

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES *ON-LINE*.
POSSIBILIDADES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS: 2000-2005**

Fábia Magali Santos Vieira

Brasília, 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES *ON-LINE*.
POSSIBILIDADES, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS: 2000-2005**

Fábia Magali Santos Vieira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor

Brasília, abril de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A formação inicial de professores *on-line*.
Possibilidades, contradições e desafios: 2000-2005**

TESE DE DOUTORADO

Fábia Magali Santos Vieira

Prof^a Dr^a Raquel de Almeida Moraes

Banca: Prof. Dr. Evandro Vieira Ouriques (ECO/UFRJ)
Prof. Dr. Marco Aurélio Carvalho (Depto.
Ciência da Computação - ICC, UnB)
Prof^a Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges (FE/
UnB)
Prof^a. Dr^a Eva Waisros Pereira (FE/UnB)

Agradecimentos

A Deus, pelo dom da vida e da inteligência.

Aos meus filhos, Pedro, Túlio e Clara, aos quais dedico toda minha luta.

A minha mãe, Lili, por ter me ensinado a lutar na vida e a fazer as coisas acontecerem.

A minha orientadora e mestre, Prof^a Dr^a Raquel, por tudo que tem me ensinado e por aceitar, junto comigo, mais um desafio.

A Ricardo, por todo amor que me tem dedicado ao longo desses quatro e intermináveis anos.

A Karen Tôrres, que, durante este percurso, me deu a certeza de que nossa amizade é de almas e que poderei sempre contar com ela.

Às companheiras de “Diretoria”, Silvana Diamantino, Ramony Maria e Juliana Cangussu por tudo.....Valeu!

A Nocy, pela paciência e por cuidar tão bem de mim e da minha família.

A tia Tê, Mayara, Marcel e Kika pela acolhida em Brasília.

Aos sempre companheiros Eros, Leda Clementino, Cláudia Maia e Itagiba, pelo incentivo e presença constante em minha trajetória profissional e pessoal.

À prof^a Maria Ivete, Pró-reitora de Ensino da Unimontes, pela confiança.

Aos companheiros de Coordenadoria de Ensino Superior da Unimontes, pela compreensão e colaboração.

Aos companheiros de todas as horas: Ivanise, Sarah, Zezé, Érika, Wane, Graziela, Fernando Madureira, Ormindá, Antonio Carlos (Toninho do Lab. de Informática) e Wanessa Quadros pela atenção e prontidão.

Aos professores da Unimontes, Ângela Macedo, Lúcio Flávio, Rosana de Cássia, Mônica Amorim, Francely, Heloisa Teixeira e Dulce Pereira, pelas valiosas contribuições que fundamentaram, significativamente, minha discussão.

Aos professores Aparecida Queiroz, Liliane Machado e José França, cuja contribuição foi fundamental para esta pesquisa.

Aos professores da UFJF, Marcos Tanure e Letícia Maria, que possibilitaram esta pesquisa, com sua intervenção e consentimento.

Aos colegas e companheiros da UAB-Unimontes, por me ajudarem a pensar sobre a EAD.

Às funcionárias da Pós-graduação da FE/UnB: Juliane e Ana Paula, pelo carinho e atenção dedicada.

SUMÁRIO

Resumo	
Abstract	
Resumé	
Listas	
INTRODUÇÃO	07
PARTE I – PRESSUPOSTOS GNOSIOLÓGICOS	20
CAPITULO I	21
1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA	21
1.1 As políticas públicas para a formação de professores a distância, na sociedade capitalista	21
1.1.2 A sociedade do conhecimento e o capital humano	26
1.1.3 Os Organismos Internacionais e a política educacional	36
CAPITULO II	45
2 O VALOR ÉTICO-POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO CONHECIMENTO	45
2.1 Sociedade civil e sociedade política em Gramsci	45
2.2 A problemática do conhecimento no referencial ético-político e teórico-metodológico de classe	50
2.3 Tarefa filosófica, política e pedagógica	56
2.4 Papel dos intelectuais orgânicos	57
2.5 A Educação do educador	71
PARTE II – PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS	77
CAPÍTULO III	78
3 O ARCABOUÇO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	78
3.1 Diagnósticos e orientações básicas	79
3.1.1 Banco Mundial	79
3.1.2 UNESCO	86
3.2 A educação brasileira: ensaiando o passo e dançando o compasso	97
3.3 As políticas públicas para a formação de professores a distância	129
CAPÍTULO IV	133
4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO DE MINAS	133
4.1 Educação em Minas Gerais: 1983- 1999	133

4.2 A Escola Sagarana – 1999 – 2002	146
4.3 O Curso Normal Superior, Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores	153
4.3.1 Justificativa do Projeto - Educação e vida contemporânea.....	154
4.3.2 Curso Normal Superior para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental	156
4.3.3 Antecedentes do projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores	158
4.3.4 Proposta Pedagógica	161
4.3.4.1 Princípios político-filosóficos	162
4.3.4.2 Proposta Curricular	170
4.3.5 Os sistemas componentes do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores	178
4.3.6 Operacionalização do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores	180
4.3.7 Financiamento do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores..	189
4.3.8 Processo de seleção dos cursistas do projeto Veredas - Formação Superior de Professores	193
4.3.9 As Agências Formadoras – AFOR	196
4.3.10 A Agência Formadora - Universidade Federal de Juiz de Fora	197
PARTE III – PRÁXIS OU REPRODUÇÃO	206
CAPÍTULO V	207
5 O VALOR ÉTICO E POLÍTICO DO CONHECIMENTO NO FÓRUM DE DISCUSSÃO DA AFOR - UFJF E DOCUMENTOS DO PROJETO VEREDAS –FORMAÇÃO DE PROFESSORES	207
5.1 Metodologia.....	207
5.2 Fórum de Discussão do Projeto Veredas da AFOR – UFJF e seu Discurso Documental	217
5.2.1 Fórum de Discussão	218
5.2.1.1 Fórum – tópico coordenadores.....	218
5.2.1.2 Fórum – CAUS.....	219
5.2.1.3 Fórum - Tópico Currículo e Especialista	223
5. 2.1. 4 Fórum - Tópico Filme.....	228

5. 2.1. 5 Fórum História e Geografia	236
5. 2.1. 6 Fórum Língua Portuguesa para Tutores e Cursistas	249
5. 2.1. 7 Fórum Linguagem, Alfabetização e Letramento	255
5. 2.1. 8 Fórum Matemática	260
5.2.1.9 Fórum Memorial	263
5.2.1.10 Fórum Monografia	266
5.2.1.11 Fórum prática pedagógica	293
5.3 Discurso documental do Projeto Veredas – Formação de Professores	296
5.4 Discussão dos Resultados	315
CONCLUSÃO	357
REFERÊNCIAS	367

Resumo: O presente estudo tem como objeto de investigação o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental que participaram do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores 2002 – 2005, identificando as possibilidades, os limites e os desafios desta formação. A análise, realizada a partir de uma abordagem materialista dialética do tipo descritivo histórico-estrutural, centra-se nas mensagens do fórum de discussão do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores da AFOR - UFJF, à luz dos pressupostos gnosiológicos e históricos que fundamentaram esta pesquisa, identificando as mediações, o movimento, as contradições, as resistências e, em destaque, as ideologias e o senso comum que supôs-se estar permeando a formação de professores neste projeto. De acordo com o contexto sóciopolítico do objeto de pesquisa, parte-se dos pressupostos gnosiológicos da formação de professores, discutindo questões relacionadas ao papel da educação na sociedade capitalista, as implicações da teoria do capital humano e sua relação com a educação, as influências dos OI – Órgãos Internacionais – na política educacional e o valor ético-político e pedagógico do conhecimento, na perspectiva de Gramsci, buscando analisar a tarefa filosófica, política e pedagógica da educação. Parte-se, também, dos pressupostos históricos desta formação, procurando traçar o arcabouço da formação de professores a distância, no âmbito internacional, nacional e no Estado de Minas Gerais. Evidencia-se que, devido à influência direta dos OI, sobretudo do Banco Mundial, nas políticas educacionais, nos cursos de formação inicial de professores, realizados com a utilização das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação, promovidos por instituições superiores públicas, no período de 2000 a 2005, foram difundidos conteúdos e valores ligados ao senso comum, voltados para a aquisição do domínio de técnicas e métodos de ensino que enfatizam o treinamento do professor para a aquisição de conhecimentos, cuja finalidade é manter a hegemonia capitalista, agora em sua fase neoliberal.

Palavras – chave: formação de professores; educação a distância; políticas educacionais; valor ético-político e pedagógico; conhecimento

Abstract: The present study aims at investigating the ethical, political and pedagogical value of the knowledge of teachers who work with the first grades of Fundamental Education and took part of Projeto Veredas (Veredas Project) – Teachers Formal Higher Education 2002-2005, identifying the possibilities, limits and challenges of that education. The analysis, which was carried out from a materialist dialectical approach of a descriptive-historical-structural kind, is focused on the messages of Projeto Veredas discussion forum from AFOR – UFJF (Federal University of Juiz de Fora) Teachers Formal Higher Education, in the light of the gnosiological and historical assumptions in which this research was based, recognizing the mediations, the movement, the contradictions, the resistance and, especially, the philosophy and the common sense on which teachers' education is supposed to be based in this project. According to the social and political context of the object of research, the gnosiological assumptions of teachers' education are the starting point for discussing issues related to the role of education in a capitalist society, the implications of the human capital theory and its relation to education, the influences of the IO – International Organs – on educational policy and the ethical, political and pedagogical value of knowledge from Gramsci's view, trying to analyze the philosophical, political and pedagogical task of education. Besides that, the historical assumptions of teachers' education are also a starting point for tracing the framework of teachers' education at a distance, of international and national scope and in the state of Minas Gerais. It is put in evidence that, due to the direct influence of IO (International Organs), mainly the World Bank, on educational policies, on teachers' initial education courses, carried out with the use of ICT (Information and Communication Technology) and promoted by public higher education institutions, from 2000 to 2005, contents and values linked to common sense and to the acquisition of teaching techniques and methods that emphasize teacher training to knowledge acquisition were spread in order to maintain the capitalist hegemony, now in its new liberal period.

Keywords: teachers' education; distance education; educational policies; ethical, political and pedagogical value; knowledge

Resume: Cette étude a comme objet d'investigation la valeur éthique-politique et pédagogique de la connaissance des professeurs des Séries Initiales de l'Enseignement Fondamental, qui ont participé du Projet Veredas – Formation Supérieure de Professeurs 2002 – 2005, identifiant les possibilités, les limites et les défis de cette formation. L'analyse réalisée à partir d'une approche matérialiste dialectique du genre descriptif historique – structural, se fonde dans les messages du forum de discussion du Projet Veredas – Formation Supérieure de Professeurs de l' AFOR – UFJF, à la lumière des pressupposés épistémologiques et historiques qui ont fondé cette recherche, identifiant les entremises, le mouvement, les contradictions, les résistances, et en relief, les idéologies et le sens commun qu'on a supposé être parmi la formation de professeurs dans ce projet. D'après le contexte sociopolitique de l'objet de recherche, on part des pressupposés épistémologiques de formation de professeurs, discutant des questions en rapport avec le rôle de l'éducation dans la société capitaliste, les implications de la théorie du capital humain et son rapport avec l'éducation, les influences des OI – Organes Internationaux – dans la politique éducative et la valeur éthique-politique et pédagogique de la connaissance, dans la perspective de Gramsci, cherchant analyser la tâche philosophique, politique et pédagogique de l'éducation. On part aussi, des pressupposés historiques de cette formation, cherchant tracer la charpente de la formation de professeurs à distance dans l'enceinte internationale, nationale et dans l'État de Minas Gerais. Il faut rendre évident que, dû l'influence directe des OI, surtout de la Banque Mondiale, dans les politiques de l'éducation, dans les cours de formation initiale de professeurs, réalisés avec l'utilisation des TIC – Technologies d'Information et Communication, faits par les institutions supérieures publiques, dans la période de 2000 à 2005, ont été diffusés des contenus et valeurs liés au sens commun, dirigés à l'acquisition de la maîtrise des techniques et méthodes d'enseignement qui appuyent l'entraînement du professeur pour l'acquisition de connaissances, dont la finalité est maintenir l'hégémonie capitaliste, à présent dans sa phase néolibérale.

Mots clés : formation de professeurs ; éducation à distance ; politiques éducatives ; valeur éthique-politique et pédagogique ; connaissance.

LISTA DE QUADROS, TABELAS E ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 - Objetivos y estratégias del Banco Mundial de 1980 a 1996	84
QUADRO 02 - Objetivos do PNE na Constituição <i>versus</i> Lei aprovada.....	125
QUADRO 03 – efeitos positivos dos insumos escolares para aprendizagem dos alunos	129
QUADRO 04 – Matriz curricular do Veredas – Curso de Formação Superior de Professores.....	177
QUADRO 05 – Informações sobre os patrocinadores do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores	189
QUADRO 06 - Área de formação dos tutores	203
QUADRO 07 - Ementas do Seminário de Ensino e Pesquisa por módulos	313
TABELA 01 – Formação de professores por região do Brasil	161
TABELA 02 - Estrutura das Atividades do Curso Normal Superior.....	170
TABELA 03 – Custo total do projeto Veredas – Formação Superior de Professores	190
TABELA 04 – Resultado do edital – Pólo 3 e número de vagas	200
TABELA 05 – Resultado do edital – Pólo 14 e número de vagas	201
TABELA 06 – Resultado do edital – Pólo 15 e número de vagas	202
TABELA 07 - Nº de tutores – UFJV.....	202
TABELA 08 - Formação dos Tutores – Projeto Veredas da UFJF.....	202
TABELA 09 - Área de Atuação dos Professores-especialistas.....	203
TABELA 10 – Temas e Mensagens no Fórum	267
FIGURA 01 - Opções estratégicas para implantação de novas políticas educacionais: conferencistas Lys Vinhaes.....	192
FIGURA 02 – Ambiente de aprendizagem do Veredas	204
FIGURA 03 – Fórum de Discussão	217

LISTA DE SIGLAS

AFOR – Agência Formadora

AFOR – UFJF - Agência Formadora – Universidade Federal de Juiz de Fora

AID- Agência Internacional de Desenvolvimento

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAEd - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CIAC - Centros Integrados de Assistência às Crianças

CIA - Agencia Central de Inteligência

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOU – Diário Oficial da União

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI - Fundo Monetário para o Desenvolvimento Internacional

FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação

FNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HISTERBR – Grupo de Estudos e Pesquisa “História, Sociedade e Educação no Brasil”

IBC – Instituto Benjamin Constant

IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento

ICSID- Centro Internacional para a Resolução das Disputas sobre Investimentos

IES – Instituição de Ensino Superior

IFC- Corporação Financeira Internacional

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIAS - Foreign Investment Advisory Service
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIGA - Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
MEC – Ministério da Educação e Desporto
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
ONU – Organização das Nações Unidas
OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte
OI – Organismos Internacionais
OIT – Organização Internacional do trabalho
PAE - Programa de Ajuste Estrutural
PL – Projeto de Lei
PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE- Plano Nacional de Educação
PROCAP – Programa de Capacitação de Pessoal
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RFB/MF – Receita Federal do Brasil / Ministério da Fazenda
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG – Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SEF do MEC – Secretaria do Ensino Fundamental do Ministério da Educação
SRE – Superintendência Regional de Ensino
SME –Secretaria Municipal de Educação
TIC - Tecnologia da Informação e Comunicação
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

INTRODUÇÃO

O problema de pesquisa

A escolha do tema sobre a Formação Inicial de Professores *on line*. Possibilidades, Contradições e Desafios: 2000-2005 ocorreu a partir da aproximação desta pesquisadora com a educação a distância, em 1999, no III Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, da Universidade de Brasília. Ao ingressar nesse curso, a pesquisadora buscava subsídios que pudessem embasar uma pesquisa que realizava no mestrado em educação, no Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, da Facultad de Ciências de La Educación, Cuba¹, intitulada “La preparación a distancia del profesor para utilizar la computadora como recurso didáctico”. Pesquisa esta que, por sua vez, buscava subsidiar o trabalho de formação de professores da educação básica das escolas públicas em que atuava, na época, como multiplicadora, no NTE de Montes Claros – MG.

Ao término, a pesquisadora engajou em outra pesquisa, também de mestrado, na Universidade de Brasília², intitulada: Ciberespaço e Educação: possibilidades e limites da interação dialógica nos cursos *on line* da Unimontes Virtual. Essa pesquisa partiu do pressuposto de que a Universidade tem como objetivos, além de desenvolver estratégias para produzir conhecimentos e promover a cidadania, criar condições para que todos os sujeitos envolvidos possam estabelecer um diálogo crítico e criativo com a realidade, que culmine com a elaboração própria e com o desenvolvimento de capacidades de intervenção.

Ao buscar diferentes estratégias para atingir os objetivos mencionados, a Universidade tem lançado mão da educação *on line*, realizada no espaço da Internet - o ciberespaço - para promover cursos de atualização e formação dos profissionais das mais diferentes áreas. Diante dos prós e contras do uso do ciberespaço, como um ambiente de aprendizagem, é necessário avaliar as reais possibilidades de práticas democráticas neste espaço, principalmente da relação dialógica entre sujeitos e

¹ O 1º Mestrado em Educação foi realizado no período de 1998 a 2000 e, como a legislação brasileira exigia, foi revalidado de acordo com a Resolução CNE/CES nº 02 de 09/06/2005 e Instrução da Reitoria nº 033/86, pela Universidade de Brasília.

² O 2º mestrado, também em Educação, foi realizado na Universidade de Brasília, no período de 2001 a 2003

conhecimentos, para que a Universidade possa realmente cumprir seu papel, promover cidadania e criar condições para que todos possam dialogar e intervir na realidade.

Isto posto, o problema que aquela pesquisa investigou foi: se era possível promover uma relação dialógica entre sujeitos e conhecimentos em ambientes de aprendizagem disponíveis no ciberespaço. E ainda, se era possível, que fatores (quais?) o permitiam; e se não era, o que dificultava ou impedia essa interação, considerando-se as categorias comunicação, participação e colaboração.

Fazer parte do HISTEDBR-DF, Grupos de Trabalho do HISTEDBR, do Distrito Federal, liderado pela prof^a Dr^a Raquel de Almeida Moraes, orientadora desta pesquisa, possibilitou um rico espaço de reflexão, discussão e oportunidade de continuar realizando pesquisas e estudos sobre a temática.

A opção por estudar a formação de professores, a distância, deu-se a partir da constatação, no Brasil, de uma forte tendência de implementação de políticas públicas no sentido de que essa formação aconteça a distância. Assim, Proformação, Projeto Veredas, Pró-Licenciatura são alguns dos principais projetos de formação de professores para educação básica, a distância, ofertados, não só por instituições de ensino superior privadas, mas, sobretudo, por universidades públicas.

Assim, pretendeu-se investigar o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores das séries Iniciais do Ensino Fundamental, que participaram dos cursos de formação inicial, promovidos por instituições superiores públicas, no período de 2000 – 2005, penetrar em sua essência, situando o problema em um contexto mais amplo, as políticas públicas para a formação de professores a distância, na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, dinamicamente e de forma específica, estabelecer as contradições, identificando as possibilidades, os limites e os desafios desta formação. Para tanto, inicialmente, pretendeu-se analisar um dos seguintes cursos de formação inicial de professores, das séries iniciais do ensino fundamental, a distância, a saber: 1) Universidade Federal do Paraná, 2) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 3) Universidade Federal do Espírito Santo; 4) Universidade Estadual de Santa Catarina; 5) Universidade Estadual do Maranhão. Essa amostra pretendia selecionar a instituição que atendesse aos critérios de pioneirismo e quantidade de cursistas egressos no período e que dispusesse de fórum disponível, para a pesquisa de doutorado.

Como alguns obstáculos, que serão apresentados na metodologia, dificultaram o acesso às informações e aos textos oficiais das cinco primeiras universidades públicas selecionadas, optou-se por analisar o valor ético-político-

pedagógico do conhecimento disseminado no Ambiente de Aprendizagem utilizado pelos professores cursistas do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores – AFOR-UFJF, no período de 2002-2005, tanto pela amplitude deste projeto, como também por ser um dos pioneiros.

Para discutir as potencialidades e os limites da Educação a Distância na formação de professores, é mister termos uma visão mais precisa do tipo de sociedade de que se fala. Nessa perspectiva, é necessário analisá-la de maneira mais ampla, buscando entender suas limitações e especificidades, num contexto que considere as suas realidades sociais, econômicas e políticas.

O pano de fundo da implantação dessa política educacional é o surpreendente desenvolvimento científico-tecnológico que vivenciamos no nosso dia-a-dia, principalmente pelo uso cotidiano das TIC, pela proliferação generalizada de imagens e informações e pela mundialização da economia.

Os argumentos favoráveis à adoção da Educação a Distância para a formação de professores ancoram-se nas possibilidades de sua contribuição, através das TIC, para reduzir as desigualdades e as distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação, particularmente, na esfera da educação pública brasileira. Para Pretto (2001), esse processo de articulação terá, nas redes e nas conexões, seus elementos estruturais mais fortes. Articulado o sistema, é necessário pensarmos no cidadão que queremos formar nos cursos de formação de professores, a distância, e, nesta perspectiva, o ponto nevrálgico é a formação para o trabalho. O discurso educacional da atualidade enfatiza a importância da preparação para o futuro: para atuar na 'nova sociedade' é necessário ter uma boa educação, afirma o núcleo duro desse discurso. Contudo, precisamos ter em mente a concepção de cidadão e de trabalhador que queremos formar, para podermos pensar no papel da educação, principalmente, na educação a distância adequada à situação e, ainda, para discutir as questões relacionadas à educação brasileira é necessário verificar o contexto em que ela se situa.

O ideário internacionalista, assumido pelo Brasil, desde o golpe militar de 1964 e enfatizado pelo projeto neoliberal a partir da década de 1990 (Saviani, 1997), potencializa-se, de um lado pela cultura de caráter escravocrata, colonialista e feudal das elites brasileiras e de outro, pelo avanço do pós-modernismo, ideologia específica do neoliberalismo.

Segundo Frigotto (1995), partindo do pressuposto de que a idéia defendida pelo neoliberalismo é a de que o Estado é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio e que o mercado é sinônimo de eficiência, qualidade e equidade, surge a idéia

central desse modelo, o estado mínimo e a necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à estabilidade de emprego, saúde, educação. Assim, o neoliberalismo reforça a fragmentação e atomiza o mercado.

A partir da década de 1980, nos países em desenvolvimento, especialmente nos da América Latina, ao acentuar a concentração de renda e o empobrecimento da população, os governos da região, orientados pelos OI, centram suas medidas no combate à pobreza. Assim, a partir de então, o BM e o FMI começam a impor a esses países um Programa de Ajuste Estrutural (PAE), como condição para negociar a dívida externa. Entretanto, esse ajuste contribui para mercantilizar a sociedade, aprofundar as desigualdades sociais e empobrecer a população.

Frigotto (1995) argumenta que é no campo da educação que se sedimentam as crises nos planos teóricos, ideológicos, ético-políticos e econômicos do capitalismo. Segundo suas análises, a teoria do capital humano, as teses da qualidade total, formação flexível e polivalente e a categoria *sociedade do conhecimento* são expressões de uma nova materialidade da crise e contradição do capitalismo que, portanto, denotam a continuidade da subordinação da educação à lógica da exclusão.

O resultado esperado da descoberta do fator H (capital humano³), por Theodor Schultz, (prêmio Nobel de economia em 1968) era que nações subdesenvolvidas que investissem pesadamente em capital humano entrassem em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Nesta perspectiva, os indivíduos, por sua vez, que investissem em si mesmos, na própria educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam a outro na escala social. A difusão da teoria do capital humano, que expressava o valor econômico da educação, levou os governos nacionais, internacionais e as instituições financeiras internacionais a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico.

Como o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe, a sociedade capitalista passa então, a preocupar-se com a educação básica que deve desenvolver competências para participar da sociedade do conhecimento, tornando-se assim o principal instrumento para a consecução dos objetivos da sociedade capitalista neoliberal.

³ O capital humano é função de saúde, conhecimento e atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, ou seja, é expressão de um conjunto de elementos adquiridos, produzidos e que, uma vez adquiridos geram a ampliação da capacidade de trabalho e, portanto de maior produtividade. O que fixou como comportamento, básico do capital humano foram os traços cognitivos e comportamentais. Elementos que assumem uma ênfase especial nas teses de sociedade do conhecimento e qualidade total. (FRIGOTTO, 1995, p.92)

Assim, a lógica do valor econômico da educação coloca a educação pública como mercadoria que deve responder à lei da oferta e da demanda, submetendo-se à lógica da produtividade e competitividade, favorecendo o deslocamento do debate do eixo educacional pedagógico entre educadores, políticos e empresários, para ser manipulado em terreno dos valores econômicos.

Neste cenário, as ações dos OI passam a dar sustentação às políticas voltadas para o ajuste econômico e social dos países em desenvolvimento de maneira que este ajuste possa ser realizado com o mínimo de conflito possível.

A educação então passa a ser vista, nos principais documentos dos OI, principalmente nos documentos do Banco Mundial e a UNESCO, como capital humano que deve produzir recursos humanos requeridos pelo capital, considerando a escola apenas o lugar em que se adquirem conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão. Segundo Scaff (2000), considerando as transformações que perpassam a sociedade capitalista contemporânea e percebendo a necessidade de uma reforma na educação para adequá-la às novas exigências desta sociedade, a Comissão Internacional da UNESCO reconhece a importância do papel do professor, no sentido de fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos, fornecendo-lhes as chaves para compreender e participar da sociedade do conhecimento. Tal compreensão é considerada pela UNESCO fundamental para formar indivíduos capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. Assim, esse OI atenta para a questão do papel central dos professores na concretização das reformas educacionais, propondo a renovação do diálogo entre os docentes e a sociedade.

Para compreender o processo de modificação e suas conseqüências, ocorridos na sociedade contemporânea, a UNESCO ressalta o papel da educação, no sentido de levar os alunos a adquirirem conhecimentos que poderiam ser utilizados para compreender a complexidade dos fenômenos mundiais, como a globalização da economia, a ampliação dos meios de comunicação, a interdependência estabelecida entre os mais diferentes países. Assim, eles seriam capazes de relativizar os fatos e dominar o sentimento de incerteza provocado pelas mudanças. Nesse contexto, o professor teria um importante papel na formação ética, intelectual e afetiva do aluno para amenizar os conflitos que possam colocar em risco a paz mundial.

O Banco Mundial reconhece a importância do professor para a aprendizagem, alegando que o conhecimento deles tem uma relação direta e estreita com o rendimento dos alunos. Assim, concebem os docentes como um insumo que deve ter seu desempenho avaliado no intuito de mensurar seu nível de eficiência na aprendizagem em

relação aos demais aportes utilizados pela escola. Essa preocupação enfatiza o conhecimento pedagógico das técnicas de ensino, para problematizar os conteúdos, tornando-os mais interessantes e úteis aos alunos, por considerar os resultados de sua aplicação mais eficazes, em detrimento do domínio do conteúdo. Entretanto, apesar de reconhecer a importância do professor na aprendizagem dos alunos, o Banco Mundial não considera o professor como o insumo mais importante em sala de aula, colocando, antes dele, a biblioteca, os livros didáticos, entre outros. Assim, tanto para a UNESCO, quanto para o Banco Mundial o papel do professor é de mediador.

A partir dessa concepção sobre a importância do trabalho dos professores, a UNESCO orienta os governos a criarem condições para melhorar a qualificação dos mesmos. Entre as estratégias para essa melhoria, este OI recomenda:

- Atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas;
- Valorização da formação inicial através de estudos superiores. Esta formação, aos poucos, seria completada com a formação continuada, que teria como objetivo atualizar os conhecimentos dos mesmos com os últimos progressos das TIC;
- Investimento na formação continuada e em serviço, para melhorar o conhecimento dos docentes sobre as disciplinas e práticas pedagógicas. Nesse sentido, o Banco Mundial recomenda a formação a distância, por ter demonstrado maior eficiência em relação aos custos;
- Controlar o desempenho dos professores na obtenção dos resultados da aprendizagem dos alunos, propondo o fortalecimento das instituições responsáveis pelos sistemas nacionais de exames e avaliação;
- Melhorar as condições de trabalho dos professores em situação difícil para, conseqüentemente, melhorar a qualidade da motivação dos mesmos, com vistas a manter os bons no ensino. Compreendendo como bons professores aqueles que cumprem as funções requeridas pela sociedade;
- Melhorar a qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais, uma vez que a qualidade da formação pedagógica e a qualidade do ensino dependem, em larga medida, da qualidade desses meios.

A perspectiva dessas recomendações é que o desempenho dos alunos depende menos da formação dos professores e mais dos recursos didáticos utilizados por eles no processo ensino-aprendizagem, um modelo de substituição tecnológica, fundamentado na racionalidade instrumental. Assim, o novo paradigma para a formação de professores

reduz essa formação ao treinamento das habilidades desejáveis ao manejo dos materiais de ensino que, traduzidos nos parâmetros curriculares estabelecidos, favorecem um bom desempenho na avaliação da aprendizagem.

Segundo Barreto (2001), com o deslocamento do foco do ensino para os materiais, na maioria das vezes, compreendidos como instrucionais, esvazia-se o vínculo entre as TIC a serem utilizadas no ensino e a formação de professores. As TIC passam então a direcionar a formação, tanto inicial como continuada dos professores. Em razão disso, constatamos uma forte tendência das políticas públicas, no sentido de que essa formação aconteça a distância. Os argumentos a favor da adoção da Educação a Distância para a formação de professores ancoram-se nas possibilidades de sua contribuição, através das TIC, para reduzir a desigualdade e as distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação, particularmente, da educação pública brasileira.

Entretanto, não podemos perder de vista que a formação de professores requer a educação do educador. Assim, é importante não perder de vista a que tipo de educação estamos nos referindo. Segundo a concepção dialética de educação, a formação do homem “se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interatividade) que cria o próprio homem. A educação identifica-se com o processo de hominização” (GADOTTI, 1983, p.149).

Para Freire (1981), educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da história e da identidade cultural, tanto em sua dimensão individual, como em relação à classe social dos educandos. A educação libertadora não é ideológica, mas dialogante, uma vez que estabelece uma comunicação dialógica entre seres constituídos de almas, desejos, sentimentos.

A concepção dialética de educação defendida por Freire (1981) sustenta que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento. Busca a superação da dicotomia entre teoria e prática, pois durante o processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade e se percebe como um sujeito da História. Para ele, não se pode separar a prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor do respeito aos alunos, ensinar de aprender.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma que,

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode estar em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (FREIRE, 1983, p. 27).

A concepção dialética considera a enorme influência que o ambiente e a classe social exercem sobre o indivíduo; considera também os elementos internos, as contradições no interior do indivíduo e da própria instituição educacional. A educação está igualmente dividida em uma sociedade predominantemente conservadora dos privilégios, ao lado de uma emergente potência de uma classe social que vê na escola um instrumento de luta. A partir disso, o papel da educação libertadora será propiciar instrumentos para que ela possa lutar pelos seus direitos e espaços nesta sociedade conservadora.

Numa perspectiva gramsciana, a educação tem um duplo papel ético-político que, de um lado, pode ser utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo da classe capitalista dirigente, adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições objetivas e subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização.

Para que a educação possa ser utilizada na segunda acepção de Gramsci (1978), é necessário que a filosofia da práxis transforme-se na filosofia das classes subalternas e se constitua numa poderosa antítese das filosofias dominantes e dirigentes, com capacidade de romper efetivamente com o senso comum vigente, com o seu conformismo e orientar os comportamentos dos indivíduos para uma realidade concreta, exigindo o exercício de ensino-aprendizagem.

Para tanto, Gramsci (1978) defendeu um processo educativo fundado nos princípios pautados pelo método do materialismo histórico e dialético, que remete à formação do homem integral, do homem capaz de tudo fazer, já que possui as condições determinadas pela formação tradicional e pela instrução científica e tecnológica. Ele defendia que através desse método os subalternos teriam uma compreensão crítica de si mesmos que pode ser obtida através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente, uma

elaboração superior da própria concepção do real. Assim, ele atualizou o materialismo histórico e dialético em sua “filosofia da transformação”, dando um rigor ao trabalho, eminentemente filosófico dos políticos, enfatizando a indispensável tarefa que eles devem cumprir, em âmbito cultural e ideológico e, ao mesmo tempo, politizou a filosofia, para que ela possa assumir a sua tarefa pedagógico-revolucionária maior: promover uma reforma moral e intelectual.

Isto posto, o problema que esta pesquisa investigou foi o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, a distância, no fórum de discussão da AFOR-UFJF.

A hipótese diretriz que orienta esta tese é que devido à influência dos OI, sobretudo do Banco Mundial, que, direta ou indiretamente, nas políticas educacionais, no Projeto Veredas– Formação Superior de Professores, 2002 a 2005, realizado com a utilização das TIC, difundiram conteúdos e valores ligados ao senso comum e voltados para a aquisição do domínio de técnicas e métodos de ensino, enfatizando o treinamento do professor na aquisição de conhecimentos, cuja finalidade é manter a hegemonia capitalista, agora em sua fase neoliberal. Mas, como a realidade não é monolítica, é possível encontrar contradições, mesmo dentro desses cursos.

A relevância desta pesquisa está na ampliação das discussões e estudos sobre as implicações das políticas públicas educacionais, que insistem em fazer uso do ciberespaço, para a formação de professores. Nesse contexto, estabeleceu-se como objetivo geral: investigar o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, a distância, no fórum de discussão da AFOR-UFJF e, no intuito de alcançar o objetivo geral proposto, os seguintes objetivos específicos foram delimitados:

- Analisar os pressupostos gnosiológicos da formação de professores:
 - A educação na sociedade capitalista;
 - O valor ético- político e pedagógico do conhecimento.
- Identificar os pressupostos históricos da formação de professores:
 - O arcabouço da formação de professores a distância;
 - As políticas públicas de formação de professores do Estado de Minas Gerais.
- Analisar as mensagens do fórum de discussão do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores da AFOR-UFJF, à luz dos pressupostos gnosiológicos e históricos que fundamentaram esta pesquisa, identificando as mediações, o movimento,

as contradições, as resistências e, em destaque, as ideologias e o senso comum que supôs-se estar permeando a formação de professores no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

A proposta metodológica desta pesquisa, quanto à sua natureza, é qualitativa, segundo uma abordagem materialista dialética do tipo descritivo histórico-estrutural, não podendo ser caracterizada numa perspectiva puramente subjetiva; ao contrário, deve prever que, por trás de todo um discurso desenvolvimentista, conforme propõe o modelo capitalista neoliberal, existe uma intencionalidade muito clara e objetiva, conforme veremos adiante.

A opção pela abordagem materialista dialética se justifica por constituir-se numa concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social dos sujeitos, que busca explicações coerentes, lógicas e racionais para as dimensões sócio-econômicas e culturais do objeto em estudo. A importância da prática social, como critério de verdade, é uma das principais contribuições do materialismo dialético à teoria do conhecimento. Ao enfocar, historicamente, o conhecimento em seu processo dialético, o materialismo dialético coloca em relevo a interconexão do relativo e do absoluto, destacando as verdades científicas, em geral, em graus de conhecimento limitados pela história.

Para compreender a realidade natural e social do fenômeno a ser estudado, foi necessário analisar o problema do ponto de vista ontológico, gnosiológico e histórico e para tanto, foi necessário analisá-lo sob a luz das categorias do materialismo dialético: matéria, consciência e prática social, procurando estabelecer a correlação e interdependência das categorias.

Em relação ao método de procedimento utilizado em uma pesquisa, Kuenzer (1998) ressalta a importância da adoção de um procedimento metodológico rigoroso que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo, permitindo avançar, para além das aparências dos fenômenos, seus aspectos históricos, em direção a uma maior compreensão da realidade. Assim, as categorias devem servir de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo o princípio de sistematização que vai conferir sentido, cientificidade, rigor e importância à pesquisa.

Essa autora assinala dois tipos de categorias:

- 1) **as categorias metodológicas** – são as categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, historicidades e contradição, que irão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos;

2) **as categorias de conteúdo** – enquanto particular, faz a mediação entre o universal e o concreto. Os recortes particulares são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação.

Em síntese, Kuenzer (1998) afirma que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo). Mesmo compreendendo que não existe uma abordagem “ideal”, coube então analisar as forças e fragilidades de cada uma delas, de forma a encontrar aquela que melhor se encaixa na situação de pesquisa. Nessa perspectiva, é que este trabalho de pesquisa foi planejado, privilegiando a análise de conteúdo, em meio às múltiplas possibilidades de se extrair o significado contido em textos, narrativas e outros tipos de comunicações, como procedimento de análise de dados, seja da pesquisa documental, seja dos dados obtidos nos fóruns de discussão do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

Para realizar a categorização de conteúdo, devemos destacar aqui o fato de ter sido necessário realizar uma categorização temática, tendo em vista que as falas dos sujeitos precisaram passar, previamente, por uma interpretação do pesquisador e a ausência da possibilidade do uso de *palavra-chave* não permitiu a utilização prévia da ferramenta de categorização automática, como do *software* Atlas Ti.

Assim, os temas encontrados de modo recorrente são classificados como **categorias de conteúdo**. Nesta pesquisa, esses temas foram, essencialmente, a *Educação* e o *Desenvolvimento*. O arcabouço legal e documental que ampara o programa em questão – o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores sustenta a impossibilidade de que haja **Desenvolvimento** sem um projeto de **Educação de Qualidade**.

Outros temas foram detectados de modo explícito e implícito em todo o percurso do trabalho. Estabelecemos, para a correlação com as *categorias de conteúdos*, os seguintes temas: tecnologia, formação em serviço, inclusão, EAD, competência e avaliação.

Ao longo da análise dos dados, recorreremos às *categorias metodológicas* e de *conteúdo* para estabelecer a correlação entre elas, no esforço de desvelar as intenções e estabelecer as conexões existentes entre o discurso prevalente (neoliberal) e aquilo que se efetivou na execução do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

A descrição histórico-estrutural pretende verificar que valor ético-político e pedagógico do conhecimento têm os professores das séries iniciais do ensino fundamental, que participaram dos cursos de formação inicial de professores a distância.

A partir dessa descrição pretende-se penetrar em sua essência, percebendo o problema dentro de um contexto mais amplo: o das políticas públicas no bojo da formação de professores a distância na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, dinamicamente e de forma específica, estabelecer as contradições, identificando as possibilidades e os limites desta formação.

Para isso, foram observadas as seguintes orientações metodológicas:

1. Análise do conteúdo
2. Técnica da triangulação

Nesse sentido, os diálogos e a análise dos documentos foram contextualizados e não abstraídos da realidade. Com isso, pretendeu-se perceber as mediações, o movimento, as contradições, as resistências e, em destaque, as ideologias e o senso comum que se supôs permear a formação de professores no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

Para discutir o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, a distância, no fórum de discussão da AFOR-UFJF, este estudo foi estruturado em três partes.

Na primeira parte, foram abordados os pressupostos gnosiológicos da formação de professores. Para tanto, discutiram-se questões relacionadas ao papel da educação na sociedade capitalista, as implicações da teoria do capital humano e sua relação com a educação, as influências dos OI na política educacional e o valor ético-político e pedagógico do conhecimento, na perspectiva de Gramsci, buscando analisar a tarefa filosófica, política e pedagógica da educação.

Na segunda parte, foram abordados os pressupostos históricos desta formação, procurando traçar o arcabouço da formação de professores, a distância, no âmbito internacional, nacional e no Estado de Minas Gerais. Para tanto, procurou-se diagnosticar as orientações básicas dos dois OI: Banco Mundial e UNESCO, identificando suas influências na educação brasileira e no Estado de Minas Gerais, principalmente nas políticas públicas para a formação de professores, a distância .

Na terceira parte, com o objetivo de identificar se houve práxis ou reprodução, no fórum de discussão da AFOR-UFJF, do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, a distância, foram analisadas as mensagens deste fórum, estabelecendo relações com o discurso oficial de projeto definido nos documentos oficiais e o referencial teórico adotado nesta pesquisa, buscando identificar o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores participantes, os limites, contradições e possibilidades.

