localizado, com base nas leituras propostas e nas temáticas acima citadas.

Para os alunos, esse momento foi importantíssimo. Nos relatos, afirmam terem se sentido co-partícipes de novo projeto de formação, fator que implicaria renovar compromissos acadêmicos, dando origem a nova perspectiva de formação.

“Participar da nova organização do curso me fez tomar consciência de minhas responsabilidades, não se tratava mais de ‘criticar por criticar’, mas de traçar caminhos que nos pareciam mais adequados que os ‘propostos no papel’ ”. (A<sub>8</sub>)

“Como um dos representantes dos alunos na assembléia reconheço a importância, em primeiro plano, de se fazer representar, de propor encaminhamentos que nos pareciam significativos”. (A<sub>14</sub>)

Os OAs compartilham esse mesmo sentimento na medida em que, ao proporem novos encaminhamentos, expressavam, eles também, uma experiência construída durante o processo inicial de implementação do projeto piloto.

“Readequar o projeto significou colocar em prática o que havia sido aprendido no pouco tempo de trabalho na orientação, isso reforçou, ainda mais, meus compromissos profissionais”. (O.A<sub>5</sub>)

A equipe do NEAD afirma existir um “antes” e um “depois” na implementação da licenciatura, que, mesmo fundamentada em um projeto fundado em análises e pesquisas, precisava ser apropriado pelo conjunto dos que dele participavam. Esse foi, portanto, o

momento de apropriação da proposta de formação, caracterizado aqui pela ruptura entre algo que parecia ser de um grupo e que passa a pertencer a todos. Pela renovação dos compromissos houve a constituição de novo “pacto pedagógico”, entendido como parte de significados e significações dos sujeitos aí envolvidos.

Se o crescente sentimento de insatisfação estava vinculado aos procedimentos da avaliação da aprendizagem, existiu uma série de re-encaminhamentos que foram mais além disso, expressando, nesse caso, a necessidade de ajustes mais amplos no sistema de gestão de EAD, cuja síntese se colocava nesta, e não em outra, faceta do projeto pedagógico da licenciatura.

Entre os ajustes propostos é possível identificar: o aumento do tempo de estudo dos fascículos de quinze para vinte e um dias – fato que incidiu na revisão dos calendários letivos –; a descentralização do Serviço de Orientação Acadêmica; a criação de um colegiado de curso diferente do comum na UFMT, fosse pelo número de representantes, fosse pelos segmentos aí representados – a SEDUC e OAs dele participam. Do ponto de vista da avaliação da aprendizagem, foi proposto novo documento denominado: “Por uma definição de Avaliação”, incorporado ao projeto pedagógico da licenciatura e que deu base à avaliação, conforme descrito na Parte I, Capítulo III deste estudo.

As mudanças no processo da avaliação da aprendizagem marcaram, segundo o indicado pelos alunos, os seguintes aspectos no decorrer da licenciatura: a necessidade de incorporar à avaliação os esforços individuais de cada um deles no percurso da formação; ter um tempo para estudos de forma que transcendesse os fascículos, enriquecendo as experiências de formação e auto-avaliações mais efetivas; a incorporação da pesquisa ao cotidiano da formação, rompendo-se com a idéia de haver um momento de formação e outro de pesquisa; o rompimento com a idéia de se “consentir” algo, uma vez que re-fazer um percurso formativo não significava “concessão institucional”, mas um processo de apropriação de determinadas compreensões. Neste último caso, os alunos têm hoje um tempo de integralização do curso que varia de quatro a seis anos. Isto significa que cada um deles poderá acelerar, ou não, sua formação, dependendo das condições que tenha para estudar.

Essas foram, em síntese, as decisões mais importantes da assembléia. Essas decisões estão expressas no “Protocolo do Primeiro Encontro Acadêmico da Licenciatura Plena em Educação Básica”, ocorrido nos dias 15 e 16 de maio de 1995. Depois disso, e por meio dos colegiados de Curso, foram efetuadas pequenas alterações que não modificaram a essência das proposições aqui indicadas.

Entre a suspensão das atividades de formação pela equipe do NEAD, a preparação dos materiais para a discussão da assembléia, a ocorrência do encontro e a incorporação das novas propostas à rotina do curso houve um lapso de tempo de quase dois meses. Tempo que, como caracterizado pelos atores da formação, se refletiu em “maturidade” e decantação de procedimentos de trabalho.

“Quando retomamos as atividades de formação do curso, colocávamos em prática nossas próprias aspirações, isto requeria maior esforço, mas reconhecíamos ali nossos compromissos.” (A<sub>3</sub>)

“A retomada do processo de estudos com os alunos pode ser caracterizada como um ‘novo tempo’, a confiança e o respeito mútuos era outro, acho que compartilhávamos de um mesmo objetivo de formação”. (°A<sub>4</sub>)

“Depois de reiniciar as atividades da licenciatura e através dos colegiados, encontramos um conjunto de referenciais que nos permitiram e permitem uma recomposição importante na gestão do sistema de EAD. Depois da ‘primeira grande mudança’ e através de novos pequenos concertos consolidamos uma forma de trabalho que deu base à expansão e consolidação da licenciatura em MT”. (E.N<sub>1</sub>)

De que maneira esse tipo de reencaminhamento refletiu nas escolas?

Para os diretores e coordenadores de áreas de conhecimentos nas escolas, houve um reflexo, quase imediato, nas práticas de avaliação dos professores/alunos. Além da participação referida anteriormente, os segmentos administrativos das escolas apontam reorganizações significativas nos processos de avaliação dos professores em formação. Esse processo foi sentido de maneira gradativa e todos os diretores e coordenadores entrevistados indicaram a existência de uma preocupação mais efetiva dos professores quanto às formas de avaliação e à tentativa de se estabelecerem novos procedimentos nesse campo.

"Os professores em formação foram, pouco a pouco, mudando não só sua atitude frente à avaliação, mas também tentaram buscar outras alternativas de avaliação. Isto representou a maior incorporação de experiências dos alunos ao ensino e o reconhecimento de diferenças na aprendizagem" (D<sub>2</sub>)

"Depois das 'primeiras angústias', os professores reconheceram, por si só, o que significavam avaliações mecânicas, ou de estudos para ser avaliado. Ao reivindicarem que seus esforços pessoais fossem incorporados à avaliação na licenciatura, acho que perceberam também a importância disso para seus alunos". (C<sub>2</sub>)

"Meus filhos - tenho dois filhos nessa escola, um na 2ª série e outro na 4ª aproveitam mais os estudos. Os professores diversificaram seus métodos e perderam o "medo" de propor outras coisas para avaliar, a "prova" não está mais sendo usada como era antes" (P<sub>2</sub>)

A gestão do sistema de EAD foi reformulada, considerando-se a necessidade de se estabelecerem procedimentos que expressassem o desenvolvimento curricular proposto e formas mais participativas na consecução dos objetivos a princípios formativos da licenciatura. Assim, um processo que começou como algo restrito à avaliação da aprendizagem, transcendeu esse limite quando se reconheceu sua implicação nos âmbitos mais gerais da formação, fomentando ações importantes para readequações das práticas de formação que tiveram reflexões, inclusive, nas escolas dos professores/alunos. Ou como o dito por uma das alunas/professoras:

"A EAD me fez perceber que um aluno não pode ficar abandonado à sua própria sorte. A formação requer compromisso com o aluno, professor, instituição e equipes de apoio. Estar 'presente' não é garantia desse compromisso, isso só se expressa quando se tem um projeto de formação conhecido por todos". (A<sub>6</sub>)

É possível, então, inferir que, por meio de ações que re-tomam e re-localizam princípios que marcam uma oferta de formação, são viabilizados "espaços de negociações" que podem ser também caracterizados como "ativadores" de mudanças ou de ressignificação

de práticas pedagógicas. No caso específico da gestão do sistema de EAD proposto na licenciatura, e tendo por base seus elementos constitutivos, é factível afirmar que a idéia de uma EAD alternativa implica:

- constituir uma rede de comunicação fundada na integração de vários meios que suportem as demandas por formação dos diferentes sujeitos aí envolvidos, considerando seus lugares e compondo soluções comunicativas diversas de forma que os atenda com rapidez e fluidez, assegurando a ocorrência do diálogo educativo;
- priorizar a integração de diferente material didático vinculado aos recortes curriculares que dão base a determinado curso de formação, possibilitando permanente atualização de conhecimentos e análises desenvolvidas, atendendo assim às necessidades gerais e específicas dos sujeitos em formação, garantindo abordagens interdisciplinares que permitam interpretações significativas no processo formativo;
- desenvolver um processo de acompanhamento e avaliação fundado no diálogo e na retomada dos princípios formativos, considerando aspectos individuais e coletivos da aprendizagem, levando em conta a necessidade de se estabelecerem pactos pedagógicos reconhecidos e apropriados pelo e no conjunto dos sujeitos da formação;
- viabilizar “espaços de aprendizagem” descentralizados que facilitem o processo de estudo pelos alunos e o Serviço de Orientação Acadêmica, de forma que sejam atendidas as diferentes situações de aprendizagem dos sujeitos em formação.

De fato, não se trata apenas de estabelecer uma descrição de funções ou de se pensar nesta ou naquela forma de organizar um sistema de EAD. Trata-se, sim, de colocar esse

sistema a serviço de um projeto de formação. Geralmente, o que observamos quando da organização de sistemas em EAD é a tentativa de adequar um projeto pedagógico a um sistema nessa modalidade de ensino, sistema que, muitas vezes, foi pensado ou planejado de forma isolada à da proposta de formação, gerando, quase sempre, dinâmicas diferentes entre o que se propõe como objetivos formativos e a forma pela qual os alunos e outros participantes da formação são atendidos.

Alertados sobre tal possibilidade e após vivenciar um período de readequações profundas no desenvolvimento da licenciatura, a equipe do NEAD decidiu constituir uma rede de Centros de Apoio para atender a, no máximo, 500 ou 600 alunos em cada um deles para daí acompanhar equipes com, no máximo, 25 ou 30 OAs. Para a equipe, uma oferta de formação que não tenha em sua base a preocupação em se estabelecerem laços profissionais, interpessoais e afetivos, terminaria por gerar processos extremamente individuais de formação, com tendência à estandardização. Haveria aqui uma preocupação real em se manter “distante” das formas mais industrializadas de EAD. Isso exigiria uma postura de “escuta”, de ressignificações de práticas pedagógicas também possíveis nessa modalidade educativa. Parece que o grande dilema da EAD, o da contradição qualidade x quantidade, poderia tomar outras conotações quando se compreende que processos mais descentralizados de trabalho, que a criação de estratégias de participação e apropriação de um projeto de formação, que fazer-se presente no cotidiano dos alunos são aspectos que diferenciam sistemas mais ou menos estandardizados. Sem dúvida que isso implica trabalhar com sistemas que possam identificar demandas de formação e equipes de apoio mesmo se utilizando intensivamente as NTICs. Como já vimos, a mediação pode ser “tecnologizada”, mas, até esse momento, e, provavelmente, por bons vários anos, não substituída quando tratamos da educação formal. Além disso, é necessário considerar que a equipe do NEAD, mesmo vivendo uma expansão razoável da licenciatura, entende que este projeto não poderá ser “replicado” indefinidamente, pois atende a um contexto, público e desenvolvimento curricular muito específico. Claro que esse trabalho amplia perspectivas que poderão se tornar princípios ou bases importantes para outras iniciativas ou projetos de formação, desde que adequados às situações e objetivos que pretendem os sujeitos de determinada oferta formativa.

Os encaminhamentos propostos para a organização do sistema e os que foram constituídos ao longo de sua implementação parecem convergir para alguns dos pressupostos indicados por Belloni (1999, p. 102-103).

*“Um processo educativo centrado no aluno significa não apenas a introdução de novas tecnologias na sala de aula, mas principalmente uma reorganização de todo o processo de ensino de modo a promover o desenvolvimento das capacidades de auto-aprendizagem. Esta verdadeira revolução na prática pedagógica implica um conhecimento seguro da clientela: suas características socioculturais, suas necessidades e expectativas com relação àquilo que a educação pode lhe oferecer. Alguns caminhos são possíveis para a operacionalização de um processo educativo efetivamente centrado no aluno... embora eles sejam concebidos para a EAD, são válidos também para o ensino convencional... é a ênfase na interação social entre estudante e instituição, com o uso de técnicas de comunicação mais adequadas... criação de estruturas de apoio pedagógico e didático ao estudante... Estas estruturas são especialmente importantes em um país como o Brasil, onde os níveis de cultura geral e de escolaridade são, de modo geral, pouco elevados e onde a escola não instrumentaliza os jovens para o exercício da auto-aprendizagem.”*

Quando pensarmos, pois, em inovações pedagógicas, é necessário esclarecer que as condições concretas de vida de grande parte da população brasileira, e dos professores das séries iniciais do ensino fundamental público em particular, constroem-nos a passos não muito ousados, para além daqueles que realmente possam contribuir ou promover projetos mais amplos de melhoria da qualidade do ensino. A EAD parece constituir alternativa nesse sentido, quando impõe novas formas organizacionais tanto do processo educacional, quanto das instituições que com ela começam a trabalhar. Da mesma forma, representa um risco se imaginarmos projetos que têm como objetivo aligear e baratear custos de formação ao serem replicados indefinidamente a situações e contextos marcados pela diversidade econômica, cultural e social. A convergência e a complementaridade dos modelos presencial e não presencial podem constituir-se em mecanismos de melhoria e maior eficácia do ensino, como também em fatores de otimização de recursos humanos e técnicos qualificados, fato possível de ser observado na implementação do projeto piloto da Licenciatura em Educação Básica.