Finalmente, na conclusão, a partir da análise dos dados obtidos nos documentos, mensagens postadas no *fórum* de discussão, conforme o procedimento metodológico descrito anteriormente, apresentamos uma síntese heurística que possibilitou a compreensão do valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores, das séries iniciais do ensino fundamental que participaram do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores da AFOR – UFJF, que corroborou a nossa hipótese diretriz.

PARTE I
PRESUPOSTOS GNOSIOLÓGICOS

CAPITULO I

1 A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

1.1 As políticas públicas para a formação de professores a distância, na sociedade capitalista.

A revisão da literatura crítica é coincidente em assinalar que o neoliberalismo tem se apresentado como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise do capitalismo, desde o final do século passado. “Uma alternativa que deriva do “delírio de uma razão cínica”, que prognostica o fim da história” (FRIGOTTO,1995,p.79).

Para esse autor, no âmbito teórico, a problemática se traduz pela crise da razão instalada, sobretudo, pelo pós-modernismo. Para Chauí (1993, p.79-80), a crise teórica se manifesta, fundamentalmente, pela negação de quatro aspectos básicos:

Que haja uma esfera de objetividade e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico; que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da história, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente e do local; a existência de uma estrutura de poder que se materializa através de instituições fundadas tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micro-poderes que disciplinam o social; e, por fim, a negação de categorias gerais, como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mito de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público.

O neoliberalismo, além de enfatizar a perspectiva do pós-moderno, centrada na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo, passa a regular as relações sociais, reforçar a fragmentação e atomizar o mercado. Nessa condição, a pós-modernidade passa a ser a última versão sistêmica do próprio capitalismo.

Defendida pela pós-modernidade, a maneira fragmentada e particular de apreender a realidade acaba por instaurar um profundo pessimismo que contribui para

solidificar uma crença sobre a impossibilidade de qualquer mudança mais global ou sistêmica da sociedade.

No plano histórico, a atual globalização do capitalismo significa uma exacerbação dos processos de exploração e alienação das formas de exclusão e violência assim como da produção de desertos econômicos e humanos. Os conceitos advindos deste processo, como pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento e surgimento do cognitariado⁴, nos dão a idéia de que a exploração capitalista foi superada, sem que se tenha superado as relações capitalistas (FRIGOTTO,1995).

No plano econômico, vivenciamos a crise do padrão de acumulação e de regulação social que sustentou a exploração capitalista nos últimos 50 anos, o capitalismo do bem-estar social. Originado da social-democracia europeia do início do século passado, o estado do bem-estar social representa um pacto social entre o trabalho e o capital. Constitui uma formação de governo em que as pessoas podem aspirar níveis de bem-estar social, incluindo saúde, educação, seguridade social, salário e moradia como sendo um direito do cidadão. Nesta perspectiva, o Estado desempenha um papel importante como modernizador da sociedade e da cultura; exerce, também, atividades protecionistas na economia, apóia o crescimento do mercado interno e a substituição de importações como aspecto central do modelo de articulação entre estado e sociedade.

Frigotto (1995) nos lembra que a expansão e diversificação da educação se deu sob estados equivalentes aos estados de bem-estar social, Estados intervencionistas que consideravam, como investimento, os gastos em educação. Assim, para Puiggrós *apud* Frigotto (1995, p.113), esses estados expandiram as instituições educacionais e a contratação de professores.

O papel e a função da educação pública foram expandidos, ainda que seguindo as premissas estatais do passado. Na medida em que a educação pública postulava a criação de um sujeito pedagógico disciplinado, o papel, a missão, a ideologia e o treinamento dos professores, assim como as noções fundamentais do currículo escolar e do conhecimento oficial, foram todos profundamente marcados pela filosofia predominante no estado, isto é, uma filosofia liberal, ainda que paradoxalmente estatizante.

⁴ O termo cognitariado decorre, para Toffler (1985), das mudanças de conteúdo e reorganização do processo de trabalho em função da introdução, no processo produtivo, de uma base técnica constituída pela microeletrônica associada à informatização. No entanto, cabe um alerta para o conteúdo ideológico desse termo, pois ao supostamente extinguir a divisão do trabalho e as classes sociais, como sugere Toffler, a força de trabalho que emerge, o cognatariado, é analisada tanto por Schaff (Sociedade Informática) como por Mattelart (História da Sociedade da Informação) e Antunes (Adeus ao Trabalho?) como uma força de trabalho alienada.

Com a transnacionalização do capital e a hegemonia do capital financeiro, esse modelo de estado foi sendo desestruturado juntamente com a referência do “Estado-Nação”, como regulador e organizador da atividade econômica. Assim a recomposição econômica do capitalismo e das taxas de lucro se dá mediante a radicalização do neoconservadorismo pelo qual o mercado se constitui no regulador das relações sociais, fazendo surgir o neoliberalismo. No neoliberalismo, ou estado neoliberal, os governos propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado. O conceito de neoliberal nos dá a idéia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social, ou seja, o mercado como instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma livre, equânime, equilibrada e justa. A tese básica de Hayek, um dos precursores do neoliberalismo, é a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão.

Frigotto (1995) sintetiza as premissas do estado neoliberal da seguinte maneira:

Em termos de racionalidade política, os estados neoliberais constituem um amálgama de teorias e grupos de interesses vinculados à economia da oferta (*supply side economics*) e monetarista, setores culturais neoconservadores, grupos que se opõem às políticas distributivas de bem-estar social e setores preocupados com o déficit fiscal, a cuja superação subordinam toda política econômica [...] Para o modelo culturalmente neoconservador e economicamente neoliberal, o estado, o intervencionismo estatal e as empresas parastatais são parte do problema, não parte da solução. Como tem sido assinalado em inúmeras ocasiões por governos neoliberais, o melhor estado é o estado mínimo (FRIGOTTO, 1995, p.115).

A idéia defendida pelo ideário neoliberal é a de que o setor público (o estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Assim, surge a idéia central desse modelo, o estado mínimo, e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à estabilidade de emprego, saúde, educação. Estado mínimo significa, pois, o “Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (FRIGOTTO, 1995, p.84).

O ideário neoliberal vem sendo sistematicamente trabalhado pelos meios de comunicação de massa, cujo monopólio está nas mãos de sete grupos que dominam a produção simbólica mundial, formando verdadeiros impérios. Estes grupos estão em diversos países, com ramificações em quase todo o planeta. Desta forma, o monopólio

da informação constitui-se em um poderoso instrumento de dominação e de permanente ameaça à possibilidade de construir uma democracia efetiva.

No plano ético, o neoliberalismo situa o mercado como o definidor fundamental das relações humanas, sob a tese defendida por Hayek, de que a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica. Neste plano encontramos o dado mais perverso deste modelo: o processo de naturalização da exclusão e o das diferentes formas de violência, desde as frias análises custo-benefício da poluição feitas por técnicos do Banco Mundial até o não-atendimento de crianças pobres e subnutridas porque há falta de aparelhos e ou remédios.

Para Frigotto (1995, p.85), é no campo da educação que se sedimentam as crises nos planos teórico, ideológico, ético-político e econômico do capitalismo.

No caso brasileiro, tanto as análises e concepções educativas fundadas numa perspectiva marxista, quanto as políticas de democratização e equalização têm se desenvolvido permanentemente na contramão. Aos movimentos da sociedade brasileira dos anos 50/60, que postulavam reformas de base e democratização no campo social e educacional, respondeu-se com o golpe civil-militar de 64. É sob a égide do economicismo, incorporado na educação pela teoria do *capital humano*, que se efetiva a reforma universitária de 68 e completa-se, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Esta lei perfaz o conjunto de medidas para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras [...] No processo de transição inconclusa – década de 15 anos, como se refere ironicamente Francisco de Oliveira – ao contrário do salto qualitativo na perspectiva das teses de democratização e equalização efetivas apontadas na Constituição de 88, fomos surpreendidos pela onda neoliberal que avassala, sobretudo, a América Latina. A reforma constitucional em curso, na realidade, é promulgada de uma “nova-velha” Constituição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após cinco anos de intenso debate e negociação, volta ao ponto inicial com uma proposta feita pelo alto, na base de retalhos, que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras.

Para Silva (2002), dois elementos caracterizam a política social: 1) os planos são elaborados partindo-se das demandas sociais e 2), há o redimensionamento dos financiamentos públicos a partir das demandas e daquelas decorrentes dos desdobramentos do próprio capitalismo.

Historicamente, as políticas sociais latinas têm sido assistencialistas, populistas e compensatórias, dirigidas aos grupos previamente selecionados e com duração limitada a cada governo. Nas décadas de 1980 e 1990, acentuaram-se a concentração de rendas e o empobrecimento da população, e as medidas dos governos destes países são centradas no combate à pobreza, limitando-se às orientações dos OI.

O modelo de desenvolvimento econômico implementado na América Latina, a partir dos anos de 1980, é produto dos acordos efetuados na Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, Conferência de *Bretton Woods*, realizada em 1944, no Estado de *New Hampshire*, Estados Unidos. Sob hegemonia norte-americana, os representantes dos quarenta e quatro países participantes estabeleceram as diretrizes da política externa dos Estados Unidos em relação aos países da América Latina e definiram o projeto de desenvolvimento para esta região. Assim, os Estados Unidos da América passam a controlar e comandar as forças políticas e econômicas, definindo os projetos de desenvolvimento para os países periféricos.

A partir da década de 1980, o Banco Mundial e o FMI impuseram aos países em desenvolvimento um PAE, como condição para negociação da dívida externa. O PAE apresenta duas faces: a primeira, a estabilização macroeconômica a curto prazo, implicando em desvalorização da moeda, liberação dos preços e austeridade orçamentária e a segunda, a implementação de diversas reformas estruturais e orçamentárias.

Assim, nos países da América Latina, caracterizados por instabilidades das economias e acrescidos dos interesses das elites conservadoras em se apropriar do capital através da especulação, a dificuldade em saldar a dívida externa e o crescimento do déficit público propiciaram ao Banco Mundial e ao FMI condições para que assumissem a direção política macroeconômica destes países, determinado as reformas institucionais segundo a lógica do processo de acumulação capitalista.

No entanto, o crescimento propiciado pelas reformas não veio acompanhado de mudanças sociais. O projeto de desenvolvimento implementado na América Latina, a partir da Conferência de *Bretton Woods*, “aprofundou as desigualdades sociais e o empobrecimento da população, transformando os países latino-americanos, capitalistas, em exportadores de capitais e mercado cativo para os investimentos estrangeiros atraídos por altos juros” (SILVA, 2002, p.20). Desenvolveu-se um modelo de sociedade plural e heterogênea que se submete ao modo capitalista de produção, criando a ilusão de que vencem os melhores, os mais qualificados, os mais econômicos, mercantilizando a sociedade, cada um passando a valer o que o mercado diz que vale.

1.1.2 A sociedade do conhecimento e o capital humano

Vinculada ao conceito de capital humano, a literatura nos permite rastrear conceitos mais operativos, determinantes da educabilidade, como: custo-benefício, taxa de retorno, *manpower aproch*, custo-eficiência, custo-qualidade e, vinculados à sociedade do conhecimento, a formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente: a qualidade total. As categorias capital humano e sociedade do conhecimento, e seus desdobramentos, expressam, na sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista.

A teoria do capital humano se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós II Guerra Mundial. É, na verdade, um elemento ideológico e teórico de uma disciplina chamada Economia e Educação, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 e no Brasil, na década de 1970.

A teoria do desenvolvimento é, na verdade, mais uma teoria da modernização do que uma explicação das bases e determinações materiais contraditórias em que se assenta o processo de produção e reprodução capitalista.

As teorias do desenvolvimento e da modernização, das quais o capital humano é um elemento básico, assumem uma função ideológica a partir dos estudos coordenados por Theodor Schütz, no contexto do pós II Guerra Mundial, em que o desenvolvimento transforma-se numa espécie de fetiche – idéia motriz capaz de vacinar as nações (livres) subdesenvolvidas da ameaça do inimigo: o comunismo. Torna-se então necessário proteger e estender os domínios da sociedade livre e democrática sob a hegemonia americana. Torna-se necessário proteger todo o planeta. Assim, desenvolve-se na década de 1950, o *New Deal*, do governo Truman, com o Programa de Cooperação Técnica, quando foram feitos vários acordos no campo da formação e da qualificação técnica e profissional. Na década de 1960, no governo de J. F. Kennedy, foram traçadas estratégias de melhoria das condições de vida dos países subdesenvolvidos. Essa idéia tem como escopo o surgimento da *Aliança para o Progresso*, assinada em Punta del Leste, em 1961. O próprio conceito de progresso sinaliza a concepção de desenvolvimento. Neste contexto, vão sendo construídos os instrumentos desta proteção: ONU, OTAN, FMI, BID, UNESCO, OIT. Assim, o fator chave de desenvolvimento:

recursos humanos, investimento na educação e treinamento do capital humano se assentam nos ideais da Carta de Punta del Leste.

Para Frigotto (1995), as teses sobre qualidade total, formação flexível e polivalente, e a categoria sociedade do conhecimento são apenas expressões de uma nova materialidade da crise e contradição do capitalismo que, portanto, denotam a continuidade da subordinação da educação à lógica da exclusão.

O enigma para a equipe de Schutz, responsável pela construção sistemática da teoria do capital humano, era descobrir o “germe”, a “bactéria”, o fator que pudesse explicar, para além dos usuais fatores A (nível de tecnologia), K (insumos de capital) e L (insumos de mão de obra), dentro da fórmula geral neoclássica de Cobb Douglas, as variações do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Theodor Schutz, prêmio Nobel de economia em 1968, descobre então o fator H (capital humano), responsável por mais de 50% das diferenças entre nações e indivíduos. O resultado esperado era que nações subdesenvolvidas, que investissem pesadamente em capital humano, entrassem em desenvolvimento e, em seguida, se desenvolveriam. Os indivíduos, por sua vez, que investissem em si mesmos, na própria educação e treinamento, sairiam de um patamar e ascenderiam a outro na escala social.

Frigotto (1995) afirma que este *constructo* deixa de considerar as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflitantes e, portanto, as relações de classe. Não considera que a materialidade histórica das relações econômicas são as relações de poder e de força.

No plano do processo de trabalho e divisão internacional do trabalho, a teoria do capital humano se assenta sobre a perspectiva do “fordismo” que se caracteriza pela organização de grandes fábricas, tecnologia pesada e de base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência do trabalho, treinamento para o posto, ganhos de produtividade e estabilidade no emprego.

Esta nova reorganização econômico-política internacional desenvolve-se paralelamente a uma verdadeira revolução da base técnica do processo produtivo, resultado, em grande parte, do financiamento direto pelo capital privado e indireto, pelo fundo público, na reprodução da força do trabalho.

É dentro da nova materialidade das relações intercapitalistas – implosão dos “Estados-Nações”, desenvolvimento das corporações transnacionais, reorganização de novos blocos econômicos e de poder político e da mudança da base técnico-científica do processo e conteúdo do trabalho, mediante, sobretudo, uma crescente recomposição orgânica do capital, substituição de tecnologia fixa por tecnologia flexível e acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho, capital vivo – que

emerge uma nova categoria geral, sociedade do conhecimento e novos conceitos operativos de: qualidade total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente. (FRIGOTTO, 1995, p.95)

O impacto sobre o trabalho (conteúdo, divisão, quantidade e qualificação) é crucial. De um lado, nos deparamos com as exigências de uma elevada qualificação e capacidade de abstração para o grupo de trabalhadores estáveis, cuja função é de supervisionar os sistemas informatizados e a capacidade de resolver problemas. De outro, encontramos uma massa de trabalhadores “precarizados”, temporários ou simplesmente excedente mão-de-obra, sem escolarização.

Conceitos como globalização, qualidade total, flexibilidade, integração, trabalho enriquecido, ciclos de controle e qualidade nada mais são que artifícios do capitalismo para otimizar tempo, espaço, energia, materiais e trabalho vivo a fim de aumentar também a produtividade, a qualidade dos produtos e, conseqüentemente, o nível de competitividade e o lucro.

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo altamente integrado, apresenta, (FRIGOTTO, 1995, p.99)

Em função da vulnerabilidade e complexidade do modelo organizacional da sociedade capitalista, passou-se a enfatizar a qualidade sócio-psicológica do trabalhador coletivo através do chamado sistema sócio-técnico de trabalho em equipe, que visa a garantir a integração do trabalhador aos objetivos da empresa.

Frigotto (1995) nos lembra que as piores estratégias de subordinação ao sistema capitalista ocorrem através do mecanismo de exclusão social, materializado no desemprego estrutural crescente e no emprego precário, crescente na contratação de serviços e no enfraquecimento do poder sindical.

Os aspectos, anteriormente discutidos, nos ajudam a entender, um pouco, o porquê da preocupação de uma sociedade capitalista com a educação básica, ou seja, o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe.

Uma faceta da preocupação da sociedade capitalista com a educação básica pode ser identificada nas competências a serem desenvolvidas nos alunos, para participar da sociedade do conhecimento.

Duarte (2003) em seu livro *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*, afirma que sociedade do conhecimento é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. Para discutir esta questão ele estabelece uma relação entre a Pedagogia das competências e as ilusões desta chamada sociedade do conhecimento. Segundo esse autor, na Pedagogia das competências, defendida por Philippe Perrenoud, a busca do desenvolvimento de competências nos indivíduos exige uma pequena revolução cultural da escola que deve partir da lógica do ensino para a lógica do treinamento (*coaching*), ou seja, constroem-se competências, exercitando-se em simples situações complexas; o “aprender a aprender” é, portanto, um aprender fazendo, um *learning by doing*.

Para Duarte (2003), na pedagogia do “aprender a aprender” está ausente a transmissão de conhecimentos e experiências por outros indivíduos. É mais desejável que as aprendizagens sejam realizadas pelos próprios indivíduos, uma vez que aprender sozinho contribui para o aumento da autonomia do mesmo. “Aprender a aprender” com a transmissão por outra pessoa pode se tornar um obstáculo para a aprendizagem. O autor esclarece que a educação escolar deve desenvolver no indivíduo a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e expressão, a capacidade, a iniciativa e não estabelecer uma hierarquia valorativa, na qual aprender sozinho situa-se em um nível mais elevado que o da aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento por alguém. Para ele, é possível realizar uma educação que busque o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral por meio da transmissão do conhecimento socialmente acumulado.

Nesta perspectiva, para desenvolver uma atividade autônoma na construção do conhecimento, o aluno deve desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, um método científico que se torne mais importante do que o próprio conhecimento científico produzido socialmente. Além de buscar, por si só, o conhecimento e de construir seu método, é preciso que o motor deste processo seja o interesse do aluno, por isto a educação deve estar inserida de maneira funcional na atividade da criança.

Para a Pedagogia do “aprender a aprender” a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. A educação deve pautar-se no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos. Assim, o “aprender a aprender” torna-se uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o

desemprego, sintetizando uma concepção educacional voltada para a formação de indivíduos que adapte a sociedade regida pelo capital.

Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe, solteira. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social, radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

Entretanto, o autor alerta para o discurso sobre o “aprender a aprender”, como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos. Em sua análise, esta criatividade não deve ser confundida com a busca de transformações na realidade social da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames desta sociedade.

Assim, a sociedade do conhecimento que defende a construção do conhecimento autônomo do indivíduo, através da Pedagogia do “aprender a aprender”, nada mais é do que um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo. Para impor sua ideologia, criam-se algumas ilusões: primeira, é que o conhecimento foi amplamente divulgado pelos meios de comunicação, pela informática e pela internet; a habilidade de mobilizar conhecimentos, ao invés de adquirir conhecimentos teóricos; o conhecimento não é uma apropriação da realidade pelo pensamento é uma convenção social; não há hierarquia quanto à qualidade ou quanto ao poder explicativo da realidade natural e social dos conhecimentos; o forte apelo à consciência dos indivíduos, por meio de palavras, bons exemplos constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade.

A função ideológica da sociedade do conhecimento é justamente o de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação radical do capitalismo, gerando a crença de que esta luta teria sido superada pela preocupação com outras questões mais atuais, tais como a ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos dos cidadãos e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (DUARTE, 2003, p.15).

Neste sentido, a educação torna-se o principal instrumento para a consecução dos objetivos da sociedade capitalista neoliberal.

Frigotto (2003) chama a atenção para a necessidade de retomarmos algumas questões no âmbito das relações entre sociedade, processo produtivo, processo de

trabalho e educação ou qualificação humana que têm sido tratadas por diferentes campos do conhecimento: Economia, Economia da Educação, Sociologia, Sociologia do Trabalho, Psicologia Social e a própria Filosofia.

Historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação da classe trabalhadora deve ter como objetivo habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho, subordinando-os à função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

De imediato, este embate aparece repleto de sutilezas, cujo risco é o de tornar-se o movimento da realidade na sua imediaticidade fenomênica ou no plano político-jurídico e ideológico, como sendo a própria realidade concreta. Por este ardil, acaba-se confundindo os processos históricos que mudam, às vezes profundamente, a estrutura social, os processos produtivos, a divisão e o conteúdo do trabalho, os processos educativos e as formas de reprodução da força de trabalho, como necessidades de refuncionalização das relações sociais dominantes com as transformações fundamentais que mudam e alteram a natureza das relações (FRIGOTTO, 2003, p. 26).

Esse autor considera, ainda, que este risco assume um caráter crucial na medida em que se difunde a idéia de que as mudanças tecnológicas e “as formas da sociabilidade capitalista” superam as relações capitalistas. Lembra, ainda, que a superação do servilismo e da escravidão, características do feudalismo, não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas da sociedade de classes capitalista.

O mercado, sob as relações das classes fundamentais capital/trabalho, de um lado, constitui-se no *locus* fetichizado, por excelência, onde todos os agentes econômicos e sociais supostamente se igualam e podem tomar as decisões livres, e o contrato, de outro, na mistificação legal da garantia do cumprimento das escolhas ‘igualitárias e livres’ (FRIGOTTO, 2003, p. 27).

Nesta perspectiva, o determinismo da revolução tecnológica tem estado na base das teses do fim das classes, do surgimento da sociedade harmônica e igualitária do conhecimento e do mundo pós-histórico. Entretanto Frigotto (2003) alerta que esse determinismo não supera as relações sociais capitalista, que as mesmas só serão superadas através de uma ação política, mediante o fortalecimento e ampliação democrática da esfera pública.

Como estamos diante de questões travadas não só no âmbito da economia clássica liberal (Adam Smith e Stuart Mill), mas também na clássica marxista (Marx e Engels), percebemos o papel social da educação, da relação entre o processo de produção e os processos educativos e da formação humana neste contexto.

Segundo Kosik (1976), (numa) perspectiva clássica liberal a relação entre processo de produção e práticas educativas é explicada a partir da concepção de que a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante, como por exemplo, a economia, e em outros será a política, a religião. Ou seja, para os liberais clássicos, no atual contexto do trabalho, a tecnologia e a educação são concebidos como fatores e assim a educação e a formação humana terão como sujeitos definidores as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir, ou seja, serão reguladas e subordinadas pela esfera privada e sua reprodução.

No entanto, numa perspectiva histórica de análise, Marx e Engels concebem a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. O caráter fundamental das relações sociais de produção não confere às mesmas a definição única e isolada das demais determinações. As relações econômicas, são antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na produção de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política e ideológica.

Em consonância a isso, Frigotto (2003) reforça que o trabalho e a educação não se reduzem a “fatores”. O trabalho, por excelência, é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, sua história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. A educação também não pode ser reduzida a fator, pois deve ser concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma uma forma específica de relação social. O sujeito do processo educativo, nesta perspectiva é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas), e a luta é para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado. Que a adaptabilidade e funcionalidade desta forma, não seja sob a forma de adestramento, treinamento estreito da imagem do *homo* domesticável dos esquemas tayloristas, nem na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição do cognataridade.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana. (FRIGOTTO, 2003, p. 31-32)

Esse autor considera ainda que o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital, historicamente, toma formas e conteúdos diversos, quer seja no capitalismo nascente, como no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada. O caráter explícito desta subordinação é uma clara diferenciação da educação ou formação humana destinada às classes dirigentes e à classe trabalhadora. Na medida em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, a universalização dualista, segmentada torna-se nítida: escola disciplinadora e adestradora para os filhos da classe trabalhadora e escola formativa para os filhos das classes dirigentes.

A influência e dominação dos interesses do capitalismo ficou claro no Brasil, a partir do final da década de 1960 e início da década de 1970. Um dos mais ilustres representantes da escola econômica neoclássica, Mário H. Simonsen, disseminou a teoria do capital humano como solução para as desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre indivíduos. Segundo Frigotto (2003), a idéia-chave desta teoria é que a ampliação do grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, funciona como potencializadores da capacidade de trabalho e produção. Assim, Simonsem acreditava que o Brasil havia encontrado seu caminho para o desenvolvimento e eliminação das desigualdades, não pelo incentivo ao conflito de classes, mas pela equalização do acesso à escola e pelo alto investimento em educação.

Dois aspectos básicos e conflitantes sobre a concepção de educação com capital humano: o primeiro, defendido pelos economistas neoclássicos e no Brasil por Simonsem, é a tentativa do ponto de vista macro e microeconômico de mensurar o impacto da educação sobre o desenvolvimento; o segundo, defendido pelos sociólogos funcionalistas, Dreben e Parsons, centra-se no debate sobre o pressuposto básico e mais amplo da teoria, que é a educação produtora de capacidade de trabalho, ou seja, que tipo e como a educação pode gerar diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade e da renda. O embate, proporcionado principalmente por radicais de inspiração marxista, centra-se no que de fato produz a capacidade de potencializar trabalho

e o que efetivamente desenvolve: conhecimento e habilidades técnicas específicas ou determinados valores e atitudes funcionais ao mundo da produção?

Os postulados que influenciaram a teoria do capital humano influenciaram também e profundamente as políticas e práticas educativas brasileiras durante a ditadura militar, no período de 1968 a 1975. A Reforma Universitária de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, corporificaram o ajuste da educação ao capitalismo.

A crítica à teoria do capital humano centra-se nas implicações político-práticas para a organização da educação que se articula aos interesses da classe dominante. Frigotto busca mostrar que a questão não se situa na perspectiva de um linear vínculo reprodutivista que tomava a escola como um *lócus*, por excelência, reproduzidor de mais valia relativa, defendida por Rossi e Galvan ou da tese do desvínculo que postulava que o capital prescindia da escola, defendido por Salm. Para Frigotto(2003) , a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros.

O plano educativo, predominantemente aprisionado ao plano pedagógico escolar, alarga seu *lócus* para o plano do conjunto das práticas e relações sociais e a educação passa a ser concebida como uma prática constituída e constituinte das relações sociais. Para Arroyo (1987), ao examinar como historicamente o mundo da produção se constitui num espaço onde a burguesia busca fabricar e formar o trabalhador que lhe convém, este, por sua vez, luta mediante suas organizações para superar os processos de alienação.

Segundo Frigotto (2003), as mudanças na base técnica da produção e o impacto sobre o conteúdo do trabalho, divisão do trabalho e qualificação e formação humana nos permitem identificar desafios teórico-político prático em relação aos processos educativos. O primeiro desafio reside no esforço de atender novas formas de sociabilidade do capital, resultado da crise do “modelo” fordista de desenvolvimento, de acumulação, concentração e centralização de capital que tem regulado as relações capitalistas no último meio século.

Neste contexto, o controle e monopólio do progresso técnico e do conhecimento que está na base desta nova sociabilidade é crucial na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital, mas o conhecimento é também uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores.

Sob este terreno opera-se uma nova forma de conceber a realidade, que no plano político-ideológico se explicita nas teses da sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, fim das ideologias, sociedade pós-histórica, resultando em um novo modelo de organização social: a sociedade do conhecimento.

Para Gentili (1994), no plano econômico mundial, este novo modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseada em tecnologia flexível (microeletrônica associada à informática, microbiologia e novas fontes de energia), em contraposição à tecnologia rígida do sistema taylorista e fordista e, como consequência, um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana. Na verdade, esses novos conceitos nada mais são do que uma metamorfose de conceitos que não alteram as relações sociais mascaradas.

No plano econômico, Frigotto (2003) afirma que os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total. No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata. Nesta perspectiva, configura-se uma crescente unanimidade do discurso da “modernidade” em defesa da escola básica de qualidade.

Esta mudança de enfoque seria a explicação real de que a “nova (des) ordem” mundial, sob a égide da sociedade do conhecimento, estaria efetivamente delineando novas relações não classistas, pós-industriais e, portanto, de processos educativos e de formação humana desalienados e não subordinados aos desígnios do capital? Os homens de negócios mudaram suas concepções e seus interesses? Ou estamos diante de transformações que mudam efetivamente dentro das relações capitalistas se, contudo, alterar a natureza desta relação? Qual a qualidade deste novo dilema? Em que base material ele se assenta e que possibilidades, no plano das contradições, engendra para aqueles que lutam para liberar a educação da defesa privada, dos grilhões do capital e mesmo do imperativo mundo da necessidade e situá-la no plano da esfera pública e, portanto, protegida do imediatismo interesseiro do mercado capitalista? (FRIGOTTO, 2003, p. 56).

Ainda no raciocínio deste autor, o embate está, neste final de século, no plano da natureza específica que assumem as relações sociais na sociedade capitalista. Assim, o primeiro desafio é qualificar a base histórico-social das quais emergem essas novas exigências educativas e de formação humana – rejuvenescimento da teoria do capital humano – e de decifrar por que as teses de uma formação geral e abstrata, que prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos aparecem ao mesmo tempo com as perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo econômico-social e no campo educacional mediante as leis de mercado.

1.1.3 Os Organismos Internacionais e a política educacional

Para analisar os programas de formação de professores, especialmente, os programas realizados a distância, objeto de estudo deste trabalho, é necessário levar em conta que o “professor está inserido em relações muito mais amplas que o processo pedagógico, sofrendo inúmeras determinações expressas através de políticas públicas de educação, as quais representam os interesses do próprio Estado, das classes hegemônicas e das classes trabalhadoras” (SCAFF, 2000, p.17). Qualquer estudo que envolva o trabalho do professor no contexto das políticas públicas não pode ignorar as mudanças no padrão de financiamento público nas últimas décadas, quando o capitalismo, orientado pela política neoliberal, destaca o mercado como ator principal, implementando medidas econômicas com vistas a reanimar o capitalismo avançado. Nesse sentido, a intervenção do Estado na economia e nos gastos sociais deve ser limitada.

Segundo Silva (2002), a partir da década de 1970, com a difusão da teoria do capital humano, de T.W. Schutz, que expressava o valor econômico da educação, os governos nacionais e internacionais e as instituições financeiras internacionais passaram a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico. Esta lógica coloca a educação pública como mercadoria que deve responder à lei da oferta e da demanda, submetendo-se à lógica da produtividade e competitividade, favorecendo o deslocamento do debate do eixo educacional pedagógico entre educadores, políticos e empresários, para ser manipulado em terreno dos valores econômicos.

Neste cenário, os OI ocupam lugar estratégico, pois funcionam como agentes centrais na implementação de programas de ajustes que, por sua vez, visam assegurar o pagamento da dívida dos países em desenvolvimento e orientar as políticas desses países segundo os pressupostos neoliberais. Atuam como guardiães dos interesses dos credores internacionais, passando a impor uma série de concessões para novos empréstimos, chegando a intervir diretamente na formulação da política interna e a influenciar na legislação dos países, através dos programas de ajuste estrutural.

Para Scaff (2000, p.17), “os programas de ajustes, desenvolvidos pelos OI nos países em desenvolvimento, passaram por várias fases desde o início de sua implantação, demonstrando a necessidade de adaptação às condições reais de cada realidade”. No início, essas políticas tinham uma orientação basicamente economicista, priorizando a implantação das reformas econômicas a qualquer preço. O aumento

flagrante da pobreza e a exclusão social nos países em desenvolvimento acabou atraindo críticas e levando os OI a uma redefinição de suas políticas.

Observando que as políticas neoliberais não conseguiram diminuir a pobreza e a exclusão social, os próprios teóricos que seguem essa orientação começam a questionar seus pressupostos, na medida em que percebem o acúmulo de tensões sociais ocasionado por suas políticas, podendo representar uma ameaça ao desenvolvimento da reestruturação neoliberal (SCAFF, 2000, p.57).

Draibe (1993) considera que nos anos 1990 há uma modificação na agenda neoliberal, justificando a ação pública no campo social em duas áreas: 1) segurança e justiça – canalização da autoridade e recursos estatais para a garantia da estabilidade e da segurança nacional -, 2) e educação básica buscando a organização da sociedade sobre um patamar de equidade.

As ações dos OI passam então a dar sustentação às políticas voltadas para o ajuste econômico e social dos países em desenvolvimento de maneira que este ajuste possa ser realizado com o mínimo de conflito possível.

Silva (2002) afirma que o Banco Mundial, criado em 1944, é uma instituição financeira que maneja operações de créditos, financiamentos e investimentos envolvendo dinheiro público e privado. O Grupo do Banco Mundial é um organismo multilateral de crédito, composto por cinco instituições vinculadas entre si, com uma ação sistêmica e abrangente. O BIRD voltado para a restauração das economias devastadas pela segunda Guerra Mundial; a AID (1960); a IFC (1956); a MIGA (1960), a IDA e o ICSID (1962). A IFC, a MIGA e o BIRD são entidades jurídicas e financeiramente distintas mas que se valem do BIRD para serviços administrativos. Todas são subordinadas ao mesmo presidente.

As instâncias decisórias do Banco Mundial são compostas pelo Conselho de Governadores, num total de 21 representantes, dos quais 5 são nomeados pelas potências dominantes, geralmente um ministro ou diretor do Banco Central e os outros 16 são eleitos pelos países-membros por proximidade geográfica; pelo Conselho de Diretores Regionais e pelos dirigentes para assuntos políticos específicos que executam as políticas correntes do Banco Mundial. Silva (2002) salienta ainda que as decisões sobre macropolíticas econômicas são tomadas com 50% dos votos controlados por 5 países: Estados Unidos 20,0% e direito de veto; Inglaterra 8%; Alemanha 5,5%, França 5,5%; Japão 7,5%; Canadá, Itália e China 3,1% e o Brasil 1,7%. Dois aspectos peculiares que devem ser ressaltados é que o poder de voto subscrito pelos Estados Unidos

corresponde a 25% do capital do Banco e do processamento de fundos de arrecadados e o seu presidente é sempre um norte-americano e do FMI, um europeu.

O BIRD, também criado em 1944, é a mais antiga das instituições. É propriedade dos 181 países, que têm feito subscrições a seu capital, e que igualmente são membros do Fundo Monetário Internacional, condição pré-requisito à participação no BIRD. Foi criado para a recuperação e reconstrução das economias europeias devastadas pela Segunda Guerra Além de usufruir dos próprios recursos, provenientes da subscrição de cotas dos países-membros, levanta empréstimos junto aos países exportadores de petróleo, sendo seus empréstimos de alta condicionalidade e somente para projetos de governos. Empréstima apenas a governos e desde que tenham condição de pagamento, com garantia plena de retorno, não tendo um único caso de perda. A lógica do BIRD é de não reprogramar os pagamentos dos devedores. Igualmente não permite, tal como o FMI, que novos créditos sejam oferecidos a um país em débito antes que sejam realizados os pagamentos em atraso.

Estudos realizados por Kruppa (2001) afirmam que a IFC trabalha com estreita colaboração com investidores privados de todo o mundo e investe em empresas industriais, comerciais e de serviços nos países em desenvolvimento. É o braço do grupo Banco Mundial que vem financiando diretamente empresas privadas e facilitando processos de privatização das estatais no Brasil e demais países em desenvolvimento. A IFC considera ser seu papel catalisador o investimento privado em sua relação com o setor público. O BIRD e a IFC mantêm um Serviço Conjunto de Assessoria para Investimento Estrangeiro - FIAS que ajuda os governos a projetarem iniciativas para atrair o investimento estrangeiro.

A autora identifica também, em seus estudos, uma estratégia de investimento da IFC, em relação à compreensão do papel atual e potencial da interação entre o setor privado e a educação. Entre os benefícios trazidos pela oferta de educação pelo setor privado e pelo financiamento da IFC, estão:

- A complementação da capacidade limitada dos governos;
- O aumento das oportunidades educativas;
- A melhor orientação dos subsídios públicos;
- O incremento da eficiência e da inovação (KRUPPA, 2001, p. 12).

A MIGA, em atuação desde 1988, como uma atuação complementar à IFC, também visa a ajudar os países em desenvolvimento a atraírem investimentos estrangeiros, tanto para o investidor privado quanto para operar comercialmente com companhias do setor público. Oferece proteção aos investidores contra riscos não comerciais, procurando aumentar o fluxo do capital e tecnologia para os países em

desenvolvimento. O caráter multilateral da MIGA e a articulação do patrocínio entre países desenvolvidos e em desenvolvimento aumentam a confiança dos investidores com nacionalidades diferentes, que buscam investir, juntamente, em um projeto de um país em desenvolvimento.

A MIGA possui duas fontes importantes de informação, disponíveis no site: a IPANet, Rede de Promoção de Investimento e a PrivatizacionLink, um apanhando de notícias relacionadas com os negócios de privatização dos países em desenvolvimento, onde pode-se localizar os anúncios, divulgando oportunidades de investimento em privatizações que ocorrem em todos os países onde o Banco atua. Essas informações são parte da credibilidade oferecida pela MIGA aos investidores, uma vez que sua base de dados é a CIA, por meio do *The World Factbook*⁵, processo pelo qual a CIA obtém a informação e converte em inteligência, o Ciclo de Inteligência.

O Banco Mundial financia projetos na maioria das áreas econômicas: agricultura e desenvolvimento rural, indústrias, educação, energia (eletricidade, óleo, gás e combustível), serviços de saúde, transporte, planejamento populacional, assistência técnica, telecomunicações, urbanização, abastecimento de água e rede de esgoto) serviços de saúde, transporte, planejamento populacional, assistência técnica, telecomunicações, urbanização, abastecimento de água e rede de esgoto.

No início de sua gestão, 1968-1981, Robert McNamara, ex-secretário de Defesa dos EUA (1961-1968), um dos principais mentores da política externa e da intervenção militar no Vietnã, ao assumir a presidência do Banco Mundial, afirmou que sempre considerou o Banco Mundial mais do que um Banco, mas uma agência de desenvolvimento,

... o BIRD é um organismo de investimento para fins de desenvolvimento. Não é um instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar social. Nossa política creditícia se baseia em dois princípios fundamentais: o projeto deve ser bem concebido e o prestatário deve apresentar capacidade creditícia. Só concebemos empréstimo quando concorrem estas duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, insistimos para que a economia do país prestatário esteja em condições de reembolsar nosso empréstimo e pagar juros e outros encargos, nas datas previstas. (MCNAMARA, 1974, p.110)

⁵ O *The World Factbook* é uma publicação anual da *Central Intelligence Agency* (CIA) dos Estados Unidos da América que contém informações de base, do tipo almanaque, sobre os países do mundo. O livro fornece um resumo que varia de duas a três páginas acerca da demografia, localização, telecomunicações, governo, indústria, capacidade militar etc, de todos os países e territórios do mundo reconhecidos diplomaticamente pelos EUA.

E prosseguiu,

Os economistas do BIRD tentaram estabelecer métodos para quantificar a rentabilidade econômica dos investimentos sociais, como a educação e suas conclusões revelam que os lucros obtidos podem variar consideravelmente [...] cabe ao BIRD determinar em cada caso exatamente qual será o tipo de educação que mais contribuirá para o crescimento econômico sólido e escolher, em consequência, o investimento mais apropriado. Não financiamos no passado e não financiaremos no futuro projetos educativos que não estejam relacionados diretamente com o crescimento econômico (idem).

Justificado pela teoria do capital humano, a política do Banco Mundial, continua com os seus objetivos fundamentais: crescimento econômico e redução da pobreza.

Nossos objetivos serão de prestar assistência onde ela possa melhor contribuir para o desenvolvimento econômico. Isto significa ênfase em planejamento educacional, ponto de partida para todo o processo de melhoria da educação. Significará assistência a todos os níveis, desde o primário até a universidade, especialmente no treinamento de professores. É importante sublinhar que a indústria da educação, normalmente entre as maiores empregadoras de qualquer país, é um das poucas que não sofrem uma revolução tecnológica. Precisamos retirá-la do estágio artesanal. Dada a terrível insuficiência, que tende a agravar-se, de professores qualificados, é preciso encontrar os meios de aumentar a produtividade dos bons professores. Isto incluirá investimentos em bons livros didáticos, em materiais audiovisuais e, sobretudo, no emprego de técnicas modernas de comunicação rádio, filmes e televisão no ensino (MACNAMARA, 1974, p. 11).

Segundo Silva (2002), apesar da gestão McNamara ter considerado a educação como uma indústria que necessitava de revolução tecnológica, ele enfrentou outros problemas: a expansão horizontal da educação como necessidade para todos e essencial para o desenvolvimento econômico, mas qualitativa para uns poucos eleitos, foi um procedimento perverso e constante. A política de exclusão ficou evidente quando, para deter o crescimento do ensino superior, exteriorizou as estratégias de desenvolvimento de um sistema de educação tecnológica média superior, moderando a aquisição de certificados, equilibrando a educação e trabalho, diversificando ofertas de oportunidades, desenvolvendo modelos não universitários de ensino superior, diversificando a educação de nível médio, diferenciando os salários, definindo novas formas institucionais, mais eficientes e efetivas de formação para o trabalho produtivo e ajustando o currículo ocupacional às necessidades do aparato produtivo. É necessário assinalar que,

... a criação de empregos depende da educação e muito mais do ritmo de industrialização e da produção de novas tecnologias e que parte do êxito depende da formação acadêmica e profissional e, mais ainda, da

qualidade e dos avanços das negociações entre governos, empregados, instituições, sindicatos e trabalhadores (SILVA, 2002, p. 58).

Ainda segundo esta autora, desde os anos de 1960, o Banco Mundial tem participado, de forma sistemática e direta, no âmbito educacional, formulando políticas educacionais para a América Latina, não só pelos empréstimos aprovados, mas pela sagacidade de manipular os benefícios retirados das políticas sociais. A origem desta estratégia política voltada para a educação e o redimensionamento na formulação de critérios de políticas setoriais de financiamento pode ser localizada entre as décadas de 1960/1970, quando ocorreu a acelerada expansão da educação e aumento dos índices de matrícula nos países devedores, ocorridos a partir do movimento de independência política dos Estados na África, do rápido crescimento econômico, da ascensão dos governos autoritários na América Latina, da explosão demográfica e do êxodo rural para os centros urbanos, da disseminação da idéia de melhoria do *status* social, vinculando-o à educação, e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico.

Silva, embasada nas teses de Fonseca (1998 e 1999) e Bracho (1992), sintetiza parcialmente as políticas para a educação pública do Banco Mundial .

As políticas para a educação pública propugnadas pelo Banco Mundial, desde 1970, têm como eixo o caráter distributivista-contencionista expresso no disciplinamento rígido para os investimentos no setor público. Os gestores prescreveram de forma imperativa as medidas para redução dos custos escolares: formação profissional extra-escolar, educação rural, educação não formal, utilização do ensino de massa via meios de comunicação, a instrução programada via educação de longa distância, ênfase no uso de equipamentos técnicos, treinamento individual, racionalização de recurso da oferta pública do ensino, mediante adoção de medidas alternativas diferenciadas para os países e os indivíduos, melhoria na distribuição dos insumos escolares e a promoção de instrumentos avaliatórios voltados para os resultados (SILVA, 2002, p. 67).

Na década de 1980, a situação econômica dos países latinos se agravou, dificultando o pagamento da dívida externa. O Banco Mundial juntamente com o Fundo Monetário, com anuência dos ministros e dos secretários de Educação dos Estados latino-americanos, assumiram a tarefa de modificar e revestir as políticas sociais desses países, alinhando os princípios do ideário econômico-político neoliberal. De uma instituição voltada para a assistência técnica e cooperação financeira transformou-se em formuladora de políticas para a educação, induzindo, setorialmente, o ritmo e a direção almejada e subordinando-a à racionalidade dos procedimentos econômicos. A

cooperação técnico-financeira e a submissão às cláusulas contratuais dos novos empréstimos reduziram a capacidade dos governos para tomar decisões autônomas, delegando aos gestores do Banco Mundial as prescrições políticas.

Desde 1980, com o insucesso do modelo de desenvolvimento econômico, o Banco Mundial tem sido o principal OI de financiamento para a educação na América Latina e, em especial, no Brasil. O BIRD passa a definir as políticas, estratégias, programas e reformas a fim de consolidar a hegemonia ideológica, militar e financeira comandada pelos Estados Unidos. As novas relações sociais construídas a partir da crise do desenvolvimento econômico e da hegemonia do Banco Mundial abalaram as políticas educacionais para a educação básica e ensino superior. O Banco Mundial passou a postular políticas para promover o desenvolvimento dos recursos humanos não só para aliviar a pobreza, mas também contribuir significativamente para o crescimento da produtividade nacional.

Segundo Bracho (1992), para combater a pobreza, Robert McNamara fixou os componentes básicos e entre eles incluiu a formação escolar, atribuindo à educação três características fundamentais:

- a) Como necesidad humana básica, como médio para adquirir las bases de conocimiento, actitudes, valores y habilidades para construir su vida futura, la educacion debe proveer el potencial para aprender, responder a nuevas oportunidades, ajustarse al cambio social y cultural , y participar en actividades políticas, sociales e culturales.
- b) Como médio para alcanzar otras necesidades básicas, como nutrición, salud, vivienda, água, etcétera;
- c) Como actividad que sostiene y acelera el desarrollo, através de la formacion de trabajadores capacitados em administración, tecnologia y servicios, incrementa La productividad, y facilita el avance del conocimiento em campos aplicados y ciência pura.(BRACHO, 1992, p. 24)

A estratégia do Banco Mundial passou a associar a expansão da demanda oriunda dos anos 1970 aos critérios de ajustes de qualidade, eficiência e investimentos adequados. No documento “El financiamiento de la educación em los países em desarrollo: opciones de política” (1986), os gestores do Banco Mundial prescrevem:

- A diversificação das fontes de financiamento público, apregoando maior participação do setor privado, repasse dos custos aos alunos e à comunidade local, como meio para regular os níveis superiores e selecionar os melhores candidatos, evitando as desistências e os cursos prolongados, mas prevendo bolsas de estudo aos alunos capazes, porém pobres;
- Eficiência do sistema educacional medido por objetivos e normas de rendimentos de aprendizagens, levando-se em conta as reais necessidades de trabalho;

- Uso eficaz de materiais e equipamentos didáticos, acompanhado da valorização do livro didático e da educação à distância;
- Estrutura administrativa moderna, eficiente, capaz de formular políticas e de adotar procedimentos de planejamento, resolvendo problemas práticos e instituindo os mecanismos de avaliação intensa permanentes;
- Distinção entre as instituições: formação especializada e vocacional em institutos acadêmicos, institutos de ensino e outros de capacitação extra-escolar.

No documento da Comissão Internacional para a UNESCO (s.d), a educação também aparece como investimento econômico. Há, portanto, uma convergência entre o Banco Mundial e a UNESCO no que se refere à educação vista como capital humano. Assim, a intenção do Banco Mundial é produzir recursos humanos requeridos pelo capital, não considerando a escola como lugar em que se adquire conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão; esses conhecimentos são adquiridos no próprio local de trabalho. À escola compete a educação formal, com a função de proporcionar um acesso ao conhecimento geral, prioritariamente no nível básico. A escola se destina às pessoas que tiveram dificuldades de acesso à educação, de forma a possibilitar que adquiram os conhecimentos necessários à sua maior facilidade de adaptação ao mundo do trabalho e à sociedade como um todo.

A comissão Internacional para a UNESCO reforça essa concepção, afirmando a necessidade de uma cultura geral 'enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos' e a formação cultural, a qual implica na abertura a outros campos de conhecimento' (DELORS, 1999,p.91-92).

Para Offe (1990), o discurso da qualificação do trabalhador se altera não mais no sentido de capacitá-lo concretamente para o trabalho, mas de modo a prepará-lo para novos conteúdos relativos ao trabalho, e essa generalidade em sua formação vai facilitar sua transferibilidade de uma tarefa para outra.

Apesar da importância do interesse dos OI pela educação básica, não se pode deixar de questionar a concepção de equidade enfatizada pelos programas de ajustes do Banco Mundial. Para Gentili (1994, p.43)

... o conceito de equidade articula-se assim como um conceito de justiça que reconhece a necessidade de respeitar, e inclusive promover, as diferenças naturais existentes entre as pessoas. Justo é o sistema social onde tais diferenças são respeitadas contra toda pretensão arbitrária (política) por garantir uma suposta igualdade.

Nesta perspectiva, as políticas orientadas para priorização da educação básica contribuem para o aumento das desigualdades sociais, uma vez que propõem uma separação entre o que é prioridade para os pobres (o ensino básico), demonstrando que os indivíduos de baixo poder aquisitivo não precisam ter acesso aos demais níveis, o que conduz à conclusão de que os outros níveis de educação não necessitam de investimento público.

As reflexões apresentadas aqui, nos levam a inferir que as mudanças na sociedade atual – a revolução tecnológica aliada à ampliação da hegemonia do capitalismo – provocam e são provocadas pelo fortalecimento do Banco, o que se reflete em sua estrutura organizacional. Para Kruppa (2001), a arquitetura organizacional do Banco é a de um “modelo achatado e tentacular” próprio de suas instituições/ações centralizada/descentralizadas. A organização em rede está sendo implantada com grande velocidade, possibilitando a denominação do Banco Mundial, de Banco de Conhecimento, que define suas estratégias pelos países regionalmente e mundialmente. A autora alerta ainda que essa dimensão e o objetivo de “Banco de Conhecimento” sugerem uma outra hipótese que está relacionada à importância da formação de uma “intelligentsia” mundial e a um planejamento flexível como instrumentos fundamentais para a legitimação mundial de suas ações: - A construção de uma nova forma do pensamento conservador, num mundo onde “a liberdade floresce”. Assim, longe de superar as desigualdades sociais e a pobreza que acomete a classe trabalhadora, o que está em jogo na atuação do grupo do Banco Mundial são os interesses e as exigências do grande capital internacional.

CAPITULO II

2 O VALOR ÉTICO-POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO CONHECIMENTO

2.1 Sociedade civil e sociedade política em Gramsci

Para se discutir a questão do valor ético-político e pedagógico do conhecimento é necessário, primeiramente, discutir as relações entre escola, Estado e sociedade, buscando explorar as contribuições do pensamento de Gramsci para esta questão.

Gramsci apropriou-se, de maneira original, do modelo marxista de estrutura e superestrutura, que na concepção clássica, se aproxima da metáfora do edifício, na qual a estrutura constitui a base econômica da sociedade que condiciona a superestrutura, constituída pelas formas do Estado e da consciência social.

Na produção social de sua vida, os homens estabelecem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual, em geral (MARX, s.d. p. 301).

Embora Marx não tenha interpretado mecanicamente as relações entre a base e superestrutura, ele atribuiu um alto grau de primazia à estrutura econômica da sociedade, subordinando a ela a superestrutura jurídico-política. Apesar de, na concepção de Gramsci, a estrutura permanecer determinante, ele amplia o conceito de superestrutura, conferindo uma importância decisiva aos fenômenos superestruturais para o desenvolvimento das sociedades capitalistas da Europa ocidental. Para Gramsci (2000), o desenvolvimento da sociedade civil no ocidente fez da sociedade civil, um sistema de “fortalezas e de fortins avançados”, que, por meio da impregnação ideológica de todo o sistema social, assegura estabilidade em longo prazo ao bloco dominante.

Assim, o conceito de sociedade civil é um conceito-chave para compreender as complexas articulações de uma formação social moderna, sendo um *lócus* no qual as

classes sociais lutam para exercer a hegemonia cultural e política sobre o conjunto da sociedade. Nesse conceito, segundo Magrone (2006), a sociedade civil é o domínio privilegiado da ideologia, porquanto é aí que a classe fundamental deve assegurar o consenso socialmente necessário ao exercício do seu poder econômico e político.

Para Portelli (1987), a sociedade civil, por abranger um campo vastíssimo, pode ser considerada sob três aspectos complementares:

1. Como domínio privilegiado da ideologia da classe dirigente, a sociedade civil compreende todos os procedimentos institucionais, jurídicos, políticos, pedagógicos, morais, psicológicos, culturais, religioso, artísticos, etc;
2. Como concepção de mundo, ela está presente em todas as classes sociais, adaptando-se a todos os grupos, de modo a vinculá-los à classe dominante;
3. Como direção ideológica da sociedade, ela se articula em três níveis essenciais: na ideologia propriamente dita; na “estrutura ideológica” ou nas organizações que elaboram as ideologias e as difundem, bem como no “material ideológico, ou seja, nos meios técnicos de difusão de ideologias: sistema escolar, *mass media*, bibliotecas, etc.

Segundo Gramsci (2000), qualquer classe social, que aspire exercer a direção intelectual e moral da sociedade, deverá disseminar uma ideologia por todo corpo social e adaptá-la aos diferentes grupos da sociedade, a exemplo do que faz a igreja católica. Para tanto, tal classe deverá constituir-se numa organização dos canais de difusão dessa mesma ideologia.

Para esse autor, o momento militar-político consolida a direção econômica e ideológica de uma classe social, uma vez que para ele a sociedade política é a extensão da sociedade civil. De acordo com o grau de vinculação à sociedade civil, a sociedade política poderá assumir várias formas: se ganhar autonomia em relação à sociedade civil, tem-se uma ditadura pura e simples; quando depende dela, pode-se falar de uma hegemonia política exercida pela classe social que dirige politicamente e coerção. Entretanto, numa perspectiva gramsciana, tanto num caso como no outro, a sociedade política apóia-se no aparelho de Estado, mas não se confunde com ele.

Por a realidade prática não admitir uma divisão funcional entre as duas esferas da superestrutura, fazendo com que a sociedade civil e a sociedade política mantenham relações permanentes no interior da superestrutura, para atingir seus objetivos, a classe dominante utiliza alternativamente o consenso e a coerção. Assim: “não existe sistema social em que o consentimento seja a base exclusiva da hegemonia, nem Estado em que

o mesmo grupo possa, somente por meio da coerção, continuar a manter de forma durável a sua dominação” (PORTELLI, 1987, p. 32).

A evolução histórica de uma formação social pode alterar a natureza de muitos órgãos da superestrutura. Assim segundo Magrone (2006), em tese, as organizações privadas dirigem a sociedade civil e os aparelhos coercitivos do Estado regem a sociedade política.

Diante do exposto, Gramsci amplia o conceito marxista de Estado, que é por ele definido como sendo o equilíbrio interno à superestrutura das funções de hegemonia ideológica e dominação política, com vistas a assegurar a ascendência do grupo dirigente sobre toda a formação social (GRAMSCI, 2001, p. 294-295).

Analisando o processo de formação da sociedade brasileira, Magrone (2006) afirma que, nas últimas quatro décadas, esta atingiu um alto grau de complexidade.

O Brasil conta hoje com uma sociedade civil encorpada. A paisagem social brasileira apresenta ainda alguns contornos pouco definidos, mas pode-se visualizar uma inédita diferenciação econômica, social e cultural. Dessa diferenciação surgiu uma multiplicidade de interesses que acabou por constituir em expressiva rede de organismos privados, no interior dos quais esses mesmos interesses estabeleceram seus conflitos e antagonismos no âmbito da disputa pela hegemonia (MAGRONE, 2006, p.6)

Para Nogueira (2001), na sociedade brasileira há um distanciamento entre a sociedade civil e o Estado e o que marca esta disjunção é a despolitização da sociedade civil. Os movimentos sociais, que são o oxigênio da sociedade civil, raramente estão assentados em seus interesses de classe, sem qualquer preocupação de elevar os interesses particulares a um plano mais geral de consciência política.

Em outros termos, assistimos no Brasil das últimas décadas, à emergência de novos atores sociais cujas lutas corporativas freqüentemente dimensionaram o limite de seus próprios interesses como o único horizonte possível, cancelando, na prática, a preocupação mais propriamente política (no sentido de fundar novas concepções de mundo ou programas para a sociedade) (MAGRONE, 2006, p. 6).

Tal tendência no interior da sociedade civil brasileira se efetivou a partir de sua própria constituição. De acordo com Nogueira (2001), esta constituição foi marcada por uma expressiva evolução econômica e social que transcorreu simultaneamente a um período de fechamento institucional e de repressão política. A longa ditadura política asfixiou as instituições básicas de representação política.

... nós tornamos modernos no plano da economia e da sociedade, no plano dos valores e da movimentação social, sem conseguirmos modernizar as instituições políticas da representação. A sociedade civil que cresceu à base desse processo não teve como educar politicamente e se viu confrontada com os mais diversos estímulos tendentes a separá-la da política, a entregá-la a valores mais individualistas que solidaristas, mais competitivos que cooperativos (NOGUEIRA, 2001, p. 123).

A atrofia autoritária no campo da política foi, progressivamente, sendo confrontada com o surgimento de novos atores sociais que inflacionaram o aparato governamental com novas demandas de difícil consecução. Como exemplo desta situação, Magrone (2006, p.6) cita,

... um dos capítulos mais remarcáveis da história da democracia brasileira foi a progressiva universalização dos direitos sociais, que acabou por incorporar novos contingentes populacionais ao sistema dos serviços públicos e, como consequência, tornou ainda mais problemático o desempenho governamental. Nesse ponto, o próprio aparato estatal foi testemunha da sua impotência diante dos desafios colocados pelo processo em curso, o que reduziu drasticamente as possibilidades de ele exercer a sua função reguladora. No limite, assistir-se-á a um flagrante desencontro entre a velha forma das instituições políticas (evadas de práticas e estruturas viciadas, típicas de fases anteriores da vida societal) e as condições necessárias para elas conseguirem receber, traduzir e processar todas as demandas do complexo processo de diferenciação social derivado da modernização. Com isso, o Estado foi enfraquecendo o seu papel de agente estimulador das condições para a afirmação de uma comunidade política.

Assim, esse autor afirma que, como resultado de nossa modernização conservadora, a sociedade civil desencontrou-se da política e deixou livre curso para os grandes interesses corporativos colonizarem o poder público. Ao mesmo tempo, diversos grupos sociais valeram-se do associativismo como recurso para mitigar os efeitos das duras condições econômicas impostas por sucessivos períodos recessivos. São esses grupos que irão conduzir a nascente sociedade civil a uma situação na qual ela ficará entregue às forças centrífugas da fragmentação dos interesses particularistas que a constituíram. São eles que irão nela reforçar, progressivamente, a sua incapacidade de traduzir as reivindicações mais imediatas de natureza econômico-corporativa em um projeto ético-político de interesse mais geral.

Outro fator que tem contribuído para consolidar a disfunção entre Estado e sociedade civil é a chamada falência dos institutos clássicos da política, promovida pelo processo de globalização em que a sociedade foi lançada em um intenso processo de reiteração da cultura individualista, mercantilização das relações sociais e minimização do papel do Estado, deslocando a idéia de um Estado nacional soberano, que não

consegue exercer seus tradicionais papéis, em virtude da crescente supremacia dos interesses das grandes corporações internacionais.

Segundo Magrone (2006), o processo de produção da informação em escala inédita também tem contribuído para esta disjunção. A circulação da informação em tempo real e o poder das estruturas mediáticas de definir a configuração do cotidiano praticamente cancelaram as possibilidades de organizar consensos a partir das instituições tradicionais e da capacidade cidadã de refletir, planejar e produzir cenários razoáveis de futuro.

Entretanto, para Magrone (2006), a luta pela hegemonia das classes subalternas não seria possível em uma sociedade civil sem Estado, uma vez que os interesses particulares encontrar-se-iam aprisionados por uma competição selvagem, funcionando o Estado como uma instância que reunisse condições de constranger os interesses conflitantes a fazer parte de uma comunidade política.

A escola pública é uma instituição pertencente ao Estado (sociedade política), mas que é atravessada pelos conflitos da sociedade civil. Ela reúne em seu interior, segundo Magrone (2006), as condições próprias de uma instituição que não deixa apreender com facilidade por uma lógica maniqueísta e reducionista do par dialético sociedade civil/Estado.

No Brasil, as escolas têm sofrido uma grande transformação qualitativa em sua organização e em seu funcionamento, principalmente em sua gestão pedagógica, na gestão do tempo e dos espaços escolares, na gestão de seu funcionamento e na avaliação de seus resultados. A idéia de transformar as escolas públicas em organizações sociais não-estatais baseia-se no argumento de que é preciso substituir os tradicionais instrumentos de controle estatal pela introdução de mecanismos de controle típicos do mercado de bens de serviço, no interior dos sistemas públicos de ensino. Em uma sociedade, com forte tradição patrimonialista, como a nossa, os interesses corporativos localizados no interior do aparelho estatal tendem a submeter o espaço público ao controle, interditando assim qualquer possibilidade de influência dos demais cidadãos na gestão da coisa pública, separando a educação pública da esfera pública. “A implantação de um ‘livre mercado’ educacional envolveria a substituição dos mecanismos burocráticos de controle do processo decisório no interior dos sistemas educacionais por ‘mecanismos de mercado’, sem que isto implicasse uma privatização das redes escolares” (MAGRONE, 2006, p. 8).

Nesta perspectiva, esse autor afirma ainda que é um equívoco a noção de autonomia da escola independente do poder público. Nada pode garantir que a

predominância dos interesses dos atores locais no interior do espaço escolar poderá assegurar a democratização das decisões em seu interior, preservando a dimensão pública da instituição escolar. Nela há tensões e desequilíbrios entre seus diferentes atores (governo, professores e comunidade) que devem contar com espaços de mediação, dotados de densidade institucional suficiente para a formação de consensos.

2.2 A problemática do conhecimento no referencial ético-político e teórico-metodológico de classe

Cada vez mais tem se consolidado o domínio da burguesia sobre a formação econômica e social. Segundo Martins (2005), o complexo superestrutural que se ergue de uma forma mediatizada sobre a base material desse mundo em mudança determina as relações sociais.

A exploração das classes subalternas pela classe dominante dirigente é a base da luta de classes, que se expressa na política, na luta ideológica, na disputa pela hegemonia. Para Gramsci (1980), a dominação de classe na sociedade capitalista se dá através da subordinação ideológica. No primeiro momento esta dominação é puramente econômica, isto é, a dominação do capital sobre o trabalho. Para garantir a dominação econômica, existe uma dominação político-ideológica realizada estritamente pelo Estado, enquanto defensor dos interesses da classe dominante dirigente.

Partindo da concepção marxista de Estado que o concebe como um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra, uma ordem que legalize e consolide a submissão, amortecendo a colisão das classes, o Estado é um dos elementos constitutivos dessa realidade e sua lógica de funcionamento vai refletir e provocar mudanças na estrutura e superestrutura da sociedade.

A dominação político-ideológica da classe dominante dirigente sobre a subalterna se faz pela força, que só deve ser acionada explicitamente em períodos de crise e pela dominação ideológica, com a produção de um consenso social que aceita a direção que a classe impõe sobre a sociedade.

Gramsci (1980), em sua busca de compreender a situação complexa por que passava o capitalismo em seu tempo, afirmava que o fordismo implementado nos

Estados Unidos não era somente mera modificação no âmbito de produção material, mas consistia em uma alteração no modo de vida dessa formação econômica que racionalizou a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição do sindicalismo operário de base territorial) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilíssima) para direcionar toda a vida do país na produção.

O 'Americanismo' implementado pelo fordismo muda a produção, o trabalho, a ética, os aspectos psíquicos humanos e toda a superestrutura jurídico-política e ideológica da sociedade, uma vez que exige um determinado ambiente, uma determinada estrutura social e um determinado tipo de Estado. (GRAMSCI, 1980, p. 388)

Ao analisar os motivos que levaram ao fracasso a revolução socialista na Itália, Gramsci avalia a situação estrutural e superestrutural da sociedade no intuito de compreender a realidade concreta para então promover ações que possam alterá-las qualitativa e quantitativamente em benefício das classes subalternas.

Para o filósofo sardenho, a interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes dominadas contribuem para a dominação. Por não possuírem uma visão de mundo que lhes seja própria e adequada às suas reais condições de vida e ainda estarem presas ao senso comum, à religião e ao folclore, as classes dominadas subordinam-se ideologicamente à classe dominante dirigente.

A tomada do poder não se resolve na fábrica, nem na conquista do poder político, através do embate físico com a classe dominante, porque, para Gramsci, existe, difusa na sociedade, uma concepção de mundo e de vida da classe dominante que sustenta as relações sociais entre as diversas classes. O poder não se encontra centralizado e nem age somente pela lógica societária da força, da coerção e repressão.

Ele é mantido e consolidado graças à atuação de diferentes aparelhos privados, que difundem para o todo coletivo social a visão de mundo da classe dominante e dirigente, tornando-a um senso bastante comum e tendendo a tornar consenso entre os diferentes grupos e classes sociais. (MARTINS, 2005, p. 135)

Como a classe dominante dirigente detém o controle dos diferentes aparelhos privados, acaba por definir os contornos e a direção da sociedade, conservando assim a unidade ideológica de todo o bloco social que unifica e solidifica sua ideologia. Nesta

perspectiva, a dominação ideológica passa a ser subordinação intelectual, tendo como base de sustentação ideológica o senso comum.

Gramsci consegue compreender a esfera do político dentro de um contexto maior, dentro de uma totalidade que abrange as forças produtivas das organizações, as forças ideológicas e culturais que desenvolvem um papel oculto na formação e conservação dos sistemas sociais.

Diante do contexto sócio-político-econômico do século XX, em que a disputa pela hegemonia se faz no âmbito cultural e ideológico, a teoria do conhecimento de Gramsci e todo paradigma teórico-metodológico é contaminado pela política. Para ele, há uma indissociável unidade dialética entre o conhecimento e as práticas sociais. Nessa perspectiva “as ações teórico-práticas *só têm sentido* se forem formuladas e efetivadas *com as classes subalternas*” (MARTINS, 2005, p.137). (grifo nosso)

Percebe-se nesse referencial ético-político e teórico-metodológico de classe a problemática do conhecimento porque, de um lado, o âmbito filosófico-epistemológico é um espaço privilegiado de disputa pela hegemonia nas sociedades ocidentais e, de outro, por ser um dos espaços de disputa que se trava pela direção e dominação da formação econômica e social, *o conhecimento transforma-se num instrumento de luta* que é utilizado pelos que almejam consolidar a estrutura societária de classe. Assim, ao conceber o conhecimento como algo profundamente politizado,

... ele passa a se colocar basicamente duas tarefas gnoseológico-políticas, quais sejam: 1) conhecer qual a visão de mundo que orienta a vida das diferentes classes e grupos sociais, e a de seus indivíduos, além de também tentar desvelar como essas visões são elaboradas, disseminadas e “cimentadas” no meio social; 2) conceber um processo pelo qual se poderá superar a visão de mundo das classes subalternas, promovendo uma elevação cultural delas, uma ‘*cartasis*’, que possibilite aos subalternos tornarem-se uma ‘classe para si’, movimento necessário à reforma moral e intelectual pretendida pelo comunista revolucionário sardenho (MARTINS, 2005, p. 138).

Para conhecer as situações e relações sociais, Gramsci, mesmo preso, analisou sua própria realidade e percebeu o valor ético-político do conhecimento, o significado e a importância da visão de mundo na orientação do cotidiano dos indivíduos, bem como na determinação do tipo de vida dos grupos e classes sociais.

Para esse autor, a visão de mundo de um indivíduo, de um grupo, de uma classe social, isto é, o conhecimento que se tem da realidade é um das partes determinantes dos contornos de formação econômica e social. Para ele, o senso comum e a filosofia, dentre outras, são as mais significativas concepções de realidade. É, a partir da relação

dialética entre o senso comum e a filosofia, que se sedimentam e consolidam, na realidade concreta de uma sociedade, os modelos de civilização.

Mesmo consciente das diversas visões de mundo presentes nos indivíduos e que as mesmas são produtos de um devenir histórico, que faz com que existam múltiplas visões de mundo, Gramsci percebeu que, através da concepção de mundo, o indivíduo passa a pertencer a um determinado grupo, necessitando de todos os elementos sociais partilhados pelo grupo para pensar e agir. Assim, os indivíduos de uma determinada classe têm entre si um senso comum que lhes garante conservar a unidade ideológica de todo bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela ideologia.

Enquanto para a linguagem comum a expressão “senso comum” tem basicamente dois significados: (a) conhecimento ingênuo da realidade e (b) um idéia amplamente difundida e aceita por um determinado grupo ou formação social, para Gramsci esse conceito está ligado à teoria do conhecimento, adquirindo uma outra dimensão, uma perspectiva eminentemente ético-política, de modo que se torna uma concepção de mundo produzida no desdobrar de um devenir histórico.

O senso comum é, portanto, para Gramsci (1980) tão complexo quanto a religião, porém menos homogêneo e estruturado. Geralmente é resultado da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores que se integram constituindo uma concepção de mundo. Na perspectiva gramsciana, existem duas concepções de mundo: a ocasional e desagregada e a coerente e homogênea. Com o senso comum, a religião, o folclore são impostas pelo mundo exterior (ideologia dominante), podem ser classificadas na concepção ocasional e desagregada, caracterizando-se, assim, a concepção de mundo das classes dominadas.

Para Martins (2008), se observado no calor dos conflitos em todas as esferas sociais, que os comportamentos dos indivíduos, no interior desse *vir-a-ser* sócio-histórico, os grupos ou classes subalternas efetivamente não têm uma clara consciência dos detalhes constitutivos das relações societárias.

A visão de mundo dos indivíduos desses grupos e classes da realidade vivida por Gramsci e da que vivemos hoje é marcadamente heterogênea, acrítica e incoerente, misturando noções científicas com princípios religiosos, experiências individuais e valores coletivos, enfim, um amontoado de noções desconexas, multiformes, fragmentárias e inconsequentes, que não permitem aos grupos subalternos entenderem a dinâmica da realidade em que vivem nem, muito menos, desenvolverem projetos coesos, unitários e conseqüentes, que lhes indiquem ações que possam orientar as suas vidas para a libertação da situação de subalternidade a que estão submetidos (MARTINS, 2008, p. 288).

Entretanto esse senso comum cumpre um papel ético-político importante uma vez que garante uniformidade no comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais. É esse senso comum que se constitui a concepção de mundo que faz os indivíduos pensarem, sem consciência crítica, de maneira desagregada e ocasional. Essa visão de mundo absorvida acriticamente no devenir histórico-social dos indivíduos subalternos, contribui para a padronização do comportamento nas relações sociais. Eles passam a julgar os fatos, os acontecimentos, os comportamentos, a sentir, pensar, valorizar de acordo com a concepção de mundo que lhes foi imposta pelo ambiente exterior, fazendo da formação econômica e social um espaço profundamente coeso, unitário, um ambiente no qual os grupos sociais têm comportamentos, ações idéias e valores padronizados.

Assim, o senso comum presente nas classes subalternas torna os indivíduos “homem-massa” integrantes do mesmo “bolo social”, isto é, elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir, participantes de um mesmo bloco de indivíduos no interior de uma mesma formação econômica e social, seja como integrantes de um mesmo grupo que pode ser manipulado de diferentes formas pelos grupos dominantes.

Para Gramsci, essa concepção de mundo que se torna um senso comum entre os grupos e as classes sociais é um produto sócio-histórico, capaz de garantir a manutenção da direção e da dominação presente na formação econômica e social mediante a orientação que dá ao desenvolvimento da moralidade individual e coletiva. [...] pelo senso comum vigente entre os subalternos, a injusta ordem social econômica, social, política e cultural da sociedade de classes torna-se algo natural, justificando as desigualdades de todos os tipos [...] fazendo com que a passividade sócio-histórica e a indiferença política se tornem a marca maior da moralidade dos subalternos. (MARTINS, 2008, p. 291)

Os meios sociais e culturais, como escolas, igrejas, os meios de comunicação e os intelectuais orgânicos trazem a visão de mundo do senso comum em seus produtos que são difundidos no seio da formação econômica e social, contribuindo para que a classe dominante economicamente dirija e controle ética, política e culturalmente os indivíduos das classes subalternas, imprimindo-lhes um comportamento que atenda os seus interesses. Assim, quanto mais complexo se torna o capitalismo, quanto mais ele avança, mais o senso comum encontra formas diferentes de se disseminar e sedimentar no seio das classes subalternas. Martins (2008) cita as TIC como um dos exemplos desta ação.

Nesta perspectiva, o senso comum gramsciano deixa de ter uma conotação de uma idéia ingenuamente neutra, desinteressada, difundida e aceita nos meios sociais e

culturais e passa a ser uma concepção de mundo inculcada no meio social com o objetivo de difundir e sedimentar os interesses econômicos, sociais, e políticos da classe dominante e dirigente. O senso comum torna-se, portanto, uma concepção de mundo plural, que traz intencionalmente no seu bojo elementos políticos, econômicos, além dos da religião, ciência, ficção, políticos, econômicos que objetivam difundir nas massas uma visão de mundo que não lhes pertence como classe, com a intenção de construir o consenso social em relação à direção da classe dominante economicamente, por intermédio da instalação no seio das classes subalternas de um conformismo ativo, isto é, de um padrão de comportamento que indica ações em conformidade com a hegemonia em vigor, que recorrentemente se traduzem na prática sócio-histórica pela passividade e pela indiferença (MARTINS, 2008, p. 292).

Apesar do senso comum ser um elemento ético, cultural, político e ideológico difundido no meio social, ele não se desvincula dos interesses econômicos, muito pelo contrário, é fruto deles. O senso comum garante o bom funcionamento das relações econômicas, articulando dialeticamente as relações sociais de produção, contribuindo para a reprodução e legitimação dos interesses da classe dominante e dirigente, tornando-se assim, um dos seus elementos estruturantes.

Para Marx e Engels (1998), a classe que detém os meios de produção material, detém também os meios de produção intelectual, de forma que o pensamento dos que não os detêm passa a ser submetido à classe dominante. Assim, a expressão ideal das relações materiais da classe dominante passa a ser considerada sob formas de idéias de dominação. “A classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante” (MARX e ENGELS, 1998, p. 48).

Pelo exposto, pode-se inferir que o senso comum das classes subalternas é uma concepção de mundo que não foi desenvolvida por elas mesmas, mas foi adquirida no devenir sócio-histórico da sociedade dividida em classes que impõe à classe subalterna a hegemonia ideológica e cultural dos interesses da classe dominante do ponto de vista econômico, com a intenção de torná-las subservientes a seus interesses.

2.3 Tarefa filosófica, política e pedagógica

Para que as classes subalternas possam compreender a realidade social e desenvolver nela ações teórico-práticas em busca de sua superação, Martins (2008) argumenta que, aos que pretendem contribuir para a elevação das classes subalternas à condição hegemônica, é necessário conscientizá-los da incoerência do senso comum vigente entre eles e dos interesses como classe; ademais, é necessário desencadear um processo “catártico” entre as classes subalternas pelo qual elas possam assumir-se como grupo social, com condições de libertar-se da subserviência a que estão submetidas.

Numa perspectiva gramsciana, é necessário identificar os elementos sadios do senso comum, o bom senso, “... e, rearticulando-os, transformar a concepção de mundo dos subalternos em algo que seja próprio, unitário e coerente” (MARTINS, 2008, p. 293).

A proposição filosófico-epistemológica gramsciana, para impactar a hegemonia da classe dominante, indica a necessidade das classes subalternas, através da contribuição de seus intelectuais orgânicos, de construir uma visão de mundo de acordo com seus interesses de classe que possa dar unidade ao bloco subalterno, orientando ética e politicamente suas ações de forma autônoma, possibilitando a construção de uma nova sociedade que não se divide em classes. Para tanto, Gramsci propõe que, partindo do senso comum existente, deve-se criticá-lo, no sentido de superá-lo mediante a elaboração de uma nova visão de mundo, que deve desenvolver-se e disseminar-se até se tornar um novo senso comum, mas desta vez construído através de seus interesses como classe. Assim, essa tarefa é filosófica, porque deve ser um contraponto ao senso comum no sentido de superá-lo; é política, porque pretende impactar as relações de poder e pedagógica porque deve ser disseminada.

Entendida desta forma, a filosofia é concebida como um elemento histórico-social que se desdobra na realidade, influenciando os diferentes espaços, produtos e atividades sociais, manifestando-se na arte, na economia, no direito, na administração, em todas as manifestações individuais e coletivas, não podendo constituir-se uma nova ordem intelectual, porque não pode ser reduzida à unidade e à coerência nas consciências individuais e coletivas.

E como concepção de mundo está, naturalmente, sujeita à dialética dinâmica societária da transformação-conservação da formação

econômica e social, isto é, pode estar a serviço da hegemonia vigente ou mesmo servir como elemento contra-hegemônico (MARTINS, 2008, p. 295).

Assim sendo, tanto a filosofia da classe dominante, quanto a da classe subalterna se apresentam como concepções de mundo que servem a determinados propósitos, tornando-se, mais do que elementos ideológicos e culturas individuais, *forças motoras* da realidade.

Assim, como a filosofia da classe dominante, forjada por seus intelectuais orgânicos, foi construída e elaborada no devenir histórico, manifestando claramente sua consciência da realidade, a filosofia da classe dominada também deve manifestar a sua própria consciência da realidade e expressar seus interesses, enquanto classe. Como os interesses são antagônicos, as filosofias se apresentarão como polos opostos na realidade concreta da formação econômica e social. Haverá de um lado as “filosofias da transformação” e do outro “as filosofias da aceitação”, que irão travar uma disputa com diferentes formatos, utilizando-se de instrumentos que variam de acordo com os ambientes sociais onde esta luta será travada.

Para Gramsci, as filosofias não se manifestam na sociedade de uma forma clara, muito pelo contrário, as filosofias são combinações de vários elementos, de diferentes grupos e de filósofos, tornando-se normas da ação coletiva. “a filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a “história” desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente” (GRAMSCI, 1995, p. 32)

Na disputa travada no solo cultural e ideológico, que objetiva determinar a ação coletiva, Gramsci destaca o papel dos intelectuais orgânicos, da educação e dos partidos políticos.

2.4 Papel dos intelectuais orgânicos

Tradicionalmente, espera-se que os intelectuais orgânicos devem educar ética e politicamente os grupos aos quais se vinculam organicamente, adequando as suas consciências, os seus valores e os seus comportamentos à situação concreta da formação econômica e social, tendo em vista os interesses e as necessidades de classe.

Para tanto, Gramsci (2004) coloca algumas questões. Todo grupo social que tem

uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico, social, político: o empresário capitalista, o técnico da indústria, o economista político. Todo grupo social “essencial”, que emerge na história, a partir das estruturas econômica anteriores, encontrou categorias intelectuais preexistentes, que representam a continuidade histórica das formas sociais e políticas. Para Gramsci (2004), os eclesiásticos é a mais típica destas categorias que monopolizaram durante toda a idade média alguns serviços importantes, como: a ideologia religiosa, que era a filosofia e ciência da época, a escola, a instrução, a moral, a justiça, a beneficência, a assistência.

Organicamente ligada à aristocracia fundiária, a categoria intelectual dos eclesiásticos era juridicamente equiparada à aristocracia, com a qual dividia o exercício da propriedade feudal da terra e o uso dos privilégios estatais ligados à propriedade. O monopólio das superestruturas, por parte dos eclesiásticos⁶, não foi exercido sem lutas e limitações. Outras categorias nasceram sob várias formas, que foram favorecidas e ampliadas pelo fortalecimento do poder central do monarca, até o absolutismo. Assim, a aristocracia togada, bem como uma camada de administradores, cientistas, teóricos, filósofos não eclesiásticos, foi sendo formada com seus privilégios.

Gramsci (2004) salienta que, para definir a acepção de “intelectual” e buscar o critério unitário que caracterize as atividades intelectuais que as distinga das outras atividades dos outros grupos sociais, é um erro metodológico buscar no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-las no conjunto de sistema de relações no qual estas atividades e os grupos que as personificam se encontram no conjunto geral das relações sociais.

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada, não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (GRAMSCI, 2004, p. 18).