Antes, porém, de iniciar a apresentação das conclusões finais do trabalho, e considerando a necessidade de especificar, mais detidamente, algumas das “práticas de

formação”, até aqui levantadas, que implicaram certas “padronizações” em outros projetos de formação, farei um pequeno “inventário” de propostas acompanhadas pelo NEAD/UFMT, e que, da mesma maneira, definiram encaminhamentos bastante próximos àqueles “identitários” da “experiência de MT”.

## **CAPÍTULO 2.4- Do antes e do depois, de outros projetos e da diversidade de propostas de formação**

Conforme o desenvolvimento da pesquisa até aqui trabalhada, é possível perceber como alguns elementos previstos no projeto da licenciatura, além de outros nascidos na experiência cotidiana de implementação do curso, foram sendo “decantados”, implicando práticas que seriam conservadas na expansão desse curso em MT e também sugeridas em outras iniciativas em universidades públicas brasileiras.

Com esta premissa teríamos, então, duas dimensões importantes de serem trabalhadas, se pensarmos, como anuncia o título acima, em “um antes e um depois” desse processo que denomino como decantação a experiência inicial da licenciatura na UFMT.

A primeira dimensão tem relação direta com o “depois” do projeto piloto em MT e com seus desdobramentos, no prenúncio de um programa de formação bastante extenso em seu alcance.

A segunda dimensão diz respeito aos desdobramentos da “experiência de MT” a outros projetos de formação de professores em exercício em outras instituições de ensino superior. Nesse caso, é bom que se frise o caráter eminentemente público de ações da UFMT em outras parcerias institucionais. Além disso, é também necessário sublinhar que a UFMT e a equipe do NEAD sempre entenderam, diferentemente, inclusive de outras universidades públicas, que uma ação pedagógica desenvolvida com base na EAD, principalmente às relacionadas à graduação, deveria se restringir aos espaços em que os alunos tivessem apoio institucional entendido como acesso aos meios tecnológicos, materiais e recursos humanos que lhes possibilitassem efetivar seus estudos. Esse foi um compromisso político assumido pelas administrações superiores da UFMT, manifestado em todos os fóruns<sup>29</sup> vinculados a

---

<sup>29</sup> Esse compromisso foi manifestado no primeiro consórcio de universidades públicas para a criação de um sistema de EAD nacional, denominado BRASILEAD, criado em 1994 e finalizado em 1998. Igualmente na UNIREDE, também um consórcio de universidades públicas – Universidade Virtual Brasileira – para o

discussões sobre a EAD. Assim, todas as ações dessa universidade, seja ela em MT (há parcerias, como foi dito em outros capítulos com a UNEMAT) como em outros Estados, estiveram sempre ligadas a acordos cujos objetivos eram o de formar equipes e apoiar pedagogicamente essas instituições, de maneira que fossem mantidos tanto seus perfis quanto sua integridade em suas áreas de abrangência.

No Estado de MT, a mudança mais significativa, se pensarmos no início da experiência, tem relação com as parcerias institucionais (verificar anexo IV). Ao analisarmos os convênios estabelecidos para o desenvolvimento do curso de “Pedagogia na Modalidade Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, verificaremos que a SEDUC vai, pouco a pouco, deixando de ser uma das instituições de apoio ao programa de formação. Se, no primeiro convênio, ela (SEDUC) assumia integralmente a responsabilidade na contratação dos Orientadores Acadêmicos, por exemplo, já no segundo acordo essa responsabilidade foi dividida com as prefeituras, culminando, num terceiro momento, com sua retirada do processo, fosse ele vinculado aos OAs, fosse à própria manutenção de suas equipes que, em conjunto com o NEAD, acompanharam todas as ações de implementação do projeto piloto e da expansão do curso. A equipe da SEDUC que acompanhou o trabalho do NEAD, não teria, a partir do ano de 2003, sequer direito a diárias para viagens aos municípios conveniados, fator que rompeu com todo um trabalho, cuja instalação remontava ao ano de 1992.

Diferentemente das administrações anteriores, a equipe que administraria a SEDUC no Governo Blairo Maggi, eleito no ano de 2002, afirmaria seu compromisso com o ensino médio, argumentando ser essa sua responsabilidade constitucional e, por outro lado, afirmando que, estatisticamente, a maioria dos profissionais das séries iniciais do ensino fundamental da rede estadual de ensino já estariam formados em nível superior. Esse argumento, contudo, parece fragilizado, na medida em que os dados sobre a formação de professores por nível de ensino não são publicados, ainda que se insista sobre esse assunto. No entanto, a proposta do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”, ao apontar para a formação profissional de professores, entendendo haver indissociabilidade entre formação inicial e continuada (PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE, p.

---

desenvolvimento da EAD, criado em 1999. Obviamente, em ambos os casos, houve e há uma série de percalços na instalação de parcerias na magnitude pretendida.

10), propunha (p.12) a criação de em “sistema de formação” que contemplasse a dimensão inicial e continuada, entendendo que essa seria uma das ações que constituiriam identidade e profissionalização aos professores, inclusive os das séries iniciais do ensino fundamental.

A argumentação, hoje, por parte daqueles que administram a SEDUC, é a de que qualquer outra ação de formação, seja ela inicial (no caso do ensino fundamental) seja continuada, prescindirá de uma avaliação dos Programas e Projetos que caminharam nessa direção de forma que se verifiquem os impactos de produtividade no sistema público de ensino.

O fato é que o “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” propôs, por entender o sentido de profissionalização como algo mais amplo que a simples formação inicial, uma série de ações que transcendiam, em muito, esse primeiro estágio de formação, focando diretrizes que se distribuíam em três dimensões: as relacionadas à carreira do magistério, as relacionadas à gestão da escola e as destinadas à formação inicial e continuada.

Na visão da equipe do NEAD e, em minha própria, uma avaliação, se esse fosse um argumento válido, deveria focar a implementação e o desenvolvimento do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente” de maneira que fossem analisadas a aplicação e o desenvolvimento das diretrizes ali apontadas.

De qualquer modo, a saída da SEDUC da parceria instituída ainda no ano de 1992, representou a busca de novas alternativas nesse campo. Como pode ser verificado nos três convênios que deram base às três ofertas da licenciatura, foram mantidas a idéia de convênios por atribuições institucionais, conforme o já caracterizado no Capítulo 2.1, além de todos princípios manifestados no projeto de curso e contemplados pelos acordos instituídos.

Isso implicou maiores responsabilidades às Prefeituras Municipais e aos alunos na medida em que as primeiras deixaram de ser responsabilizadas pela estada e alimentação deles quando dos encontros presenciais no curso (avaliações e apresentação dos Seminários Temáticos).

Por outro lado, para se chegar à formulação final do último convênio, a equipe do NEAD teve que, por quase um ano (2002-2003), estabelecer contatos com as prefeituras interessadas em mais uma oferta do curso, propor acordos diferenciados visando a um consenso e, sobretudo, dispensar enorme energia para sustentar as atividades de formação e, ao mesmo tempo, as negociações em prol de novo acordo.

Não obstante essa última dificuldade, é necessário reconhecer, que sem as infra-estruturas já existentes (Centros de Apoio, meios tecnológicos, bibliotecas e parte dos Orientadores Acadêmicos já formados, pelo menos aqueles que ligados aos sistemas municipais de ensino já compartilhavam ofertas anteriores do curso), provavelmente não houvesse novos acordos, já que seria oneroso às administrações municipais instaurar um sistema de EAD como o existente no momento. Neste sentido, é também necessário reconhecer que a presença da SEDUC nos convênios anteriores criou possibilidades únicas para a capilarização da EAD em MT. Há neste momento, a preocupação da equipe do NEAD no sentido “do como” os Orientadores Acadêmicos (62 de 136) serão reabsorvidos pelo sistema estadual de ensino. Afinal, trata-se de pessoal formado e habilitado no uso da EAD, com capacidade, pelo menos em tese, de assessorar processos de formação. Houve a tentativa de estabelecer contatos com a SEDUC com o objetivo de se propor, experimentalmente, projeto piloto de educação continuada que considerasse algumas ações demandadas pelas escolas da rede estadual de ensino, podendo, ou não, ser desenvolvido na modalidade de EAD e que, absorvesse, por sua vez, essa equipe de OAs. Até o momento, o NEAD não recebeu nenhuma resposta por parte da SEDUC. Existe o sentimento, pela equipe do núcleo, de que o rompimento não se limitaria apenas à “licenciatura”, senão que se estenderia ao “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”. Se isso for verdadeiro, haverá, sem dúvida, outras demandas de trabalho conjunto entre UFMT/SEDUC<sup>30</sup>. Esse dado, porém, deverá ser mais bem analisado, cabendo verificá-lo com maior acuidade, de forma que não sejam criadas ingerências, muitas vezes, inexistentes. Nesse trabalho apenas registro o rompimento de uma parceria que, ao longo de vários anos, foi possível ser realizada, marcando, de fato, a implementação de uma proposta de formação bastante diferenciada de outras na própria UFMT como em outras instituições de ensino superior.

---

<sup>30</sup> Estas deverão tomar “corpos institucionais” diferenciados e se materializarão em propostas, cujos princípios também serão renegociados ou reformulados.

Tanto é assim que, em outras experiências de formação de professores em exercício, desenvolvidas na modalidade de EAD, as parcerias instituídas em MT jamais se repetiram.

Se tomarmos, por base, a proximidade dos projetos de formação de professores em exercício de outras universidades, considerando seus princípios curriculares, metodológicos e de organização de sistemas de EAD, é possível afirmar que haveria semelhanças razoáveis entre os dois primeiros elementos e uma “distância” razoável quanto ao último.

A UFMT acessorou a implantação de cursos de formação em “Pedagogia/Séries Iniciais”<sup>31</sup> na: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Apoiou a formação de equipes em EAD na Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Alagoas e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Como o referido anteriormente, todas as ações da UFMT, tanto para o primeiro caso quanto para o segundo, têm por base convênios institucionais que definem diferentes ações, de forma que sejam mantidas suas identidades institucionais. Normalmente, a UFMT dispõe sua experiência de trabalho com a formação em EAD, e as outras instituições definem seus projetos.

No caso da UEM, UFOP, UFES e UEMA, o projeto político-pedagógico da “licenciatura” foi avaliado como pertinente aos princípios formativos dessas instituições, sendo tomado como base para as ações de formação que seriam ali implementadas. Dessa forma, seguiram com seus preceitos, princípios, currículo e metodologia, adequando-os às suas necessidades institucionais ou regionais. No caso da UFES, por exemplo, houve o acréscimo de algumas disciplinas no currículo (História da Educação e Didática) e, no caso da UEM, uma reformulação temporal (no mínimo 3 anos e meio) e da avaliação no curso (somativa).

---

<sup>31</sup> Prefiro assim denominá-los já que das onze instituições de ensino superior credenciadas para trabalhar com cursos de graduação a distância (verificar [www.mec.gov.br/](http://www.mec.gov.br/)), nove delas optaram pela Pedagogia variando seu complemento, ainda que todos, sem exceção, sejam destinados à formação superior de professores em exercício das séries iniciais do ensino fundamental.

Tanto o Coordenador do Centro de Educação a Distância (CEAD) da UFOP, quanto o Coordenador do NEAD (também núcleo de Educação a Distância) da UFES reconhecem, em suas respostas, que:

*"O projeto da 'Licenciatura', modalidade a distância é o mesmo da UFMT, seja em relação aos objetivos e princípios epistemológicos, metodológicos e dinamizadores do currículo, seja quanto à forma de implementação da modalidade a distância" (C/UFOP).*

*"O nosso projeto tem origem na parceria com a UFMT, daí o termos o adotado como 'nosso' também.. Mesmo com pequenas alterações, foi a UFMT nossa inspiradora" (C/UFES).*

No caso da UEM e da UEMA, os projetos pedagógicos, já em sua introdução, mencionam a parceria com a UFMT e afirmam a “apropriação” dos princípios, currículo e metodologia.