⁶ Segundo Gramsci (2004, p.17), a acepção geral de “intelectual”, ou de “especialista”, da palavra “clérigo”, nasceu do monopólio das superestruturas por parte dos eclesiásticos.

Nesta perspectiva, todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais, formando-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual, a partir da conexão com todos os grupos sociais, mas, sobretudo, em conexão com os grupos sociais mais importantes, sofrendo elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante.

Uma das características dos grupos que aspiram ao domínio de outros grupos é lutar de uma maneira rápida e eficaz, pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, transformando-os em seus intelectuais orgânicos.

Buscando aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo e buscando igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las, historicamente, a escola vem sendo um instrumento utilizado para preparar os intelectuais de diversos níveis. “Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Para esse autor, a complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser medida pela quantidade e hierarquização de escolas especializadas. Isto implica dizer que, quanto mais extensa for a “área” escolar, tão mais complexo será o mundo da cultura, a civilização, de um determinado Estado. Nesta perspectiva, um país, para ser considerado complexo e civilizado no campo técnico-industrial, deve possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem estes instrumentos. “Assim, o mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas à preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares” (GRAMSCI, 2004, p. 19).

Para alertar quanto à importância e à relação entre a quantidade e a qualidade, Gramsci afirma que a mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder à maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número. Entretanto, este autor alerta para os inconvenientes de criar e ampliar a base de seleção e elaboração das mais altas qualificações intelectuais; aumentar as possibilidades das crises de desemprego nas camadas médias intelectuais, que já vêm ocorrendo efetivamente em todas as sociedades modernas.

A elaboração das camadas intelectuais na realidade concreta não ocorre num terreno democrático abstrato, mas segundo processos históricos tradicionais concretos: a pequena e média burguesia fundiária e alguns extratos da pequena e média burguesia

urbana, investem na formação de camada que, tradicionalmente, “produzem” intelectuais; e elas são as mesmas que, com frequência, usufruem desta formação, de acordo com seus interesses.

A diferente distribuição dos diversos tipos de escola (clássicas e profissionais) no território “econômico” e as diferentes aspirações das várias categorias destas camadas determinam, ou dão forma, à produção dos diferentes ramos de especialização intelectual.

Para Gramsci (2004), a relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, é “mediatizada”, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto de superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os “funcionários”. Para medir a “organicidade” dos diversos estratos intelectuais e sua conexão com um grupo social fundamental, fixando a gradação das funções e das superestruturas da base para o alto, pode-se fixar dois grandes planos superestruturais:

... o que pode ser chamado de “sociedade civil”, (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados” e o da “sociedade política do Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda sociedade e aquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 2004, p. 20-21).

Como estas funções são organizativas e conectivas, os intelectuais atuam como prepostos do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é:

1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é construído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise do comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2004, p. 21)

Isto posto, amplia-se o conceito de intelectual, que supera a simples idéia de distinção entre manual e instrumental, aproximando-se da realidade concreta. A atividade intelectual deve também ser diferenciada, qualitativamente, em graus, ou seja, no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicionalmente acumulada.

No mundo moderno foram elaboradas, pelo sistema social democrático-burocrático, imponentes massas, nem todas justificadas pelas necessidades sociais da produção, ainda que justificadas pelas necessidades políticas do grupo fundamental dominante. A formação em massa estandardizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandardizadas, como concorrência, desemprego, superprodução escolar, emigração.

Partindo da expressão utilizada por Gramsci, “filosofia da práxis” para iludir a censura fascista da prisão, que se constrói como crítica às filosofias e ao universo cultural existentes, aos intelectuais orgânicos cabe a missão de levar às massas a filosofia da práxis, não de fora para dentro, mas articulando-a com reflexão do bom senso a partir da prática cotidiana das massas e de sua experiência na luta política. Assim, para Gramsci (1995), todo este movimento não pode existir sem a formação de uma camada de intelectuais, que represente a união entre a teoria e a prática que tem por função, além de elevar a consciência dispersa, fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea da classe a que pertence, a de difundir a concepção de mundo revolucionário entre as classes subalternas.

Segundo Gramsci (2004), a formação dos intelectuais tradicionais, por ser ligada à escravidão do mundo clássico e à posição dos libertos de origem grega e oriental na organização social do Império Romano, é um problema histórico. Para ele, a separação que se inicia entre as grandes massas de intelectuais e a classe dominante, após a queda do Império Romano, reproduz-se entre guerreiros germânicos e intelectuais. Esses intelectuais por serem originários romanizados, continuadores da categoria dos libertos, caracterizam esta divisão não apenas como social mas nacional e racial. Por muitos séculos, o nascimento e desenvolvimento do catolicismo articulado à organização eclesiástica absorveu a maior parte das atividades intelectuais, exercendo o monopólio da direção cultural, com penalidade àqueles que se opusessem a tal monopólio.

Analisando o fenômeno do desenvolvimento dos intelectuais em uma série de países como Itália, França, Rússia, Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, Gramsci (2004) afirma que a questão dos intelectuais, na América do Sul e Central deve ser examinada, levando em consideração as seguintes condições fundamentais: a inexistência de uma categoria de intelectuais tradicionais; “a base do desenvolvimento fundamentado no quadro da civilização espanhola e portuguesa dos séculos XVI e XVII, caracterizada pela contrarreforma e pelo militarismo parasitário.” (GRAMSCI, 2004, p.31); as cristalizações do clero e de uma casta militar (duas categorias de intelectuais

tradicionais fossilizadas na forma da metrópole europeia); a base industrial restrita, que não desenvolveu superestruturas complexas, predominando, portanto, o latifúndio, com extensas propriedades eclesiásticas, cujos intelectuais são do tipo rural, ligados ao clero e aos grandes latifundiários; a composição nacional desequilibrada com uma formação da maioria da população por índios; a influência da maçonaria e da igreja positivista em oposição ao jesuitismo; a existência, em algumas regiões, de situação na qual o elemento laico e burguês não alcançou o estágio da subordinação dos interesses e da influência clerical e militarista à política laica do Estado moderno.

Segundo Gramsci (1995), no Estado Moderno os intelectuais orgânicos são criados na dialética intelectual-massa, ligados a um movimento análogo da massa dos simplórios. A camada dos intelectuais desenvolve-se, qualitativa e quantitativamente, à medida que a massa dos simplórios eleva-se a níveis superiores de cultura e amplia seus círculos de influência, através dos indivíduos, ou grupos mais ou menos importantes, no estrato dos intelectuais especializados.

Partindo da importância dada por Gramsci (1995) ao partido político na elaboração e difusão das concepções do mundo, na medida em que elaboram essencialmente a ética e a política adequadas a ela, ele defende que a forma mais elevada dessas camadas de intelectuais no mundo político é o partido político da classe operária, o “intelectual coletivo”.

Para discutir a relação entre partidos político com o problema dos intelectuais, Gramsci (1995) apresenta duas distinções importantes sobre esta questão: 1) para alguns grupos sociais, o partido político é o modo próprio de elaborar sua categoria de intelectuais orgânicos dadas as características gerais e as condições de formação de vida e de desenvolvimento do grupo social ocorrido, no campo político e filosófico e não no campo da técnica produtiva; 2) para todos os grupos, o partido político é precisamente o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, na sociedade política, só que de uma maneira mais vasta e sintética. Partindo de sua função fundamental, que é de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como “econômico”, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade civil e política, o partido político deve proporcionar a soldagem entre os intelectuais orgânicos de um dado grupo, o dominante, e intelectuais tradicionais .

Aliás, pode-se dizer que, no seu âmbito, o partido político desempenha sua função muito mais completa e organicamente do que, num âmbito mais vasto, o Estado desempenha a sua: um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, liga-se estreitamente ao grupo, o que, através da participação na vida estatal, ocorre apenas mediocrementemente ou mesmo nunca. Aliás, ocorre que muitos intelectuais pensam ser o Estado, crença que, dado o imenso número de componentes da categoria, tem por vezes notáveis conseqüências e leva a desagradáveis complicações para o grupo fundamental econômico que realmente é o Estado. (GRAMSCI, 1995, p. 25)

Para o filósofo sardenho, a função do partido não deve ser de facilitar as transações comerciais e nem de atender as necessidades econômicas de determinados segmentos da sociedade como comerciantes, camponeses, industriais. Para essas finalidades, existe o sindicato profissional, no qual a atividade econômico-corporativa dos diferentes segmentos da sociedade encontra seu quadro mais adequado. Para Gramsci, a função do partido político é diretiva, organizativa, educativa e intelectual. “No partido político, os elementos de um grupo social econômico superam este desenvolvimento histórico e se tornam agentes de atividades gerais, de caráter nacional e internacional”. (GRAMSCI, 2004, p.23).

Se o processo revolucionário gramsciano compreende uma dimensão epistemológica-política, “ele tem também uma perspectiva relacionada à educação, uma vez que por ela passa a disputa pela hegemonia, notadamente nas sociedades ocidentais, nas quais as formas de elaboração e difusão das visões de mundo se tornaram mais complexas”. (MARTINS, 2008, p.297).

Se, por um lado, a educação pode ser utilizada para manter a situação vigente, forjando nas massas o consenso em relação à visão de mundo da classe dominante e dirigente, buscando adequar o comportamento das classes subalternas às necessidades do grupo no poder, por outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização. Nesta perspectiva, a educação ganha um duplo papel ético-político.

Analisando o papel que a escola tem desempenhado nas sociedades modernas, Gramsci (2004) alerta para as implicações da complexidade das atividades práticas e da maneira como a ciência tem mesclado a vida, fazendo com que cada atividade prática tenda a criar uma escola para os próprios dirigentes especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas. Assim, ao lado de um modelo tradicional de escola, a humanista, que é destinada a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral, o

poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi se criando um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, destinadas a diferentes ramos profissionais para atender as demandas do mercado de trabalho.

O programa e a organização escolar da escola moderna está em crise por falta de uma definição de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, sendo portanto, reflexo de um aspecto da complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.

Para Gramsci (2004), a crise em que a escola moderna está submersa, está ligada ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem plano bem estudado e conscientemente estabelecido. A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era, para o filósofo sardenho, um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.

O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio de orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana (GRAMSCI, 2004, p. 33).

Assim, para este autor, na sociedade moderna, a escola tem tido um caráter puramente formativo, de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais os destinos dos alunos e sua futura atividade são predeterminadas para exercerem uma função reprodutora dos interesses da classe dominante e dirigente.

Porém, Gramsci (2004) atenta para uma outra função que pode ter a escola. Ela pode ser, em certa medida, transformadora, ao proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta se organizem e se tornem capazes de “governar” aqueles que as governam. Assim, a escola pode ser capaz de levar os indivíduos das mais diferentes classes sociais, sobretudo das classes subalternas, a sua condição de esclarecimento, de conhecimento de seus direitos e deveres em uma sociedade moderna, contribuindo para a elevação cultural das massas.

Gramsci (2004) defende a possibilidade de superar o conformismo e adesão das classes subalternas aos valores da classe dominante e dirigente, na medida e em que as classes subalternas, de posse dos códigos da classe dominante, apropriados na escola, venham a saber manipulá-los e transformá-los em arma de luta contra a hegemonia da ordem dominante .

Assim é necessário desenvolver nas classes subalternas, de maneira crítica e consciente, uma concepção de mundo unitária, coerente e homogênea, através de um processo teórico-prático, que tenha por fundamento a experiência política de classe. Para passar, portanto, da consciência ocasional e desagregada para a consciência coerente e homogênea é preciso criticar a concepção de mundo que se tem, partindo do conhecimento de si próprio e “chegando ao pensamento mundial desenvolvido, que no caso do proletariado é a filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1995, p. 12).

Para elevar a consciência a uma maior coerência e homogeneidade, Gramsci (1995) sugere que se deve trabalhar o bom senso, núcleo sadio do senso comum, procurando desenvolvê-lo e transformá-lo em uma concepção de mundo coerente e homogênea, uma verdadeira concepção de classe.

O senso comum contém um núcleo de bom senso fundado em uma certa dose de experiência e de observação direta da realidade, mas este núcleo está envolvido por concepções religiosas, pela ideologia da classe dominante e por elementos ideológicos provenientes do passado. (GRAMSCI, 1995, p.160-1)

Isto posto, Gramsci (1995) propõe o trabalho contra o senso comum, como consciência estranha, sugere a necessidade de recuperar o bom senso, como núcleo de uma consciência que ultrapasse o senso comum.

Portanto, a filosofia da práxis é a resposta de Gramsci *para trabalhar o núcleo do bom senso que existe no interior do senso comum, para elevar a consciência a uma maior coerência e homogeneidade.*

Para que possa responder aos problemas atuais, a construção da filosofia da práxis deve ser concebida como um processo contínuo, permanente, construído em dois momentos: crítica ao senso comum, aproveitando o bloco do bom senso e “crítica à filosofia dos intelectuais que deve ser sustentada e atualizada no mesmo nível em que foi realizada por Marx e Engels, sem permitir que a filosofia da práxis se banalize ou vulgarize” (MOCHCOVITCH, 1988, p. 16).

Segundo Mochcovitch (1988), a filosofia da práxis é, para Gramsci, o materialismo histórico e dialético que está sempre sendo reelaborado, a partir do corpo teórico produzido por Marx e Engels. “É ciência da dialética e a gnosiologia, na qual os conceitos gerais de história e política, de economia, se relacionam em unidade orgânica.” (GRAMSCI, 1995, p. 155). Assim, os subalternos passariam a ter em mãos o materialismo histórico e dialético como uma arma, com a qual poderiam lutar para se libertarem das condições de submissão ideológica e cultural e das situações de exploração econômica, uma vez que, com ela poderiam disputar a hegemonia e alcançar

o progresso político e filosófico. Tais progressos implicam e supõem, necessariamente, uma unidade intelectual e ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e virou crítica.

Segundo Martins (2008), esta reflexão nos leva a inferir que, numa perspectiva gramsciana, o senso comum e a filosofia têm uma tríplice dimensão: epistemológica, ético-política e pedagógica. 1) Epistemológica porque não deixa de ser concepção de mundo, uma forma de ver e julgar a realidade presente, uma maneira de conceber o mundo que nos cerca e uma forma de orientar as nossas ações a serem nelas efetivadas; 2) ético-política porque são elementos capazes de regular a maneira de agir dos sujeitos sociais, interferindo nas relações de poder entre as classes, os grupos e os indivíduos ; 3) pedagógica porque são concepções de mundo ensinadas, transmitidas, disseminadas aos e entre os indivíduos, propagadas pelas mais diferentes formas no meio social, para que as massas se apropriem cultura e economicamente dos valores e interesses da classe dominante dirigente ou para que possam liberta-se da situação de subjugação a que estão expostas.

Assim, a concepção de Gramsci sobre o processo educativo, a função da escola e do partido político na transformação da sociedade devem contribuir para reformular a consciência das classes subalternas, buscando firmar a “hegemonia” do proletariado sobre o conjunto das classes subalternas e a disputar a “direção intelectual e moral”, no conjunto da sociedade, visando à tomada do poder político e à alteração da situação de dominação. Para tanto, é necessário construir novas relações sociais, o que realmente depende de uma “reforma filosófica total”.

Trata-se, portanto, de elaborar uma filosofia que tendo uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela – se torne um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os “simplórios”. (GRAMSCI, 1995, p. 18)

Nesta perspectiva, através da filosofia da práxis, devem nascer novos intelectuais politicamente compromissados com o próprio grupo social para fazer escrever a história e, por isso, capazes de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da reprodução simbólica.

Entretanto, para Semeraro (2006), a partir da segunda metade dos anos 1970, com o novo ciclo do capitalismo e a sua contraditória recomposição, desencadearam profundas transformações nos processos produtivos, nas práticas políticas e também na função dos intelectuais. O mundo do trabalho foi completamente remodelado pela

informática e pela microeletrônica que passou a incorporar novos conhecimentos, exigindo um preparo intelectual mais apurado dos seus operadores. Com a revolução digital e a redução dos grandes conjuntos industriais, as categorias dos trabalhadores e as organizações de massa vieram se encolhendo. A velocidade e a diversificação na produção fragmentaram ainda mais os operários e conseguiram camuflar melhor as feições da dominação, desconcertando a compreensão da realidade e as formas tradicionais e políticas.

Nesse contexto, a figura do intelectual “engajado” entra em declínio e fala-se cada vez menos de intelectuais “orgânicos” das “classes trabalhadoras, de militantes” de educadores populares, fazendo surgir gestores, intelectuais céticos e políticos pragmáticos.

Sob a influência do neoliberalismo na economia e da pós-modernidade na cultura, os intelectuais estão sendo deslocados do chão da fábrica e dos movimentos de massa para o campo do marketing.

A crise não acontece somente pela via da “revolução tecnológica”, mas também pela dissolução dos “sujeitos coletivos”, pela relativização dos valores públicos, pela derrota do comunismo, pela indistinção entre esquerda e direita e pelo revisionismo imposto às revoluções (SEMERARO, 2006, p.7)

Na formação deste intelectual está enfatizada a importância de tornar-se especialista da imagem, do som, dos jogos de linguagem, das virtualidades eletrônicas. E neste mundo das sensações, das modas e dos rápidos contágios de massa, é fundamental que se aprenda, acima de tudo, a manejar a arte da aparência. Por isso, chega-se a falar no fim do intelectual político-pedagógico vinculado à escrita, à escola, ao partido, às organizações populares. O intelectual “clássico”, cultor da razão e da cosmovisão, da paciência histórica e da pedagogia política popular está sendo substituído pela inteligência emocional e pelos recursos tecnológicos.

O objetivo da “vídeo-esfera” não é a educação – ranço iluminista! – mas o entretenimento e a sedução. A busca da verdade, da justiça, do universal e a visão inspirada na história, na dialética, na totalidade etc. tornaram-se metanarrativas e produtos autoritários [...] Vangloriando-se da sua impotência, o intelectual é solicitado a abandonar as certezas da filosofia e os projetos da política para entregar-se ao fluxo da narrativa e do romance. (RORTY, 1999, p. 263)

Assim temos um grande número de intelectuais mediáticos, ficcionais, em conformidade com a natureza do capital financeiro, dos fluxos da mercadoria e da informação, que discursa sem dizer nada.

Para Semeraro (2006), os efeitos desse fenômeno se refletem no interesse de uma multidão de intelectuais por um profissionalismo acrítico e hiperconcorrencial, em que se desqualifica o pensamento crítico, proliferam os “cientistas”, eclipsam os humanistas, fazem surgir os gestores, os estatísticos, substituindo os educadores pelos mediáticos. Assim sendo, o capital impõe uma nova ordem em que só serve a formação de uma inteligência tecnológica-utilitarista, não uma formação ético – política.

Gramsci (1975) defendeu uma ampla e rigorosa formação do intelectual orgânico, uma vez que a filosofia da práxis, além de representar o coroamento de todo o movimento de reforma moral e intelectual, deve ser a reinvenção de um novo intelectual que sabe sintetizar o melhor da filosofia, da política, da economia, da ciência e da arte.

Embora Gramsci sempre estivesse aberto ao novo, ele nunca o aceitou acriticamente. Nesta perspectiva, as novas ferramentas à disposição dos intelectuais não devem ser menosprezadas, assim como o trabalhador deve se modernizar, tornando-se cientificamente especializado e tecnicamente habilidoso até as fronteiras mais avançadas do conhecimento e da produção, sem cair na mecanização e na escravidão do sistema. O intelectual deve ser atualizado e desenvolver pesquisas inovadoras, sem se deixar “taylorizar” e comprar.

O intelectual orgânico popular, para Gramsci, deve alcançar as fronteiras mais avançadas do conhecimento e da tecnologia sem nunca perder a referência às lutas hegemônicas da sua classe.

Para não estagnar em um marxismo dogmatizado, Barata (2004) sugere que é necessário promover a tradução da teoria marxista para o nosso tempo, em que a sociedade possui novas exigências e que surgem novos atores políticos, com novas formas de luta e com diferentes sensibilidades trazidas pela própria pós-modernidade. Nesta perspectiva, Semeraro (2006), mesmo defendendo a atualidade do pensamento de Gramsci, propõe, também, a tradução da leitura de sua obra. Para tanto, discute a distinção entre os intelectuais “funcionais” à dominação e os intelectuais “orgânicos” aos que lutam para superá-la.

Em outras palavras, entre os intelectuais pragmáticos, que se colocam à disposição de uma sociedade gerenciada para poucos, e os se envolvem com as organizações populares para construir uma democracia realmente “orgânica” para todo o corpo social, não para uma parte dele. (SEMERARO, 2006, p. 8)

Na guerra de posição entre esses dois tipos de intelectuais, os intelectuais funcionais às classes dominantes lutam constantemente para mudar as mentes e expandir os mercados; são incapazes de criar uma autocrítica do grupo que representam e de apresentar projetos de alcance ético-político. Ao contrário desses, os intelectuais orgânicos aos dominados defendem que a verdade é revolucionária e não abdicam de formar consciência crítica e de construir um “bloco histórico” (uma articulação dialética) entre estrutura e superestrutura (economia e política), entre sociedade civil e sociedade política, de maneira a superar a relação vertical entre governantes e governados e a separação entre intelectuais e massa. Assim, como Gramsci, esses intelectuais estão convencidos de que,

A filosofia da práxis não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, mas é a própria história de tais contradições; não é o governo de grupos dominantes para ter o consenso e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; mas é a expressão destas classes que querem educar a si mesmas para a arte do governo e têm interesse em conhecer todas as verdades, também as desagradáveis, e evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e até de si mesma (GRAMSCI, 1975, p. 1.320).

Envolvidos com os meios de comunicação e com as tecnologias mais avançadas, os intelectuais funcionais só asseguram a hegemonia do grupo à qual pertencem e se afastam de uma característica fundamental presente em Gramsci: o reconhecimento do saber popular, a construção democrática e coletiva de um projeto público de sociedade, ou seja, “a elevação moral e intelectual das massas” até as fronteiras mais avançadas da ciência, de modo a arrancar da classe dominante o monopólio do conhecimento que, na era digital, pode aprofundar ainda mais o fosso com as classes desfavorecidas.

A organicidade dos novos intelectuais está, portanto, para Gramsci (1975), relacionada, principalmente, à sua profunda vinculação à cultura, à história e à política das classes subalternas que se organizam para construir uma nova civilização. Existe um abismo separando a concepção dos intelectuais populares que se comprometem com a vida dos subalternos e os intelectuais convencionais, funcionais à elite e especializados na administração e no controle da sociedade. Estes se revelam preocupados com a centralização do poder, com um universalismo abstrato, com a coerção direta ou indireta. Os intelectuais orgânicos às classes populares, ao contrário, caracterizam-se pela democratização do poder, pela expansão dos direitos, pela eliminação da violência e do embuste. Ao desvendar as contradições na sociedade e ao socializar o poder, os intelectuais populares, por um lado, subvertem a concepção de dominação, de

autoritarismo e de burocratismo e, por outro lado, criam uma nova concepção de política fundada sobre o conceito de hegemonia, de democracia, de dirigentes de uma nova civilização.

Os intelectuais das camadas populares devem ser os sujeitos ativos imbuídos de espírito criativo, comprometidos com a universalização da intelectualidade, acreditando e defendendo que todos têm a capacidade de pensar e agir, de elaborar conhecimentos, de acumular experiência, de ter sensibilidade e um ponto de vista próprio. Nesta perspectiva, a capacidade intelectual, portanto, não é monopólio de alguns, mas pertence a toda coletividade, tanto no sentido de acumulação do conhecimento ao longo da história, como no sentido de estabelecer relações com o mundo em que vivemos.

Por isto Gramsci (1975) valoriza a relação de reciprocidade entre sujeitos que aprendem e ensinam ao mesmo tempo. O exercício da intelectualidade torna-se portanto, dialético em função de toda coletividade. Daí a formulação, do que o autor chama de intelectual coletivo e de filósofo democrático (GRAMSCI, 1975, p. 1.331).

Gramsci (1975) explicita, também, a profunda e inseparável relação dialética entre intelectual e o mundo circundante, entre estrutura e superestrutura, entre o que está dado e a iniciativa de sujeitos organizados, de modo a gerar uma “cartase” pessoal e social, um processo de subjetivação ético-política que caracteriza a construção do conhecimento e a prática coletiva de ensino-aprendizagem. “A personalidade histórica de um filósofo individual resulta também da relação ativa entre ele e o ambiente cultural que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma continua autocrítica , funciona como mestre” (GRAMSCI, 1975, p.1331).

As idéias de Gramsci devem fundamentar, portanto, a formação de novos intelectuais na práxis hegemônica dos subalternos, cujas lutas teóricas e práticas buscam criar uma outra filosofia e uma outra política, capazes de promover a superação do poder como dominação e construir efetivos projetos de democracia popular.

2.5 A Educação do educador

Até a fundação da revista L'Ordine Nuovo, em 1919, a reflexão de Gramsci esteve voltada para a crítica do sistema escolar italiano, que enfatizava o ensino técnico destinado aos trabalhadores, cujo objetivo era a formação de mão de obra qualificada e o ensino humanista destinado à burguesia, que tinha como objetivo compor os diversos escalões da administração pública do Estado liberal-burguês. O desafio estava, portanto, em pensar uma escola socialista, unitária que articulasse o ensino técnico-científico ao saber humanista.

“A luta dos trabalhadores para garantir e aprofundar a cultura, para se apropriar do conhecimento, traria consigo o esforço e o empenho para assegurar a sua autonomia em relação aos intelectuais da classe dominante e ao seu poder despótico.” (DEL AROIO, 2006, p. 2)

Para Gramsci (1973), as classes dirigentes e os seus intelectuais são o inimigo a ser identificado e contra eles devem ser criados uma nova cultura e um novo processo educativo. Para tanto, o grupo L'Ordine Nuovo, a auto-educação dos trabalhadores, a educação para a liberdade, dependia muito mais dos próprios trabalhadores do que do sindicato e do partido. Inseridos no processo produtivo da riqueza social, os trabalhadores fabris possuíam conhecimento profissional específico, tecnicamente qualificado e produtivo que deveria ser vinculado a um conhecimento mais amplo de cultura científica humanista, que pudesse ajudá-los a gerenciar o processo produtivo, e a própria administração pública de um novo estado operário e socialista. Desta forma, os trabalhadores, no seu próprio processo de auto-educação, gerariam intelectuais e seus educadores, educando assim o sindicato e o partido.

Gramsci (1973) sugere que a liberdade do trabalhador deveria ocorrer a partir do espaço da fábrica, local onde cumpre o seu papel universal de produtor da riqueza social. Portanto, para este pensador, a liberdade do homem encontra o seu fundamento no estilhaçar das amarras que prendem a sua atividade de produtor aos interesses do capital, particularmente da sua atividade de produtor, dotado de conhecimento técnico capaz de controlar o processo produtivo na fábrica moderna.

Considerando que é no processo produtivo que se encontra o fundamento do processo de auto-educação e de emancipação do trabalho, o núcleo essencial da atividade em torno do L'Ordine Nuovo, em que formaram comissões de cultura, guiadas

pela ideia de um *soviet* de cultura proletária, visava à construção do trabalho livre e associado. Era o conselho de fábrica.

O conselho deve, então, ser a base e o fundamento do estado operário e socialista, das instituições sociais. Assim, a escola no estado de transição deve ser uma escola do trabalho que emancipa, uma escola que constrói e organiza o trabalho livre associado. Nessa escola, a ação laboriosa e disciplinada articula-se ao conhecimento da técnica, da ciência e da vasta cultura humanista. O método e o princípio pedagógico fundamentam-se no processo produtivo fabril, coletivo e solidário. (DEL AROIO, 2006, p. 3)

A escola defendida pelo L'Ordine Nuovo não tinha a intenção de preparar os trabalhadores para o mundo a eles estranho, mas sim de reforçar o princípio da solidariedade e de saber-fazer que era próprio do seu cotidiano de produtores, de incorporar o aprendizado já adquirido no espaço público gerado pela greve, pelo comércio, pelo debate. Para tanto, o primeiro passo era que o educador se deixasse educar. O método, a disciplina e a solidariedade próprios do mundo da fábrica deveriam ser a base da escola do trabalho.

No entanto, o objetivo da escola do trabalho era o de educar o proletariado para a autogestão da produção e para administração pública, entendida como autogoverno. Na escola do trabalho é que também seriam lapidados os intelectuais gerados pela própria classe operária, em condições de criar uma nova cultura, distinta e contraposta à da intelectualidade burguesa e mesmo reformista. Logo, a escola do trabalho encontra o seu método e o seu fundamento na ação dos produtores, mas o seu objetivo é o de contribuir para a construção do homem comunista, do trabalhador livre associado. Para isso, é imprescindível o controle da produção e do instrumento de trabalho, o que implica conhecimento técnico e científico (DEL AROIO, 2006, p. 3).

Com o fim da época revolucionária, o trabalho do grupo L'Ordine Nuovo foi o de educar o educador. Ao Partido Comunista Italiano - PCI deveria ser transmitida a lição apreendida da espontaneidade das massas, da experiência concreta dos conselhos de fábrica como embrião de um Estado operário.

A constituição do Partido Comunista cria as condições para intensificar e aprofundar a nossa obra [...] poderemos nos dedicar inteiramente ao trabalho positivo, expansão do nosso programa de renovação, de organização, de re-despertar das consciências e das vontades [...] que o programa de nosso movimento não se preocupa com as maiorias, senão quando estas criam as condições para organizar, para educar, para difundir convicções, para coordenar vontades e ações (GRAMSCI, 1973, v, II, p. 172).

Para Gramsci, não se tratava de fazer predominar o antigo grupo do L'Ordine Nuovo, no PCI, mas sim de construir um novo grupo dirigente, capaz de criar um sistema educativo novo e adequado às condições, capaz de educar a si mesmo, na medida em que ele próprio se formava, superando o espírito de seita e, ao mesmo tempo, deveria ser capaz de assimilar a melhor expressão de cultura e ação política geradas no seio da própria classe trabalhadora. Além de se auto-educar, o educador deveria continuar sendo educado pelo educando. Somente assim, poderiam superar, numa nova síntese teórica, os riscos regressivos, do ponto de vista cultural e político, presentes nas diferentes posições do Bordiga e de Tasca, que viam o intelectual dissociado das massas e não percebiam como o educador pode e deve ser educado pelo educando.

Segundo Del Aroio (2006), o relativo sucesso da escola do L'Ordine Nuovo, em 1920, pode ser explicado pelo vínculo existente entre movimento e processo educativo, cuja implicação mais forte é a possibilidade do educador ser educado pelo movimento, um movimento conjunto de auto educação das massas e de progresso intelectual coletivo. O limite daquela experiência foi o envolvimento de poucos e não de todo o movimento e de um partido, o que debilitou a capacidade de elaboração teórico e coletiva.

A Reforma Gentile em 1922, de iniciativa fascista, acentuava e explicitava a dualidade do sistema educativo italiano que reservava um ramo clássico-humanista para as classes dirigentes, vedando o acesso para “os débeis e incapazes”, e um outro profissionalizante, voltado para as massas, que objetivava a formação de mão-de-obra qualificada. Assim, a proposta de Gramsci confrontou com a Reforma Gentile ao organizar uma escola para militantes do proletariado, em 1924. Nesta perspectiva, considerando o contexto de ascensão do fascismo e o fato de não existir nenhum movimento operário com condições favoráveis para criar e desenvolver suas próprias instituições, o maior desafio cultural e educativo de Gramsci só seria resolvido, quando a classe operária formasse seus próprios intelectuais.

Referindo-se ao partido, em oposição à concepção burguesa de educação, Gramsci dizia,

... somos uma organização de luta, e nas nossas filas se estuda para acrescentar, para afinar a capacidade de luta de cada um e de toda a organização, para compreender melhor quais as posições do inimigo e as nossas, para poder adequar melhor as nossas ações de cada dia. Estudo e cultura não são para nós outra coisa que a consciência teórica dos nossos fins imediatos e supremos e do modo que podemos conseguir traduzi-los em ação (GRAMSCI, 1978, p. 49-50)

Para educar um grupo dirigente da classe operária, no auge do fascismo, em condições de ilegalidade e perseguição, que deveria estar preparado para dirigir o processo revolucionário, o Estado proletário e educar as massas crescentes de trabalhadores no sentido da emancipação, sem que essas voltassem a ficar sob a influência das velhas ideologias, Gramsci sugere a escola por correspondência.

Implantado a partir de 1925, o curso foi pensado para se desenvolver em três séries de lições. A primeira, sobre a teoria do materialismo histórico, tendo como referência o livro de Burhárin em O tratado sobre o materialismo histórico. A segunda seria centrada em temas da política geral, que passaria por noções de economia política, formação e desenvolvimento do capitalismo, história do movimento operário, a guerra e a crise capitalista, a Revolução Russa. A terceira seria dedicada às questões próprias do PCI, como doutrina, o programa e a organização revolucionária, de acordo com orientação da Internacional Comunista. Como material de suporte e complemento, seriam publicados fascículos mensais sobre temas específicos, como a questão sindical e a questão camponesa, entre outras.

Por ser uma escola por correspondência, que não conseguia levar em conta a diversidade dos alunos, em termos de idade, origem, formação anterior, experiência social, o que obrigava a partir de abstrato tipo médio de aluno, a grande preocupação de Gramsci, era que o conhecimento transmitido aos alunos desse a idéia de que as noções aprendidas deveriam ser encaradas como verdades indiscutíveis e adquiridas definitivamente, em vez de algo “que deveria ser ainda elaborado, demonstrado [que] deveria ser ainda objeto de exame e de discussão” (GRAMSCI, 1978, p.58), ou seja, as lições acabavam ganhando um caráter mecânico e absoluto.

Para Gramsci, a educação precede a escola. A mais importante iniciativa é a auto-educação, o autodidatismo, depois do que “acelera a formação é o sistema Taylor da educação, dá um método, ensina a estudar, habitua a uma disciplina intelectual, [mas] não pode substituir o espírito de iniciativa no campo do saber” (idem, p.59).

Segundo Del Aroio (2006), a relação entre a escola e a experiência de vida, no entanto, é muito diferente conforme a classe social. Para os jovens da burguesia, por serem da classe dominante, a escola serve para treiná-los, para adequá-los, para se portarem e se verem como dominantes. A escola de classe da burguesia, que na Itália se expressava na seqüência ginásio-liceu-universidade, deve agir para formar a classe dirigente e o seu eventual fracasso é o fracasso desta classe. Assim, Gramsci, afirma, “... para a classe operária, o estado burguês organizou um particular tipo de escola: a escola

popular e a escola profissional, voltada a manter a divisão de classe, a fazer com que o filho de operário seja também um operário” (idem, p.60).

Diante desta situação, a classe operária não tem acesso ao conhecimento científico, tendo acesso somente ao conhecimento fragmentado, derivado da prática profissional, desenvolvendo uma baixa-estima, própria dos dominados. Por isto que Gramsci defendeu a necessidade da própria classe trabalhadora criar suas próprias instituições em que possam organizar o conhecimento, podendo ser no sindicato, partido, escola, mas não esquecendo de que esta instituição deve ser sempre “completa e esclarece as experiências concretas da vida vivida, dá uma direção, habitua a generalizar, a raciocinar melhor e rapidamente” (idem,ibid., p.59).

Para combater a visão mecânica e positivista da burguesia que impregnava o proletariado, torna-se necessário educar e preparar o educador das massas, o partido revolucionário. Para tanto, era necessário preparar intelectuais orgânicos da classe operária, que tivessem o mais estreito vínculo com o processo de trabalho, pois lhe caberia conduzir o necessário controle social da produção, fundamento do objetivo revolucionário.

Na reflexão de Gramsci, a dialética entre educador e educando resguarda sempre o trabalho como fundamento da sociabilidade emancipada do homem, ganha sempre novas dimensões. Gramsci parte da escola do trabalho, na qual prevalece a auto-educação, mas que possibilita um largo aprendizado a quem se pretende educador, pois é aqui – na auto-educação do trabalho – que se localiza a via para a emancipação humana (DEL ROIO, 2006, p.9).

Diante do exposto, fica evidente que numa perspectiva gramsciana, a educação ganha um duplo papel ético-político, que de um lado, ela pode ser utilizada para manter a situação vigente, forjando, nas massas, o consenso em relação à visão de mundo da classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos às necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições objetivas e subjetivas para romper com a hegemonia em vigor e, assim, possibilitar a construção de uma nova civilização.

Para que ela possa ser utilizada na segunda acepção, é necessário que a filosofia da práxis se torne a filosofia das classes subalternas e se constitua uma poderosa antítese das filosofias dominantes e dirigentes, com capacidade de romper efetivamente com o senso comum vigente, com o seu conformismo e orientar os comportamentos dos indivíduos em uma realidade concreta. Para isso ela exige o exercício de ensino-aprendizagem.

Para tanto, Gramsci defendeu um processo educativo fundado nos princípios pautado pelo método e tendo em vista as finalidades do materialismo histórico e dialético, que remete à intenção gramsciana da formação do homem integral, do homem capaz de tudo fazer, já que possui as condições determinadas pela formação tradicional e pela instrução científica e tecnológica. Em outras palavras, o que Gramsci defendia era que, com o materialismo histórico e dialético, os subalternos teriam uma compreensão crítica de si mesmo que pode ser obtida através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. Assim ele atualizou o materialismo histórico e dialético no que tem de sua “filosofia da transformação”, dando um rigor ao trabalho eminentemente filosófico dos políticos, enfatizando a indispensável tarefa que eles devem cumprir em âmbito cultural e ideológico e, ao mesmo tempo, politizou a filosofia, para que pudesse cumprir a sua tarefa pedagógico-revolucionária maior: promover uma reforma moral e intelectual.

PARTE II
PRESUPOSTOS HISTÓRICOS

CAPÍTULO III

3 O ARCABOUÇO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

A finalidade deste capítulo é examinar as diretrizes existentes nos principais documentos internacionais e nacionais, orientadores dos modelos e das reformas da educação brasileira, no intuito de detectar suas influências e contradições.

Para Frigotto (2003), somos uma sociedade em que nossa independência foi dada pelas mãos do colonizador, o que fez com que nossa matriz cultural renegasse as nossas raízes ficando, então, marcada a relação de submissão que se deu na relação com os conquistadores e colonizadores, confundindo colonizado com o colonizador.

Apesar da revolução de 1930 ter tentado introduzir mudanças e reformas significativas no plano do Estado, da economia e da política, a mesma não conseguiu romper com as velhas oligarquias agrárias que “têm a capacidade de manter a desarticulação entre o político e o social, democracia política e profunda exclusão social e de defender a modernidade e, ao mesmo tempo, de manejar, sem remorsos, a chibata senhorial” (FRIGOTTO, 2003, p. 37).

Assim, embora a sociedade viva em crise e em conflitos, temos, até hoje, uma cultura que escamoteia os conflitos. Sob o paternalismo e o clientelismo, diluímos o conflito capital-trabalho, minimizando as desigualdades sociais e a profunda discriminação social.

No plano político, no início da década de 1990, houve o rompimento com a tradição que desde a independência alternava a estratégia da conciliação conservadora com o autoritarismo, apelando ao ideário neoliberal. Com o afastamento de Collor, surgem novas forças e atores sociais, como o sindicalismo, movimentos sociais urbanos, movimentos do campo que começam a redefinir a relação Estado-sociedade sob novas bases.

No plano educacional, as propostas de reformas localizadas de caráter liberal, na década de 1920, como as de Lourenço Filho, no Ceará, em 1924; de Francisco Campos, em Minas Gerais, em 1927 e a de Fernando Azevedo, no Distrito Federal, em 1928,

tiveram resistência da Igreja. Para Cândido (1984), a revolução de 1930, com as propostas da Aliança Liberal, nada mais foi do que a reprodução dos mecanismos dos privilégios, uma vez que, no que concerne ao grosso da população, a situação pouco se alterou.

Entre a década de 1950 e 1960, surgiu, em todos os âmbitos na sociedade brasileira, a reforma de base, um movimento que apontava para a implantação de uma sociedade mais democrática, menos submissa ao grande capital transnacional e às oligarquias. Esse movimento foi interrompido pelo golpe militar de 1964, e sobre ele os movimentos de cultura popular, de erradicação do analfabetismo, de educação popular, de cinema novo, teatro popular, movimento estudantil e, no plano político-econômico, um projeto que procurava romper com a relação de submissão unilateral transnacional.

Segundo Frigoto (2003, p. 39), como, a partir do final dos anos 1930, as elites dirigentes brasileiras não conseguiram a universalização da escola básica, foi montado, pelo Estado, um eficiente e amplo sistema de comunicação de massa, de início com a radiodifusão e, mais tarde, sob as sombras do regime militar, as redes de televisão, constituindo-se num verdadeiro poder fascista.

Desde então, está em curso um processo de padronização das políticas e estratégias de diversificação e diferenciação, em que pesem as diferenças identificadas nos diagnósticos da crise, nos desafios contemporâneos e nos princípios e missões da educação. Como se pode deduzir, continuamos a ser colonizados, subordinados ao grande capital. Assim, do conjunto das diretrizes que têm orientado a educação nacional, é evidente que as temáticas, as tendências e as políticas de educação mais significativas na Brasil têm forte influência dos Organismos Internacionais, especialmente do Banco Mundial e da UNESCO.

3.1 Diagnósticos e orientações básicas

3.1.1 Banco Mundial

Reapropriando-se da idéia de combate à pobreza, nos anos 1990 o Banco Mundial promove uma mudança nas políticas educacionais, passando a oferecer serviços aos países devedores em duas direções: a primeira, o financiamento educacional, que representa apenas 0,5% do gasto total do Banco; a segunda, a cooperação técnico-

financeira, ajuda financeira, assistência técnica aos setores econômico e social. Assim, o Banco Mundial juntamente com o Fundo Monetário Internacional, tornaram-se o braço de ferro dos Estados Unidos, capazes de, pela via do consentimento e da anuência dos governos, imporem aos Estados latino-americanos suas prescrições econômicas, culturais, socioeducacionais e ideológicas, colocando-os em desvantagens.

Já se tornou possível enxergar o desmonte das tentativas de proteção social do trabalhador, a desorganização das finanças públicas, os desequilíbrios entre as importações e as exportações, as taxas de desemprego, os complexos processos de privatização de empresas estatais. Não menos visíveis são as rendas e riquezas geradas nos estados da América latina e transladadas para os conglomerados das corporações financeiras internacionais, os mecanismos de acumulação de capitais, a exploração dos trabalhadores e o aumento da população em estado de miséria, empurrando esses Estados para piores condições econômicas, sociais e educacionais. [...]. Enfim, provocaram e aceleraram a desestruturação constitucional, econômica, social e cultural dos países por razões internas e por decisões externas. E, como as políticas sociais são os eixos mais vulneráveis aos cortes e a redução de verbas, sobre elas recai a maior parte da retração dos recursos econômicos (SILVA, 2002, p. 80).

Os documentos do Banco Mundial, *Assistance strategies reduce poverty*, Washington, Banco Mundial, 1992; *Prioridades y estrategias para la educación* – estudo sectorial del Banco Mundial, Washington, Banco Mundial, 1995; *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Washington, Banco Mundial, 1995, afirmam as políticas setoriais para os diferentes níveis e modalidade de ensino. Signatário da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, o Banco Mundial propôs políticas para alcançar as necessidades básicas de aprendizagem para todos. Segundo Bracho (1992), de acordo com sua lógica credencialista, utilitarista, a ênfase dessa política foi direcionada mais à metodologia de ensino, ou seja, como ocorre a aprendizagem e como se pode expandir o conhecimento, do que como transmiti-lo, com o objetivo de que aqueles que têm acesso à escola pública adquiram conhecimentos, competência, domínio de linguagens, habilidades e destrezas essenciais para o alívio da pobreza e produzam maiores rendimentos econômicos.

A análise dos documentos citados nos permite identificar que a política educacional do Banco Mundial tinha, portanto, como centralidade, a educação primária. Com ênfase nos insumos para a qualidade baseada na relação custo/benefício e resultado. Concebendo a educação como indústria, a atividade empresarial expressa-se pelo incentivo dado aos empresários do ensino privado, pelo repasse de verbas ao

Sistema S⁷, pela anuência concedida às empresas preparatórias de vestibular, pela lealdade dos governos estaduais às indústrias de equipamentos técnicos e de informática, pela aproximação com os interesses dos grupos ligados à educação a distância, pelo monopólio das produtoras de livros didáticos e paradidáticos, pela terceirização dos serviços prestados pelos funcionários das escolas públicas e pela concessão às empresas de alimento do serviço de merenda escolar.

Silva (2002) chama a atenção para os princípios, objetivos e estratégias educacionais apresentados na minuta de negociação e no manual de operação e implementação de projetos, como por exemplo,

... o aumento do tempo escolar, a ampliação da duração do ciclo escolar, o aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos, o apoio à educação pré-escolar, a melhoria do ambiente de sala de aula, o apoio aos sistemas de saúde e de nutrição, a melhoria da capacitação dos docentes, a maior capacitação em habilidades pedagógicas e incrementos para ensinar, a reestruturação administrativa e organizacional com o desmembramento do sistema, o desenvolvimento de competências administrativas, criação dos sistema de avaliação por desempenho, o provimento de sistemas de informação que contemplem eficiência organizacional, a persuasão dos pais acerca do valor da educação e a mobilização da comunidade para os proventos econômicos (SILVA, 2002, p. 84).

A política imposta pelo Banco Mundial contribuiu, portanto, para a diminuição das responsabilidades do Estado, induziria a transferência dos serviços sociais, entre eles os educacionais para o setor privado e dos custos da educação pública à comunidade e aos pais. Para avançar com a centralidade na educação primária, propõe quatro medidas:

... uso mais eficiente dos recursos disponíveis, canalização para a educação primária de recursos que atualmente são destinados a outros níveis, maior capacitação de recursos locais e garantia de igualdade de insumos educativos, mediante redistribuição dos gastos públicos, de acordo com a necessidades locais. (SILVA, 2002, p. 84)

Assim, na década de 1990, firmam-se as políticas direcionadas à educação tecnológica, à formação em serviço, à valorização das vantagens da privatização do ensino médio e superior à prioridade quanto à racionalidade e competitividade.

Portanto, a política imposta por esses OI, fundada no pressuposto de que a educação pública deve ser definida pelos instrumentos de mercado, segundo Silva

⁷ Conjunto de organizações das entidades corporativas empresariais voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem em comum seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares.

(2002), delinea-se a partir das seguintes estratégias: ênfase no ensino fundamental em detrimento dos demais níveis; nenhum crescimento da parcela do PIB para a educação; currículo direcionado ao preparo para o mercado de trabalho e para o consumo de produtos importados; redução de receitas; desenvolvimento de programas nacionais de avaliação do sistema; centralização dos conteúdos básicos – Parâmetros Curriculares Nacionais; flexibilização das formas de contratação de professores e redistribuição salarial das categorias docentes; descentralização das competências governamentais; novas formas de distribuição de financiamentos públicos; a privatização gradual do ensino médio e superior; reclassificação dos alunos; incitamento de práticas de individualismo e de competitividade; ênfase no gerenciamento por resultados, cobrança de taxas, inscrições e pagamento pelos usuários do ensino médio e superior; políticas seccionadas para modalidade de ensino; mais controle da comunidade local e dos pais; a fixação de taxa de retorno e argumentos de que os graduados pela universidade pública devolvam aos cofres públicos parte dos benefícios econômicos que colheram com sua escolarização; programas de educação a distância como os Telecursos 2000; a Avaliação Institucional Quantitativa e descentralização da avaliação; terceirização de serviços escolares; transposição do padrão fabril de produção de mercadorias para a organização e funcionamento da educação pública.

Uma síntese crítico-reflexiva, apresentada por Silva (2002), demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente e, não sem resistência e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade.

Para Scaff (2000), o redirecionamento das políticas dos OI, como o Banco Mundial, que centram suas preocupações nas conseqüências das reformas econômicas e não mudam o eixo central de seus programas, orientados pela lógica econômica, continua desenvolvendo políticas de caráter excludente, na medida em que restringe seu financiamento a programas sociais compensatórios com vistas a atenuar as tensões sociais geradas pelo ajuste. Assim, a verdadeira prioridade das políticas desse organismo é a reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

A política de crédito do Banco Mundial, intitulada de cooperação, assistência técnica e de ajuda financeira nada mais é do que um empréstimo tradicional com encargos de financiamento, taxa média de juros de 8% a.a, com rigidez de regras, pré-

condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial (FONSECA,1998).

Segundo Silva (2002), entre 1985 e 1996, as políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário, dirigidas à sustentação da política macroeconômicas, estendiam-se às políticas sociais. Especificamente no Brasil, no campo educacional, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e da Emenda Constitucional nº 14/96 que criou o FUNDEF, regulamentada pela Lei n. 9.424/96, que criou o CNE, o decreto-lei nº 2.208/97 e o sistema de avaliação institucional colocam a educação pública brasileira em consonância com as estratégias do Banco Mundial.

Nas instituições públicas escolares, o pensamento clássico neoliberal de transferir a educação da esfera pública política para o campo das possibilidades e do consumo variável, segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, tem dois objetivos:

... treinar as pessoas para serem consumidoras de bens, mercadorias, de objetos e de tecnologia; e de habilitá-las com formação educacional e profissional rudimentar por meio de ensino técnico, apostando em seu envelhecimento precoce e facilmente substituível (SILVA, 2002, p.16).

Assim, no contexto das políticas para redução da pobreza e mediação do conflito para assegurar o bom andamento da implantação de suas políticas neoliberais, a educação tem uma papel fundamental. Segundo Scaff (2000, p.64), as prioridades estabelecidas para esse campo são: 1) a educação primária universal; 2) o desvio de recursos da educação secundária e superior para a educação primária; 3) a qualidade da educação segundo os parâmetros de mercado.

Levando em consideração a concepção do Banco Mundial de que a educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e de redução da pobreza, e considerando a existência e ampliação recente da distância educacional entre os países em desenvolvimento e os países industrializados, esses OI enfrentam três desafios: melhorar o acesso à aprendizagem, melhorar a eficiência dos sistemas de educação e treinar e mobilizar recursos para tais fins.

Partindo desses pressupostos o Banco Mundial propõe um “pacote” de reformas para os países em desenvolvimento, que se estrutura com base em seis reformas, trabalhadas mais detalhadamente no documento “Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial Del Banco Mundial” (1995). Essas reformas podem ser enumeradas resumidamente como: (1) mais prioridade para a educação; (2) mais atenção aos resultados; (3) investimento público focalizado na educação básica; (4) maior atenção às equidades; (5)

mais participação familiar e, (6) mais autonomia às instituições (SCAFF, 2000, p.66).

A continuidade e o desdobramento posteriores da política do Banco Mundial para a educação primária (primeiro ciclo) foram definidas no documento “Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación: presentación y evaluación”(VERSPOOR, A. 1991). Uma proposta que estabelece os pontos a serem ajustados e que, segundo os gestores do Banco, já vinha apresentando resultados positivos em outras localidades, devendo portanto, ser aplicada também nos Estados da América Latina.

QUADRO 01 - Objetivos y estrategias del Banco Mundial de 1980 a 1996

Objetivos	Estrategias
Expansión de las oportunidades educativas	Modificación de los criterios de contratación de los maestros
Mejora de la cualidad de la enseñanza	Revisión de los programas de estudio
Aumento de la eficacia em la ejecución de los programas	Suministro de manuales escolares y de otros materiales didáticos
Refuerzo de la administración del sector de la enseñanza	Formación em el empleo de los maestros
Construcción de escuelas	Uso de técnicas pedagógicas
Formación previa de maestros	Introducción promoción automática
Preparación de programas	Mayor importancia al análisis institucional
Mejoramiento de los medios de enseñanza	Evaluación de los resultados educativos de las políticas de intervención
Limitación de costo por alumno	Aumento de estudiantes/maestro mediante clases alternadas y múltiples
Planificación, evaluación e investigación	Introducción de una administración flexible, centrada en la ejecución y en objetivos específicos
Redistribución de los recursos disponibles	Control del gasto total en sueldos de los maestros Mejora de la calidad de la enseñanza para impedir la repetición y el abandono de estudios Fortalecer la autonomía local y de las comunidades de padres de familia Experimentación y ensayos Supervisión de la ejecución por fases Evaluación de los resultados educativos de las políticas de intervención

Fonte: VERSPOOR, A. Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación: presentación y evaluación. Perspectiva: Revista trimestral de Educación, México, v. 21, n. 3, 1991

Nesta perspectiva, o Banco Mundial estabelece, como ações prioritárias para a educação no Brasil, as seguintes medidas:

- Aquisição de livros didáticos e outros materiais de ensino (livros de leitura, jogos e brinquedos pedagógicos);
- Melhorar as habilidades dos professores em técnicas de sala de aula. Os projetos prevêem várias formas de capacitação (em sala de aula e a distância), tendo em vista o estabelecimento de uma capacitação

permanente; prevêm também a avaliação dessas atividades e de sua eficácia, em mudar o comportamento dos professores em sala de aula.

- Elevar a capacidade de gerenciamento setorial (promovendo integração entre as diferentes esferas políticas), incluindo o estabelecimento da capacidade de monitorar e assessorar o desempenho dos alunos, fortalecendo a implementação do SAEB
- Melhoria da infraestrutura, construção e reforma das instalações e equipamentos escolares;

Segundo De Tommasi (2007), essas prioridades definidas e financiadas no Brasil refletem as orientações estabelecidas pelo Banco Mundial que definiu três frentes de trabalho no setor da educação primária:

- 1) A melhoria do contexto da aprendizagem, através de:
 - melhoria do currículo;
 - fornecimento de material didático;
 - aumento do tempo de instrução;
 - melhoria do ensino em sala de aula, através da capacitação dos professores em serviço, da instrução a distância e de materiais didáticos programados;
 - aumento da capacidade de aprendizagem dos alunos, mediante programas de ensino pré-escolar, programas de saúde e nutrição nas escolas.
- 2) Melhoria da preparação e motivação dos professores, através de:
 - transferência da preparação das escolas normais de nível superior às escolas secundárias gerais;
 - redução do tempo de capacitação prévia, concentrando-se na aquisição de atitudes pedagógicas;
 - fortalecimento da motivação dos professores através de políticas e melhorias salariais e das condições de trabalho, e aumento das possibilidades profissionais.
- 3) Fortalecimento da administração do sistema educativo, através de: reestruturação orgânica; fortalecimento dos sistemas de informação; aumento das atitudes administrativas, através do aumento das oportunidades profissionais, de uma definição clara dos planos de carreira e do estabelecimento de sistemas de avaliação do desempenho (DE TOMMASI, 2007, p. 199-200).

3.1.2 UNESCO

Segundo Werthein e Cunha (2000), a consciência da necessidade de se combater o analfabetismo e assegurar educação básica de qualidade para todos se projetou como um dos eixos norteadores dos programas de ação da UNESCO, pois se assim não fosse, a própria política do ensino superior estaria comprometida. Sob esse aspecto, a década de 1990 apresenta um saldo positivo na medida em que a UNESCO conseguiu, por intermédio de um diálogo permanente com os governos, alguns avanços significativos no que se refere à meta de colocar todas as crianças nas escolas e de reduzir as taxas de analfabetismo. Todavia, esses avanços não ocorreram de forma simétrica em todos os países. A maioria deles promoveu, está promovendo ou planeja promover mudanças importantes na direção da plenitude do direito à educação que, como direito subjetivo, está em plena ascensão em todo o mundo.

Um dos marcos recentes e importantes do direito à educação foi a *Declaração Mundial de Educação para Todos*, resultado da Conferência de Jomtien, Tailândia, realizada em março de 1990. Outros marcos significativos se seguiram a este, com destaque para a *Declaração de Hamburgo*, de 1997, que reafirma o compromisso de eliminar o analfabetismo e assegurar educação a todos ao longo de toda a vida e para a recente *Recomendação de Seul*, que reconheceu o direito de educação técnica e profissional para todos.

Werthein (2008) considera que o princípio da democratização do conhecimento e seu uso ético assumido pela UNESCO e ainda sua plataforma de ideais e metas incluem educação e conhecimento para todos e não somente para uma parcela privilegiada da população. A UNESCO sempre se apoiou nas Universidades e nas Instituições de Ensino Superior para cumprir a missão de construir uma cultura de paz. A cooperação e a solidariedade entre esta organização e as universidades têm como objetivo ampliar o intercâmbio e abrir espaços para o fortalecimento da educação superior, da cultura e da pesquisa científica e tecnológica, em busca da dimensão ética do conhecimento.

A parceria entre as universidades e a UNESCO foi se consolidando no enfrentamento de problemas sociais e culturais em diversas partes do mundo. De um lado, as universidades procuram gerar conhecimentos sobre assuntos relevantes para o desenvolvimento humano e, do outro, a UNESCO procura se especializar na política de

intercâmbio, cooperação técnica e compromissos públicos internacionais assumidos pelos países-membros para colocar esses conhecimentos a serviços dos países mais necessitados.

Simultaneamente, ao esforço desenvolvido no campo da educação básica, a UNESCO procurou intensificar os estudos na área de ensino superior, de forma a preparar esse grau do ensino para receber os impactos decorrentes da expansão da educação básica. Para isso, realizou em 1993, a 27ª sessão da Conferência Geral dos Estados-Membros. Como consequência da Resolução adotada nessa Conferência Geral, os primeiros estudos foram realizados e, em 1995, a UNESCO publicou o documento de orientação intitulado: *Política de Mudança e Desenvolvimento no Ensino Superior*.

Com o objetivo, dentre outros, de favorecer o debate nos vários Estados-membros da Organização, com vistas à realização da Conferência Mundial, três grandes e principais tendências do ensino superior, comuns aos sistemas educacionais, foram identificadas:

1. a extraordinária expansão quantitativa, acompanhada, via de regra, por desigualdades continuadas de acesso entre países e regiões;
2. diversificação de estruturas institucionais, programas e formas de estudo;
3. dificuldades financeiras.

Werthein e Cunha (2000) afirmam que intensificaram-se as pressões sobre a educação superior por força da ampliação de matrículas na educação básica. Por sua vez, essa expansão decorreu das pressões decorrentes do processo de globalização e de reestruturação produtiva, onde o arcabouço tradicional da universidade sofria os primeiros abalos e se revelava impotente para satisfazer as novas demandas, sobretudo em relação à expansão quantitativa e à necessidade de diversificação da oferta, em face das mutações que estavam sendo operadas no mercado de trabalho.

Além disso, a questão do financiamento se apresenta, de forma crescente, como um poderoso obstáculo ao processo de adaptação das universidades às novas condições da economia e da sociedade. O conflito entre quantidade e qualidade despontaria como um dos obstáculos de difícil superação (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p. 94).

A UNESCO tem participado ativamente na redefinição global do papel da educação superior por meio de suas diretrizes e políticas. Na década de 1990, cinco documentos expressam sua posição sobre esta questão: 1) Documento de *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1996); 2) Educação: Um Tesouro a

Descobrir (1996); 3) Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação; 4) Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior; 5) *Higher Education in Developing Countries. Peril and Promise*.

No documento de *Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior* (1996), destacam-se, como desafios de um mundo em mudanças, os processos simultâneos e contraditórios de democratização, mundialização, regionalização, polarização, marginalização e fragmentação e os imperativos atuais do desenvolvimento econômico e técnico, bem como a necessidade de promover o desenvolvimento humano na perspectiva do desenvolvimento social, garantindo a sustentação ambiental. Assim, as enfrentar esses desafios apresenta como as três principais tendências dos sistemas e das instituições de educação superior: a) a expansão quantitativa; b) a diversificação das instituições, dos programas e das formas de estudo; c) as restrições financeiras dos países.

A UNESCO sugere que as respostas à educação superior devem ser orientadas por três critérios fundamentais: pertinência, qualidade e internacionalização. A pertinência está relacionada com a função da educação superior no que se refere ao ensino, a pesquisa e aos serviços conexos relacionados à formação acadêmica necessária à adequação ao mundo do trabalho e à limitação do financiamento público. O critério de qualidade implica em melhorar os conteúdos, os métodos, a investigação, os programas, o pessoal docente, a infraestrutura e, para tanto, o estabelecimento de um sistema de avaliação torna-se fundamental, assim como o respeito aos princípios de liberdade acadêmica e autonomia institucional. O critério da internacionalização decorre da necessidade de buscar a integração econômica e política para atender o caráter universal da aprendizagem e da investigação no mundo.

Na mesma perspectiva do documento anterior, o papel da Universidade, para a UNESCO, fica bem definido no documento *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1999). Este documento reconhece que a diversidade de estabelecimentos de ensino superior e de formação profissional está de acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas em nível nacional e regional.

No relatório encomendado a Jacques Delors, como assim tornou conhecido, iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, o papel da educação amplia-se de forma considerável. As teses defendidas no Relatório, da educação básica à universidade, voltam-se, essencialmente, para o desenvolvimento humano, entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (DELORS, 1999, p. 9). O *Relatório* reconhece que

vivemos num mundo de múltiplos riscos, complexo e inseguro e, portanto, mais perigoso. A consciência mundial está perturbada com o aumento da violência e com a persistência de ideologias totalitárias que podem comprometer o futuro da democracia. O medo desses riscos, que se universaliza com grande rapidez devido às novas tecnologias da informação, tem efeitos diferentes nas pessoas e nos países, o que vem contribuindo para gerar um estado geral de insegurança e incerteza quanto ao futuro.

Nesse contexto de contradições, a educação tem papel primordial a cumprir no sentido de ajudar a transformar a interdependência real em solidariedade desejada e de formar cada indivíduo para compreender a si mesmo e ao outro, por intermédio de um melhor conhecimento do mundo (DELORS, 1999, p. 47).

Para desempenhar essa função, a educação, em qualquer um de seus níveis e formas, deverá organizar-se com base em quatro aprendizagens fundamentais que constituirão ao longo da vida os pilares fundamentais do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

O Relatório enfatiza o papel dos professores como agentes de mudança e formadores do caráter e do espírito crítico. Reconhece, também, que a formação profissional deve estar de acordo com as necessidades da sociedade e da economia, expressas em nível nacional e regional. A idéia de desenvolvimento da educação ao longo da vida, defendida por Delors, implica também que se estudem novas formas de certificação das competências que vão sendo adquiridas, inclusive fora da via principal e única, ou seja, a escola básica e a universidade. Por isso, a diversificação da educação superior torna-se tão importante no atendimento à crescente demanda e aos desafios da massificação.

O Relatório Delors (1999, p. 45) chama a atenção, também, para a necessidade de todas as universidades se tornarem “abertas” e oferecerem a possibilidade do ensino a distância ao longo da vida. Ademais, de acordo com a idéia, segundo a qual cada um precisa simultaneamente aprender e ensinar, a Universidade deve apelar à colaboração de especialistas, além dos professores de ensino superior: o trabalho de grupo, a cooperação com a comunidade, o trabalho de estudantes a serviço da comunidade são alguns dos fatores que podem enriquecer o papel cultural das instituições universitárias. Considerando a universidade como um local de cultura e de estudo aberto a todos, a Comissão presidida por Jacques Delors procurou concretizar sua orientação central, isto é, educação para todos ao longo de toda a vida. Reconheceu ainda a missão e a responsabilidade das universidades na participação dos grandes debates relacionados com a concepção e o processo de transformação da sociedade.

Com a mundialização das atividades humanas, na década de 1990, a UNESCO, percebendo o impacto e as implicações da globalização sobre as sociedades e o importante papel que as universidades poderiam desenvolver neste processo, deflagrou uma discussão mundial sobre o papel das universidades e da educação superior no século XXI. Para tanto, foram realizados inúmeros eventos, reuniões, encontros regionais, preparatórios, em diversas partes do mundo, que culminaram com a grande Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris, em outubro de 1998, que contou com a expressiva participação de mais de quatro mil pessoas, 180 países, 120 Ministros de Estado, além de reitores, pesquisadores e representantes do setor privado e de organizações não-governamentais. O resultado final desta conferência foi a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, que pretendeu constituir-se numa das referências mais importantes para as mudanças necessárias para “fazer da universidade uma instituição-guia para a construção de cenários sociais mais justos e equitativos” (WERTHEIN, 2008, p.3).

Na Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação⁸ (1998) a educação superior é compreendida como “todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado” e depara-se com sérias dificuldades e desafios. As principais dificuldades estão relacionadas ao seu financiamento, a igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos, à formação e às condições de trabalho de seus profissionais, ao desenvolvimento e manutenção de qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, relevância dos programas oferecidos, à empregabilidade de formandos e egressos, e acesso equitativo aos benefícios da cooperação internacional. Os desafios estão relacionados a tecnologias que têm alterado os modos de produção, administração, difusão e controle do conhecimento, sendo responsabilidade dos sistemas de educação a garantia do acesso equitativo a essas tecnologias.

Mesmo percebendo, a partir da segunda metade do século XX, o aumento da disparidade entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito ao acesso e a recursos para o ensino superior e a pesquisa, a estratificação sócio-econômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, este período passará pela história da educação superior como o período de sua expansão

⁸ Disponível em <http://www.interlegis.br/processo_legislativo/copy_of_20020>

mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995.

Em função das transformações tecnológicas e econômicas ocorridas, a sociedade atual tende a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, assim a educação superior e a pesquisa têm um papel importante no desenvolvimento cultural e socioeconômico das sociedades. Ao possibilitar a realização de pesquisas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, o compartilhamento do conhecimento, a cooperação internacional e o acesso às tecnologias, a educação superior tem dado inúmeras provas de oferecer novas oportunidades para reduzir as disparidades e diferenças entre os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. Nesta perspectiva, é colocada para a educação superior um grande desafio que é de “proceder a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade” (1998, p.1).

Com o objetivo de buscar soluções para este desafio e buscar alternativas para colocar em movimento um processo de profunda reforma na educação superior mundial, a UNESCO convocou a Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Preparando para esta reunião, a UNESCO publicou, em 1995, o Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Em seguida, realizou cinco consultas regionais: Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998. As Declarações e os Planos de Ação definidos em cada uma destas consultas foram levados em conta e anexados à Declaração.

Recordando os princípios da Carta das Nações Unidas, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos em particular, o Artigo 26 do §1º e, considerando:

- as recomendações relativas à educação superior das principais comissões e conferências, internacional, a Comissão Internacional em Educação para o Século XXI, a Comissão Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento, a 44ª e 45ª sessões da Conferência Internacional de Educação (Genebra, 1994 e 1996), as decisões da 27ª e 29ª Conferências Gerais da UNESCO, em particular relativa à Recomendação referente à situação do pessoal docente em Educação Superior, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), a Conferência das Nações Unidas sobre Meio-Ambiente e Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência sobre Liberdade Acadêmica e Autonomia Universitária (Sinaia, 1992), a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (Viena,

1993), a Convocação Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), a IV Conferência Mundial sobre Mulheres (Beijing, 1995), o Congresso Internacional sobre Educação e Informática (Moscou, 1996), o Congresso Mundial sobre Educação Superior e Desenvolvimento de Recursos Humanos para o Século XXI (Manila, 1997), a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo, 1997) e especialmente a Agenda para o Futuro sob o Tema 2 (Melhorando as condições e qualidade de aprendizagem) ;

- que, neste contexto, a solução dos problemas que surgem no limiar do século XXI será determinada por uma amplitude de perspectivas na visão da sociedade do futuro e pela função que se determine à educação, em geral, e à educação superior, em particular;
- que, a transformação e expansão substancial da educação superior, a melhoria de sua qualidade e pertinência, e a maneira de resolver as principais dificuldades que a afligem, exigem a firme participação não só de governos e instituições de educação superior, mas também de todas as partes interessadas, incluindo estudantes e suas famílias, professores, o mundo dos negócios e a indústria, os setores públicos e privados da economia, os parlamentos, os meios de comunicação, a comunidade, as associações profissionais e a sociedade, exigindo igualmente que as instituições de educação superior assumam maiores responsabilidades para com a sociedade e prestem contas sobre a utilização dos recursos públicos e privados, nacionais ou internacionais;
- que a cooperação e o intercâmbio internacionais são os caminhos principais para promover o avanço da educação superior em todo o mundo.

Conscientes que:

- a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida.
- a educação superior deve fazer prevalecer os valores e ideais de uma cultura de paz, e que há de mobilizar-se a comunidade internacional para este fim.
- os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender as necessidades sociais e promover a solidariedade e a igualdade; para tanto, devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade; e devem colocar estudantes no centro das suas preocupações, dentro de uma perspectiva continuada, para assim permitir a integração total de estudantes na sociedade de conhecimento global do novo século.

Assim, os participantes na Conferência Mundial sobre Educação Superior, reunidos na Sede da UNESCO em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, proclamaram:

- A Missão e Função da Educação Superior é de educar, formar e realizar pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo;

- Conforme a Recomendação referente à Situação do Pessoal Docente da Educação Superior aprovada pela Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1997, as instituições de educação superior, seu pessoal, e estudantes universitários devem ter uma função ética, de autonomia, responsabilidade e função preventiva no desenvolvimento das atividades científicas e intelectuais;
- Para formar uma nova visão da Educação Superior todos, sem distinção de sexo, cor, devem ter igualdade de acesso.
- O fortalecimento da participação e promoção do acesso das mulheres à educação superior.
- Para promover o saber mediante a pesquisa na ciência, na arte e nas ciências humanas e a divulgação de seus resultados, a educação superior deve: reforçar o seu papel de serviço extensivo à sociedade, especialmente as atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio-ambiente e enfermidades; ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional como um todo, especialmente por meio do melhoramento da formação do pessoal docente, da elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a educação e almejar a criação de uma nova sociedade – não-violenta e não-opressiva – constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e guiados pela sabedoria e o bom senso. Para tanto, deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente.
- Nas economias caracterizadas por mudanças e pelo aparecimento de novos paradigmas de produção baseados no conhecimento e sua aplicação, assim como na manipulação de informação, devem ser reforçados e renovados os vínculos entre a educação superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade, analisando e prevenindo as necessidades da sociedade.
- A diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento, como forma de ampliar a igualdade de oportunidades é essencial tanto para responder à tendência internacional de massificação da demanda como para dar acesso a distintos modos de ensino e ampliar este acesso a grupos cada vez mais diversificados, com vistas a uma educação continuada, baseada na possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação.
- Para que as instituições de educação superior eduquem os estudantes para que sejam cidadãos e cidadãs bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade, aceitando responsabilidades sociais, é necessário que os países promovam uma reforma profunda e mudanças de suas políticas de acesso de modo a incluir categorias cada vez mais diversificadas de pessoas, e de novos conteúdos, métodos, práticas e meios de difusão do conhecimento, baseados, por sua vez, em novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade. Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas, a fim de facilitar a aquisição de

conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe, em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolva a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia. Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados aos currículos de todas as disciplinas, particularmente das que preparam para atividades empresariais. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares. Novos métodos pedagógicos também devem pressupor novos métodos didáticos que precisam estar associados a novos métodos de exame que coloquem à prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, a habilidade para o trabalho prático e a criatividade.

- Considerando o pessoal de educação superior e estudantes como agentes principais deste processo, uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para as instituições de educação superior. As políticas relativas aos docentes de educação superior devem estar ocupadas sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento; devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO, em novembro de 1997.
- Considerando que a qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve envolver todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral, torna-se necessário realizar uma avaliação para assegurar a qualidade. Para tanto, deve-se realizar uma autoavaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes com a participação dos protagonistas no processo de avaliação institucional. Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, os seguintes componentes são relevantes: a seleção cuidadosa e o treinamento contínuo de pessoal, a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias de informação são um importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.
- Por considerar que as novas tecnologias oferecem oportunidades de renovar o conteúdo dos cursos e dos métodos de ensino, e de ampliar o acesso à educação superior, as instituições de educação superior devem ter a liderança no aproveitamento das vantagens e do potencial das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), cuidando da qualidade e mantendo níveis elevados nas práticas e resultados da educação, com um espírito de abertura, igualdade e cooperação internacional por diferentes meios, como: participação na construção

de redes, criação de novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação a distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais, capazes de reduzir distâncias e de desenvolver sistemas de maior qualidade em educação; adaptação das novas tecnologias às necessidades nacionais, regionais e locais.

- A meta suprema da gestão deve ser implementar a missão institucional por meio da garantia de uma ótima qualidade na educação, formação, pesquisa e prestação de serviços de extensão à comunidade. Para tanto, as instituições de educação superior devem adotar práticas de gestão com uma perspectiva de futuro que responda às necessidades dos seus contextos. Assim, os administradores da educação superior devem ser receptivos, competentes e capazes de avaliar permanentemente, por meio de mecanismos internos e externos, a eficiência dos procedimentos e regulamentos administrativos, estabelecendo parcerias entre instituições de educação superior e organismos nacionais e governamentais de planejamento e coordenação, a fim de garantir uma gestão devidamente racionalizada e o uso efetivo e financeiramente responsável de recursos. Deve haver autonomia para que as instituições de educação superior administrem suas questões internas, mas a esta autonomia deve corresponder também a responsabilidade clara e transparente perante o governo, parlamentos, estudantes e a sociedade em geral.
- O financiamento da educação superior requer recursos públicos e privados. O financiamento público da educação superior, como serviço público, reflete o apoio que a sociedade presta a esta educação e deve, portanto, continuar sendo reforçado a fim de garantir o desenvolvimento da educação superior, de aumentar sua eficácia e de manter sua qualidade e relevância. O apoio público à educação superior e à pesquisa permanece essencial, sobretudo como forma de assegurar o equilíbrio na realização de missões educativas e sociais.
- A parceria entre instituições de educação superior em todo o mundo é crucial para que a educação e a formação em todos os âmbitos motivem uma compreensão melhor de questões globais e do papel de uma direção democrática e de recursos humanos qualificados para a solução de tais questões, além da necessidade de se conviver com culturas e valores diferentes. Assim, o domínio de múltiplos idiomas, os programas de intercâmbio de docentes e estudantes, e o estabelecimento de vínculos institucionais contribuem para o compartilhamento dos conhecimentos teóricos e práticos, promovendo a cooperação intelectual e científica, sendo, portanto, parte integrante de todos os sistemas de educação superior.
- Para manter os talentos científicos, necessários para acelerar seu progresso socioeconômico, nos países em desenvolvimento e os países em transição, é necessário fortalecer os esquemas de cooperação internacional que buscam basear-se em relações de colaboração de longo prazo, priorizando programas de formação nos países em desenvolvimento, em centros de excelência organizados em redes regionais e internacionais, acompanhados de cursos de curto prazo no exterior, especializados e intensivos.
- Considerando a parceria importante para administrar as transformações, a mesma deve ser a matriz principal para a renovação no âmbito da educação superior; assim, é necessário fortalecer as parcerias e alianças com base em interesses comuns, respeito mútuo e credibilidade, entre as partes envolvidas – pessoas que definem políticas nacionais e institucionais, pessoal pedagógico em geral, pesquisadores e estudantes, pessoal administrativo e

técnico em instituições de educação superior, o mundo do trabalho, e grupos da comunidade, as organizações não-governamentais.

A declaração conclui reafirmando o direito de todas as pessoas à educação e o direito de acesso à educação superior com base nos méritos e capacidades individuais, o compromisso em favor da paz, empenhando em agir em conjunto, dentro do marco referencial de nossas responsabilidades individuais e coletivas, adotando todas as medidas necessárias para tornar realidade os princípios relativos à educação superior contidos na Declaração Universal de Direitos Humanos e na Convenção contra Discriminação em Educação.

Nós adotamos, portanto, esta Declaração Mundial sobre Educação Superior para o Século XXI: Visão e Ação. Para alcançar as metas definidas nesta Declaração e, em particular, para uma ação imediata, expressamos nosso acordo com o Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior (1998, p. 15).

Juntamente com a *Declaração Mundial*, a Conferência de Paris aprovou também o *Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e Desenvolvimento do Ensino Superior*, que reconhece a necessidade de mudança neste nível de ensino.

Segundo Werthein e Cunha (2000), o *Marco Referencial* estabelece ações prioritárias na esfera nacional, no âmbito de sistemas e instituições e no plano internacional, em especial, com referência às futuras iniciativas da UNESCO. Um dos pontos centrais da cooperação da UNESCO será o de promover a mobilidade acadêmica internacional, “como forma de avançar e compartilhar o conhecimento e com vistas ao surgimento e à promoção da solidariedade como um elemento fundamental da futura sociedade global do conhecimento” (WERTHEIN e CUNHA, 2000, p. 12).

Na incerteza dos efeitos sociais desta sociedade global do conhecimento a que alude o *Marco Referencial da declaração de Paris*, a universidade e as instituições de ensino superior e de pesquisa têm uma função primordial a cumprir, qual seja, a de exercer papel crítico e construtivo no processo de delineamento de uma nova sociedade. Nesse processo, ela deverá levar sempre em conta que uma das funções básicas da universidade consiste em atender os grandes interesses públicos da sociedade

Entre os documentos globais, que têm orientado reformas de Educação Superior, encontramos o Relatório Attali, cuja comissão foi presidida por Jacques Attali, “*Pour un modèle européen d’enseignement supéreiur*” (1998), que propõe mudanças no sistema

⁹ Por um modelo Europeu de Ensino Superior (tradução livre nossa)

de educação superior francês. Segundo o relatório, a mudança no ensino superior deve ocorrer em razão da necessidade de elevação do nível de qualificação dos franceses, o que deveria ser o principal objetivo de uma política econômica e social da França, ou melhor, uma prioridade nacional. Assim sendo, a formação no trabalho, ou seja, a formação permanente, deve ser uma regra. Considerando as revoluções em curso, o relatório demonstra também grande preocupação com a redefinição da missão das universidades e das “grandes escolas” francesas, uma missão principal deverá ser servir aos estudantes, dando a cada um deles, qualquer que seja sua origem social, todas as oportunidades de alcançar sua área de excelência, de preparar para as profissões do futuro e de fazer progredir o conhecimento.

Em março de 2000, por iniciativa da UNESCO e do próprio Banco foi produzido o *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*¹⁰, afirmando a necessidade de uma ação urgente no sentido de expandir e melhorar a qualidade da educação superior nos países pobres, vinculando o seu desenvolvimento a este nível de ensino. Segundo este relatório, o Ensino a Distância que vem se expandindo vigorosamente, em 1997, estava com mais de 2 milhões de estudantes matriculados. Representa grande potencial para a expansão do acesso ao ensino superior no Brasil. Em particular, a formação e a atualização de professores, tanto nos cursos de licenciatura como em serviço, necessária para responder ao crescimento do ensino médio, dependerá desta modalidade de ensino. A capacitação de professores em exercício por meio do ensino a distância está prevista no Convênio BID/MEC.

3.2 A educação brasileira: ensaiando o passo e dançando o compasso

Segundo Souza e Ribeiro (2008, p. 1), apesar do processo de empobrecimento crescente na América Latina e a década de 1980 ter sido considerada uma “década perdida”, o Brasil, apesar das dificuldades, ainda apresentava índices razoáveis de crescimento econômico. O fim do regime autoritário e a convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, instalada em 1986, despertavam na população uma grande esperança que se traduzia numa intensa mobilização política. No campo educacional, tal

¹⁰ Disponível em siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_prom. Acesso em 20/01/2009

mobilização resultou na inscrição da educação como direito social na Constituição Federal de 1988, despertando grande expectativa na elaboração de uma nova LDB.

A partir de setembro de 1990, é lançado, como parte dos compromissos assumidos, meses antes, na Tailândia, o PNAC, que resultaria no anúncio de construção de cinco mil CIAC. Nesse ano, ainda foi apresentado o Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação para o período de 1991-1995, o qual, utilizando-se das idéias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade, defendeu “padrões mínimos de oportunidades educacionais” para todos. Para o ensino superior, o Programa previa uma proposta de autonomia universitária vinculada à avaliação de desempenho. Esta teria sido aprovada, não fosse a forte rejeição do movimento docente à idéia de que tal autonomia acabaria por implicar um processo de desregulamentação, levando as universidades a gerirem sua política de pessoal. Segundo Souza e Ribeiro (2008), no breve e conturbado governo Collor, causou impacto a divulgação de um projeto de emenda constitucional de autoria do ministro da Educação, José Goldemberg, que pretendia transformar as universidades públicas numa categoria específica de entidade, perdendo o seu pessoal a condição de funcionário público.