Em outras experiências, é bastante difícil vincular a proposta da UFMT aos projetos de formação ali desenvolvidos. Isso se refere tanto ao projeto político-pedagógico em si, quanto à forma pela qual foram organizados os sistemas de atendimento aos alunos.

Tal dificuldade tem que ver, em primeiro lugar, com a não-referência a qualquer outra experiência de formação com professores em exercício e, da mesma maneira, com outras propostas de organização de uso da EAD, tanto em nível internacional como nacional. A outra dificuldade tem ligação com o fato, já mencionado no item 1.4.2.4.1., de não haver recebido resposta da maior parte dos coordenadores de projetos de formação, “assemelhados” ao da UFMT, ao questionário que tentava elucidar ou evidenciar a forma pela qual uma experiência pioneira de formação, como a aqui analisada, havia servido ou não de base a outras propostas ou projetos. Daí ter trabalhado, efetivamente, com alguns dos projetos pedagógicos a que tive acesso.

Como são estes projetos que dão base a qualquer iniciativa de formação, considereei serem eles fontes fidedignas de análise.

De qualquer maneira, como verificaremos a seguir, aparentemente haveria algumas confluências entre eles, que caracterizariam inicialmente alguma proximidade com a “experiência de MT”.

O denominado Projeto Veredas – Curso de Formação Superior de Professores –, por exemplo, é oferecido pela parceria entre 18 universidades (públicas e privadas) em Minas Gerais. No projeto, essas instituições são chamadas de “Agências de Formação” (AFOR), e ofereceram, no ano de 2000, 15.000 vagas a professores em exercício nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, sendo 12.000 para a rede estadual e 3.000 para as redes municipais de ensino.

De maneira semelhante ao projeto da UFMT, o Veredas propõe um currículo em que sejam desenvolvidas atividades de formação individuais e coletivas, prevendo “Guias de Estudos” próprios e elaborados por professores da AFOR. Propõe, ainda, um currículo contendo: a) Núcleos de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; b) Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; c) Eixo Integrador; d) Seminários de Ensino e Pesquisa. Os seminários são também tomados como espaço que *“privilegia a reflexão sobre a prática pedagógica, de modo que o professor cursista se torne parceiro de sua própria formação e possa compreender melhor o esquema de ação/reflexão/ação ressignificada e aperfeiçoada que lhe dá base”* (PROJETO VEREDAS, p. 01). Do ponto de vista curricular, cada um dos Núcleos apontados acima se desdobram em áreas de conhecimento, compreendendo, por sua vez, diferentes disciplinas para cada uma delas, totalizando 28 para integralização do curso. O curso tem 2.980 horas a ser totalizada num mínimo de quatro anos.

O Veredas propõe a criação de quadro de “tutores” com professores oriundos dos sistemas públicos de ensino em MG, licenciados ou pedagogos, ou, ainda, de mestrandos ou doutorandos da AFOR, desde que, em ambos os casos – professores ou pós-graduandos –, comprovassem experiência no ensino fundamental.

O tutor no Veredas não tem dedicação exclusiva e cada grupo de quinze alunos forma uma turma atendida por um desses profissionais. Com relação a suas atribuições o projeto propõe que o tutor oriente, anime, motive e ajude os professores cursistas, prevendo,

basicamente, atividades presenciais para seus encontros, ainda que sejam previstos os usos de meios tecnológicos na comunicação entre um e outro. Prevê também, como função da tutoria, o acompanhamento e a avaliação do cursista.

As vagas para acesso ao curso foram distribuídas em 21 pólos regionais e 29 sub-pólos, de forma que o professor cursista pudesse participar das atividades de formação sem se afastar de seu trabalho. O projeto não faz menção ao que seriam ou consistiriam estes Pólos.

No entanto, pela proposta apresentada, é possível inferir que a “polarização” teria como principais características a idéia de “referenciar” o aluno no processo da formação ao vinculá-lo a uma IES e, ao mesmo tempo, descentralizá-la (a formação) quando propõe que as equipes de professores e tutores, bem como a organização dos Seminários, sejam de responsabilidade das instituições pertencentes à AFOR.

Para o desenvolvimento da formação, “o Veredas” propõe a integração de atividades mais individualizadas com as “coletivizadas”, considerando a apropriação de determinados conteúdos fixados pelos “Guias de Estudo”, além de outros previstos em seu Portal, isso ligado às atividades de pesquisa previstas nos Seminários. No projeto acessado pela Internet, não foram discriminados os conteúdos das disciplinas, porém, pelos objetivos da formação ali previstos e pelos núcleos de estudos já indicados, é possível verificar que esses conteúdos abrangeriam os relacionados às áreas específicas de conhecimento das séries iniciais, a organização do trabalho pedagógico e, conforme o mencionado nele próprio (projeto), *“enfatizando-se a transposição didática dos conteúdos e a metodologia do ensino mais adequada às características dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental”* (PROJETO VEREDAS COMPONENTE CURRICULAR, p. 1).

Do ponto de vista mais geral, essas mesmas diretrizes curriculares aparecem também no denominado PEC.

O PEC – Formação Universitária é, por sua vez, um programa de formação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP), tinha como objetivo inicial a formação de, pelo menos, 7000 professores em exercício na rede pública de ensino paulista.

Ainda que para desenvolvimento do “PEC” tenham sido criadas redes para o uso das NTICs, o curso de formação superior aí oferecido não é caracterizado como “a distância”, mas como curso presencial.

Em razão dessa particularidade, por pouco não suprimi qualquer referência a ele. No entanto, em razão de algumas indicações contidas no projeto pedagógico, decidi manter determinadas observações.

O “Curso PEC” foi concebido

*“tomando como referência os marcos da política educacional contidos na LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, seguindo as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as orientações do Conselho Estadual de Educação expressas nas Deliberações 12 e 13/2001” (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 10).*

Com base nesses referenciais, o Programa é, resumidamente, fundamentado nos seguintes princípios educacionais e pedagógicos:

- “ - ênfase na relação teoria e prática;*
- a docência como referência da organização institucional e pedagógica;*
- a construção de competências como eixo organizador do currículo;*
- coerência entre a formação do professor e sua prática de atuação;*
- priorização do domínio dos objetos sociais do conhecimento e sua transposição didática;*
- a dimensão da pesquisa na formação do professor como desenvolvimento de uma postura investigativa que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana”*  
(PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 11).

O projeto curricular do curso não prevê grade de disciplinas organizada como nos cursos tradicionais. Assim, os conteúdos e as competências – no projeto elas não são

discriminadas – norteadores da proposta curricular, seriam organizados em Módulos, subdivididos em Temas e Unidades, reforçando, segundo o projeto, a contínua integração entre teoria e prática.

Com relação aos Módulos, o projeto indica três com os seguintes Eixos Temáticos: 1) O PEC – Formação Universitária e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor; 2) Formação para a docência escolar: cenário político educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares; 3) Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva”. (PEC – Formação Universitária, 2002, p. 11) Em razão do uso intenso das NTICs, há um Módulo Introdutório – Informática Básica – capacitando os docentes para a utilização desses recursos tecnológicos. Por isso, o projeto afirma haver “*reflexão sobre o uso da tecnologia na formação do professor que perpassa todos os Módulos, colocando-o em sintonia com o século XXI*”. (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 12)

O Programa tem, conforme as diretrizes do CEE/SP, carga horária de 3.100 horas-aulas. Como os professores/cursistas estão em exercício, foi retirado desse total o equivalente de 800 horas dedicadas à Prática de Ensino. Daí a argumentação, contida no projeto PEC, de que o curso poderia ser concluído em 18 meses.

Para desenvolver o “curso PEC”, foi organizado um sistema de comunicação com base em videoconferências, teleconferências e intranet, denominado “*sessões on-line*”, utilizando a ferramenta de “*E-learning*”<sup>32</sup>. São previstas também “*sessões off-line*”, assim denominadas por ocorrem presencialmente aluno/cursista e professor/tutor, com base em material impresso.

Para o acesso do professor/cursista às videoconferências, teleconferências e “*sessões on-line*”, ou melhor, o acesso à comunicação em rede, foram montados, no ano de 2002, 46 ambientes de aprendizagem distribuídos em diferentes locais na capital São Paulo, Grande São Paulo e interior do Estado de São Paulo. Estes ambientes foram instalados, preferencialmente, nos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).

---

<sup>32</sup> Este é o ambiente Learning Space da Lótus/IBM, personalizado, como o projeto afirma, para o PEC.

Além das atividades de formação até aqui citadas, o PEC – Formação Universitária prevê ainda, como “atividades complementares” de formação, as “Vivências Educadoras” com o objetivo de *“estimular a articulação dos referenciais teóricos com a prática do professor”* (PEC – Formação Universitária, 2002, p. 15); e as “Oficinas Culturais”, realizadas paralelamente aos estudos dos Módulos, com o objetivo de desenvolver o universo cultural do aluno-professor, de forma que amplie sua formação.

O aluno-professor, conforme o indicado no Projeto PEC – Formação Universitária, é acompanhado por um professor tutor (não há menção sobre a relação número de alunos-professores/tutores), além de interagir com diferentes docentes durante sua formação: *“mestres ou doutores nas vídeo conferências, especialistas nacionais e internacionais nas teleconferências, professores-assistentes nos trabalhos monitorados ‘On-line’ e professores-orientadores acadêmicos nas Vivências Educadoras, nos estudos independentes e nas pesquisas”*. (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 16)

No “Projeto PEC” não estão discriminadas as atribuições destes diferentes profissionais nem a forma pela qual são recrutados. É possível inferir, no caso das atribuições, que há vários níveis de atuação de diferentes profissionais e que esses níveis são determinados pela atividade de formação e não pelos desdobramentos curriculares do curso.

A única instância em que são previstas atribuições no Projeto PEC é a do “Comitê Gestor”, responsável por coordenar a implementação do Programa, por isso organismo máximo de deliberação e supervisão. Desta maneira, competiria a ele: *“estabelecer critérios de avaliação, a articulação entre conteúdos e princípios definidos na proposta inicial, até questões relacionadas à dinâmica de rotinas administrativas dos alunos”*. (PEC – FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 2002, p. 16)

Mesmo não havendo detalhamento da proposta curricular do PEC e da forma pela qual as atividades de formação se integrariam ao longo da formação, de maneira que vissemos explicitada a atuação de diferentes equipes de profissionais no interior do curso, é possível dizer que a indicação de princípios curriculares como os relacionados com a articulação teoria/prática, com a necessidade de desenvolver uma formação para a pesquisa entendida como uma “re-leitura” das práticas escolares, além de prever, e isso é mais evidente em todas

as propostas aqui indicadas, “núcleos” de formação destinados à instrumentalização do professor para trabalhar com os conhecimentos que, em tese, são discriminados como para as séries iniciais do ensino fundamental, parecem “homogeneizar” diferentes experiências de formação de professores em exercício.

Num primeiro momento temos a ilusão de que determinadas semelhanças poderiam indicar aproximações razoáveis entre iniciativas de formação que, quando vistas “de longe”, pareciam induzir “caminhos” mais ou menos imbricados. Se há, pelo distanciamento, tal impressão, uma leitura mais acurada dos projetos ou uma tentativa de comparação, entre eles, faz com que percebamos a fragilidade desta hipótese.

A ilusão da semelhança é produzida quando, inadvertidamente, alguns elementos, que marcam as propostas de formação de professores em exercício, são tomados em seu conjunto. Vimos alguns desses elementos em parágrafos anteriores. Entretanto, na tentativa de discriminar no conjunto certas particulares, sobressalta, em algumas destas propostas, a indefinição de determinados termos e a banalização de certas diretrizes e princípios que marcaram a compreensão do significado da “profissionalização do professor”. Assim, expressões como: “relação teoria/prática”, “reflexão sobre práticas escolares”, “transposição didática”, dentre as principais, são esvaziadas em seus sentidos e significados, na medida em que os projetos pedagógicos não definem ou explicitam suas origens e nem a forma pela qual essas atividades seriam desenvolvidas no processo da formação.

Se a ilusão, quanto a semelhanças das diretrizes curriculares desses projetos de formação, começa a ser colocada em “xeque”, conforme nos aproximamos de suas particularidades, a organização dos sistemas de EAD, ou do uso mais intenso das NTICs no caso específico do “PEC – Formação Universitária”, é também diversa e diversificada, não só em seus objetivos, mas, sobretudo, na forma pela qual se organizaram e organizam as parcerias institucionais e o financiamento na instalação desses sistemas.

Mesmo nas instituições que solicitaram o apoio do NEAD/UFMT para “montagem” de suas propostas, não há semelhança com as parcerias instituídas em MT.

Poder-se-ia argumentar que, no entanto, existem elementos mais ou menos recorrentes em todos eles (sistemas) que poderiam aproximar essas proposições. Esses elementos poderiam ser identificados na preocupação, por exemplo, com a interação entre alunos-professores-tutores, ou com a elaboração de material didático próprio, ou, ainda, com a integração de diferentes atores/sujeitos da formação.