A despeito de um discurso enfático na defesa dos seus programas governamentais, as iniciativas do governo Collor no campo educacional não se concretizaram. Os compromissos internacionais assumidos foram então transferidos para o seu sucessor, Itamar Franco.

O ministro da Educação, Murílio Hingel, do governo de Itamar Franco disparou uma ampla mobilização, a partir da convocação para discussão do Plano Decenal de Educação para Todos, que culminou com a realização, em maio de 1993, da Semana Nacional de Educação para Todos, reunindo, em Brasília, além de autoridades governamentais de todas as esferas administrativas, representantes de entidades não governamentais.

Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)

O Plano Decenal de Educação para Todos foi concebido para ser instrumento-guia pela recuperação da educação básica do País e estabelecido com a participação de todas as esferas e agentes do processo educativo – União, Estados, Distrito Federal, Municípios, professores e dirigentes escolares, famílias e sociedade civil, ao propor os objetivos e estratégias de ação para a universalização do ensino fundamental de qualidade, destaca a valorização e reconhecimento público do magistério.

Editado pelo MEC, em 1993, o Plano Decenal referia-se, explicitamente, às “posições consensuais” que foram sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990 e tinha como objetivo, cumprir durante a década de 1993 a 2003, as resoluções desta Conferência promovida pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial, afirmando ser compromisso do governo brasileiro “garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, [assegurando] a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea” (Brasil, 1993, p.12-13). Esse documento apresentava um conjunto de diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental no país.

O Plano Decenal de Educação para Todos foi apresentado pelo governo brasileiro em Nova Delhi, num encontro promovido pela Unicef e pelo Banco Mundial e que reuniu os nove países mais populosos do Terceiro Mundo. Neste evento, o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos.

As idéias contidas no Plano Decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação. Nesse sentido, a educação fundamental tem sido considerada um "passaporte para a vida", devendo desenvolver, em todas as pessoas, um corpo de conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, para que possam viver em ambientes saturados de informações e continuar aprendendo.

Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos sobre a educação básica. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se num compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que "todos dominem os conhecimentos indispensáveis e compreensíveis do mundo em que vivem", recomendando o empenho de todos os países participantes na melhoria da educação básica.

Segundo o Plano,

... os compromissos que o governo brasileiro assume, de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, expressam-se no Plano Decenal de Educação para Todos, cujo objetivo mais amplo é assegurar, até o ano 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea (Plano decenal de educação para todos. (BRASIL, 1993, p.12)

O plano expressa sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica, que podem ser assim resumidos:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos influenciaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, que, embora tenha tido tramitação conflituosa¹¹, reforçou o dever do poder público com a educação em geral e, em particular, com o ensino fundamental.

O Plano Decenal de Educação Para Todos mobilizou a sociedade e desencadeou no país uma série de debates sobre os problemas educacionais e as alternativas para enfrentá-los, elevando o nível de consciência da sociedade brasileira sobre a importância da educação.

¹¹ Os conflitos serão abordados mais adiante ainda neste capítulo.

Planejamento Político-Estratégico (1995-1998):

Apesar do termo estratégia ter uma conotação quase exclusivamente militar, gradualmente, esse conceito tem sido estendido para abraçar outros aspectos da sociedade, dentre os quais, a política. Nesse sentido, a estratégia tem o propósito de conduzir grandes setores da sociedade ou membros de partidos e organizações em direção a um fim determinado. Qualquer tipo de pensamento ou planejamento que é dirigido para um objetivo particular e explicitamente realizado com esse objetivo é, na verdade, um planejamento estratégico. Estratégias políticas são usadas para forçar a aceitação de conceitos ou idéias políticas.

Consoante com esse princípio, em maio de 1995 foi publicado pelo MEC, o documento: Planejamento Político-Estratégico para o período de 1995-1998.

Tal planejamento tem como justificativa as limitações de recursos e as dificuldades com que o MEC se depara para cumprir sua missão e indica a necessidade de se desenvolver uma política integrada, mas diferenciada, segundo as particularidades de cada nível de ensino.

Resumidamente, considera que a educação é um elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada, requisito para o pleno exercício da cidadania, para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado do trabalho e conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico.

Aspectos enfatizados pelo documento:

- a prioridade do governo federal para o ensino obrigatório de primeiro grau;
- a valorização da escola e de sua autonomia bem como de sua responsabilidade para com o aluno, a comunidade e a sociedade;
- a promoção e a modernização gerencial em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como nos órgãos de gestão;
- utilização e a disseminação de modernas tecnologias educacionais;
- a progressiva transformação do MEC num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e a conseqüente redução de seu papel executivo;
- articulação de políticas e de esforços entre três níveis da federação, de maneira a obter resultados mais eficazes.

Nesse contexto, o papel do Ministério da Educação e do Desporto deixa de ser um órgão de controle e execução direta para a ser um órgão de formulação e articulação de políticas públicas. E ainda: deve desempenhar um papel político-estratégico na

coordenação da política nacional de educação, estabelecendo rumos, diretrizes além de fornecer mecanismos de apoio às instâncias estaduais ou municipais da administração pública e ao setor privado.

Na educação básica, esse papel político-estratégico também deve ser compartilhado por estados e municípios, em função da estrutura federativa e da autonomia administrativa dessas instâncias. Os estados e municípios devem atuar efetivamente no nível estratégico-gerencial do sistema educacional, pois acompanham, avaliam, coordenam e integram o planejamento e os resultados alcançados pela escola. Por sua vez, a escola ocupa um lugar importante, pois é o lugar em que os problemas e as soluções aparecem; a escola, seja a de nível fundamental, médio ou superior, sintetiza o nível operacional estratégico. Segundo o discurso desse documento, a missão histórica do MEC é elevar o padrão de escolarização da população brasileira.

Princípios do Planejamento:

A heterogeneidade e as dimensões continentais do País, agravadas pela escassez de recursos, reafirmam a descentralização da execução como o caminho mais correto para alcançar os objetivos em cada área, colocando como maior desafio: articular, através de uma política clara de financiamento/estímulo/orientação/avaliação, as redes de atendimento federal, estadual e municipal.

A produção de informações objetivas sobre o conjunto do sistema educacional é instrumento importante para o planejamento da ação de diversos níveis de ensino, incluindo, tanto dados estatísticos confiáveis, como avaliações sistemáticas do desempenho dos alunos e das instituições de ensino.

O papel do MEC será acompanhar, controlar e avaliar as seguintes ações:

1. Política:

- Os governos federal, estaduais e municipais deverão priorizar a oferta pública e privada de serviços educacionais e a atender a demanda de qualificação dos mesmos.
- Prioridade ao ensino fundamental atendendo a diretriz que busca a obtenção de melhores resultados para os alunos das escolas dos diversos níveis e graus de ensino.

Entendendo que qualidade engloba o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola, para cada nível de ensino serão desenvolvidas as seguintes diretrizes:

- Ensino Fundamental: ênfase recairá no progresso e no sucesso;
- Ensino Médio: além de buscar o progresso e o sucesso do aluno, deve ampliar o acesso, em sentido lato;

- Ensino Superior: busca de qualidade pautada pela racionalização dos recursos, pelo aproveitamento do enorme potencial que as instituições superiores representam, em termos de recursos humanos e físicos, mobilizáveis com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país.

A descentralização e a articulação com estados, municípios ou com as próprias escolas (instituições autônomas de ensino superior) devem presidir a formulação dos programas de ação das secretarias do MEC para atender necessidade de descentralização e desburocratização do sistema, levando os recursos para quem executa na ponta.

A ação supletiva e redistributiva do MEC deve ser associada à exigência do cumprimento, por estados e municípios, da destinação constitucional de 25% da receita resultante de impostos para a educação, de forma a garantir o financiamento do sistema.

2. Financiamento:

Os recursos que o MEC repassa devem ser tratados como investimentos, em apoio às ações desenvolvidas por estados e municípios, de forma coerente com a estratégia política adotada pelo governo. Esses repasses devem ser condicionados a contrapartidas locais e serão aplicados na busca de equidade e eficiência.

Na medida do possível, os repasses serão automáticos, isto é, não dependerão de projetos ou planos de aplicação. Será dada ênfase ao controle através de resultados que possam ser aferidos através de um processo de avaliação.

A escassez de recursos leva o MEC a privilegiar a busca de parcerias para o ensino médio para o financiamento e a gestão da rede escolar e, ao mesmo tempo, a criar mecanismos para garantir efetivamente as verbas vinculadas à educação.

Para o ensino superior, a prioridade é implantar a autonomia financeira na rede federal de estabelecimentos de ensino para assegurar aumento de eficiência na gestão e uma maior liberdade na execução. Partindo do orçamento global, o MEC adotará critérios relacionados ao desempenho das áreas de ensino, pesquisa e extensão para determinar o montante de recursos a serem repassados a cada instituição federal de ensino superior.

3. Informação:

Para atender a gestão de qualidade, prioritária na política educacional do MEC, é necessário o desenvolvimento de um instrumento de informações que forneça permanentemente uma análise de resultados. O sistema de informações gerenciais e estatísticas educacionais será estruturado a partir da base: das informações fornecidas

por cada escola, pelas estruturas de gerenciamento de estados, municípios e da rede federal.

A modernização da gestão e a introdução de um controle racional dos gastos exigem um esforço conjunto do MEC, das secretarias estaduais e municipais para informar os órgãos de gestão pública e a própria escola, criando um sistema confiável de informações. A coleta e análise dessas informações deverão ser colocadas à disposição do conjunto da sociedade, como forma de aumentar a consciência sobre a necessidade de dirigir ações para a correção das ineficiências.

4. Inovação:

Rever o arcabouço normativo para incentivar a inovação implica:

- (1) retirar da Constituição dispositivos que engessam a gestão do sistema educacional;
- (2) aprovar uma nova lei de Diretrizes e Bases que possibilite a diversificação institucional: novos cursos, novos programas, novas modalidades;
- (3) instituir um novo Conselho Nacional de Educação, mais ágil e menos burocrático;
- (4) modificar regulamentações para garantir maior autonomia a escola;
- (5) transferir a ênfase dos controles formais e burocráticos para à avaliação dos resultados.

Buscar permanentemente novas idéias e novas formas de gestão escolar que incorporem o uso eficiente de tecnologias e maneiras diferentes de organizar a escola:

- (1) assistência técnica – divulgação de pesquisas e de novos conhecimentos;
- (2) destinação de recursos especiais a programas inovadores;
- (3) programas a distância produzidos pelo próprio MEC ou outras instituições competentes. A implantação do canal de TV, via satélite, voltado exclusivamente para o atendimento às escolas.

Para tanto propõe o seguinte **Plano de Ações** para os três níveis de ensino:

Ensino Fundamental:

Para aumentar de forma significativa e continuada os índices de aprendizado e aproveitamento escolar é necessário solucionar os seguintes problemas:

- altas taxas de repetência e evasão;
- baixo nível de aprendizagem;
- baixa qualificação e remuneração deficiente dos professores
- universalização do acesso.

As causas desses problemas são:

- Financiamento;
- Gestão do sistema
- Recurso humano
- Falta de exigência, por parte da sociedade.

Todas as causas citadas acima que afetam a qualidade do ensino fundamental deixam claro que, sozinho, o MEC não as resolverá. Portanto, o sucesso da ação do MEC vai depender:

- da capacidade de mobilização da sociedade em torno da melhoria do ensino;
- da utilização estratégica dos instrumentos indutivos e redistributivos de que o MEC dispõe para alavancar a ação dos demais atores.

O Programa “Acorda Brasil”, a ser conduzido pela Comunicação Social do MEC para mobilizar a sociedade em torno da escola, terá, dentre outros eixos, a valorização do magistério.

Os instrumentos de atuação do MEC são múltiplos. Embora limitados, podem alavancar o processo de melhoria da qualidade do ensino:

1. ações de financiamento: a correta utilização das fontes de financiamento do sistema educacional (recursos do FNDE, da FAE e Organismos Internacionais) é instrumento na melhoria da qualidade do ensino.
2. ações políticas: tendo a escola como foco de atuação, o MEC articulará políticas com os governos estaduais, municipais, o CONSED, a UNDIME, a CNTE, o Fórum de Educação, associações profissionais e entidades sindicais.
3. ações de suporte: aprimoramento do sistema de estatísticas educacionais para informar todo o planejamento de ações e fornecimento dos mecanismos de apoio e inovação.
4. ações diretas: promoverá mobilização pela qualidade do ensino através da definição de diretrizes curriculares. Além disto, atuará na qualidade do livro didático, na avaliação do desempenho da escola através do aproveitamento escolar dos alunos, no treinamento de professores e no enriquecimento curricular, particularmente pelo acesso a novas tecnologias de ensino e gestão escolar.

O MEC atuará no sentido de oferecer apoios tangíveis aos que operam diretamente as escolas: estados, municípios e organizações não-governamentais. Em relação ao primeiro grau, esse apoio será garantido para atingir os seguintes objetivos:

1. garantir que os recursos do FNDE cheguem à escola e que sejam aplicados no ensino fundamental; fiscalizar a utilização dos recursos através do controle de resultados;
 2. definir conteúdos curriculares básicos, habilidades e valores que constituem as bases da cidadania – de forma articulada com estados e municípios, o MEC estabelecerá parâmetros curriculares mínimos para todo o país;
 3. garantir a provisão e trabalhar para a melhoria do livro didático;
 4. promover, particularmente através do ensino a distância, um amplo programa de treinamento de professores e diretores, visando preparar a escola para:
 - os novos padrões curriculares;
 - a escolha e a melhor utilização do livro didático;
 - os sistemas de avaliação;
 - a gestão escolar.
- Serão também desenvolvidos programas de apoio à sala de aula, tanto para suprir lacunas na formação de professores, quanto para enriquecer o currículo, sobretudo nas matérias mais complexas. Paralelamente, o MEC estará reformulando a política de formação de professores.
5. aprimorar o sistema já existente de avaliação do ensino fundamental, no sentido de:
 - melhorar a qualidade dos testes;
 - criar mecanismos eficazes de disseminação dos resultados da avaliação;
 - aprofundar o treinamento de professores nos aspectos em que a avaliação tenha apresentado os piores resultados;
 - fortalecer instituições de avaliação fora do âmbito do MEC para que atinjam padrões internacionais, para a universalização da aplicação de testes.
 6. definir e implementar o sistema de estatísticas educacionais;
 7. descentralizar o fornecimento de merenda escolar e ampliar o atendimento;
 7. desenvolver ações dirigidas aos bolsões de pobreza através de programas de saúde, material e transporte escolar e, nos municípios a serem definidos pelo Programa Comunidade Solidária;
 8. efetuar estudos e articular com estados, municípios e entidades profissionais propostas viáveis para a valorização do magistério incluindo a questão salarial e o plano de carreira;

9. concluir os 178 CAIC ainda em obras e encerrar o programa de construções;
10. recuperar o ritmo normal de execução do Projeto Nordeste até o segundo semestre de 1995.

Ensino Médio

Missão: preparar as bases para a expansão do atendimento à demanda e a melhoria da qualidade do ensino.

- Problemas a serem solucionados:
- a estrutura do ensino médio (reforma curricular);
- o financiamento do atendimento;
- a consolidação e descentralização da rede de escolas técnicas e CEFETs.

O ensino médio se propõe a realizar, simultaneamente, três tarefas que podem competir uma com a outra ou até serem conflitivas: (1) preparar para o ensino superior; (2) preparar cidadãos para viverem em uma sociedade contemporânea; (3) habilitar para o mercado de trabalho.

A tarefa se torna mais complexa quando considerarmos que o ensino médio recebe uma clientela muito heterogênea e que essa heterogeneidade (social, cultural e econômica) não será reduzida nos próximos quatro anos.

Caberá ao MEC adotar políticas para flexibilizar a vertente profissionalizante de ensino médio e estabelecer mecanismos que tornem acessível aos alunos de curso acadêmicos e aos egressos desses cursos o acesso à formação profissional, de acordo com as necessidades do setor produtivo e com as expectativas dessa clientela, ampliando, assim, a oferta de carreiras terminais.

A ampliação do acesso com qualidade esbarra na questão do financiamento, pois em todas as esferas do poder público há escassez de recursos para o ensino médio. O MEC atuará, fundamentalmente, na busca de parcerias para o financiamento e gestão da rede escolar de ensino médio.

Ações básicas:

1. redefinir a estrutura, os objetivos e conteúdos curriculares básicos para cursos acadêmicos e profissionalizantes em articulação com os sistemas de ensino federal, estadual, municipal e o setor privado;
2. promover a avaliação do ensino médio, por meio de testes padronizados, com base nos currículos mínimos;
3. redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica;
4. promover a criação de mecanismos alternativos para a expansão do atendimento à demanda, com bases em novas fontes de financiamento e formas de gestão;

5. expandir o ensino a distância como forma de apoio a estados, municípios e ao setor privado;
6. criar mecanismos para melhoria da qualidade e maior acesso ao livro didático.

Ensino Superior

Reconhece que a modernização da sociedade e o desenvolvimento econômico requerem, também, a formação de recursos humanos altamente qualificados e a produção de conhecimentos científicos e tecnológicos.

Uma política adequada às necessidades do país deve contemplar, não apenas a educação básica, como também o ensino superior.

Tem como missão fortalecer o ensino superior como elemento estratégico para o desenvolvimento nacional, aumentando a eficiência e a eficácia das instituições e promovendo a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão no conjunto das instituições públicas e privadas.

Diagnóstico:

- o sistema de ensino superior brasileiro absorve um número reduzido de jovens da faixa etária de 18 a 24 anos. A ampliação da demanda, face às exigências do mercado de trabalho, amplia o acesso, tornando a clientela mais heterogênea.
- o sistema é altamente complexo, englobando instituições públicas federais, estaduais e municipais, estabelecimentos privados, empresariais e comunitários, confessionais ou leigos, de qualidade muito heterogênea;
- o sistema não oferece a necessária equidade com relação ao acesso ao ensino superior de indivíduos de diferentes faixas de renda e diferentes regiões do país;
- apesar das deficiências qualitativas, quantitativas e de equidade no sistema, a curto prazo não é possível aumentar significativamente os recursos para o ensino superior, sem afetar negativamente o atendimento ao ensino fundamental;
- o sistema de controle e incentivos é extremamente rígido, centralizado e burocratizado, eleva os custos relativos, dificulta a inovação e impede respostas flexíveis a uma demanda cada vez mais heterogênea;

- inexistência de mecanismos institucionalizados que permitem aferir a qualidade do ensino e a eficiência da gestão e, conseqüentemente, que sejam eficazes para promover a elevação do padrão de atendimento.

Em função desse diagnóstico, o MEC atuará no sentido de:

1. transformar as relações do poder público com as instituições de ensino;
2. expandir o sistema de ensino superior público através da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais dos modelos existentes.
3. reconhecer a diversidade e a heterogeneidade do sistema, formulando políticas diversificadas que atendam as peculiaridades dos diferentes setores do ensino público e privado.

Políticas para o sistema como um todo:

- Melhoria do padrão de qualidade do ensino de graduação:

- estender o sistema de avaliação para abranger o ensino de graduação através de exames de final de curso e avaliação por comissões especiais;
- controle de qualidade;
- estímulo à qualidade do sistema e incentivo à pesquisa;
- estímulo à produção de material instrucional de alta qualidade;
- Valorização dos modelos institucionais alternativos de formação para o mercado de trabalho, especialmente, a formação de professores para o ensino básico.

Políticas para as instituições federais

- Remover entraves legais e criar mecanismos para viabilizar a autonomia universitária.
- Promover a autonomia dos hospitais universitários.
- Implementar programas que fortaleçam as universidades públicas na integração de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

- Modernizar e informatizar a gestão de modo a garantir a produção de informações que permitem racionalizar os recursos e promover a melhoria da qualidade.
- Ampliar a oferta de vagas através da otimização dos recursos, incentivando a abertura de cursos noturnos.
- Estabelecer um programa de investimentos em infraestrutura para ensino e pesquisa.
- Implantar, a curto prazo, incentivos para a retenção de docentes aposentados e prestes a se aposentar.
- Estimular o ensino superior a distância e analisar a viabilidade e a oportunidade de se criar a universidade aberta.

Políticas para o setor privado

- Simplificar as exigências burocráticas para o reconhecimento de cursos e credenciamento de instituições.
- Reorganizar o sistema de credenciamento com base em avaliação de qualidade.
- Reorganizar e estabilizar o financiamento do Programa de Crédito Educativo, buscando novas fontes de financiamento.
- Restabelecer o auxílio financeiro às instituições comunitárias e municipais.

Política para outros setores públicos

- Estabelecer formas de colaboração financeira entre União, Estados e Municípios para a expansão do sistema de ensino.
- Orientar a colaboração para estimular a criação de modelos institucionais alternativos, voltados para atividades de ensino, formação profissional e pesquisa aplicada.

Educação Especial

Tem como missão garantir a educação especial aos portadores de necessidades educativas especiais, integrados ou não na rede regular de ensino.

Problemas a serem solucionados:

- universalização do acesso e garantia de permanência no sistema educacional brasileiro;
- escassez de profissionais qualificados;
- financiamento;
- consolidação do INES e IBC como centros de pesquisa e de desenvolvimento de tecnologias;
- fortalecimento institucional das organizações não-governamentais.

Ações básicas:

1. atendimento integrado aos portadores de necessidades educativas especiais na rede escolar, respeitados os limites e as potencialidade da escola e do aluno.
2. atendimento especializado: fortalecimento de instituições especializadas através do aprimoramento dos mecanismos de articulação, sobretudo com as instituições especializadas, não governamentais, sem fins lucrativos.
3. adoção de políticas emancipatórias para atendimento ao indivíduo através de instituições especializadas governamentais e não governamentais que façam esse atendimento (repasse de recursos financeiros)
4. priorizar esforços da Secretaria de Educação Especial para que os institutos que se encontram sob a jurisdição desta secretaria se transformem, progressivamente, de centros de atendimentos a deficientes em centros de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, voltados para agilizar o processo de integração do deficiente na sociedade.

Educação e Cidadania

Todo e qualquer projeto educacional tem como objetivo preparar o aluno para que seja uma pessoa (ser racional pleno) e um indivíduo (cidadão). Ensinar a ler é o passo mais importante, a escola básica deve fornecer ao aluno os alicerces sobre os quais construirá sua vida.

Para a formação desses alicerces, surgem demandas específicas, cujo atendimento transcende o âmbito dos conteúdos curriculares, já que configuram uma série de posturas, hábitos e atitudes inerentes ao exercício da cidadania, à socialização e à integração da comunidade, tais como: deveres cívicos, valorização do meio ambiente, comportamento no trânsito, hábitos relacionados à saúde e à higiene; tolerância e respeito para com o “diferente” (em relação a credos, raças e etnias, classes sociais, culturas d), formam esse universo.

Definida a escola como prioridade de governo, outros ministérios e agências governamentais atuarão diretamente na complementação do processo educacional, em áreas que não são de responsabilidade direta do MEC. Ministérios como o do Trabalho, do Meio Ambiente, da Cultura, da Ciência e Tecnologia, da Saúde, Extraordinário, dos Esportes têm um enorme papel a desempenhar junto às escolas. Cultura e esportes são aspectos fundamentais dessa questão.

Como pode-se observar, o planejamento estratégico de mudanças e processos políticos envolve uma análise incansável da atual situação, uma determinada concepção de educação, uma análise das equações do poder existente, a percepção dos objetivos e a concentração de todas as energias para se chegar à meta idealizada.

A cultura do país tem grande influência na escolha da estratégia a ser executada, uma vez que ela faz parte do contexto e das circunstâncias específicas de cada lugar. Em resumo, os elementos culturais, tal como religião, além dos aspectos históricos e sociais são fatores essenciais que devem ser levados em consideração na hora de elaborar estratégias e táticas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (1996)

Como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61 não fez nenhuma menção à questão da formação continuada dos docentes, a reforma do ensino de 1º e 2º grau (Lei 5692/71), implantada no país, também não assegurou aos professores a formação continuada, limitando-se apenas a estimular, conforme o Capítulo

V, artigo 38: “os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constante de seus professores e especialistas da educação”.

A década de 1970, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º Graus, Lei nº 5692/71, foi o período em que os professores foram chamados a “qualificar-se” ou autoqualificar-se, porém a referida Lei não assegurava aos docentes a qualificação. Assim, este período foi marcado pela “reciclagem de professores. “Foi a década dos multiplicadores, professores que passavam por processo de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente numa cadeia de formação” (FREITAS, 2002, p. 9).

Segundo Calixto (2002), a partir da década de 1980, com a abertura de um outro momento na história do país, encerrando o período da ditadura militar, rompe com o pensamento tecnicista, até então predominante na área, o Brasil começa a buscar rumos para a elaboração de outro projeto político idealizado pelos educadores, no movimento de formação de professores.

É nesse período, pós-ditadura militar, que se inicia um novo movimento político, tendo como marca de resistência ao regime as eleições gerais de 1982, movimento que, tanto para o Poder Executivo dos estados da federação como para o Poder Legislativo, proporcionou a eleição de um número significativo de políticos da oposição.

Para Calixto (2002), no que se refere à valorização e à formação continuada de professores, a política educacional brasileira prossegue o mesmo curso tomado pela década de 1970, ocorrendo mudanças significativas em lei somente após a aprovação da Constituição do país, em 1988, considerando que foi assegurado o direito do docente no que se refere às condições de trabalho e à formação inicial e continuada. Estes temas ficaram explícitos na Constituição Federal:

Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (Emenda Constitucional nº 19 – 04/06/98 – Constituição 1988)

A partir dos anos 1980, desenrolava-se no Congresso Nacional uma negociação em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 1992, o senador Darcy Ribeiro, ignorando o trâmite democrático desse projeto, ocorrido na Câmara e no Senado, formulou, com a assessoria de membros do Ministério da Educação, um outro projeto de LDB.

O projeto originário da Câmara, encaminhado ao Plenário do Senado em dezembro de 1994, foi enviado ao Ministério da Educação, sendo Paulo Renato Souza o ministro desta pasta e analisado pelos mesmos assessores do ex-ministro José Goldemberg, que por ocasião do governo Collor haviam dado o arremate final no projeto de LDB do senador Darcy Ribeiro.

Em março de 1995, o Senador Darcy Ribeiro, alegando inconstitucionalidade do projeto originário da Câmara, apresentou um substitutivo, que sofreria até fevereiro de 1996, sucessivas modificações. O projeto do Senador foi finalmente aprovado pelo Congresso Nacional, em dezembro daquele ano e imediatamente sancionado pelo presidente da República, na forma da Lei n.º 9.394/96. “A ‘flexibilidade’ era um traço forte da nova LDB, a qual deixava, por esta via, flancos abertos a praticamente todo tipo de iniciativa do Poder Executivo Federal” (SOUZA e RIBEIRO, 2008, p. 5).

Na mesma perspectiva do governo Collor, o governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em janeiro de 1995, anunciava um projeto econômico e político que implicava na abertura do País ao exterior, em programas de privatização de empresas estatais, reestruturação do sistema previdenciário e, semelhante ao que acontecia na maioria dos países de Terceiro Mundo, adotava-se, no campo educacional, propostas de cunho conservador.

Segundo Souza e Ribeiro (2008), a flexibilidade defendida pela LDB nº 9.394/96, possibilitou ao governo FHC tomar uma série de medidas que colocavam a educação brasileira no caminho das recomendações formuladas na Conferência Mundial de Educação para Todos. Assim, em pouco tempo, estavam instituídos o FUNDEF, que representaria uma medida decisiva no sentido de consolidar a municipalização da educação básica, e o Sistema SAEB. Também estavam definidos os PCN e implementada a reforma do ensino profissional, que possui extensões políticas, conceituais, operativas e institucionais complexas.

Após a promulgação da LDB, deflagrou-se uma reforma no ensino profissional e na questão da qualificação e requalificação profissional de trabalhadores.

Em relação ao ensino superior, a primeira medida anunciada pelo governo FHC veio da parte do titular do então recém-criado Ministério da Administração e Reforma do Estado. Bresser Pereira se dizia disposto,

... a transformar as universidades federais em “organizações sociais” a serem regidas por um contrato de gestão nos moldes das *‘quasi non-governmental organizations’* (Quangos), difundidas nos anos 80 pelo governo de Margaret Thatcher, no Reino Unido. (SOUZA E RIBEIRO, 2008, p. 12)

Aproveitando a flexibilidade da LDB, o governo sancionou, em pouco tempo, novas regras para a escolha de dirigentes nas universidades federais e instituiu o exame nacional de curso, o provão. Entretanto, a mais inovadora das propostas do MEC foi a transformação radical na configuração do sistema de ensino superior no Brasil, aquela consubstanciada no Decreto n.º 2.207, de abril de 1997¹², que veio reconhecer e estimular a diversificação das instituições de ensino superior no País.

O decreto acabava por afirmar duplamente a diversificação ao distinguir, de um lado, entre as instituições privadas, aquelas que não se revestem de finalidade lucrativa das demais, e de outro, ao classificar as instituições de educação superior, quanto à sua organização acadêmica em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. De todo modo, a mais polêmica das propostas do governo FHC para o ensino superior diz respeito à questão da autonomia universitária. Buscando impedir a auto-aplicação do princípio de autonomia previsto na Constituição Federal para as universidades, ele tem negociado sucessivos acordos, sem, contudo, conseguir aprovar o modelo de autonomia desejado. Este estaria vinculado a mecanismos de avaliação, a qual definiria, para cada instituição, sua cota na política de dotação global. (SOUZA e RIBEIRO, 2008, p. 18)

Segundo Monlevade (1997), esta lei, cuja principal virtude foi a de ser considerada como possível de ser aprovada no Congresso e praticada pelos governos, por não sofrer veto do Executivo, contém disposições positivas, algumas delas significativas e também inesperadas. Concentraremos em três pontos que nos parecem fundamentais para constituir, entre outros, eixos de ação imediata para a consolidação da LDB e de seus avanços.

Qualidade do Ensino como princípio e Instrumento das Ações Educativas

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Art. 75º. A ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados será exercida de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino.

§ 2º. A capacidade de atendimento de cada governo será definida pela razão entre os recursos de uso constitucionalmente obrigatório na

¹² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2207.htm. Acesso 18/04/2008

manutenção e desenvolvimento do ensino e o custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade (BRASIL, 1996).

Por que esta insistência na qualidade? Por que transformar a qualidade em ingrediente de planejamento e de distribuição de verbas? O ensino público, elitista e seletivo da primeira metade do século XX, ficou comprometido na sua qualidade material e acadêmica, pela explosão demográfica e democrática das matrículas, a ponto de a classe alta, as classes médias e até setores das classes subalternas, que valorizam o ensino, terem escolhido, o das escolas privadas. Ao que parece, a LDB apresenta instrumentos legais que acalentem o sonho social democrata de uma educação de qualidade para todos, tipo de Alemanha ou Canadá. Nos trechos citados acima, fica clara a defesa do princípio da agregação de quantidades para construir a qualidade, o aumento das verbas e a distribuição bem utilizada dos insumos de qualificação material e humano das escolas.

A Organização da Educação Básica

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Esse e outros artigos dos capítulos da Educação Básica e profissional parece que recolhem e potencializam inúmeras experiências e soluções que as escolas e os sistemas praticaram nos últimos anos. Classes de aceleração, avanços progressivos, avaliação não repressora podem se tornar elementos imediatos de uma verdadeira revolução do cotidiano educacional.

Formação de Professores

O capítulo VI é todo destinado aos profissionais da educação: “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67 incisos II, LDB/96). A Lei estabelece a década da educação e determina que, até 2007, os professores devem ter a formação em nível superior. No entanto, admite, como formação mínima para o magistério, no âmbito da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, a de nível médio na modalidade Normal.

A formação de professores passou, então, a ser uma das metas promovidas pelos sistemas de ensino, por meio de cursos semipresenciais, a distância e em serviço, com investimentos do Banco Mundial.

Após a promulgação desta Lei, foi instituído, pela Lei nº 9424/96, o FUNDEF, sendo o recurso deste fundo, prioritariamente, destinado ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental e somente nos primeiros cinco anos, a contar da publicação da lei, seria permitida a aplicação dos recursos da parcela de 60% na capacitação de professores leigos, na forma prevista no art. 9, parágrafo Iº.

Por meio da legislação, os sistemas de ensino vão se adequando às exigências da LDB/96 e dos OI para o desenvolvimento de ações com vista à formação dos docentes. No ano de 1997 o CNE aprova a Resolução no 03/1997 que fixa Diretrizes para Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios¹³, determinando no seu art. 5, que:

Os sistemas de ensino, no cumprimento do disposto nos artigos 67 e 87, da Lei 9.394/96, envidarão esforços para implementar programa desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço.

Democratização do Acesso ao Ensino Superior

De concreto, o que existe é a autonomia das Universidades para determinar as formas de acesso dos concluintes de ensino médio aos cursos superiores; e uma recomendação de articulação com o ensino médio. Também é óbvia a abertura de uma nova fase de expansão de vagas no ensino superior público noturno (Art. 46). Mas aqui a guerra é aberta e declarada: a União e os Estados se mostram no limite do investimento em suas Universidades. Qualquer movimento de democratização passa pela pressão da sociedade.

Para Vieira (1997), a insuficiência do texto da LDB são de duas ordens principais que se desdobram em várias conseqüências. A primeira, diz respeito à conjuntura brasileira e à concepção neoliberal que norteia a política governamental. A segunda, relaciona-se às novas demandas e necessidades geradas pelo avanço da ciência, da tecnologia e da informação que estão alterando, substancialmente, o perfil do profissional

¹³ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=com_content&task=view&id=480&Itemid=617.

Acesso 17/08/2008

em relação ao mundo do trabalho. A “experiência” e o “saber acadêmico” que, pela capacidade de aplicação prática das teorias, “ferramentas” tradicionais, passam a ser substituída pelo trabalho em equipe. O conhecimento decorrente de uma aprendizagem contínua, fruto de estudo, passa a ter a capacidade de gerar mudança. Mesmo que não nos subordinemos a uma lógica de necessidades ditadas pelo mundo da tecnologia, são inegáveis as alterações ocorridas e, mais que isso, as mudanças podem e devem orientar-se para e pelas necessidades sociais.

Segundo a autora, nas duas perspectivas, a LDB é muito mais de diretrizes do que de bases, não respondendo aos desafios colocados para a educação brasileira. Em termos gerais, as principais insuficiências são as seguintes:

Redução da educação básica:

Restringindo o direito à educação ao ensino fundamental, limita o direito social de cidadania.

Concepção fragmentada da educação nacional

Tratando, isoladamente, os níveis sobre os quais a União, os estados e os municípios devem atuar, compromete a estrutura da educação nacional, deixa um hiato entre o CNE e os Conselhos Escolares ao não especificar as atribuições dos órgãos normativos municipais e estaduais, que têm importância crescente na gestão democrática da educação.

Secundarização das responsabilidades do Estado

Reforça o caráter supletivo da educação de jovens e adultos, diminuindo as faixas etárias dos exames, respectivamente, 15 anos para a conclusão do ensino fundamental e 18 para a conclusão do ensino médio.

Diminuição das responsabilidades do Estado

No título sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, retira as expressões “instrumentos da sociedade para promoção do exercício da cidadania” e, “cabendo ao Estado a adoção de medidas capazes de torná-la efetiva”, generalizando as responsabilidades da família e do estado. Preocupante é a inclusão, entre escolas comunitárias, de cooperativas de professores e alunos como mantenedoras de estabelecimentos privados. Esta iniciativa, já experimentada em regimes neoliberais,

como o chileno, desresponsabiliza o Estado da manutenção do ensino público e dos encargos sociais de seus trabalhadores.

Restrição da gestão democrática da educação

A Lei 9394/96 não prevê eleição de diretores de escola, além de retirar a obrigatoriedade de constituição de Conselhos Escolares, os quais permanecem como possibilidade. Ao remeter para os Estados legislarem neste sentido, também mantém as possibilidades de utilização de Medidas Provisórias em nível federal.

Falta de instrumento de valorização profissional

Embora mantenha como princípio, não aponta mecanismos de valorização profissional, tal como um Piso salarial estabelecido nacionalmente. A política de salário está expressa nos artigos que a compatibilizam às disposições da Emenda Constitucional nº 14 e à Lei nº 9.424/96, referentes ao FUNDEF. Quanto às carreiras, a referida lei absorve contribuições do projeto da Câmara, como o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado e progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho. De igual modo, foi aprovado o artigo do texto da Câmara que propõe, como meta a alcançar, uma adequada relação entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Essa lei também tangencia a caracterização do profissional da educação, não incorporando importantes discussões sobre o papel do funcionário da educação e do especialista em educação.

Vieira (1997) afirma ainda que muitos outros argumentos poderiam ser mencionados em relação à despretensão dessa Lei enquanto fixadora das “bases” da educação nacional exigida pela sociedade brasileira, cita como exemplo, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como garantia de padrão de qualidade no nível superior, constante do projeto Ângela Amim. Contudo, reconhece que a ação das entidades que acompanharam, há uma década, esta tramitação, aliada aos esforços de muitos parlamentares comprometidos com a educação pública de qualidade, recuperou alguns artigos importantes que haviam sido ignorados pelo senador Darcy Ribeiro na 1ª versão. Entre eles, pode-se destacar:

- a possibilidade dos estados e municípios poderem optar por um sistema único de educação básica (já incorporado no texto final do senado);
- a revisão do texto quanto ao currículo que planejou: a obrigatoriedade do estudo da Língua Portuguesa e da

Matemática, bem como o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política no ensino fundamental; ainda neste nível, a inclusão de uma língua estrangeira moderna, a partir da 5ª série; o ensino da arte e da educação física na educação básica;

- a revisão da obrigatoriedade de divisão do ensino fundamental em dois ciclos que enseja a compreensão de terminalidade antecipada, como no antigo primário. Esta modalidade passa a ser uma das possibilidades de organização escolar; a exclusão do artigo que incorpora a última série do pré-escolar ao ensino fundamental;
- a exclusão do artigo que remetia aos estados a responsabilidade pela formação dos profissionais da educação;
- o repasse de recursos das transferências constitucionais no prazo de dez dias de sua arrecadação (VIEIRA, 1997, p. 38).

No intuito de tornar “enxuta” a lei, o relator deixou de incorporar debates como os relacionados, por exemplo, com a gestão democrática, com a qualidade social da educação, com educação profissional, entre outros.

Plano Nacional de Educação - PNE (2001)

O Plano Nacional de Educação foi aprovado através da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com validade para dez anos. É a partir do PNE que a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios brasileiros devem elaborar seus planos decenais.

Na introdução, ao traçar a trajetória histórica, que culminou com a aprovação do plano, afirma-se que a necessidade de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional nasceu junto com a instalação da República no Brasil. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País, surgindo uma grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades.

O primeiro PNE surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era, basicamente, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Foi reformulado em 1965 e 1966, passando a chamar Plano Complementar de Educação, sendo introduzidas importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantação de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento de analfabetos com mais de dez anos de idade.

Novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, a idéia de uma lei ressurgiu em 1967, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar.

O art. 214 da Constituição Federal de 1988 contempla a obrigatoriedade de um plano nacional de longo prazo para a Educação, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais nesta área. Por outro lado, a LDB de 1996 determina, nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos.

Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente, a partir de compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, na Assembléia Nacional Constituinte e nos I e do II CONED, e justificando a importância de um projeto que "contemplasse dimensões e problemas sociais, culturais, políticos e educacionais brasileiros, embasado nas lutas e proposições daqueles que defendem uma sociedade mais justa e igualitária", apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação".

Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4.173, de 1998, apensado ao PL nº 4.155/98, em 13 de março de 1998.

Na exposição de motivos, o Ministro da Educação destaca a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que instituiu o FUNDEF o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. Além desses, os documentos resultantes de ampla mobilização regional e nacional, que foram apresentados pelo Brasil nas conferências da UNESCO, constituíram subsídios igualmente importantes para a preparação do documento. Várias entidades foram consultadas pelo MEC, destacando-se o CONSED e a UNDIME.

Em síntese, o Plano tem como objetivos:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;

- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando que os recursos financeiros são limitados e que a capacidade para responder ao desafio de oferecer uma educação compatível, na extensão e na qualidade, à dos países desenvolvidos precisa ser construída constante e progressivamente, são estabelecidas prioridades neste plano, segundo o dever constitucional e as necessidades sociais.