Se tomarmos esses elementos isoladamente, poderia afirmar que, na constituição de sistemas de EAD, eles seriam imprescindíveis, e isso é verdadeiro. Porém, este argumento seria o que mais extensivamente poderia ser aplicado às experiências de uso da EAD aqui referidas até este momento.

Pela análise dos projetos e mesmo na resposta de alguns de seus coordenadores, vemos surgirem traços bastante particulares quanto às parcerias instituídas, fator que determinaria cada um deles, condicionando-os aos contextos institucionais em que ocorreram.

O Centro Superior de Ciências e Educação Superior a Distância (CEDERJ), por exemplo, é um consórcio entre universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro — Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO) — instituído por seu governador, Anthony Garotinho, no ano de 2002. Esse consórcio é gerido por uma Fundação (Fundação CECIERJ) responsável por, basicamente, captar e gerir recursos financeiros, já que os cursos oferecidos por meio dele (consórcio) seriam de responsabilidade de uma ou mais universidades, cada uma delas, contudo, responsável pela certificação dos seus alunos.

Conforme o disposto no “Projeto Cederj”, a organização do consórcio teria por finalidade criar um sistema de EAD no Estado do Rio de Janeiro em parceria com as universidades públicas, governo estadual e prefeituras, de maneira que fossem criadas as condições mínimas para oferta de curso nessa modalidade de ensino.

Para tanto, seriam criados 26 Pólos Regionais no Estado, cada um deles agrupando um número determinado de municípios. Esses Pólos seriam instalados de forma que fossem

oferecidas condições mínimas para os alunos acessarem meios, material e equipes de apoio aos seus estudos, aproximando-se da proposta dos denominados “Centro de Apoio”, instituídos em MT.

Segundo informações contidas no Portal do CEDERJ, até o ano de 2003 haviam sido abertas 750 vagas para os cursos de Licenciatura em Matemática, 600 vagas distribuídas em oito Pólos Regionais e para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas 150 vagas distribuídas em quatro Pólos Regionais. No primeiro caso, a certificação dos alunos seria de responsabilidade da UFF e, no segundo, da UENF. Diferentemente de todos os outros projetos e programas citados, esses cursos não se destinam a professores em exercício. O concurso vestibular é aberto a todas as pessoas que dele queiram participar.

A organização e a instalação dos Pólos Regionais teve financiamento do Governo do Estado do Rio de Janeiro, porém não há nenhuma referência sobre o montante gasto nem sobre o que os constitui materialmente.

O CEDERJ, por sua vez, apresenta um organograma bastante complexo, uma vez que sua organização expressa trabalhos de caráter administrativo pela Fundação que o gerencia, estendendo-se a atividades de ensino, pesquisa e extensão e na consecução dos cursos propriamente ditos, fator que engloba e congrega coordenadores de curso, coordenadores de pólos, equipes de professores especialistas e conteudistas, tutores presenciais e a distância.

No projeto acessado no Portal do CEDERJ, não estão explicitados quem são todos esses atores, suas atribuições, como se relacionam e de que maneira participam das atividades de formação. Como os projetos de cursos são específicos no interior do consórcio, haveria que acessá-los individualmente para conhecer suas propostas pedagógicas, de maneira que tivéssemos explicitadas suas organizações curriculares, avaliação e seus desdobramentos em cada um dos cursos.

O que se percebe, ao observar o “Projeto CEDERJ”, é a preocupação com a instalação de um sistema de EAD no Estado do RJ que possibilitasse a interiorização de suas universidades públicas concentradas, no dizer de Celso Costa coordenador do Curso de Matemática, em sua capital.

No caso do CEDERJ, todos seus recursos financeiros são provenientes da Secretaria de Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro e, conforme informação de seu presidente, Carlos Eduardo Bielshowsky, totalizaram, entre os anos de 2003/2004, aproximadamente R\$ 28.000.000,00 (vinte e oito milhões de reais). No caso do PEC – Formação Universitária, os recursos financeiros para a instalação dos sistemas de comunicação e apoio aos alunos foi da ordem de R\$ 50.000.000,00 (cinquenta milhões de reais), segundo informação contida em seu projeto, tendo sido alocados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Com relação aos projetos da UEM, UFOP e UFES, estes acompanhados mais de perto pela UFMT, observou-se a criação de parcerias com prefeituras municipais e, diferentemente dos acordos estabelecidos em MT, foi estipulado um custo/aluno, de forma que os municípios repassavam e repassam a estas instituições um valor mensal calculado sobre o número de alunos que freqüentam o curso de Pedagogia. Em nenhum dos casos tive acesso ao montante dos recursos repassados a essas universidades.

Por sua vez, a UEMA, além dos repasses das prefeituras sobre o número de alunos, os acordos previram também a participação do Governo do Estado do Maranhão. No entanto, em razão de completa reestruturação da equipe responsável pela EAD nessa instituição e, também, em razão da eleição de novo reitor, não tive acesso a maiores informações sobre esse assunto.

No entanto, mesmo sem ter acesso ao montante dos recursos repassados às instituições acima citadas, é possível supor que eles, provavelmente, sejam consideráveis, se levarmos em conta o número de alunos atendidos por seus sistemas de EAD. A UFOP atende a, mais ou menos, 3.500 (três mil e quinhentos) alunos, a UFES a 5.188 (cinco mil cento e oitenta e oito), a UEM a 1.370 (mil trezentos e setenta) e a UEMA, até o ano de 2003, atendia a aproximadamente 1500 (mil e quinhentos) estudantes. O número de alunos atendidos pelos sistemas de EAD é, em meu entendimento, fator institucional importante a ser analisado, na medida em que conforma “novo” público do ensino superior e que, dada a forma pela qual ocorre seu financiamento, implica novas dinâmicas no interior das universidades públicas brasileiras.

De fato, como o assimilado por Foerste (2003), as denominadas “parcerias institucionais”, ainda que revestidas de diferentes modos de organização, podem ser, desde já,

reconhecidas como práticas sociais instituídas ao longo da última década, carecendo de produção teórica, uma vez que levantam questões acadêmicas que vão para além de preocupações meramente políticas. Em seu estudo, o autor lembra que o próprio MEC, depois da segunda metade dos anos 90, demonstra interesse pela parceria sem, entretanto,

*“explicitar claramente como o governo vai prover as condições necessárias em termos materiais e humanos requeridas para a implementação de mudanças. Uma leitura dos textos oficiais identifica a importância dada à parceria na definição e implementação de políticas de formação inicial e continuada dos profissionais do ensino (MEC/CNE, 2002a e 2000b; MEC, 2003). É recomendada como uma prática necessária no movimento de inovação do processo de formação dos professores como profissionais do ensino. Diante disso, cabe perguntar porque só agora a parceria se coloca como questão relevante para o governo? Que concepções estão embutidas nesse movimento internacional que vem sendo introduzido no campo educacional brasileiro nos últimos anos? Até que ponto nossas especificidades serão levadas em consideração, na perspectiva das reformas educacionais oficiais, sobretudo no campo da formação dos profissionais do ensino?” (FOERSTE, 2003, p. 4).*

Tais questionamentos são relevantes e potencializados quando, a partir de dados ainda preliminares como os até aqui levantados, se evidencia a constituição de parcerias que, com o passar do tempo, poderiam indicar a pulverização de responsabilidades na garantia do oferecimento do ensino superior que, também como apontado por Foerste (2003), implicaria mudanças mais extensas na formação, principalmente dos professores.

*“Nesse movimento político de desregulamentação neoliberal, os governos em diferentes países em todo o mundo passaram a implementar mudanças não só na formação do professor, utilizando como mote a parceria, mas em todo o processo de formação.” (FOERSTE, 2003, p. 5)*

De todas as formas, ao tatear outras experiências de formação de professores em exercício como as relatadas nesse capítulo, cabe sugerir a necessidade de outros estudos sobre essa temática, entendendo que, para além dos projetos políticos pedagógicos, eles mesmos indicativos de compreensões variadas, distintas e talvez conflitantes sobre a formação do professor, as práticas de formação instituídas em seu desenvolvimento são determinantes para

se conhecer como e em que medida, ou ainda, de que maneira haveria confluências ou não, entre eles. Assim, estudos como esse parecem também ser importantes no sentido de que “documentos de identidades” de outras experiências de formação de professores pudessem ser concretizados, congregando um cenário de “experiências brasileiras” que viessem, efetivamente, nos indicar as tendências e os movimentos internos a cada uma delas.

O breve sobrevôo aqui realizado, apenas nos demonstra que a recorrência de determinados elementos sejam eles institucionais, curriculares, sejam de gestão da EAD nos projetos de formação de professores, longe de aproximá-los, indicam modos de organizar as atividades formativas diferentemente, tendo em conta os contextos institucionais em que foram forjados e, como dito há pouco, provavelmente determinantes para a consecução dessas propostas. Essa é uma hipótese a ser verificada.

Tal perspectiva, no entanto, permite-me reafirmar que a “experiência de MT”, pelo menos no que concerne à compreensão de parceria e dos acordos institucionais para viabilizá-la, tem características bastante específicas, que não vemos surgir em outros contextos de formação de professores em exercício. Isso é corroborado por Foerste (2003), quando afirma:

*“Nossas investigações identificam diferentes universidades desenvolvendo parceria na formação de profissionais de ensino no Brasil. A grande parte delas foram implementadas na última década. As análises, entretanto, permitem situar a UFMT como instituição que tem acumulado experiências de parceria na formação de professores há mais tempo, isto é, desde os anos 70. Entre alguns dos principais achados dos estudos feitos sobre a UFMT, podem ser citados: a) o esforço interinstitucional na construção coletiva e implementação de uma política de profissionalização de professores do ensino básico; b) a introdução de outros espaços institucionais na formação de professores; c) a valorização de diferentes saberes, muitas vezes pouco prestigiados pela academia, como os saberes práticos, por exemplo; d) a colaboração de novos sujeitos na discussão, implementação e avaliação de projetos, pouco convencionais no contexto nacional na formação de profissionais do ensino...”. (FOERSTE, 2003, p. 5)*

Se, para Foerste (2003), esses são “ingredientes” importantes de serem analisados na experiência mais ampla da formação de professores em MT, ele aponta a “licenciatura” como uma experiência de parceria bem sucedida,

*“na perspectiva de resolução de problemas locais na área de formação de professores, como ficou evidenciado no estudo da literatura disponível sobre a temática... Por meio de diferentes canais de colaboração, verifica-se, com ênfase na atividade do orientador acadêmico, que o modelo tradicional de currículo desenvolvido pelas universidades não atende mais às demandas de formação inicial e continuada dos profissionais de ensino”. (FOERSTE, 2003, p. 9)*

Por mais que um destes “canais de colaboração”, no caso a SEDUC, tenha se retirado da cena de formação da licenciatura, há traços que marcam essa experiência e que *“pela análise e pela abordagem de dados, pode-se afirmar que está em curso uma prática com sustentação interinstitucional, que aos poucos vem resultando certa ruptura em relação à racionalidade técnica na formação de professores na universidade” (UFMT). Essa constatação reforça a idéia de que a profissionalização do professor se beneficia com um movimento de construção coletiva de novos patamares teóricos e práticos, em que saberes da experiência passam a se constituir como eixo básico de nova epistemologia no processo de socialização profissional docente. A valorização curricular da prática coloca necessariamente na berlinda a tradição epistemológica significativamente longa, que tem servido de sustentação ao projeto de formação inicial dos profissionais do ensino na universidade, tradição essa que é observada também, via de regra, em cursos dos mais diferentes campos do saber com que lida a academia”.* (FOERSTE, 2003, p. 09)

Evidentemente que a afirmação acima indica determinados pressupostos para a formação de professores, ainda que não esteja de acordo com as implicações ali sugeridas, essa é mais uma das perspectivas, ou “olhar” que debatem aspectos sobre o entendimento de “práticas” profissionais nesse campo.

Também, como o lembrado pela Prof<sup>a</sup> Helena de Freitas, o fato de o projeto da licenciatura ter sido “gestado” sob a égide de um trabalho colaborativo com participação de diferentes instituições, SINTEP inclusive, lhe confere características peculiares.

Essas parecem ser “pistas” bastante significativas para outros estudos. Se há, portanto, um “antes e um depois”, relacionado à implementação inicial da licenciatura e à sua posterior expansão, o dado que talvez mais relevância tenha nesse processo seja o de,

justamente, mais que se tentar compor um cenário de formação, faça-se uma “leitura” das práticas formativas instauradas no desenvolvimento de novas experiências na formação inicial de professores, de modo que tenhamos identificado os caminhos, trajetos e trajetórias percorridos, constituindo saberes que apóiem e sustentem projetos e/ou programas nessa área, que tenham ressonância nos sistemas públicos de ensino.

## CONCLUSÕES

Neste trabalho, procurei refletir sobre o desenvolvimento da implementação da Licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD, tentando evidenciar os elementos significativos para sua consolidação, processo que se expressou na transformação de um projeto piloto em um programa de formação de professores em exercício. As análises focaram então essa passagem, considerando, para tanto, as interpretações que os sujeitos e atores da formação manifestavam nesse sentido.

O que me movia para constituir tal análise tinha como base as seguintes questões: Seria possível implementar uma proposta diferenciada de formação de professores em exercício bastante específica, tanto no nível em que se propunha formar como na perspectiva de constituir reflexões permanentes – pelo menos durante o período de desenvolvimento do curso – sobre as práticas escolares, contribuindo para ativações e diferenciações profissionais dos professores? A EAD permitiria constituir processos também diferenciados de ensino/aprendizagem, suportando demandas de crescente interação no desenvolvimento da formação?

Com base em pressupostos calcados na idéia de que haveria a possibilidade de organizar processos de formação em EAD mais alternativos, porque desvinculados de formas industrializadas que ela viria assumir depois dos anos setentas e, considerando a necessidade de constituir projetos formativos de professores que fomentassem a ressignificação de identidades profissionais nessa categoria profissional, propus alguns recortes metodológicos que implicaram analisar o projeto da licenciatura em dimensões que permitiram seu desenvolvimento e a consecução de seus objetivos de formação. Dessa maneira, as dimensões institucional-curricular e de gestão da EAD fundamentaram a busca de leituras e interpretações sobre a experiência inicial da licenciatura.

É importante frisar, uma vez mais, que tanto o desenvolvimento curricular quanto a forma pela qual foi organizada a formação na licenciatura foram entendidas aqui como complementares, conformando, conjuntamente, um projeto político-pedagógico.

Para finalizar as análises trabalhadas, pretendo destacar, nesse momento, os elementos que, por meio das leituras dos atores envolvidos na formação, são indicados como significativos na consolidação do projeto piloto e que marcaram também os acordos, currículo e organização da EAD em sua fase de expansão. Dessa forma, procuro identificar os elementos constitutivos da identidade da licenciatura e os que, de alguma maneira, definiram sua existência.

Como minhas análises têm origem nas dimensões já citadas, re-localizarei cada uma delas, indicando, então, os significados que me foram possíveis interpretar durante a pesquisa.

- **A Dimensão Institucional**

A responsabilidade pela formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental foi assumida, historicamente, pelos níveis secundários de escolarização. Em razão de uma série de condicionantes e tendo em conta a necessidade de mudanças nas escolas de MT, a formação desses profissionais foi estendida ao ensino superior como um dos compromissos concretos de intervenção qualitativa nos sistemas públicos de ensino neste Estado. Ainda antes da formalização do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”, a UFMT e SEDUC já haviam estabelecido laços de colaboração que foram aí mais bem detalhados. Assim sendo, os compromissos assumidos institucionalmente pelas agências empregadoras e formadoras, e as políticas de (re)valorização dos professores deram base a parcerias institucionais que evidenciavam a responsabilidade de se assumir conjuntamente a formação de professores, incluindo, é claro, a dos professores das séries iniciais. Como afirmado por Neder (1999, p. 221), *“a universidade saiu de sua posição de mera constatadora crítica da realidade educacional da escola básica do Estado, para tornar-se co-responsável por seus destinos”*.

Na análise relacionada à dimensão institucional, quando da implementação do projeto piloto, vimos surgir, na fala dos atores, a importância da oficialização do “Programa

Interinstitucional de Qualificação Docente de MT”, porém, como também por eles indicado, a efetivação e a continuidade da licenciatura foi vinculada às parcerias institucionais aí viabilizadas, traduzidas pelos acordos firmados em responsabilidades e competências de cada uma delas.

Na falta de regras definidas para se estabelecerem tais parcerias, empreendi uma análise que tomou por base a idéia de “colaboração intergovernamental”, conforme o proposto por Gomes (2000), que expressava, de alguma maneira, os acordos estabelecidos durante a implementação do projeto piloto da licenciatura e que teriam continuidade no momento de sua expansão.

Ao afirmar que faltam regras definidas para o estabelecimento de parcerias institucionais como o caracterizado anteriormente, refiro-me a outros tipos de acordos que foram firmados, até mesmo na consecução do “Programa de Qualificação”, seguindo lógicas diferentes das aqui identificadas. Fator que reforça o entendimento da constituição de parcerias institucionais específicas e singulares no desenvolvimento da licenciatura.

Para Straub (1998), o fato mais significativo na ocorrência das parcerias institucionais na licenciatura, ou das “parcerias de colaboração intergovernamental”, denominação cabível para a situação analisada, tem ligação com a idéia de forte participação institucional, de forma que se tornem públicos compromissos assumidos conjuntamente na consecução de um projeto de formação completamente diferente dos firmados como “venda de serviços” pelas instituições que viessem dele participar.

A percepção que se tem, resultado da pesquisa realizada, é a de que, quando as instituições assumem suas atribuições e competências, isso implica a divisão de esforços e não sua sobreposição, surgindo daí um processo intenso de negociações que tornam os parceiros mais comprometidos com a consecução de um projeto de formação, transcendendo, assim, compromissos de caráter puramente burocráticos e/ou de “serviços” prestados por um deles.

Desta forma, tudo que é gerado no interior das parcerias, assume uma conotação mais pública, transparente, de compartilhamento, permitindo maior interação entre as esferas administrativas estatais, a formação e a escola. Claro que as parcerias fundadas na colaboração

intergovernamental estão ainda longe de ser definidas como mais colegiadas, co-gestionadas quando da proposição de projetos de formação voltados ou nascidos nas escolas. Isso implicaria, sem dúvida nenhuma, formas também mais participativas tanto na tomada de decisões, quanto nos encaminhamentos propostos em sua execução.

Se Straub (1998) aponta para a participação institucional como elemento importante nesse caso, Foerste (2003) verifica desdobramentos mais extensos das parcerias instituídas no desenvolvimento da licenciatura que indicam o reforçamento de um movimento de construção coletiva de novos patamares teóricos e práticos em que outros saberes, aqui os práticos, constituiriam eixo básico no processo da formação, concorrendo, segundo ele, para “*nova epistemologia no processo de socialização profissional docente*”. (FOERSTE, 2003, p. 9) Por mais sedutora que essa idéia nos pareça ser, caberiam, em minha opinião, estudos mais aprofundados sobre o assunto.

Apesar da aparente limitação deste tipo de colaboração, a expansão da licenciatura esteve fundada num processo de negociação institucional ampla, cuja base foi o acordo estabelecido para o desenvolvimento do projeto piloto, fato que gerou reconfigurações e repensares importantes nas instituições aí envolvidas. Concordo com Straub (1998) quando considera que esta forma de colaboração institucional imprime caráter também pedagógico nos acordos estabelecidos para o desenvolvimento da licenciatura, de maneira que as instituições aí envolvidas assumem, como seu, o processo da formação, comprometendo-se, mais concretamente, com seus resultados.

Mesmo com a saída da SEDUC, mais recentemente, das parcerias instituídas na implementação da licenciatura, reconhece-se o valor de sua participação, na medida em que isso possibilitou organizar um sistema de EAD em MT.

Assim, na análise da dimensão institucional, vimos a expressão de que a parceria de colaboração intergovernamental surge como elemento importante assentado em que, segundo os atores envolvidos na formação, imprime caráter mais duradouro, público e compartilhado na oferta de formação dos professores em exercício.

- **A Dimensão Curricular**

Com base nos objetivos formativos da licenciatura e do desenvolvimento metodológico proposto para sua consecução, foi possível observar uma série de encaminhamentos que consideraram a idéia de posicionamentos críticos comprometidos com determinadas mudanças nas práticas escolares, de maneira que fossem promovidas, conforme Honoré (1990), diferenciações e ativações profissionais nos professores em formação.

Ao se propor como eixo curricular da licenciatura a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores/alunos, para daí serem geradas escolhas valorativas implicadas com mudanças na escola, haveria que se permitir um desenvolvimento metodológico na formação, no sentido de se cumprir tal intenção.

Assim, além das abordagens conceituais voltadas para análises que priorizassem o sentido e os significados da produção escolar, o desenvolvimento curricular da licenciatura previa forte componente de pesquisa na formação entendida como fundamento para uma construção singular de conhecimentos pelos alunos.

É evidente que esta construção tinha como base não só uma concepção construtiva de conhecimento, mas também pressupostos como os caracterizados por Bernstein (1996) de “baixo enquadramento curricular”, de forma que os “espaços de constituição de análises” pelos alunos pudessem ocorrer.

Da mesma forma, seria necessário pensar em “currículo intensivo”, conforme proposto por Demo (1993), no sentido de que fossem definidos os componentes da pesquisa responsáveis por um tratamento mais integrador e integralizado das áreas de conhecimento que compõem a licenciatura.

Para os atores presentes na implementação da licenciatura, o acompanhamento constante e as sistemáticas trocas entre alunos/orientadores/professores deram base a um desenvolvimento curricular que, ao fomentar análises, discutir diferentes enfoques sobre um mesmo tema e propiciar construções de determinados conhecimentos, possibilitou a ocorrência de mudanças de atitudes nos professores/alunos, identificada na pesquisa como de maior participação destes no interior de suas escolas.

Para esses mesmos atores, os denominados “Seminários Temáticos”, compreendidos como momentos de formação voltados, mais especificamente, para pesquisas das práticas escolares, são reconhecidos como elo entre os conteúdos trabalhados no curso e a reflexão originada na e pela pesquisa. Os conteúdos do curso são percebidos como aqueles que calcam e consubstanciam as análises dos temas ou situações identificadas pelo conjunto dos sujeitos da formação, como relevantes para os contextos escolares. Dessa maneira, temáticas sobre o Currículo, Livros Didáticos, Percepção sobre Negros e Índios, o Projeto Político Pedagógico das Escolas, a LDB, o Fracasso Escolar, a Ocupação de Mato Grosso e a Produção de Textos foram temáticas escolhidas para serem estudadas durante o projeto piloto da licenciatura. Algumas delas se repetiram durante a primeira fase de expansão do curso.

Desse modo, o processo formativo foi desenvolvido em duas dimensões interdependentes: a relativa à apropriação mesma de conteúdos; e, simultaneamente, o processo de constituição de análises significativas sobre a produção escolar.

Outro dado importante é o que se refere à preparação dos Seminários Temáticos. Nesse caso, percebe-se que, por meio deles, há também o desenvolvimento da formação em pesquisa. Formação que ocorre como atividade intrínseca ao fluxo do curso.

Na expansão da oferta da licenciatura, este tipo de desenvolvimento metodológico foi mantido, fundamentando todo trabalho de “negociações” institucionais. Quer dizer, os argumentos utilizados para firmar os acordos institucionais tiveram por base as necessidades que se colocavam para desenvolver esse currículo, e não outro.

A participação dos alunos/professores foi compreendida de maneira diversa, dependendo dos “lugares” dos atores no desenvolvimento do projeto piloto. Na pesquisa, observamos que o limite da participação dos professores/alunos em suas escolas é definido quando o projeto de formação não é aí incorporado mais coletivamente. Assim, a consecução de um “projeto mais transformador” de formação implicaria processos em sua apropriação mais amplos e nos vários âmbitos que o determinam: instituições, escolas, professores, alunos, comunidade escolar...

No entanto, antes de um “olhar” mais acusador ou pessimista, os atores que participaram do projeto piloto, acreditam que formas mais alternativas de formação e o tipo de acordo estabelecido nas parcerias institucionais vislumbram alguns horizontes que poderiam redundar em regimes de maior co-responsabilidade na formação. O “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de MT” é visto como “peça” importante na instalação de “novos pactos formativos”, ao instaurar ações e iniciativas para maior profissionalização dos professores do ensino fundamental.

A análise sobre a dimensão curricular do projeto da licenciatura indica que, quando são instituídas dinâmicas de compartilhamento de “responsabilidades institucionais”, de abordagens de conhecimentos que apoiem a compreensão dos significados das práticas escolares acompanhadas por um trabalho formativo com prioridade para a pesquisa, são criadas algumas das condições que possibilitam novas atitudes e posturas profissionais. Como pudemos verificar, mesmo com a interpretação diversa que se tem sobre a participação dos professores/alunos em suas escolas, a proposição curricular, desenvolvida durante o projeto piloto, foi mantida na expansão da licenciatura e, segundo alguns novos atores, é o que lhes tem movido na direção da formação profissional.