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todos obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas.
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino. A alfabetização dessa população é entendida no sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos da cultura letrada, das operações matemáticas elementares, da evolução histórica da sociedade humana, da diversidade do espaço físico e político mundial e da constituição da sociedade brasileira. Envolve ainda a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos

percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

Embora não tenha caráter normativo, o PNE indica diretrizes e metas para a melhoria da qualidade do ensino, define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação e os objetivos e prioridades por níveis e modalidades de ensino, além de tratar da formação de professores; “A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a busca de parceria com Universidades e Instituições de Ensino Superior” (BRASIL, 2001).

Segundo Valente e Romano (2002), o Projeto de Lei nº 4.155, de 1998 que "aprova o Plano Nacional de Educação", proposto pelo Deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara do Deputados, conhecido como o PNE da sociedade Brasileira, surgiu da pressão social produzida pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública e foi elaborado

coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos nos I e II CONED.

Para esses autores, a proposta inicial do PL nº 4.155/98 e do projeto número 4.173/98 encaminhado à Câmara em 11 de fevereiro de 1998, pelo governo FHC apresentavam projetos conflitantes e, conseqüentemente, perspectivas opostas de política educacional. De um lado, tinha-se um projeto democrático e popular, construído com a participação de vários segmentos da sociedade e, de outro, um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, expressa nas diretrizes e metas do governo.

O PNE proposto pela Sociedade Brasileira reivindica o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público.

O custo seria mudar o dispêndio equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE. A proposta da Sociedade retomava, visando a organizar a gestão educacional, o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governista do Sistema Nacional de avaliação (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 98).

Já o PL 4.173/98, do governo, insistia na permanência da política educacional da época, fundamentando-se no pilar: máxima centralização na esfera federal da formulação e da gestão de política educacional, com a delegação, pelo Estado, das tarefas de desenvolvimento e manutenção da sociedade. Assim, percebe-se claramente as influências das diretrizes do Banco Mundial na política educacional do MEC.

Segundo análise de Valente e Romano:

O texto assume, como fio condutor, o conhecido e esperto modo de legislar das elites: no que interessa aos “de cima” (no caso, a política do governo) temos uma lei com comandos precisos, num estilo criterioso, detalhista e, regra geral, auto-aplicável. No que interessa aos “de baixo” e que eventualmente não tenha sido possível ou conveniente suprimir, recorre-se á redação “genérica”, no mais das vezes, sujeita a uma regulamentação sempre postegarda. Vejamos dois exemplos disso numa seção (a do ensino fundamental) em que o governo teria melhores condições para produzir algo em diálogo com a sociedade:

- a. Detalhismo, ao se intensificar a centralização da política educacional, como meta : “assegurar que, em três anos, todas as escolas tenham formulado seus projetos pedagógicos, com observância das Diretrizes

Curriculares para o ensino fundamental e dos parâmetros Curriculares Nacionais”;

- b. Generalismo ambíguo na ausência de definição de prazo e meios, ao retardar a sua implementação, como meta 20: “eliminar a existência, nas escolas, de mais de dois turnos e um turno noturno, sem prejuízo do atendimento da demanda” (VALENTE e ROMANO , 2002, p. 100).

O PNE retroage ante o que dispõe a Constituição, no seu artigo 214, que define que o Plano deve visar “à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam a viabilização.”

Valente e Romano (2002) resumem as contradições entre a Carta e o Plano, no QUADRO 02 a seguir:

QUADRO 02 - Objetivos do PNE na Constituição versus Lei aprovada

DIZ A CONSTITUIÇÃO	DIZ O PNE APROVADO
- erradicar o analfabetismo	- neste ponto não faz referência
- universalizar o atendimento escolar	- elevar de modo global o nível de escolaridade da população
- melhorar a qualidade do ensino	- propõe a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis

Fonte: Valente e Romano, 2002, p. 100

Como se pode observar, diante de uma das maiores dívidas sociais, dentre tantas as que as elites têm com as classes desfavorecidas, o analfabetismo não foi considerado no PNE aprovado. O relator justificou que a meta para erradicar o analfabetismo foi incluída na prioridade 2, na seção que trata da educação de jovens e adultos, sem contudo definir meios para concretizá-la, uma vez que a justificativa é a limitação e escassez dos recursos. Para resolver essa questão o Governo de FHC relegou a tarefa às ações de benemerência e às atividades associadas ao programa Comunidade Solidária.

Mesmo mantendo o quesito “qualidade do ensino”, no entanto, não foram apontados meios para torná-la realidade, segundo Valente e Romano (2002), a “universalização do atendimento escolar” ao ser transformada em elevação do nível de escolaridade da população, rebaixou as finalidades da educação.

Em relação às promessas de ampliar o atendimento, melhorando a qualidade do ensino, observa-se na prática que o Governo de FHC rebaixou arbitrariamente, o valor do “custo-mínimo-aluno/ano” dos repasses aos estados que não alcançaram o valor mínimo estabelecido pela legislação relativa ao FUNDEF, o que prejudica os alunos matriculados nos estados mais pobres da federação.

Para Valente e Romano (2002), o que deu ao PNE um *status* de plano efetivo está no item do financiamento da educação. Por trabalhar na lógica do ajuste estrutural imposto pelos Organismos Internacionais, especialmente pelo FMI, o Governo postula basicamente a manutenção do *status quo*, ignorando a necessidade de ampliar os gastos públicos com a educação, a exemplo de outros países, como o Japão, que investiram maciçamente na educação. Assim, estabeleceram como meta a ser atingida na década de validade do plano, a elevação para 7% do PIB no gasto público com educação.

O QUADRO, abaixo, apresenta outras contradições em que se constata, em vários itens do plano, a distância entre o plano e o que o país precisa:

PNE DA SOCIEDADE BRASILEIRA – DIRETRIZES GERAIS	PNE APROVADO – ITEM 2, OBJETIVOS E PRIORIDADES
Consolidar um Sistema Nacional de Educação.	Não trata do tema (em verdade opõe-se a esse instrumento).
Assegurar os recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social, bem como à manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação. Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político-pedagógico de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.	Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência da criança na escola
Universalizar a educação básica (nos seus diversos níveis e modalidades) e democratizar o ensino superior, ampliando as redes de instituições educacionais, os recursos humanos devidamente qualificados e o número de vagas e fortalecendo o caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os sistemas de educação.	Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino [...] Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – educação infantil, ensino médio e educação superior [...].
Garantir a gestão democrática nos sistemas de educação nas instituições de ensino.	Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário.	Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.

<p>Garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, aparelhando as unidades escolares, adequando-lhes os espaços, alocando-lhes recursos humanos suficientes e devidamente qualificados, em todos os sistemas públicos regulares de educação e em todos os níveis e modalidades de ensino.</p>	<p><i>Não trata do tema como prioridade</i></p>
<p>Definir a erradicação do analfabetismo como política permanente – e não como conjunto de ações pontuais, esporádicas, de caráter compensatório – utilizando, para tanto, todos os recursos disponíveis do Poder Público, das universidades, das entidades e organizações da sociedade civil.</p>	<p>Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a educação de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino.</p>
<p>Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articuladas pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileiras.</p>	<p><i>Não trata do tema como prioridade</i></p>
<p>Instituir mecanismos de avaliação interna e externa em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, por meio de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos.</p>	<p>Desenvolvimento de Sistemas de Informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.</p>

Fonte (Valente e Romano , 2002, p. 102)

Retomando as reivindicações históricas, explícitas, dos movimentos sociais, em defesa de uma educação democrática e popular, o CONED inseriu as seguintes metas para complementar as diretrizes do PNE proposto pela Sociedade Brasileira:

- Revogar, imediatamente, toda a legislação que impede ou fere a organização e o funcionamento democrático da educação brasileira (Lei nº 9.192/95; Lei nº 9.131/95; Lei nº 9.394/ 96; Emenda Constitucional nº 14/96; Lei nº 9.424/96; Decreto nº 2.208/97; entre outras).
- Instituir, no prazo de um ano, o Fórum Nacional de Educação como instância deliberativa da política educacional brasileira.
- Redefinir, imediatamente, o Conselho Nacional de Educação como órgão normativo e de coordenação do Sistema Nacional de Educação, bem como sua composição e funções.
- Redefinir, imediatamente, os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação como órgãos normativos e coordenadores das políticas

educacionais, nos níveis estaduais e municipais (VALENTE E ROMANO, 2002, p. 104)

Diante do exposto, os autores defendem o argumento de que o PNE aprovado consagra como “plano” a política educacional já praticada pelo MEC, recusando definitivamente a construção de um verdadeiro Sistema Nacional de Educação. Ao fazer essa recusa, coloca, em seu lugar e com o estatuto de lei, o Sistema Nacional de Avaliação como instrumento nuclear, elemento central da gestão educacional. Nessa perspectiva, o PNE não viabiliza mecanismos de gestão democrática do sistema de ensino.

Essa doutrina, portanto, é oposta ao postulado no PNE da Sociedade Brasileira, que reivindica uma escola pública, gratuita, democrática e de exigente padrão qualitativo para todos, a serviço de um projeto de país voltado para o povo brasileiro. O que requer, entre outros compromissos: a) aumentar substantivamente o gasto público; b) universalizar a educação básica, ampliar e democratizar o ensino superior público; c) implementar um Sistema Nacional de Educação; d) gestão efetivamente democrática da educação; garantia de educação pública, gratuita para os portadores de necessidades educacionais especiais; erradicação do analfabetismo como política permanente etc. Um desdobramento lógico e necessário para implementar essas demandas seria a revogação das leis que sustentam a atual política educacional. (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 104)

Valente e Romano informam que o Presidente da República, FHC, em sua mensagem nº 9, de 09/1/2001, afirma que sua posição diante dos nove vetos impostos ao parlamento foram ditados pela área econômica do governo e não pelos Organismos Internacionais, como o FMI. Não sendo nenhum veto pedagógico o que determinou a atitude presidencial, mas antes foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais hostis aos interesses do FMI. No entanto, esses autores discordam afirmando que,

O PNE aprovado pelo Congresso, assim como a LDB e a legislação educacional, aprovadas sob a égide do pacto conservador que atualmente controla o governo brasileiro, traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar. Mais do que isso, essa orientação materializa no Brasil a política do Banco Mundial para os países subdesenvolvidos. (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 106)

Em suma, o PNE, como lei, não contempla as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade. Ele é uma espécie de salvo conduto para que o governo continue implementando a política que já vinha praticando.

3.3 As políticas públicas para a formação de professores a distância

Levando em consideração a necessidade de uma reforma na educação para adequá-la às novas exigências da *sociedade do conhecimento*, a Comissão Internacional da UNESCO defende a tese de que não há reformas com sucesso, sem a participação dos professores. Assim, é necessário renovar o diálogo entre os professores e a sociedade para que se concretizem as reformas educacionais e, conseqüentemente, o projeto neoliberal. Já o Banco Mundial, apesar de acreditar na importância da participação da sociedade civil na consecução das reformas, não vê o professor como um possível agente reformador; sua preocupação reside em constatar em que medida o professor tem sido eficiente no que se refere à aprendizagem dos alunos, isto é, enfatiza a questão dos conhecimentos necessários ao docente e sua importância para a aprendizagem dos alunos.

O discurso dos técnicos do Banco Mundial demonstra “uma preocupação com o conhecimento do professor no que se refere às matérias a serem ensinadas, quanto às técnicas de ensino, priorizando as últimas por considerar os resultados de sua aplicação mais eficazes” (SCAFF, 2000, p.82).

Segundo a autora, baseado em estudos e pesquisas (realizados por consultores deste OI) que indicam o efeito positivo dos insumos escolares para a aprendizagem dos alunos, o Banco Mundial aponta os principais insumos, segundo uma ordem de importância:

QUADRO 03: Efeitos positivos dos insumos escolares para a aprendizagem dos alunos

As bibliotecas constituem-se no insumo mais relevante para a aprendizagem	90%
O tempo de instrução (percentual de efetividade pouco abaixo do primeiro);	90%
As tarefas aparecem em pouco mais de 80% dos estudos sobre efetividade na aprendizagem	90%
Os livros didáticos	70%
Os conhecimentos dos professores	60%
As experiências dos professores	60%
Os laboratórios	40%
A remuneração dos professores	35%
O tamanho da classe	30%

Fonte: Scaff, 2000, p.82

Nesta classificação, fica evidente que o conhecimento do professor para a aprendizagem dos alunos não é considerado o insumo mais eficaz. Apesar de ser

reconhecida a importância do professor na aprendizagem dos alunos, antes do insumo do conhecimento aparecem a biblioteca, os livros.

O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. Mas para quase todos os alunos, em especial para os que ainda não dominam os processos de reflexão e aprendizagem, o professor continua sendo indispensável. [...] O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentar sob a forma de problemas e resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a solução e outras interrogações mais abrangentes (DELORS, 1999, p.156-157).

Para Scaff (2000), neste contexto, o papel do professor passa de transmissor do conhecimento para “mediador”. Aquele que estabelece uma nova relação com os aprendizes, não mais transmitindo, mas ajudando-os a encontrar, organizar e gerir os conhecimentos. Também, não é necessário que o professor tenha domínio total do conhecimento do conteúdo que ministra, uma vez que ele já vem sendo desenvolvido e organizado por meio de ensino, seja ele nos livros didáticos ou nas novas tecnologias. Além do mais, o domínio do conteúdo demanda tempo para estudo, o que dificulta o desempenho de outras funções.

Levando em consideração que o conhecimento pode ser adquirido de várias formas, nem sempre necessitando da participação direta do professor, os OI enfatizam o conhecimento pedagógico através do qual o professor adquire o domínio de técnicas e métodos de ensino e desenvolve a capacidade de problematizar os conteúdos, tornando-os mais interessantes e úteis aos alunos.

Para dar condições aos professores de realizarem este trabalho, a Comissão Internacional da UNESCO orienta os governos a reconhecerem a importância do professor na educação básica e a criarem condições para melhorarem suas qualificações.

Para o Banco Mundial e a UNESCO, o recrutamento é uma das estratégias para melhorar a qualidade dos docentes. Recomendam atenção especial para o recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica, com o objetivo de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas.

A Comissão da UNESCO ressalta também a importância da formação superior inicial para os professores. Ao longo do tempo, esta formação seria completada com a formação contínua que teria como objetivo familiarizar os professores com os últimos progressos da tecnologia da informação e comunicação. Para o Banco Mundial, a

formação em serviço permanente bem concebida é outra estratégia para melhorar os conhecimentos do professor sobre sua disciplina e outras práticas pedagógicas. “Nesse sentido, o Banco Mundial recomenda a formação a distância, por ter demonstrado maior eficiência em relação aos custos” (SCAFF, 2000, p.86).

Na perspectiva da diminuição dos custos para os governos, Barreto salienta que,

... são privilegiados projetos de educação continuada e a distância, através de convênios firmados entre empresas e as universidades mediadas pelas fundações, consideradas estruturas administrativas e jurídicas mais flexíveis para a garantia da entrada das verbas privadas nas universidades públicas. São estimuladas as mais diversas formas de compartilhamento de despesas do ensino público, assim como as mais variadas parcerias com o setor privado, sem excluir as que implicam o aporte de verbas públicas (BARRETO, 2002, p.90).

Segundo essa autora, os consultores da CEPAL ao considerar o professor (formação e remuneração) como uma das peças centrais e de custo maior do modelo, que protege “o monopólio docente na transmissão do conhecimento”, recomendam a elaboração de uma política que incentive o desenvolvimento das tecnologias educativas mais eficientes e propõem uma estratégia e substituição tecnológica que compreende:

- 1.O centramento de materiais pedagógicos atualizados que, preparados para um grande número de escolas, acabam sendo mais econômicos;
- 2.O acesso dos alunos a informações que lhes seriam vedadas na ausência da fibra ótica e dos satélites de comunicação, em processo de rastreamento, assim como a “relação interativa” a distância;
- 3.A “liberação” dos professores para o exercício das funções de “consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho”;
- 4.A reformulação dos objetivos educacionais, apontando para modelos baseados em competência;
- 5.A reconfiguração da educação básica e da formação de professores;
6. O estabelecimento de parcerias com o setor privado para seu financiamento (BARRETO, 2002, p.91)

Para a autora, essas mudanças se referem à utilização das tecnologias da informação e comunicação e ao modelo de gestão aplicado na esfera da organização do trabalho e da acumulação e distribuição da informação. “Opera duas inversões: substitui

a lógica da produção pela circulação, e a lógica do trabalho pela comunicação” (CHAUI¹⁴ citada por BARRETO, 2002, p.92).

Assim, as políticas educacionais para formação de professores a distância apontam para o investimento maciço nas tecnologias da informação e comunicação e se centram nos materiais e no treinamento para a sua utilização.

Como visto no capítulo anterior, o acesso à educação básica pelos pobres visa possibilitar conhecimentos que lhes permitam adaptar-se ao momento conturbado vivido pela atual sociedade, no trabalho e na vida social.

Segundo Offe (1990), o caráter essencial da formação escolar reside na mediação do conflito na base, ou seja, a educação deve também amenizar conflitos que possam surgir na sociedade em momento de crise, seja no trabalho, no que se refere, por exemplo, à relação patrão empregado e ao momento do desemprego, seja na vida social, uma vez que o papel da escola é socializar os indivíduos, integrá-los ao meio social.

Enquanto o Banco Mundial prioriza a educação básica, a UNESCO, considerando o progresso científico e tecnológico, as transformações no processo de produção, a provisoriade do conhecimento e as incertezas sobre a empregabilidade, propõe uma educação que se estenda ao longo da vida. No entanto, Scaff (2000) salienta que a educação que se estende ao longo da vida, a educação continuada, é uma tentativa de legitimar a sociedade vigente. “Seu papel é de contribuir para dar um caráter provisório à condição de cada indivíduo, passando a idéia de que ele está se “qualificando” profissionalmente, quando na verdade suas chances no mercado de trabalho não dependem dos indivíduos” (SCAFF, 2000, p.73).

Segundo De Tommasi (2007), o Estado de Minas Gerais foi o primeiro Estado brasileiro a receber financiamento do Banco Mundial por ter sido o primeiro a implementar uma série de medidas visando à adequação do sistema educacional para atender as demandas do setor produtivo e o processo de acumulação capitalista.

¹⁴ CHAUI, M. Ideologia neoliberal e Universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M.C. (Orgs) Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis : Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

CAPÍTULO IV

4 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO DE MINAS

4.1 Educação em Minas Gerais: 1983- 1999

Dados oficiais de 1983 afirmavam que o Estado de Minas Gerais possuía dois milhões e duzentos mil analfabetos e, também, 23% da população em idade escolar estavam fora da escola. Para combater tal realidade, a Secretaria de Estado da Educação do governo de Tancredo de Almeida Neves, sob a coordenação do Prof. Otávio Elísio, com o lema “Educação para Mudança”, defendeu o restabelecimento da dignidade da escola pública, para que desempenhasse seu papel de democratizadora da cultura e do saber acumulados pelo conjunto da sociedade. Para tanto, convocou profissionais do magistério, entidades de classe, parlamentares, comunidade em geral para participarem do Iº Congresso Mineiro de Educação.

A partir desse Congresso foi formulado o Plano Mineiro de Educação 1984/87, com 42 propostas para a educação mineira que estabelecia grandes prioridades e estratégias, definidas em duas grandes dimensões: 1ª) o componente pedagógico que se apresentou de forma ampla (Linhas Diretrizes); 2ª) ações viabilizadoras indispensáveis para implementar as anteriores (Linhas Operacionais).

Em agosto de 1984, quando o Governador Tancredo Neves deixou o governo de Minas Gerais para concorrer à Presidência da República, o então vice-governador Hélio Garcia assume o governo, mantendo, em grande parte, a organização educacional construída pelo seu antecessor, diferenciando no investimento da autonomia das instâncias de ensino.

Em 1986, foi eleito, para governador deste Estado, Newton Cardoso, que implantou uma ação governamental totalmente diferente do governo anterior, promovendo o enxugamento da máquina pública, a racionalização administrativa e a contenção de gastos.

Enfatizando a situação funcional da máquina estatal, Marques (2000) descreve que o período de 1987 a 1990 foram tempos de racionalização e modernização do Estado, “o diagnóstico oficial associa, explicitamente desqualificação social, educacional e administrativa” (MARQUES, 2000, p. 203).

Em 1990, Fernando Collor de Mello foi eleito o primeiro presidente do Brasil, por voto popular. As políticas educacionais do seu governo estavam articuladas com as políticas traçadas para a área econômica, que tinham com objetivo modernizar o Brasil de acordo com as inovações técnico-científicas.

Em 15 de março de 1991, Hélio Garcia assume o governo pela 2ª vez e nomeia Walfrido Silvino dos Mares Guia, como Secretário Estadual de Educação. A educação mineira encontrava-se em um estado deplorável e para tanto era necessário uma nova reforma educacional que estabelecesse como uma das prioridades a autonomia das escolas, tornando-as sujeito e objeto central do processo educativo. Assim, entrou em marcha uma grande reforma que tinha como objetivo elevar o ensino público do estado aos decantados patamares de qualidade e eficiência e o seu ingresso competente na modernidade. Para tanto, foi traçado o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais.

Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais

O texto de introdução desse documento inicia, abordando as grandes transformações e acontecimentos por que passam a sociedade neste final de século e que têm orientado os países, em diferentes estágios de desenvolvimento, a redirecionarem os seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos, diante da necessidade de compatibilizar uma cidadania moderna com os avanços tecnológicos nos processos produtivos e seus desdobramentos políticos sociais e éticos. Nesta perspectiva, o investimento na educação escolar adquire centralidade na agenda dos debates e discussões sobre as políticas públicas que buscam caminhos capazes de associar a reestruturação econômica e produtiva à promoção da justiça social para todos.

O documento afirma que, por ser o Brasil um país marcado historicamente pelas contradições de divisão desigual de riquezas e principalmente pela ausência de uma política social e para associar o crescimento econômico à melhoria da qualidade de vida e à consolidação dos valores democráticos, a Educação vem sendo reconvocada para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia.

O Brasil, um dos dez países mais populosos do mundo, a oitava economia mundial e a 80ª nação em termos de educação, tem o desafio de universalizar o atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de sua população e de preparar-se para incorporar as tecnologias de informação e comunicação e os novos requisitos educacionais desse final de milênio. Este desafio é complexo, pois exige que se considerem a diversidade geocultural, os desequilíbrios regionais e sociais e provocam enorme desigualdades de distribuição de renda e a crise econômica que o país vem atravessando.

Diante do exposto, o documento expressa que o “Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais” constituiu um instrumento com o qual se pretende garantir educação básica de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros nos próximos dez anos. Além disso, o Plano visa cumprir compromisso público assumido pelo Brasil na Conferência Internacional de Jomtien, Tailândia, em março de 1990.

Segundo um balanço realizado pela SEE/MG sobre a real situação da educação no Estado, identificou-se a necessidade de enfrentar os problemas de natureza estrutural, abaixo relacionados, que constituem o principal obstáculo à universalização do ensino fundamental com equidade e qualidade:

A - A realidade do Sistema de Ensino no Estado de Minas Gerais

Apesar de ser um dos Estados mais desenvolvidos do Brasil e ao mesmo tempo ser um Estado de transição entre o Nordeste e o Sudeste, o Estado de Minas Gerais possui os contrastes típicos do Brasil. Assim, o peso educacional de Minas Gerais é bastante significativo ao contar com mais de 3 milhões de alunos no ensino fundamental, ou seja, cerca de 12% de todos os estudantes brasileiros desse nível de ensino. Desse total, 93% frequentavam escolas públicas estaduais sendo: (74%) e municipais (19%) – o que dá uma idéia da importância do atendimento público e do esforço educacional do estado nas últimas décadas, no sentido de universalizar esse atendimento. Cerca de 61% encontram-se ainda no ensino fundamental e apenas 39% no ensino médio, indicando que o sistema de ensino mineiro possui a mesma viscosidade observada para o País, concentrando suas matrículas nas séries iniciais da escolaridade.

O Governo Estadual é responsável por 56% da matrícula no pré-escolar, por 66% no ensino fundamental e 55% no ensino médio, implicando o gerenciamento de uma rede de aproximadamente 6.500 estabelecimentos de ensino. Mesmo assim, constatou-se, em 1991, um déficit de atendimento da ordem de 10% dessa população (cerca de 300 mil

crianças), altos índices de repetência e evasão, defasagem aluno/série, sem contar os alunos evadidos que posteriormente retornam ao sistema educacional do Estado. Assim, comprova-se que a eficiência do sistema é precária.

O documento reconhece que o processo de implementação das ações compreendidas no Plano Decenal de Educação teria de enfrentar inúmeras dificuldades decorrentes de práticas político-administrativas incompatíveis com o patamar de modernização do estado:

1. Gigantismo do sistema estadual de ensino, considerando a extensão territorial de 582.586 km², uma população aproximada, em 1991, de 15.740.000 habitantes, distribuídos em 756 municípios, sendo 11.780 na zona urbana. A rede estadual de ensino é responsável pelo gerenciamento de cerca de 6.500 estabelecimentos de ensino e 240 mil profissionais que atuam na educação, dos quais 130 mil são professores em sala de aula. A dimensão deste sistema requer a adoção de instrumentos e mecanismos arrojados de descentralização da gestão administrativa, financeira e pedagógica.
2. A diversidade regional, em função da localização geográfica do estado, entre regiões desigualmente desenvolvidas do ponto de vista econômico, social e cultural e a formulação e implantação de políticas públicas equivocadas em função ora do equilíbrio entre racionalidade política e racionalidade técnica, ora da dissociação entre desenvolvimento econômico, democracia e justiça social, ora da visão estreita de lideranças políticas movidas quase sempre por razões eleitoreiras, destituídas de espírito público e vontade política de atenderem às reais necessidades das regiões, de modo a promoverem a equidade social e o fortalecimento da cidadania.
3. As formas arcaicas de organização e gestão da escola pública: o processo de formação histórica da sociedade brasileira e particularmente de Minas Gerais determinou a existência de alguns traços marcantes no sistema de organização e gestão da escola pública:
 - a. o centralismo – o poder decisório concentrado sempre no órgão central e as escolas transformadas em instâncias meramente executora;
 - b. a falta de autonomia financeira e administrativa das escolas;

- c. o clientelismo – a indicação política dos diretores das escolas, como favor político;
- d. falta de uma política de organização do atendimento à escola em detrimento de interesses políticos;
- e. a falta de definição clara dos padrões básicos da educação. A ausência de políticas públicas que definissem as diretrizes educacionais, em relação a: condições básicas de infraestrutura e equipamento para funcionamento da escola; conteúdos básicos que devem ser ensinados aos alunos em cada nível de escolaridade; insumos básicos indispensáveis ao ensino desses conteúdos; condições de apoio ao aluno (alimentação e saúde);
- f. a falta de uma cultura de avaliação da escola, enquanto instituição pública mantida com recursos públicos;
- g. a falta de um plano de carreira que valorize, além da titulação e tempo de serviço, a qualificação do profissional e o seu desempenho;
- h. os elevados índices de repetência e evasão;
- i. a Integração incipiente entre Estado e Municípios. A União, Estados e Municípios, ao invés de reforçarem os instrumentos de cooperação ativa, passaram a atuar de forma paralela e desarticulada, gerando, assim, um padrão caótico de gestão que veio comprometer competências e responsabilidades sobre a educação em todos os níveis da administração pública.

Foi nesse contexto desfavorável que, nas décadas de 1970 e 1980, promoveu-se, afoitamente, em um primeiro momento, a municipalização do Ensino Fundamental, sobretudo nos Estados mais pobres do país, sem previsão de mecanismos de integração com as demais redes de ensino. Na década de 1980, o Governo Federal, por razões político-partidárias, adotou práticas de financiamento direto às Prefeituras, ignorando intencionalmente o papel dos governos estaduais, como instâncias formuladoras e coordenadoras de políticas. Como consequência, agravaram-se as desigualdades educacionais entre redes de ensino, localidades, zonas urbanas e rural, além de matar, na origem, a proposta de municipalização.

B - Prioridades da Política Educacional de Minas Gerais

Segundo o Plano, o Estado de Minas Gerais viveu um verdadeiro processo de reforma educacional, com inúmeras e profundas mudanças em seu sistema de ensino. A finalidade maior dessas mudanças é a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que o estado, como já indicou, apresenta os mesmos problemas que caracterizam a educação básica do país como um todo: baixa produtividade das escolas, altos índices de repetências e evasão, desempenho acadêmico insatisfatório dos alunos.

As mudanças constituem em parte uma continuidade do processo de reforma que se iniciou no período de 1983 a 1986. No início dos anos 80, os princípios orientadores da política educacional eram os da participação e democratização das instituições de ensino. Iniciada na década de 1990, a política educacional mineira foi influenciada pelas novas tendências que surgiram no cenário da educação do país.

Essas novas tendências inserem-se numa reflexão mais ampla sobre o papel do Estado, na gestão das políticas públicas, na transparência das decisões, na ampliação da participação, incorporando a co-responsabilidade pela gestão no nível de comunidade e o estabelecimento de novas parcerias no nível da sociedade como um todo, e ainda a preocupação com a responsabilidade e a prestação de contas, por parte da escola, para com seus usuários, e com a democratização das relações internas da unidade escolar. Em suma, revaloriza a escola como o único espaço que potencializa os esforços financeiros e técnicos para promover melhor o ensino e vencer a barreira da repetência e da evasão, que permanecem com os principais obstáculos a uma universalização, com qualidade, da educação básica e cujos efeitos são devastadores sob todos os pontos de vista: humano, social e econômico.

Surge assim um elemento novo, proposto como orientador das políticas educacionais: a busca da eficiência e da produtividade para combater a baixa qualidade do ensino, a repetência e a evasão, garantindo a equidade não só por meio do acesso à escola, mas por mudanças no seu interior que assegurem qualidade de ensino para todos os alunos.

A natureza destas mudanças apresentaram as seguintes nuances: a valorização dos conteúdos básico, principalmente da Linguagem, Matemática e Ciências; maior importância ao manejo da sala de aula, diversificando as oportunidades de aprendizagem com o objetivo de diminuir a reprovação; a importância da capacidade de acessar, selecionar, produzir e disseminar informações necessárias para viver, exercer a cidadania nas sociedades moderna e desenvolver habilidades cognitivas para

desempenhar tarefas no mundo do trabalho. Neste contexto, o estado assume, como parte de suas funções, a definição dos objetivos de aprendizagem e das competências básicas a serem formadas na população. Currículo e avaliação tornam-se assim áreas privilegiadas da gestão estratégica dos sistemas públicos de ensino.

A partir destes princípios e inspirados em uma reflexão mais ampla sobre o papel do poder público na gestão educacional, o Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais elegeu como prioridades de suas ações políticas:

Autonomia da Escola – Não é sinônimo de abandono. Por ser o centro da ação educativa e espaço onde se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem, a escola precisa de autonomia para decidir sobre as diferentes questões pedagógicas, administrativas e financeiras do seu dia-a-dia.

Fortalecimento da direção da Escola – Para desempenhar seu papel de oferecer ensino é necessário colocar na sua direção profissionais competentes e comprometidos com esta tarefa. Assim cabe ao governo, além de oferecer tais condições, criar mecanismos que possibilitem a gestão democrática do ensino.

Desenvolvimento e profissionalização dos servidores – Em função do grande número de professores em exercício na escola pública sem a formação mínima exigida e da não correlação entre treinamento realizado pelos profissionais da Educação e o baixo índice de produtividade escolar é necessário desenvolver um programa de capacitação e treinamento de professores, especialistas e demais servidores da escola para efetivar a melhoria do ensino. Ligada a esta prioridade, defende a criação de um plano de carreira que valorize os profissionais por seu aperfeiçoamento profissional e avaliação de desempenho.

Avaliação do ensino - Para garantir, com sucesso, a permanência dos alunos na escola, conhecer seu nível de aprendizagem, planejar, executar ações que resultem em um trabalho pedagógico mais eficiente no sistema como um todo, e o que deve ser melhorado, em cada unidade de ensino, é necessário desenvolver um sistema de avaliação educacional, mediante aplicação periódica de provas que medem o domínio dos conteúdos e habilidades básicas dos alunos.

Integração Estado-Município – trabalhar em estreita cooperação com os municípios significa somar esforços e investimentos e dividir melhor as responsabilidades, de acordo com a capacidade financeira e as condições da prefeitura. A articulação entre estado e municípios possibilita melhor utilização da capacidade física instalada e otimização das verbas aplicadas. Pode, ainda, representar a parceria necessária ao desenvolvimento de projetos de treinamento e programas de avaliação de ensino.

Sem perder de vista o horizonte dos próximos dez anos, as metas a serem alcançadas privilegiam os seguintes alvos:

- garantia de universalização do Ensino Fundamental para 100% das crianças e jovens do Estado;
- criação de oportunidades de Educação Infantil para as crianças de 6 anos das camadas mais pobres da população, elevando para 50% este atendimento;
- ampliação do atendimento aos jovens e adultos de modo a oferecer oportunidade de Ensino Fundamental a 80% dos analfabetos e subescolarização, prioritariamente na faixa etária de 15 a 17 anos;
- melhoria das condições materiais e pedagógicas de 100% das Escolas Normais, dotando-as dos padrões básicos de funcionamento;
- atualização de 100% dos docentes em exercício nas Escolas Normais do Estado;
- garantia de habilitação mínima a 10% dos professores e especialistas em educação em exercício no Ensino Fundamental das escolas públicas;
- apoio a ações destinadas à construção de um novo padrão de gestão em 100% das escolas públicas de Ensino Fundamental;
- implantação de um modelo de avaliação sistêmica em 100% das escolas públicas estaduais e em, pelo menos, 80% das escolas municipais;
- redução, em 20%, dos atuais níveis de repetência e evasão escolar, de modo que 80% das gerações escolares possam concluir a escola fundamental, obedecendo o fluxo normal;
- garantia dos padrões básicos necessários ao desenvolvimento do processo de ensino em, pelo menos, 80% das escolas estaduais e municipais de Ensino Fundamental.

Na busca sistemática de novos padrões educacionais compatíveis com o direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das escolas públicas do

Estado de Minas Gerais e para alcançar as metas ao longo dos próximos dez anos, seriam desenvolvidas as seguintes estratégias de ação:

- planejar a organização do atendimento escolar, através de um trabalho integrado de prefeituras municipais e governo do Estado;
- estabelecer parcerias com organizações não-governamentais, empresas, sindicatos e entidades de classe, igreja, universidades, instituições culturais, assistenciais e esportivas, cooperativas e outras, no sentido de:
 - subsidiar o desenvolvimento profissional do pessoal da escola;
 - colaborar no processo de gestão da escola;
 - ampliar o atendimento escolar, através da criação de novos espaços;
 - oferecer insumos necessários ao bom funcionamento da escola;
 - promover efetiva articulação entre escola e comunidade, de modo a envolvê-las desde o planejamento até a avaliação do desenvolvimento da escola;
- promover a integração das redes públicas e privada, de modo a facilitar a troca de experiências pedagógicas, organizacionais e administrativas;
- respeitar a observância, pelo estado, das políticas públicas de:
 - equidade;
 - padrões básicos;
 - capacitação
 - capacitação e carreira dos profissionais da escola;
 - avaliação sistêmica.
- promover a democratização da escola, através da gestão participativa e da oportunidade de escolha dos dirigentes da escola pela comunidade escolar;
- fortalecer a articulação da UNDIME e das associações microrregionais com o Estado, no processo de organização do atendimento e do funcionamento da escola pública;
- incentivar a criação dos Conselhos Municipais de Educação, com o objetivo de consolidar, acompanhar e avaliar a política educacional do Município;
- incrementar e fortalecer o desenvolvimento da cultura de avaliação de desempenho, avaliação do rendimento escolar e avaliação de desenvolvimento da escola;

- incentivar e apoiar as inovações pedagógicas e a modernização na área educacional;
- simplificar normas e instrumentos de organização e funcionamento escolar, de repasse de recursos financeiros, de gestão pessoal e patrimonial, tendo em vista a agilização do processo de consolidação da autonomia da instituição escolar;
- desenvolver esforços junto a organismos internacionais como UNESCO, UNICEF, BIRD para, em regime de parceria, obter financiamento a projetos de pesquisa na área do Ensino Fundamental.

As medidas tomadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais alteraram, radicalmente, a configuração da rede estadual de ensino nos seus aspectos físicos, organizacionais e pedagógicos, sendo criticadas, principalmente, em relação à progressão continuada. A partir daí, iniciou-se o programa de melhoria da qualidade do ensino fundamental, o “Pro-Qualidade – Projeto de Qualidade na Educação Básica de Minas Gerais”, que contou com o apoio financeiro do BIRD.

Segundo De Tommasi (2007), o Estado de Minas Gerais foi o primeiro Estado brasileiro que, simultaneamente, implementou as seguintes medidas: Ciclo básico (promoção automática da 1ª à 2ª série) Programa de Avaliação da Escola Pública (testes padronizados); eleição dos diretores pela comunidade escolar (da qual participam pais, professores, funcionários da escola e alunos acima de dezesseis anos); criação dos Colegiados Escolares (compostos por representantes da escola, professores e funcionários, pais, alunos acima de dezesseis anos e, inicialmente, presididos pelos diretores das escolas; autonomia escolar: caixa escolar, descentralização de funções administrativas para as escolas (cada escola prepara seu plano de desenvolvimento, visando à melhoria do desempenho no que diz respeito à gestão, qualidade da infraestrutura e produtividade).

Como o Governo de Minas Gerais gasta cerca de 35% de sua receita em educação (cerca de US\$ 760 milhões por ano), o objetivo do Pró- Qualidade é a melhoria do desempenho do sistema educacional. Também, foram objetivos específicos:

- a) proporcionar aos administradores centrais e regionais instrumentos para tomada de decisão baseada em informação adequada;
- b) ajudar os diretores de escola a assumir seus novos papéis de líderes e administradores num sistema de educação estadual mais descentralizado;
- c) aumentar o acesso dos professores a oportunidades de treinamento;

- d) distribuir um pacote de materiais de instrução, especialmente livros didáticos e de leitura, aos alunos das escolas públicas;
- e) melhorar a administração das instalações físicas, de modo a assegurar o acesso equitativo dos alunos às escolas assim como racionalizar a utilização do espaço escolar (DE
- f) TOMMASI, 2007, p.208).

Para a consecução destes objetivos foram estabelecidos como indicadores:

- indicadores primários: o número de alunos que chegam anualmente à 5ª série com mais repetência. A meta é aumentar em aproximadamente 50% a proporção de alunos nessa situação.
- indicadores secundários: a aprendizagem dos alunos aumentará consistente e gradualmente durante o projeto, a promoção dos alunos da 1ª para a 2ª série será de aproximadamente 95% na ocasião da revisão intermediária do projeto e os índices de repetência nas primeiras séries diminuirá de 5 -10% em cada uma das primeiras séries (DE TOMMASI, 2007, p.208).

Constituem subprojetos do Pró-Qualidade de Minas Gerais (1994):

Subprojeto A – Fortalecimento da gestão do sistema educacional. Foram destinados US\$ 21,5 milhões para: implantação de um sistema de monitoramento que objetiva capacitar os administradores a acompanhar o desempenho do sistema escolar, além de monitorar os níveis de aprendizagem dos alunos, repetência e conclusão; avaliação do desempenho dos alunos através do Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, estabelecido em 1981; estudos e pesquisas sobre a gestão da escola; planejamento de desenvolvimento escolar; gerência de qualidade total; monitoramento educacional; Ciclo Básico e uso de informação pelos administradores educacionais.

Subprojeto B – Melhorias da infraestrutura e gestão da escola. Foram destinados US\$ 47,3 milhões para apoiar programas de descentralização da SEE, incentivando a autonomia escolar e a participação da comunidade através dos colegiados escolares. Para tanto, incentivou-se a formulação do PDE e alocados US\$ 8 milhões para o Programa de Apoio às Inovações Escolares, destinados a incentivar uma participação local maior na busca de soluções para os problemas de baixa produtividade da escola. Os diretores receberam cerca de 160 horas de treinamento num período de dois anos (quatro módulos de quarenta horas), abrangendo as seguintes áreas: elementos-chaves do programa de educação de Minas Gerais, gestão da qualidade total, administração e manutenção do patrimônio, licitação e contabilidade no nível das escolas. Para monitorar

o desempenho escolar, foi fornecido às escolas equipamentos de apoio à administração escolar.