- **A Dimensão da Gestão do Sistema de EAD**

Ao compreender que uma modalidade de ensino deve apoiar uma oferta de formação, o Projeto Político Pedagógico da licenciatura define seu sistema de EAD como aquele em que se constituiria: uma rede de comunicação, responsável por garantir a interlocução entre os sujeitos da formação; a elaboração e a organização do material didático que apoiassem o desenvolvimento dos princípios curriculares propostos; o processo de acompanhamento e avaliação que sustentasse as demandas formativas; a criação de ambientes reais ou virtuais de aprendizagem, que favorecessem tanto o desenvolvimento dos estudos pelos alunos quanto o serviço de orientação acadêmica.

Além destas características, compreende-se também que a EAD, pela necessidade de mediatizar os diálogos educativos, poderia se transformar em potente via para ressignificar práticas educativas bastante cristalizadas, daí ser entendida, como faz Neder (1999), como “meio” para transgredir as relações espaço/temporais que caracterizam a escola moderna.

De fato, o desenvolvimento curricular da licenciatura implica estabelecer um diálogo educativo permanente, bem como formas de acompanhamento bastante efetivas dos alunos/professores durante a formação. Para tanto, na implementação de seu projeto piloto, foi priorizada a constituição de uma rede de comunicação que integrasse vários meios e mídias, com o objetivo de manter um fluxo de interlocução permanente entre os sujeitos da formação.

O Centro de Apoio foi pensado como base de referência para os alunos em formação, dispondo-lhes: biblioteca, videoteca, meios de comunicação e equipe de OAs. Em cada um dos municípios que congregavam o Pólo de Colíder, foi solicitada a instalação de um “núcleo de apoio” aos alunos e orientadores, criando condições mínimas para que o sistema de EAD pudesse ser capilarizado na região. A idéia era a de organizar “redes formativas”, de modo que os alunos pudessem acessá-las com rapidez, assegurando a instalação de infra-estruturas necessárias à formação.

Para os atores envolvidos na implementação do projeto piloto da licenciatura, mesmo havendo certo descompasso entre o projeto inicial e sua realização, ao se considerar que os Centros de Apoio centralizassem grande parte do processo formativo, a idéia de descentralizar o atendimento aos alunos e criar infra-estruturas de apoio mais próximas deles foi percebida como dado importante na organização do sistema de EAD. Tanto que, na fase de expansão do curso, foi esse mesmo modelo “negociado” entre as instituições parceiras.

A idéia de se criar também uma “rede de materiais didáticos” terminou por fundar outra lógica de buscas e atualizações no currículo da licenciatura, na medida em que o próprio desenvolvimento de análises temáticas não permitiria a existência de material didático definido “a priori”. Ainda que se utilize uma coleção de fascículos ao longo do curso, a proposição dos Seminários Temáticos rompe com a lógica de uma formação linear, exigindo organização permanente de material didático de apoio que se “espalha” durante a formação em cada um dos Centros e núcleos de atendimento aos alunos, constituindo processos muito dinâmicos de incorporação de novos elementos nessa rede.

Se há a preocupação em manter atualizada a rede de materiais, a existência de material didático de diferente natureza é justificada pelas necessidades específicas dos alunos com relação aos diferentes meios por eles utilizados. Desta maneira, existem material impresso,

CD-ROMs, vídeos, filmes e, agora, material veiculado pela internet. Assim, são articulados nessa rede textos com diversas linguagens, “abarcando” necessidades específicas dos alunos. A idéia de integrar textos que “transitam” em diferentes meios atende também aos objetivos de formação da licenciatura quando os alunos/professores percebem as possibilidades de uso de outro material didático também para suas salas de aulas.

Quanto ao processo de acompanhamento e avaliação, vimos que as práticas implementadas no início do projeto piloto foram percebidas como burocratizadas e mecânicas pelos atores mais diretamente envolvidos com a formação. A busca de alternativas que pudessem efetivar processo avaliativo mais próximo dos alunos, em que fossem incorporadas e reconhecidas a superação de dificuldades entendidas como mais individualizadas, foi encaminhada para o conjunto dos sujeitos da formação. Foram aí estabelecidas, então, as redefinições que marcaram a continuidade da oferta da licenciatura, bem como de sua expansão.

O que se propôs, a partir da situação acima indicada, foi um processo que possibilitasse “individualizar” e “coletivizar” as aprendizagens, considerando a pesquisa “fonte” para tanto.

Como o processo de avaliação está fundado em uma perspectiva descritiva, cumulativa e analítica das aprendizagens, isso redundava na participação mais efetiva dos OAs, tanto nas avaliações das aprendizagens, como na preparação dos Seminários Temáticos.

Nesta situação temos, como afirmado por Belloni (1999) e denominado por Gutiérrez e Prieto (1991), a constituição de uma “EAD alternativa” que rompe com um modelo fordista de produção, caracterizado como centralizador, hierarquizado, com formas de trabalho altamente especializadas. Pensar em processos que transformem o professor individual em entidade coletiva parece ser passo relevante para constituir sistemas de EAD não estandardizados, identificados com situações concretas de aprendizagem em que se possam acolher os anseios e aspirações dos alunos. Daí a necessidade de serem implementados processos de avaliação que possam “dar conta”, pelo menos minimamente, dos diferentes lugares e estilos de aprendizagem destes mesmos alunos.

Foram essas preocupações que marcaram a organização do sistema de EAD da licenciatura. Tanto é assim que se romperam algumas das “temporalidades formativas” dos alunos da UFMT. Na licenciatura – isso se estende agora para outros cursos –, os alunos, após seleção em vestibular especial, fazem uma só matrícula, tendo de quatro a seis anos para integralizar o curso. Os OAs acompanham e registram o desenvolvimento acadêmico de no máximo 25 alunos por ciclo formativo – tempo em que se configura a preparação e execução das pesquisas propostas nos Seminários Temáticos –. Isto implica também, como já vimos, formação permanente das equipes de OAs.

Por outro lado, propiciar condições para que os alunos pudessem se encontrar, presencial ou virtualmente, possibilitou “ganhos” significativos nas aprendizagens. A estratégia de se “capilarizarem” infra-estruturas de apoio aos alunos foi definida pela idéia de que são eles o centro da formação. Isso significaria não somente o uso mais intenso das NTICs, mas a reorganização do processo formativo, de maneira que se promovessem capacidades de auto-aprendizagem, implicando conhecimento da clientela com a qual se trabalharia. Nesse sentido, as dinâmicas de relações interpessoais são relevantes. Daí que os núcleos de atendimento aos alunos têm papel importante neste processo.

Ao analisar a dimensão da gestão do sistema de EAD, parece claro que a possibilidade de constituir redes de comunicação e de material didático de maneira que se atendam a diferentes demandas por formação dos alunos, destacando-se processos de acompanhamento e avaliação que considerem aspectos mais individualizados e coletivos da aprendizagem, não se esquecendo de “capitalizar” infraestruturas de apoio aos alunos, é identificada como elementos que sustentaram tanto o projeto piloto, quanto a expansão da licenciatura.

Antes de finalizar esse estudo, afirmo que o mais importante não seja, talvez, pensar os projetos de formação de professores em exercício como algo em si mesmo. Aprendi, durante a pesquisa, que, para além do projeto de formação, pensar estratégias, que apoiem um processo crescente de apropriações de espaços de formação vinculados ao cotidiano escolar, seria um feito significativo na implementação de ofertas de formação desses profissionais.

A idéia de compromisso com uma escola transformada, viva, coletivizada e participativa é algo que nós, profissionais envolvidos com a formação de professores, temos que reafirmar a cada dia, ainda que, como bem lembrado por Contreras (1999), não tenhamos outra saída que não a de resistir às “ondas” que, de tempos em tempos, obscurecem, principalmente no Brasil, esse ideal.

O processo de implementação da Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD na UFMT expressa bem que a definição de estratégias de caráter político/pedagógico propiciaram, pelo menos nesse caso, passos importantes na criação de espaços de formação reconhecidamente institucionalizados.

Consentindo com Neder (1999) sobre a característica transgressora da EAD e com Belloni (1999) sobre a idéia de uma “EAD estratégica”, é necessário considerar a importância, nas condições em que se realiza a profissão-professor em nosso país, de se organizarem estruturas comunitárias de estudos em locais de trabalho, escolas e outros ambientes de aprendizagem, pensando, especialmente, em meios e recursos que assegurem ofertas de formação com qualidade. No caso da formação de professores em exercício, a organização de grupos de estudos nas escolas, as análises sobre a produção escolar e os processos mais coletivizados de aprendizagem contribuíram para “repercussões” em suas práticas pedagógicas. Quando a formação for vivenciada como projeto mais coletivo, parte de projeto mais amplo de melhoria da qualidade das escolas, ele será, sem dúvida, mais eficaz. Em minha perspectiva, a “experiência de MT” mereceria estudos mais aprofundados que pudessem evidenciar os desenvolvimentos e desdobramentos não somente de algumas de suas experiências, mas do alcance do “Programa Interinstitucional de Qualificação Docente”.

Como participante ativa na constituição e implementação do projeto da licenciatura, admitido com toda a subjetividade e com a objetividade possível, constituída ao longo da pesquisa, que ele se encarta em minha vida profissional como um horizonte promissor em um futuro que, dia a dia, se torna mais presente.

São várias as universidades públicas brasileiras que começam a desenvolver projetos e/ou experiências semelhantes à da UFMT. Deixo registrada a necessidade de se empreenderem estudos e pesquisas que constituam os caminhos percorridos em cada uma

delas, comparando-os, visando organizar um panorama ou cenários de formação que contribuam para a compreensão do sentido de “formar”. Isso permitiria determinar limites e possibilidades nessa área, criando, quiça, “coreografias” que apoiassem a busca, não só das universidades, mas também dos professores, na organização de propostas de formação fundadas na idéia de constituir uma identidade profissional dos professores. Aponto aqui o desafio e, creio, também como professora, que, para além dos cenários de impossibilidades, existem ainda espaços para a busca de pequenas alternativas para uma escola mais nossa, ainda que, como bem definido por Freitas (2002, p. 322), “*nos reste muita luta*”.

## BIBLIOGRAFIA

AGOSTINHO, Sidney de Fátima. *Estudo sobre as Mudanças de Atitude na Prática Pedagógica de Professores que Cursam a Licenciatura em Educação Básica através da EAD*. UFMT, Cuiabá, 1996 (Monografia).

ALBUQUERQUE NETO, Álvaro Sobralino. *Política Educacional e Formação de Profissionais da Educação no Estado do Acre*. Cuiabá, UFMT, 1999 (Tese de Doutorado).

ALMEIDA, Célia Schimidt et al. *O Programa de Qualificação Docente em Mato Grosso: um Programa em Construção Interinstitucional*. Cuiabá: IE/UFMT, 1996 (mimeo).

ALONSO, Katia M. A educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a Distância Inícios e Indícios de um Percurso*. Cuiabá: EDUFMT, 1.996, p. 57-74.

\_\_\_\_\_ et al. *A Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, através da EAD*. Cuiabá, EDUFMAT, 1993.

ALVES, Nilda et GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. 2ª.ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

ANDRADE, Luciete de Bastos. *Avaliação da Aprendizagem na Educação a Distância: Comparação entre a Teoria e a Prática – Estudo de Caso*. Cuiabá, UFMT, 1998 (Dissertação de Mestrado).

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

APARICI, Roberto. “Mitos de la Educación a Distancia y de las Nuevas Tecnologías”. In: MARTÍN RODRIGUEZ et QUINTALLÁN, Manuel (Coords.) *La Educación a Distancia en Tiempos de Cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999, p. 177-192.

APPLE, Michael. *Ideologia y Currículum*. Madrid: Akal, 1986.

\_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artmed, 1989.

\_\_\_\_\_. O que os Pós-Modernistas Esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo e TADEU DA SILVA, Tomás (Orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARGER, G. Distance Education in the Third World: critical analysis on the promise and reality. In: *Open Learning*, vol.5, nº 2, 1990, p: 9-18.

ARROYO, Rosemary. A desconstrução do Logocentrismo. In: ARROYO, Rosemary (Org.). *O signo desconstruído: implicações para tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes, 1992.

AZEVEDO, Fernando. *A Cultura Brasileira*. 3ª.ed. São Paulo: Melhoramentos, v. 3, 1953.

BATES, Anthony. *Technology, open learning and distance education*. London, Routledge, 1995.

BELLONI, Maria Luíza. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do Discurso Pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOAVENTURA, Souza Santos. Um Discurso sobre as Ciências na Transição para uma Ciência Pós-Moderna. In: *Revista Estudos Avançados, USP*, v.2, nº 2, 1988.

BORDINAVE, Juan E. Díaz. Pode a Educação a Distância Ajudar a Resolver Problemas Educacionais do Brasil? In: *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, Brasil, V. 17 (80-81) 1988, 31-36.

BOTTANI, N. *La Ricreazione è Finita*. Boloña, Il Mulino, 1986.

BRZEZINSKI, Iria. *A Formação do Professor para o Início da Escolarização*. Goiânia: UCG/SE, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. *Perplexidades na Formação de Profissionais da Educação Frente à LDB 9.394/96: A (RE)significação da Formação do Pedagogo*. Texto apresentado em Encontro da ANFOPE, Campinas, 1998 (mimeo).

CAMPION, Mike. The Supposed Demise of Bureaucracy: implications for distance education and open learning – more on the post-fordism debate. *Distance Education*, Toowoomba, Austrália, v.16, 1995, p.192-215.

CARMO, H. *Ensino Superior a Distância*, vols. I e II. Lisboa: Universidade Aberta, 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. *O Modelo Político Brasileiro e outros Ensaios*. São Paulo: Difusão, 1972.

CARDOSO, Ruth C. L. Aventuras de Antropólogos em Campo ou como Escapar das Armadilhas do Método. In: CARDOSO, Ruth (Org.) *A aventura Antropológica: Teoria e Pesquisa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

CARNWELL, Ros. Distance Education and the Need for Dialogue. In: *Open Learning*, vol. 14, number 1, february, 1999, p: 50-55.

CARRAHER, Terezinha et REGO, Lúcia B. Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 65(149), jan/abril, 1987, p. 35-48.

CARVALHO, Maria Cecília (Org.). *Paradigmas Filosóficos da Atualidade*. Campinas: Papirus, 1989.

CATANI, A. e OLIVEIRA, J. F. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto, 1995, p. 155-191.

CIRIGLIANO, Gustavo. *La Educación Abierta*. Buenos Aires: El Ateneo, 1983.

CONTRERAS, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.

\_\_\_\_\_. *La autonomía del Profesorado*. 2.ed. Madrid: Ed. Morata, 1999.

COSTA, M. *O rendimento escolar no Brasil e a experiência de outros países*. São Paulo: Loyola, 1990.

CUNHA, Luís Antônio e GÓES, Moacir de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CUNHA, Luíz A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. *Educação, Estado e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1991.

DANIEL, John S. ¿Va a ser la macro-universidad el modelo de formación académica superior en el nuevo milenio? In. MARTIN RODRIGUEZ, E. et. QUINTALLÀN, Manuel (Coords.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: Ed. De la Torre, 1999, p. 9-26.

DANLEY, Bárbara G. et FETZNER, Marie. *Asking the Really Questions: Policy Issues for Distance Learning* < [www.westga.edu/~distance/danleyII.html](http://www.westga.edu/~distance/danleyII.html) > Acesso em 26/04/2002.

DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Teleducação e Aprendizagem: busca da qualidade educativa da teleducação*. In PRETI, Oreste. *Educação a Distância construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE/UFMT; Brasília: Plano, 2.000, p. 147-153.

\_\_\_\_\_. *Conhecer e Aprender. Sabedoria dos Limites e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2.000.

DERRIDA, Jacques. *A escritura e a Diferença*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

DOCUMENTO. *Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em Mato Grosso*. Cuiabá, Instituto de Educação/SEDUC, 1.998.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPED, set/out/nov/dez 2001, n. 18, p.35-40.

DURAND, Gilbert. *Mito e sociedade, a mitoanálise e a sociologia das profundezas*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1983.

\_\_\_\_\_. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Ed. Presença, 1989.

\_\_\_\_\_. *Introduction à la mythologie, Mythes et Sociétés*. Paris, Albin Michel, 1996.

EDWARDS, R. Different Discourses, Discourses of Difference: Globalization, Distance Education and Open Learning. In: *Distance Education*, Toowoomba, Austrália, vol.16, nº 2, 1995.

ELLIOT, L. G. et alii. Avaliação do rendimento escolar: perguntas e respostas sobre problemas do cotidiano. In *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 17/18 (85/86), 1989, p. 25-30.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6., 1992, Belo Horizonte. *Documento Final*. Belo Horizonte, 1992.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 8., 1996, Belo Horizonte. *Documento Final*. Belo Horizonte, 1996.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas. *Documento Final*. Campinas, 1998.

ENGUITA, Mariano. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In *Teoria e Educação* nº 4, Dossiê: “Interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre: Pannônica, 1991, p. 41-46.

ESTEBAN SANTOS, Soledad. Diseño de Tutorías como elemento facilitador de la función Tutorial. In: *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol VII, nº. 2, mayo, 1995, p. 95-102.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In NÓVOA, António (Org). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação, 2ªed. Porto: Porto, v. 3, 1.995, p. 93-124.

EVANS, Terry et NATION, Daryl. De la necesidad de la teoría en la enseñanza abierta y a distancia. In MARTIN RODRIGUEZ et QUINTALLÀN, Manuel (Coords). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid, Ed. de la Torre, 1999, p. 61-84.

FARNES, N. Modes of Production: Fordism and Distance Education. In: *Open Learning*, vol.8, nº 1, 1993.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FERRES, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO, Juana M. *Para uma Tecnologia Educacional*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOERSTE, Erineu. Parceria na Formação de Professores. In *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 33, set/dez/2003 <[www.campus-oei.org/revista/index.html](http://www.campus-oei.org/revista/index.html)> Acesso em 20/5/2004.

FREIRE, Roberto de B. *Elementos para Pensar a Universidade*. Cuiabá, IE/UFMT, 1999 (Tese de Doutorado).

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Helena C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, ano XX, nº 68, dezembro/99, p. 17-44.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol. 23, nº 80/2002, p: 137-168.

FREITAS, Luís Carlos. A Internalização da Exclusão. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: CEDES, vol. 23, nº 80/2002, p. 301-328.

GARCIA LLAMAS, J. L. *El Aprendizaje Adulto en el Sistema Abierto y a Distancia. La Práctica Tutorial en la UNED*. Madrid, ICE, UNED, 1988.

GARRIDSON, D. R. Quality and access in distance education: theoretical considerations". In KEEGAN, D (ed.). *Theoretical principles of distance education*. Londres, Routledge, 1993.

GATTI, Bernadete. *Análises com vistas a um referencial para políticas de Formação de Professores para o Ensino Básico*. Brasília, MEC- Encontro sobre Formação de Professores, 1996 (mimeo).

GENTILI, Pablo e TADEU DA SILVA, Tomaz (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHILARDI, Franco. *Crisis y Perspectivas de la Profesión Docente*. Barcelona, Gedisa Editorial, 1993.

GIOVANNINI, Giovanni. *Evolução na Comunicação. Do Silex ao Silício*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

GIROUX, Henry. *Os professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODE et HATT, K. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 1968.

GOMES, Cândido A. Regime de colaboração intergovernamental: alternativa para a maioria do ensino médio. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº. 109, março/2000, p: 25-41.

GUTIERREZ MARTIN, Alfonso. *Educación multimedia: una propuesta desmistificadora*. Segovia, UNED, 1995.

GUTIÉRREZ, Francisco Pérez e PRIETO, Daniel Castilho. *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. San José, Costa Rica, Radio Nderland Training Center, División de Radio Nderland International, 1991.

- HABERMAS, Jürgen. *Modernidade versus Pós-Modernidade*. São Paulo, CEAC, 1983.
- HAGUETTE, T. M. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALLIDAY, J. *Educación, gerencialismo y mercado*. Madrid, Ed. Morata, 1995.
- HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, Ed. Morata, 1995.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna, uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HAYDT, R. C. *A avaliação do processo ensino-aprendizagem: das intenções aos instrumentos*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- HOLBERG, Börje. *Educación a Distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapeluz, 1985.
- HOLTZER, Gisèle. Individualiser la formation Problèmes et questions. In: *Istruzione a Distanza* – Anno X, numero 10/11, agosto 1998, p: 19-34.
- HONORÉ, Bernard. *Pour une pratique de la formation*. Paris: Payot, 1980.
- HOUSE, E.R. *Evaluación, ética y poder*. Madrid, Ed. Morata, 1994.
- IANNI, Octávio. *O colapso do Populismo no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- \_\_\_\_\_ *A Nova República no Brasil*. In: Cueva, A. (Org) *Tempos Conservadores*. São Paulo, Hucitec, 1989, p. 16-55.
- \_\_\_\_\_ *A era do globalismo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IÑIGO, Antonio Corral. *El Funcionamiento Cognoscitivo del Adulto*. Madrid, ICE, UNED, 1986.

\_\_\_\_\_. *Consideraciones Acerca de la Realización de Textos Didácticos para la Enseñanza a Distancia*. Madrid, ICE, UNED, 1987.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFMT. *Políticas e Programas de Trabalho*, 1992 (mimeo).

JAMESON, Frederic. *Pós-Modernidade. A lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1996.

JONASSEN, David. Objectivism versus construtivism: Do we need a new philosophical paradigm? *ETR&D*, 39(3), p: 5-14.

\_\_\_\_\_ et al. Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 1995, p: 7-26.

\_\_\_\_\_. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n° 70, abr/jun, 1.996, p: 70-88.

KEEGAN, Desmond. A Theony for Distance Education. In Michael G. Moore et al., *Contemporary Issues in American Distance Education*. New York, Pergamon Press, 1990, p: 327-335.

KNOWLES, M. *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris, Ed. D'Organisation, 1990.

LANE, Carla. *Strategic Planning: Providing Interction Through Mixed Media in University Distance Learning Programs* <[www.dern.org/library/dl/strategic.html](http://www.dern.org/library/dl/strategic.html)> Acesso em 23/7/2003.

LEI de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1.996.

LÈVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro, Editora 34, 1.993.

LIBÂNEO, J.C. e PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação- visão crítica e perspectivas de mudança. In: *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, ano XX, n° 68, dez/1999, p: 239-277.

LICENCIATURA Plena em Educação a Distância. Projeto Expansão. Cuiabá, EDUFMT, 1999.

LIMA, Geni Aparecida. *Identification des conditions de réussite d'un système de formation à distance de enseignants "leigos" du Pantanal au Brésil*. Québec, Université de Laval, 1990 (Dissertação de Mestrado).

LOCKWOOD, Fred. Evaluación de las actividades incluídas en los textos. In MARTÍN RODRIGUES, Eustáquio et QUINTALLÁN, Manuel A. (Coords). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid, Ed. de la Torre, 1999, p: 137-148.

LÜDKE, Menga et ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Col. Temas básicos de educação e ensino. São Paulo, EPU, 1986.

MADRUGA, Juan Antonio Garcia Y CORDERO, Jesús Ignacio Martín. *El Material Didactico de la Enseñanza Superior a Distancia: Las Unidades Didácticas en el Modelo Español de Educación Superior a Distancia*. Madrid, UNED, 1988.

MAFFESOLI, Michel. *Lógica da dominação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. *O tempo das tribos, o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *A contemplação do mundo*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.

MARASCHIN, Cleci. A sociedade do conhecimento e a educação a distância. In: CAPISANI, Dulcimira (Org.). *Educação e Arte no Mundo Digital*. Campo Grande, MS, AEAD/UFMS, 2000, p. 21-32.

MARSDEN, R. Time, Space and Distance Education. In: *Distance Education*, vol.17, nº 2, 1996, p: 222-245.

MARQUES, Mário Osório. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. *Em Aberto*, Brasília, nº 554, 1992, p: 24-32.

MARTÍN-RODRIGUEZ, E. Dilemas y supuestos teóricos-prácticos del desarrollo institucional de la educación a distancia. In MARTIN RODRIGUEZ et QUINTALLÀN, Manuel (Coords.) *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: Ed. de la Torre, 1999, p. 193-221.

MATURANA, Humberto. *El sentido de lo humano*. Santiago del Chile, Dolinen Editora, 1994.

MAZZOTTI, Marlene. *O livro didático como categoria de investigação escolar*. São Carlos, UFSCAR, 1986 (Dissertação de Mestrado).

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores: racionalidade em disputa. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, nº 177, 1993.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MEDIANO, Catalina Martínez. *Los Sistemas de Educación Superior a Distancia – práctica tutorial en la UNED*. Madrid, UNED, 1988.

MILLER, Gary. A educação a distância e o meio ambiente emergente de aprendizagem. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 70, abr/jun, 1991, p: 89-92.

MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. Secretaria de Estado de Educación. *La nueva oferta pública de Educación a Distancia*. Madrid, MEC/CIDEAD, 1995.

MOLINA, Luísa e TRINCA, Delfina. Globalização da economia: verdadeira panacéia universal ou velha ficção para uma nova era? In: SANTOS, Milton et al. (Orgs.). *Fim de Século e Globalização*. São Paulo, HUCITEC-ANPUR, 1997.

MONTEIRO, Silas Borges. Epistemologia, educação e a crise dos Paradigmas. Texto produzido para o Curso de Pedagogia / UFMT, Cuiabá, 1997 (mimeo).

\_\_\_\_\_. *Quando a pedagogia forma professores. Uma investigação otobiográfica*. São Paulo/FE-USP, 2004. (Tese de Doutorado)

MONTEIRO, Silas B. et ALMEIDA, Célia S. *Filosofia. Lições de Filosofia da Educação*. Fascículo 3. Cuiabá, EdUFMT/NEAD, 2000.

MOORE, M. *On a Theory of independent study*. Hagen, EIFF, 1977.

MOORE, Michael G. et al. *Contemporary Issues in American Distance Education*. New York, Pergamon Press, 1990.

MORAES, Maria C. O Paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 70, abr/jun. 1996, p: 57-69.

MORAN, José Manuel. *Educação Inovadora na Sociedade da Informação* <[www.eca.usp.br/prof/moran](http://www.eca.usp.br/prof/moran)> Acesso em 21/03/2004.

MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Conhecimento Educacional e Formação do Professor: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1994.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da Complexidade*. Sintra, Europa-América, Ed. nº 60388/6481, 1996.

\_\_\_\_\_. O Método. 1 - *A Natureza do Método*. Lisboa, Publicações Europa - América, 1997.

\_\_\_\_\_. O Método. 2 - *A vida da vida*. Lisboa, Publicações Europa - América, 1997.

\_\_\_\_\_. O Método. 3 - *O conhecimento do conhecimento*. Lisboa, Publicações Europa - América, 1997.

\_\_\_\_\_. O Método. 4 - *As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização*. Lisboa, Publicações Europa - América, 1997.

MORIN, Thérèse. L'Univers Pedagogique ne peut s'ordonner que dans sa profondeur. In: GAGNÉ, Pierre (Org.) *Pedagogie et Formation à Distance*. Le Document de Référence. Québec, Télé Université du Québec, 1992.

NEDER, Maria L. C. *Ensino de linguagem: configuração de um drama*. Cuiabá, UFMT, 1.992 (Dissertação de Mestrado).

\_\_\_\_\_. Avaliação na Educação a Distância: significações para definição de percursos. In PRETI, Oreste (Org). *Educação a Distância: Inícios e Indícios de um percurso*. Cuiabá, EdUFMT, 1.996, p: 75-94.

\_\_\_\_\_. *A Formação do Professor a Distância: Diversidade como base conceitual*. Cuiabá, UFMT, 1999 (Tese de Doutorado).

\_\_\_\_\_. *Planejamento e produção de material didático na EAD*. Material Didático do Curso de Especialização Para Formação de Orientadores Acadêmicos. Cuiabá, UFMT/NEAD, 2000 (mimeo).

NISBETH, J. et WATT, F. *Case Study. Readguide 26: Guides in Education Research*. University of Nottinghan School of Education, 1978.

NISKIER, Arnaldo. *Tecnologia Educacional. Uma visão política*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

NOITE, Odila de A. *A Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª séries do 1º grau através da Modalidade de EAD e as mudanças ocorridas com os acadêmicos no decorrer do curso*. Cuiabá, UFMT, 1996 (Monografia).

NÓVOA, António (org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Coleção Ciências da Educação, Porto: Porto, v. 3, 1.992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Gestão Democrática da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ORESTE, PRETI e ALONSO, K. M. *Educação em Mato Grosso. Desvelando Estatísticas*. Cuiabá, EDUFMT, 1997.

PADIERNA, Luz E. La asesoría telefónica y por fax: una cercanía a distancia. In: *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, vol VII, nº. 2, mayo, 1.995, p: 113-116.

PAIVA, Vanilda. *Educação e qualificação para o trabalho: uma revisão da bibliografia internacional*. Rio de Janeiro, IEI, 1989.

PARECER sobre o documento “Referencial Pedagógico/Curricular para a formação de professores da Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental” do Departamento de Política da Educação Fundamental, MEC, SEF, Dez/1997. Goiânia, FE/UFG, 1998 (mimeo).

PAUL, Ross. Hacia una autonomía del alumno: nueva pauta para medir logros de una institución de enseñanza abierta. In MARTIN RODRIGUEZ, E. et QUINTALLÀN, Manuel (Coords). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos*. Proyecto Didáctico Quirón. Madrid: Ed. de la Torre, 1999, p.43-60.

PEC. *Formação Universitária*. São Paulo: Fundação Carlos Alberto Vanzolim. Maio de 2002.

PERRIAULT, J. *La communication du Savoir à Distance*. Paris, L’Harmattan, 1996.

PETERS, O. The Iceberg Has Not Melted: Further Reflections on the Concept of Industrialization and Distance Teaching. In: *Open Learning*, vol 4, n. 3, 1989, p. 131-145.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PLENX, Maria Célia. *O perfil dos(as) alunos(as) da Licenciatura Plena em Educação Básica através da EAD*. Cuiabá, UFMT, 1996 (Monografia).

POLLIT, Cristopher. “¿Qué es calidad de los servicios públicos?” in BERNARDO, Kliusberg (Org.). *Pobreza: un tema imposternable*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 293-306.

PRAIS, Maria de L. M. *Administração colegiada na escola pública*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.

PRETI, Oreste (org). *Educação a Distância. Inícios e Indícios de um percurso*. Cuiabá, EDUFMT, 1996.

\_\_\_\_\_. Desafios e Tendências na Educação a Distância no limiar do 3º Milênio. Palestra proferida na abertura do “1º Ciclo de Debates sobre Educação a Distância”- SENAC, João Pessoa, 16/6/97 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância. In: PRETI, Oreste (Org.). *Educação a Distância construindo significados*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2.000, p. 125-146.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo, Editora UNESP, 1996.

*PROGRAMA Interinstitucional de Qualificação Docente*. Cuiabá, SEDUC, 1998.

PROJETO CEDERJ <[www.cederj.org.br](http://www.cederj.org.br)> Consulta em 30/4/2004.

PROJETO VEREDAS <[www.projetoveredas](http://www.projetoveredas)> Consulta em 30/4/2004.

PROJETO Do Curso de Licenciatura em Educação Básica – Anos Iniciais. Ouro Preto, UFOP, 2000 (mimeo).

PROJETO do Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São Luís, UEMA, 2000 (mimeo).

PROJETO do Curso de Pedagogia – Séries Iniciais. Maringá, UEM, 1999. (mimeo).

PROJETO do Curso de Pedagogia com Habilitação para as Séries Iniciais da Educação Básica. Vitória, UFES, 2000 (mimeo).

PROTOCOLO do Primeiro Encontro Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Básica. Colíder, maio de 1995 (Arquivos do NEAD).

RAGGATT, P. Post-Fordism and Distance Education: a Flexible Strategy for Change. In: *Open Learning*, vol.8, nº 1, 1993.

RELATÓRIO de Visita dos Professores do NEAD à Téliuq e UNED/Costa Rica, 1993 (Arquivos NEAD/UFMT).

RENNER, W. Post-fordism Visions and Technological Solutions: Educational Technology and Labour Process. In: *Distance Education*, vol. 16, nº 2, 1995.

RIBEIRO, Maria Luíza S. *História da Educação Brasileira. A organização escolar*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978.

RISTOFF, Dilvo I. “Privatização não faz escola”. In: TRINDADE, Helgio (Org.) *Universidade em Ruínas na República dos professores*. Petrópolis: Vozes/ Rio Grande do Sul, CIPEDDES, 1999, p. 57-60.

ROCHA LIMA, Rosangela M. *Avaliação da Aprendizagem na Licenciatura Plena em Educação Básica*. Cuiabá, UFMT, 1996 (Monografia).

ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROWNTREE, Derek. “Como escribir una lección para el auto-aprendizaje”. In: MARTÍN RODRIGUES, Eustáquio et QUINTALLÁN, Manuel A (Coords). *La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones viejos conflictos*. Proyecto Didático Quirón. Madrid, Ed. Morata, 1999, p: 85-132.

RUMBLE, Greville. Labour Market Theories and Distance Education: Industrialization and Distance Education. In: *Open Learning*, vol. 10, nº 1, 1995.

\_\_\_\_\_.A tecnologia da Educação a Distância em cenários do terceiro mundo. In: ORESTE, Preti (Org.) *Educação a Distância construindo significados*. Cuiabá, NEAD/Brasília, Ed. Plano, 2000: 43-62.

SABA, Farhad. “Integrated Tele Communications Systems and Institutional Transaction”. In: Moore, Michael et al. *Contemporary Issues in American Distance Education*. New York, Pergamon Press, 1990, 344-352.

SANDER, Benno. *Gestão da Educação na América Latina. Construção e Reconstrução do Conhecimento*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SARAIVA, Terezinha. A educação a Distância no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, nº 70, abr/jun. 1.996, p: 16-27.

SCALA, Sérgio. *Ensino a Distância para o Professor do Ensino Fundamental em exercício*. São Paulo, FE/USP, 1995 (Tese de Doutorado).

SEWART, D. Distance Student support systems in distance education. In: *Open Learning*, vol.8, nº 3, 1993, p: 3-12.

\_\_\_\_\_. *Advice and choice for students on line: an Open University perspective*. 19<sup>th</sup> International Conference of Distance Learning, Vienna, Austria, June/1999, 20-24.

SHALE, Dong. Toward a Reconceptualization of Distance Education. In: MOORE, Michael et alii. *Contemporary Issues in American Distance Education*. New York, Pergamon Press, 1990, p:533-543.

SCHAEFER, R. J. *The school as center of inquiry*. New York, Harper & Row, 1967.

SHIN, Namin. Beyond Interaction: the relational construct of “Transactional Presence”. In: *Open Learning*, vol. 17, nº 2, 2002, p. 120-137.

SCHÖN, Donald A. *Educando o Profissional Reflexivo. Um novo designer para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIPMAN, M. D. *Sociología escolar*. Madrid, Ed. Morata, 1973.

SOBRINHO, José D. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Helgio (Org.) *Universidade em Ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes/Rio Grande do Sul, CIPEDES, 1999, p. 61-74.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Burguesia Brasileira*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

\_\_\_\_\_. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

SPELLER, Paulo. Formação de Professores e Produção de Conhecimento: proposta e experiência do Instituto de Educação da UFMT. Goiânia, UFG, *Revista Fórum das Licenciaturas*, 1995.

STAKE, R. E. *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*. Columbus, OH Merrill, 1975.

\_\_\_\_\_. Pesquisa qualitativa/naturalista - Problemas epistemológicos. *Educação e Seleção*, v. 7, jan/jun. 1983, p.19-27.

\_\_\_\_\_. *Investigación con estudio de caso*. Madrid, Ed. Morata, 1998.

STENHOUSEL, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. In: *Revista de la Educación*, Madrid, N°. 277, p. 43-53.

\_\_\_\_\_. *Investigación y desarrollo del curriculum*. 3.ed. Madrid, Ed. Morata, 1991.

\_\_\_\_\_. *Culture and Education*. Londres, Nelson, 1967.

STEVENS, K. Have the shifting sands of fordism resulted in ground lost org round gained for distance education? In: *Distance Education*, vol. 17, n° 2, 1996.

STRAUB, Ilário. *Análise de Custo em Curso de Formação de Docentes na modalidade a Distância em Mato Grosso. Um estudo de caso*. Cuiabá, IE/UFMT, 1998 (Dissertação de Mestrado).

SUCUPIRA, Newton. *Ensino a Distância. Uma opção. Uma Proposta do Conselho Federal de Educação*. Brasília, CREAD, 1988.

TADEU DA SILVA, Tomaz. As Principais Teorias da Sociologia da Educação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, ano 9, n° 46 abr/jun, 1990, p: 65-73.

\_\_\_\_\_. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política pedagógica. In: GENTILI, Pablo e TADEU DA SILVA, Tomaz (Orgs.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_ *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Os Paradoxos Sociais na Pós-Modernidade*. Conferência proferida no Seminário Educação/96: “A Educação Aberta e a Distância Frente aos Paradoxos Sociais”. Cuiabá, IE/UFMT, out/96 (mimeo).

THOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Cortez, Campinas: Autores Associados, 1985.

TOFFLER, Alvin e TOFFLER, Heidi. *Ensinar no Século 21. Folha de São Paulo*, 1998, Caderno 8.

TOMASI, Livia e WARDE, Mirian Jorge (Orgs). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, PUC, Ação Educativa, 1996.

TORRES, Jurjo. *Globalización e Interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid, Ed. Morata, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Ed. Atlas, 1987.

UNIVERSITY OF MARYLAND. *Three Models of Distance Education* <[www.umc.edu/ide/modldata.html](http://www.umc.edu/ide/modldata.html)> Acessado em 06/04/2004.

VARGAS, Domingos Jari. *A Orientação Acadêmica na Educação a Distância: o Trabalho do Leitor Intermediário*. Cuiabá, UNIC, 2002 (Dissertação de Mestrado).

WATTIMO, Gianni. *En torno a la Postmodernidad*. Barcelona, Antropos, 1991.

WEDEMEYER, M. *Learning at the door. Reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison, The University of Wisconsin Press, 1981.