Subprojeto C – Foram destinados US\$ 57,2 milhões para o desenvolvimento do ensino. Neste subprojeto foram priorizados: o desenvolvimento, impressão, revisão e distribuição de cerca de 200 mil guias curriculares para os professores, nas áreas de matemática, português, estudos sociais e ciências naturais; treinamento básico para professores da 1ª à 4ª séries das escolas estaduais, na própria escola, para promover a idéia de responsabilização da escola pelo desenvolvimento e desempenho de seus professores, seguido por uma reciclagem permanente para um grupo de cerca da metade dos professores; realização de estudos e pesquisas para avaliar a efetividade dos programas de treinamento de professores, as intervenções nas salas de aula e a aprendizagem dos alunos no sistema de avaliação.

Subprojeto D - US\$ 121,6 milhões destinados ao fornecimento de materiais para o ensino-aprendizagem. Com esta ação o Estado passa a assumir a responsabilidade de assegurar que cada aluno da escola fundamental pública receba um conjunto de livros didáticos no início de cada ano letivo. Cada sala de aula terá o seu cantinho de leitura e também foi destinado recurso para o fornecimento de materiais pedagógicos.

Subprojeto E - reorganização do atendimento escolar – US\$ 49,9 milhões para aumentar o número de salas de aula e a racionalização da rede física, mapeando as escolas, fazendo projeções de futuras demandas e definindo padrões de utilização da rede física atual.

Em relação ao gerenciamento do projeto, os componentes de materiais pedagógicos, treinamento de professores e avaliação dos alunos foram estendidos também às escolas municipais. Para gerenciá-lo foi criada uma Central de Atendimento para servir como agente na resolução de eventuais problemas de coordenação entre os vários órgãos envolvidos e como um guardião dos interesses do projeto ao longo das gestões da SEE/MG

Em 1995, o Brasil participou da “Conferência Mundial sobre a Educação para Todos”, em Jontien, Tailândia. Em Minas Gerais, Eduardo Azeredo assumiu o Governo, mantendo a mesma linha do governo de Hélio Garcia, não conseguindo realizar uma política educacional voltada para o desenvolvimento social, focando mais nas políticas definidas pelo FMI, do que nos problemas internos.

Em 1998, durante a disputa entre o Governador Eduardo Azeredo (PSDB), que concorria à reeleição e Itamar Franco (PMDB), surgiu a idéia de organizar um fórum que levantasse dados, questões e alternativas sobre os problemas educacionais existentes em Minas Gerais. À frente do movimento esteve o ex-Ministro da Educação e do Desporto, Murílio de Avelar Hingel. Aliás, ele foi um dos responsáveis pela realização em setembro de 1994, da Conferência Nacional de Educação para Todos.

Em 1998, foi criado o Fórum Mineiro de Educação, que buscou, em primeiro lugar, servir à reafirmação da identidade mineira para resgatar a grandeza de Minas e sua importância no cenário nacional, além de valorizar a autonomia do Estado, com reflexos positivos para o resgate da própria federação brasileira” (ANAIS do Fórum Mineiro de Educação, 1998, p.5).

No término dos trabalhos do Iº Fórum Mineiro de Educação foi elaborada a Carta dos Educadores Mineiros. Paralela à realização do fórum acontecia uma acirrada disputa eleitoral, pelo Governo de Minas, entre Eduardo Azeredo e Itamar Franco, tendo sido ndo Itamar Franco eleito o sucessor de Eduardo Azeredo.

Itamar Franco assume o governo em janeiro de 1999, nomeando, para responder pela Secretaria de Estado da Educação, Murílio de Avellar Hingel. Com o lema “Educação para a vida com dignidade e esperança”, defendendo a educação a serviço da coesão da participação democrática, preocupada com o desenvolvimento humano e com a cidadania, Murilio Higel denomina a política educacional que se pretende implantar em Minas Gerais de Escola Sagarana. Justifica a escolha do nome por vários motivos, sendo o principal a busca de uma expressão que representasse o regionalismo típico das montanhas de Minas, definisse a identidade e as raízes do povo mineiro, sem perder os vínculos com a universalidade do ser humano, o humanismo enquanto conjunto filosófico, de pensamentos, atos e convicções.

Os objetivos que se pretendia atingir com a Escola Sagarana eram os de uma educação que, perseguindo sempre a qualidade, tornasse por base os sentimentos e a cultura dos mineiros, tão voltados para o sentimento nativista, a mineiridade que os faz singulares na medida em que sintetizam características de vários rincões brasileiros, e os valores universais que, a um só tempo, ressaltam a preservação da vida, da dignidade humana e da esperança sempre renovada. Pretendia também, promover a estruturação e a articulação entre programas e projetos setoriais da Secretaria da Educação de outros órgãos do governo estadual, visando ações que pudessem refletir e viabilizar as estratégias, diretrizes e metas da política educacional de Minas Gerais.

4.2 A Escola Sagarana – 1999 – 2002

O documento sobre a Escola Sagarana, afirmam que, mais do que uma logomarca para o Plano Estadual de Educação, define-se pelo compromisso de atuar na busca, construção e transmissão de conhecimentos que contribuam para a preparação dos jovens para a vida, em toda a sua complexidade. Tinha como intenção ser um Plano de Educação para a vida.

Diante dos compromissos assumidos pelo Brasil em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontien, na Tailândia, o Governo de Minas Gerais prioriza a universalização da educação básica e crê que o processo educacional deve contemplar a democratização, somente alcançada pelo tratamento diferenciado aos desiguais. Identificada com as necessidades essenciais do ser humano, a educação, verdadeiramente comprometida com a cidadania, responderá aos desafios contemporâneos, atuando nas mais diversas áreas tais como saúde, trabalho, ação comunitária, segurança, consumo, meio ambiente, corporalidade, segurança alimentar, sexualidade, entre outras.

A partir da realização do Fórum Mineiro de Educação e da formulação da Carta dos Educadores fica definida a estratégia de construção de um Sistema Mineiro de Educação, identificado com os interesses do estado, com a cultura e com as exigências do mercado de trabalho, da mundialização da economia, das novas e complexas tecnologias, da cidadania e da formação integral do ser humano. Um sistema que promova a nucleação da ação pedagógica a partir da identidade regional, sempre assentada no Humanismo e voltada para o desenvolvimento harmônico do Estado. Que dê atenção à diversidade criadora de modo que, opondo-se à padronização técnica de viés autoritário, estimule as diferenças e as contribuições do rico universo cultural mineiro; que articule as atividades educacionais com o setor produtivo, envolvendo a participação das famílias, de instituições sociais e comunitárias, das empresas e de organizações não governamentais; que seja capaz de organizar conteúdos curriculares inteligentes e atraentes, voltados para “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver e a conviver, aprender a ser”. Para a consecução desses objetivos, o Sistema Mineiro de Educação haverá de, necessariamente, valorizar os profissionais que nele atuam. Essa valorização supõe, entre outras ações, a instituição de nova carreira, com a correspondente formulação de planos de cargos e salários e outros instrumentos, sempre mediante ampla participação de todos os setores envolvidos, a dignificação da atividade

profissional pelo respeito e diálogo permanentes, implementação de sistemáticos programas de treinamento e aperfeiçoamento continuado dos profissionais da educação.

A concepção de educação, defendida pela Escola Sagarana (1999), é que a mesma é um processo que requer planejamento estratégico, atuação integrada e ações permanente, envolvendo todo o escalão dirigente, os professores, os especialistas, os profissionais da Educação, em geral, organismos oficiais e forças comunitárias. Sendo prioridade absoluta, deve estar voltada para a formação integral do ser humano – sujeito de direitos – e não se confunde com a noção de mero serviço, devendo ser desenvolvida a partir de conceitos amplos – a exemplo da educação integral, comunitária, popular – e abranger a escola, a família e a comunidade.

O objetivo da Escola Sagarana é promover a estruturação e a articulação entre programas e projetos setoriais da Secretaria da Educação e de outros órgãos do governo estadual, visando a ações que possam refletir e viabilizar as estratégias, diretrizes e metas da política educacional de Minas Gerais.

As metas da Escola Sagarana são: implantar e desenvolver a política de educação de qualidade para todos os mineiros, contribuir para a formação do cidadão do próximo século com a educação integral voltada para o exercício da cidadania e o desenvolvimento pessoal, profissional, da comunidade, do estado e da nação.

Para atingir os seus objetivos e metas a Escola Sagarana pretende desenvolver, implementar, por todos os meios, possíveis idéias, propostas e ações que visam ao fortalecimento da escola pública em Minas Gerais, à valorização da cultura mineira, com fortalecimento da mineiridade a partir da atuação das escolas nos campos pedagógicos, científico, cultural e econômico.

No plano estratégico, são prioridades da Escola Sagarana: implantar o Sistema Mineiro de Educação, o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e o Instituto Superior de Educação.

No texto que apresenta os princípios do Plano Mineiro de Educação, divulgado no documento “Escola Sagarana – educação para a vida com dignidade e esperança”, Féres, (1999) afirma que, no fim do século XX, a humanidade vive grandes transformações que sinalizam um futuro de perspectivas nebulosas e muitas dificuldades. Os interesses provenientes da revolução científica e tecnológica alteram as formas de organização da sociedade, por consequência o cotidiano das pessoas. A internacionalização da economia e as políticas de cunho neoliberal realizam transformações na vida da sociedade. A exclusão social cresce de forma acentuada e

mais perversa e, sob o rótulo do respeito à individualidade, cresce o individualismo egoísta.

Nesse contexto, a educação assume um papel fundamental, enquanto instrumento de formação do ser humano, não apenas como uma opção técnica voltada para as mudanças radicais que operam no mundo do trabalho, mas como uma alternativa na construção da modernidade que seja ética e humanista.

O Governo Itamar Franco, ao assumir o lema “educação para a vida com dignidade e esperança” e por compreender o seu papel decisivo na construção de uma modernidade alicerçada na ética e na justiça, reafirma o seu compromisso prioritário com a educação.

Pautada nos princípios da democracia e da participação coletiva, com o envolvimento de professores, especialistas, servidores, estudantes e pais, a Secretaria de Estado da Educação, construindo o seu projeto de política educacional para os próximos anos defendia que a consolidação da Escola Democrática passava pelos seguintes fatores: a) garantia do acesso e da permanência do estudante na Escola; b) projeto político-pedagógico que garanta educação de qualidade para todos; c) autonomia e gestão democrática da escola; d) valorização dos profissionais da educação; e) relação da escola com a comunidade.

Considerando que um dos grandes desafios do Estado é romper com a cultura política da fragmentação, para construir políticas públicas consistentes e integradas, comprometidas com a melhoria das condições de vida da população, torna-se urgente a construção de um interrelacionamento sólido, envolvendo as áreas de educação, cultura, saúde, promoção social e trabalho, uma vez que o êxito de grande parte dos projetos educacionais depende dessa integração. Nesta perspectiva a Escola Sagarana pretende estabelecer uma prática de integração das políticas sociais públicas, investindo na formação do ser humano, na atenção integral à criança e ao adolescente e no programa Bolsa Família para Educação – Bolsa Escola, coordenada pela Secretaria de Educação, que tem em sua comissão executiva representantes das áreas de saúde, cultura, assistência social e trabalho.

A Escola Sagarana pretende estabelecer uma relação democrática com os municípios, estabelecendo uma cultura de colaboração envolvendo a Secretaria de Estado da Educação, as superintendências regionais de ensino, escolas e os responsáveis pela educação nos municípios.

Partindo do pressuposto de que a educação é um processo global, a Escola Sagarana considera importante redimensionar o relacionamento das políticas estaduais

para a educação básica com a superior. No primeiro momento, foi proposta uma política de parceria com as instituições de ensino superior públicas, sediadas no estado e com as universidades comunitárias de grande porte como a PUC-MG. O Objetivo desta parceria foi trabalhar na valorização da escola pública, envolvendo as instituições de ensino superior na discussão dos problemas e no encaminhamento de soluções para questões fundamentais da educação básica, tais como: formação, capacitação e educação continuada para os profissionais da educação; processo de avaliação do corpo docente, a reforma do ensino médio e os mecanismos para ingresso no ensino superior.

O documento conclui afirmando que o governo Itamar Franco, por trabalhar com os pressupostos da participação democrática e descartando qualquer “solução de gabinete”, pretende fazer com que o Fórum Mineiro de Educação constitua-se num espaço permanente de discussão onde se poderá, por meio do trabalho coletivo, investir na construção da Escola Sagarana democrática, autônoma e para todos.

Para alcançar os objetivos de sua política pública de educação e para colocar-se ao alcance do cidadão em todas as suas demandas, a Secretaria da Educação elaborou o seu Plano Setorial de Informática. O plano tem duas vertentes: primeira, integração das ações governamentais, participando da rede informacional do governo de Minas Gerais; a segunda, própria da Educação, destinada a integrar as ações setoriais e a ser um banco de dados aberto ao público, para dar visibilidade e transparência aos atos do governo.

O Plano Setorial de Informática tem como objetivo promover a modernização administrativa do órgão central e sua interligação por infovias com as superintendências regionais de ensino e as escolas, democratizar a ação governamental no campo da Educação, dar transparência de livre acesso as informações geradas na Secretaria da Educação. Assim as metas para este plano são:

- facilitar o acesso do cidadão, das entidades públicas e particulares e dos órgãos de comunicação social às informações;
- automatizar os processos administrativos internos no órgão central da Secretaria da Educação;
- dinamizar o andamento de projetos e ações;
- modernizar a administração escolar e o Sistema Mineiro de Educação;
- informatizar o sistema de registro, reservas de vagas e matrículas nas escolas mineiras.

Os principais programas de ação permanentes foram:

- Programa Bolsa Família para Educação – Bolsa-Escola: combater a evasão escolar, o trabalho infantil e a exclusão social através de projetos e ações de promoção social, orientação familiar e encaminhamento profissional; proporcionar formas de complementação de renda para as famílias carentes com filhos matriculados nas escolas da rede pública.
- Programa Agenda da Paz – em defesa da criança e dos adolescentes: promover nas escolas mineiras a cultura da paz e a construção de valores culturais, éticos e morais voltados para o respeito à vida, solidariedade, convivência fraterna, cidadania e senso coletivo.
- Programa de Democratização da Gestão Escolar: democratizar a gestão das escolas públicas; dar transparência aos atos dos dirigentes; incentivar a participação da comunidade nas decisões da escola; criar mecanismos de controle social da atividade pública no setor educacional.
- Programa Travessia para o Futuro: valorizar a escola pública, especialmente a de ensino médio, visando à melhoria da qualidade da educação; fortalecer a política de inclusão social pela ampliação das oportunidades de ingresso dos alunos da rede pública nos cursos superiores.
- Programa de Educação Infantil: resgatar a educação Infantil como uma das prioridades do poder público em Minas Gerais; ampliar o atendimento e as taxas de escolarização; promover a melhoria da qualidade do ensino e do processo de ensino e de aprendizagem; combater a exclusão social.
- Programa de Fortalecimento do Ensino Fundamental: garantir a universalização do ensino fundamental, assegurar a melhoria constante da qualidade e a busca permanente do sucesso do aluno, promover a atualização das metodologias de ensino adequando-as aos padrões de qualidade necessários à educação em Minas Gerais.
- Programa Estadual do Ensino Médio: valorizar o ensino médio na rede pública estadual; elevar a qualidade do ensino; ampliar as oportunidades educacionais; garantir vagas para todos os alunos egressos da rede pública do ensino fundamental; combater a exclusão e contribuir para a mobilidade social; fortalecer os mecanismos de financiamento à educação nesse nível de ensino.
- Programa de Educação Profissional: implementar em Minas Gerais dez Centros de Educação Profissional em parceria com prefeituras e o Ministério da Educação destinados à formação de jovens com habilidades técnicas adequadas às exigências do mercado de trabalho local e regional, levando em conta critérios de

equidade com vistas à inclusão social e ao desenvolvimento regional; implementar novos padrões e currículos da Educação Profissional.

- Programa de Educação Especial: ampliar as oportunidades educacionais; intensificar as políticas de inclusão e integração social, de melhoria da qualidade do ensino, de atenção integral às crianças e adolescentes.
- Programa de Educação de Jovens e Adultos: promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria; proporcionar condições para que essa parte da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional; aumentar as taxas de escolarização.
- Programa de Educação Indígena: implantar escolas interculturais e bilíngues nas áreas indígenas de Minas Gerais, visando proporcionar educação para todos e melhoria da qualidade de vida.
- Programa de Educação a Distância: incentivar e desenvolver metodologias para uso de técnicas e recursos de monitoramento a distância e ensino semipresencial aplicáveis nos vários programas educacionais de Minas Gerais.
- Programa de Avaliação de Desempenho: promover a constante melhoria da qualidade do ensino, aperfeiçoamento das técnicas e métodos pedagógicos, a qualificação crescente dos profissionais da Educação e a obtenção de padrões elevados de sucesso no processo de ensino e aprendizagem.
- Programa de Capacitação de Recursos Humanos: ampliar as oportunidades de avanço e desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores em Educação; permitir o aumento constante da eficiência profissional e tecnológica no desempenho das tarefas na Secretaria da Educação; permitir a continuidade e o aprofundamento das ações da secretaria e prestação de serviços educacionais em Minas Gerais.
- Programa de Valorização do Magistério: valorizar a carreira e os profissionais do magistério, especialistas e pessoal administrativo, em serviço, na Secretaria da Educação, visando à melhoria na qualidade do ensino.
- Programa de Capacitação de Dirigentes: promover a melhoria da qualidade da gestão administrativa, financeira e pedagógica do sistema Mineiro de Educação e das escolas públicas, o aperfeiçoamento da gestão democrática e a melhoria da qualidade do ensino.
- Programa de Capacitação de Professores e Pedagogos: melhorar a qualidade do ensino, aperfeiçoamento de professores e pedagogos; valorizar os profissionais

da educação, melhorar os padrões de sucesso escolar; combater a repetência e evasão

- Programa de Aperfeiçoamento Continuado de Professores: estimular e promover a formação continuada de professores, visando à melhoria da qualidade do ensino, valorização e progressão dos profissionais do Magistério.
- Programa de Educação Continuada: promover a correção do fluxo escolar e reduzir a incidência de defasagem de idade-série dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio; aumentar as taxas de escolarização; desenvolver novas metodologias educacionais; ampliar as oportunidades educacionais.
- Programa de Apoio às Inovações Educacionais: estimular os professores e as escolas a adotarem técnicas, metodologias e recursos destinados a desenvolver e enriquecer os currículos; contribuir para a formação da cidadania; melhorar a qualidade da Educação.
- Programa de Informática na Educação: introduzir e desenvolver o uso de tecnologias informacionais nas escolas da rede pública; estimular a implantação de novas metodologias de ensino e a formação técnica e tecnológica de alunos e professores com uso de recursos informacionais.
- Projeto de Educação Afetivo-Sexual: desenvolver metodologias e abordagens ligadas à Educação Sexual, visando à formação integral dos jovens e adolescentes.
- Programa de equipamento e Expansão da Rede Escolar: ampliar a oferta de vagas na rede escolar de Minas Gerais, priorizando as regiões mais carentes do estado; ampliar as oportunidades educacionais; melhorar a qualidade do ensino; aumentar as taxas de escolarização; dar condições de conforto de forma a facilitar o processo de ensino e de aprendizagem.
- Programa do Livro Didático: adquirir e fornecer livros didáticos a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública; promover a avaliação permanente da qualidade dos livros utilizados pelas escolas públicas para mantê-los compatíveis com a qualidade do ensino e a política educacional de Minas Gerais.
- Programa de Alimentação Escolar: elevar os padrões de alimentação e nutrição dos alunos da rede pública, visando a melhorar suas condições de saúde e o seu desempenho escolar; melhorar os padrões alimentares pelo processo educativo.
- Programa Dinheiro na Caixa da Escola: disponibilizar recursos financeiros para fazer face a despesas de manutenção das escolas, aquisição de materiais de consumo, equipamentos e outros bens no mercado local.

- Programa de Atenção Integral à criança e ao Adolescente: atender às crianças e adolescentes dos estratos sociais de baixa renda, garantindo-lhes acesso aos serviços sociais indispensáveis ao seu pleno desenvolvimento.
- Projeto Lições de Minas: difundir idéias, avaliações de projetos, ensaios, teses, orientações, legislações, experiência e inovações no campo da Educação em geral e, em especial, nas esferas de competência do Estado.

4.3 O Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores

O documento do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores (2000) de professores, informa que foi concebido no marco do PACI e destina-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontram atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, sem que tenham a formação desejável, em nível superior. Assim, busca atender uma das prioridades do Governo estadual, que é garantir escola pública de qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária.

O Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária surgiu de uma proposta de um grupo de universidades, no marco da *Red Unitwin/UNESCO de Universidades en Islãs Atlânticas de Lengua y Cultura Luso-espanhola (Red ISA)*, com as finalidades de promover a compreensão e a consciência intercultural dos povos ibero-americanos, e de fomentar a melhoria da qualidade do ensino por meio de ações no campo da formação de professores e do desenvolvimento sustentado, incluindo turismo. O Projeto do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, a distância foi patrocinado por: *Cabildo de Gran Canária, Red Isa, Universidade das Nações Unidas e Universidade de Lãs Palmas de Gran Canária.*

Fundamentando o programa, têm-se os seguintes documentos produzidos no curso da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada pela UNESCO em Paris, 1998:

- 3) Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação;
- 4) Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior.

O Programa poderá ser desenvolvido em diferentes países por meio de tecnologias adequadas a cada contexto, dando-se ênfase especial à educação a distância.

O primeiro projeto a ser implantado no âmbito do programa tem como objetivo a formação e a qualificação do professorado dos anos iniciais do ensino fundamental. Essa ação será progressivamente complementada com outras destinadas à formação de pesquisadores em educação, à elaboração e execução de projetos-piloto e de experiências inovadoras, à criação e gerência de redes de cooperação para pesquisa, e ao desenvolvimento de tecnologias para a educação. Assim, em uma fase posterior, outros projetos do Programa abordarão a formação e a qualificação de professores para os demais anos do ensino fundamental e do ensino médio, a formação pedagógica dos professores universitários, a educação de jovens e adultos, o turismo e o meio ambiente.

As metas do programa serão o desenvolvimento da compreensão e da consciência da diversidade dos povos de língua e cultura luso-espanhola. As instituições da Red ISA terão um papel essencial no desenvolvimento do Programa, o que permitirá a Canárias, como sede da Red, ser um ponto de referência para a Europa e a América Latina.

4.3.1 Justificativa do Projeto - Educação e vida contemporânea

Na época atual, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelo papel essencial da informação e da comunicação, por novas formas de organização do trabalho e por relações sociais e políticas que traduzem um processo crescente de integração planetária, tem-se acentuado a importância da educação como um fator fundamental, que contribui para definir as condições da participação de um país no cenário internacional, bem como as possibilidades de construção da cidadania de sua população. Nesse cenário, estão presentes questões éticas da maior importância, relacionadas ao combate à pobreza, à desigualdade, à exclusão, ao preconceito, às opressões de todos os tipos. A escola, como espaço de prática educativa sistemática e planejada, onde as novas gerações permanecem por um período contínuo e extenso, pode contribuir de forma importante para transformações sociais que resultem em maior justiça, tolerância e diálogo, e para um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental harmonioso.

Desafios que se colocam hoje para a educação: a necessidade de articular o mundial com o local, e de respeitar e valorizar as especificidades culturais, ajudando na construção da identidade nacional dos cidadãos. A preparação para o trabalho faz parte dessa construção, exigindo uma sólida formação para lidar com processos perpassados pela ciência, tecnologia e informação.

Ao lado da universalização da educação básica, a qualidade do atendimento escolar tornou-se uma preocupação dos responsáveis pelo setor educacional e seus usuários. Novas concepções relacionadas à educação e ao papel que desempenha têm surgido a partir de estudos e pesquisas sobre a aprendizagem, e sobre os efeitos do desenvolvimento científico e tecnológico nas interações humanas, em geral, e no ensino e aprendizagem, em especial. Cada vez mais, o profissional da educação tem necessidade de desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, ou de buscar informações em diversas fontes e de variadas formas, de modo a ser capaz de tomar decisões adequadas em diferentes realidades sociais e econômicas, atuar coletivamente em escolas com grau significativo de autonomia e enfrentar problemas e dificuldades com soluções competentes e criativas.

A identidade do profissional da educação se caracteriza por três dimensões:

- a) um profissional que domina um instrumental próprio de trabalho e sabe fazer uso dele;
- b) um pensador capaz de (re)significar criticamente sua prática e as representações sociais sobre seu campo de atuação;
- c) um cidadão que faz parte de uma sociedade e de uma comunidade.

Para tanto, é necessário que o professor dos anos iniciais do ensino fundamental:

- conheça os conteúdos curriculares desse nível educacional e compreenda seu modo de produção, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a conseguir uma adequada transposição didática¹⁵ dos conhecimentos para a situação escolar;
- domine seu instrumental de trabalho, de modo a ser capaz de planejar, desenvolver e avaliar atividades docentes e pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, e de utilizar com desembaraço a moderna tecnologia da informação.

¹⁵ CHEVARLLARD, Yves. La transposicion didáctica: Del saber sábio ao saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 2005

Como pensador é essencial que o professor compreenda a natureza da educação em suas diferentes dimensões – local, regional, nacional e mundial – sendo capaz de produzir saberes pedagógicos, e de contextualizar sua própria prática, relacionando-a de forma crítica aos alunos, à comunidade e à sociedade.

Como cidadão, é fundamental que o professor participe da dinâmica social, percebendo-se como pessoa que tem direitos e deveres comuns a todos e, ao mesmo tempo, como um profissional que tem um campo de atuação, um instrumento de trabalho e um *ethos* específicos.

Neste cenário, a formação do professor tornou-se mais exigente, elevando-se os requisitos para aqueles que começaram a trabalhar no contexto em que as demandas eram menores. A formação de nível médio, admitida em outras épocas, deve ser complementada como um curso superior, mesmo para aqueles que estão trabalhando. Nesse sentido, é necessário propor políticas e iniciativas capazes não apenas de eliminar o *déficit* quantitativo de professores nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também de superar questões relacionadas à qualidade da formação, tais como a desvinculação conteúdo/ensino, a desarticulação teoria/prática e o desencontro formação/prática profissional. Para isto, é importante contar com os recursos tecnológicos e a metodologia da educação a distância, como instrumentos para viabilizar a habilitação maciça de um grande número de professores geograficamente dispersos e muitas vezes isolados em escolas da zona rural.

4.3.2 Projeto Veredas – Formação Superior de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental

O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, destinado a professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, será organizado em graduação plena, abrangendo as três dimensões da práxis pedagógica mencionadas no tópico anterior. Caracteriza-se como formação inicial em serviço, habilitando os professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais do (s) país(es) em que foi oferecido.

Será desenvolvido em parceria com universidades locais, de forma a estimular uma estreita colaboração entre as redes de ensino básico e as instituições de ensino superior, e de propiciar aos professores não titulados a vivência no ambiente universitário.

Esse Curso fará uso da moderna tecnologia da informação e será oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais. Assim, além das atividades autoinstrucionais, haverá encontros, oficinas, debates e atividades culturais que propiciem o desenvolvimento de competências necessárias para o trabalho coletivo e a ampliação dos horizontes pessoais e profissionais dos professores cursistas.

No desenho do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores estão previstos dispositivos para viabilizar:

- a qualidade da informação e a fidelidade com que chega ao professor cursista. Nessa perspectiva, serão elaborados materiais específicos para o curso, nas versões impressa, videográfica e para a *web*, de forma a atender a heterogeneidade das condições para utilização de novas tecnologias, que se observa nos países e regiões potencialmente abrangidas pelo Programa Anchieta;
- os espaços e tempos curriculares, bem como as instituições necessárias para estudos individuais e coletivos, gerais e regionais, desenvolvidos no esquema de ação/reflexão, ação (re) significada e aperfeiçoada, que implica integrar os saberes científicos/pedagógicos formais com os saberes produzidos pelo próprio professor, em sua prática, na sala de aula, na escola e na comunidade;
- o apoio ao estudante para a realização das atividades propostas e a consecução dos objetivos desejados. Para isso, serão organizados serviços de tutoria e de comunicação e informação que ofereçam aos cursistas: (a) fontes para a solução de dúvidas; (b) estímulo para a ampliação de horizontes culturais; (c) meios para a avaliação da aprendizagem; (d) *feedback*, visando ao planejamento ou redirecionamento do estudo; (e) instrumentos para a supervisão da prática pedagógica e sua articulação com a teoria; e (f) orientação para o cumprimento dos requisitos para a certificação;
- a formação adequada dos formadores em geral e dos tutores em especial, de modo a garantir a eficácia do serviço de tutoria. Assim,

além da capacitação específica, os formadores e tutores poderão contar com outros;

- o monitoramento e a avaliação do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, de modo a acompanhar sua implementação e verificar se essa, efetivamente, se concretiza de acordo com o previsto e se o projeto implantado mostra-se de fato capaz de resolver o problema a que deu origem.

O corpo docente foi constituída de docentes que se encontram em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental, sem, no entanto, possuírem a habilitação em nível superior. Essa situação pode ser encontrada em diversos países da América Latina e da África, caracteriza-a pela dispersão geográfica dos professores a serem formados.

O Brasil apresenta algumas condições sociais, políticas, educacionais e tecnológicas que tornam viáveis a elaboração e a implementação piloto da proposta:

- exigências colocadas pela nova LDB e o grande número de docentes (600.000) em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental que ainda não possuem a habilitação em nível superior;
- manifestações preliminares de interesse por parte de alguns governos estaduais;
- instituições com experiência na utilização das modernas tecnologias da informação em programas de grande porte para capacitação docente.

4.3.3 Antecedentes do Projeto VEREDAS - Formação Superior de Professores

Segundo os documentos, o magistério nos anos iniciais era visto como uma atividade apropriada para mulheres, compatível com a personalidade feminina, podendo ser facilmente conciliável com o trabalho exercido por mães e donas de casa, ou era identificado com o cumprimento de uma nobre missão, que requeria mais idealismo e vocação, do que formação específica.

Como a formação era ineficiente no que se refere aos conhecimentos de matemática e ciências físicas e biológicas, as pessoas passaram a procurar outras modalidades de ensino médio que lhes dessem formação para acesso à Universidade.

A partir de 1979, multiplicaram-se no país as universidades e os cursos de Licenciatura e de Pedagogia, destinados à formação de professores, não somente nas capitais, mas também nas cidades de porte médio. Esperava-se que essa expansão do ensino superior fosse capaz de contribuir para a solução do problema da formação de professores, reduzindo o número de docentes sem titulação. Mesmo assim, não foi possível reduzir o número de professores sem habilitação mínima exigida pela atual legislação.

Os debates sobre a formação de professores

Sob a influência das discussões empreendidas sobre a formação de professores, travadas a partir da década de 1980, principalmente sobre o curso de Pedagogia, especificamente a formação de especialista na educação, a experiência de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental, em nível superior, passou a ser feita em diferentes universidades como uma habilitação do curso de Pedagogia.

Duas principais correntes resumem as controvérsias existentes sobre a formação de professores. Uma defende que a formação dos profissionais para os anos iniciais do ensino fundamental seja feita em cursos normais superiores e outra propõe que esse profissional seja formado nos cursos de Pedagogia, na habilitação magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Com a aprovação, no Congresso Nacional, da LDB 9.394/96, prevaleceu a opção de formação em cursos normais superiores vinculados a institutos superiores de educação.

Sobre a formação de professores, Gracindo (2009), por ocasião da entrevista da Eunice Durham sobre a avaliação do curso de Pedagogia, afirma que é necessário fazer uma análise para além da simples avaliação dos Cursos de Pedagogia: se eles cumprem ou não seus objetivos. Na avaliação de Gracindo (2009) é necessário, entre outras coisas, analisar um pouco da história dos embates de concepções sobre formação de professores que podem aclarar o debate atual.

No final da década de 1990, houve a explicitação de três campos diferentes de entendimento sobre o Curso de Pedagogia que lutavam por hegemonia. Os grupos apoiavam suas propostas em uma concepção específica de formação de professores. Tal como exigia a antiga legislação, as IES, especialmente as privadas, compreendiam a necessidade de manutenção da idéia de que o referido curso deveria formar os "especialistas" da educação (administrador, supervisor, orientador, etc), Outro grupo, minoritário, lutava para que o curso formasse bacharéis, que seriam os "cientistas da educação", encaminhava a formação de professores para a educação infantil e para os

anos iniciais do ensino fundamental aos "inventados" Cursos Normais Superiores, filhos dos Institutos Superiores de Educação. Um terceiro, defendia a causa de que o curso de Pedagogia deveria formar licenciados para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, como muitos centros e faculdades de educação já vinham fazendo.

A autora ressalta ainda que, neste embate, não se pode esquecer da intervenção do então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso que, na véspera de uma audiência pública do CNE na qual haveria a deliberação sobre os princípios que norteariam as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (em dezembro de 1999), sancionou o Decreto nº 3.276, de 6.12.1999, no qual constaria que a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, deveria se dar exclusivamente em cursos normais superiores. A pressão das entidades nacionais (científicas e sindicais) concorreu para a substituição deste decreto por outro (Decreto n.º 3.554/2000) que alterava a palavra "exclusivamente" para "preferencialmente".

Assim, a concepção dos Cursos Normais Superiores refletia a idéia de que a formação de professores para as etapas da educação básica mencionadas deveria ser retirada das universidades, pois esse tipo de formação, além de muito dispendiosa, não atendia o caráter técnico-instrumental, hipertrofiando essa organização curricular.

Esta disputa durou sete anos e em 2006 foi homologada a Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, derrotando a idéia de formação de especialistas e bacharéis e, conseqüentemente, diminuindo a importância dada aos Cursos Normais Superiores.

As novas exigências de formação

De acordo com o Art. 87, da LDB, cabe aos Municípios, aos Estados e à União realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância. Até o ano de 2006, só serão admitidos docentes com habilitação em nível superior.

Essa exigência tornou-se um desafio para todos os Estados da Federação, mas não foram articuladas iniciativas suficientes ou criadas políticas públicas concretas destinadas à capacitação de professores para atender as necessidades do país.

TABELA 01 – Formação de professores por região do Brasil

Regiões	Total	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental Completo	Ensino Médio	Ensino Superior
Norte	69.329	10.614	12.445	44.384	1.886
Nordeste	271.403	44.623	30.433	175.136	21.211
Sudeste	265.868	3.446	4.502	174.711	83.209
MG	92.178	3.265	2.346	62.150	25.417
ES	14.225	25	164	11.770	2.266
RJ	48.248	130	1.053	34.875	12.190
SP	111.217	26	939	66.916	43.366
Sul	118.692	2.282	4.301	74.041	38.068
Centro Oeste	51.245	2.292	3.544	31.966	13.443
Brasil	776.537	63.257	55.225	500.238	157.817

Fonte: Dados do INEP – Via Internet – Projeto do Curso Normal Superior (2000) Texto Impresso

A TAB. 01 informa um elevado número de pessoas com formação insuficiente. O cenário é ainda um pouco indefinido e nada indica que se tenha chegado a um consenso acerca das providências a serem tomadas para solucionar, no prazo estipulado pela LDB, os problemas relativos ao déficit de professores titulados para os anos iniciais do ensino fundamental e a qualidade da formação a eles oferecida.

Nesse contexto, adquirem importância fundamental as políticas de formação inicial em serviço, voltadas para a habilitação dos professores não titulados que se encontram em exercício nas diferentes redes de ensino. Pela primeira vez, a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que instituiu o FUNDEF, prevê recursos financeiros para a habilitação dos professores não titulados em exercício, abrindo reais possibilidades de uma solução eficaz do problema.

4.3.4 Proposta Pedagógica do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

A proposta pedagógica do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores tem como referência inicial as características do educador preparado para atuar nos primeiros anos do ensino fundamental, a natureza do fazer docente e os pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço, indicada para capacitar profissionais não titulados que já

se encontram em exercício. Inclui também as diretrizes curriculares decorrentes desse referencial e sua concretização em uma proposta de currículo para a formação inicial em serviço, por meio da educação a distância.

4.3.4.1 Princípios político-filosóficos

Características do profissional da educação preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.¹⁶

A definição das características desse profissional baseia-se nas considerações precedentes sobre as funções sociais da educação escolar no mundo contemporâneo, as três dimensões da práxis pedagógica, as disposições da Constituição Federal, da LDB, e das diretrizes curriculares do CNE para o ensino fundamental.

O profissional preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental se caracteriza como um professor que domina os instrumentos necessários para o desempenho competente de suas funções e tem capacidade de tematizar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. Conhecer bem os conteúdos curriculares, saber planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimula as interações sociais de seus alunos e possibilita administrar com tranquilidade as situações de sala de aula. Conhece, aceita e valoriza as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeita suas diversidades culturais e sabe lidar bem com elas, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes e o funcionamento eficiente e democrático da escola em que atua. Valoriza o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenha-se no próprio aperfeiçoamento e tem consciência de sua dignidade como pessoa e como profissional. Assim é um ser humano capaz de continuar aprendendo e um cidadão responsável e participativo, integrado ao projeto da sociedade em que vive e, ao mesmo tempo, crítico de suas mazelas.

¹⁶ Segundo o Projeto Pedagógico Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, os itens características, natureza do fazer pedagógico e pressupostos pedagógicos foram baseados no texto: SALGADO, M. U. C. **Um Olhar sobre a Formação Inicial de Professores em Serviço**. Brasília, MEC/SEED, 2000, em que se analisam os fundamentos do PROFORMAÇÃO, programa de formação inicial em serviço e a distância, em nível médio, patrocinado pelo MEC, destinado aos professores não titulados que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental.

Essas características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental podem ser desdobradas em competências mais específicas que expressam os resultados a serem atingidos pelos professores-cursistas e orientam a definição das diretrizes curriculares para o Curso Normal Superior:

1. atuar de forma eficaz e contextualizada como professor dos anos iniciais do ensino fundamental;
2. organizar e coordenar o trabalho docente característico dos anos iniciais do ensino fundamental e, se for o caso, assumir a coordenação pedagógica da escola como um todo;
3. trabalhar coletivamente, partilhando seus conhecimentos e experiências com outros professores e profissionais da educação;
4. colaborar na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto-pedagógico da escola;
5. colaborar na definição dos tempos e espaços escolares, de acordo com o projeto político da escola;
6. colaborar na organização do ensino, identificando as implicações das diferentes formas de estruturação da mesma (ciclos, projetos, períodos, semestres ou anuais, etc.) e dos vários critérios de enturmação dos alunos (idade, interesses, nível de domínio do conteúdo, etc.);
7. utilizar criativamente seus conhecimentos técnico-pedagógicos para colaborar na solução de problemas práticos relacionados com a comunidade interna e externa da escola;
8. compreender as peculiaridades do ser humano em cada etapa da vida (infância, adolescência, juventude, idade adulta e terceira idade), mostrando-se capaz de identificar as características dos alunos quanto a sua forma de aprender, de desenvolver-se e de interagir socialmente, bem como de dar tratamento adequado às características específicas de cada faixa etária atendida;
9. analisar o percurso da aprendizagem escolar dos alunos, de modo a identificar características cognitivas, detectar possibilidades de desenvolvimento, perceber obstáculos, e formular propostas de intervenção pedagógica voltada para a reorganização do trabalho escolar, tendo em vista o progresso de todos;
10. organizar e desenvolver situações de ensino eficazes, articulando os conteúdos do ensino fundamental com as respectivas didáticas específicas,

reconhecendo e respeitando diferenças de natureza individual e social relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultural, etnia, gênero, religião, e utilizando estratégias e instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar toda a gama de resultados pretendidos com as situações de ensino criadas;

11. utilizar com segurança diferentes estratégias de gestão da classe e instrumentos para organização das condições de ensino, de modo a potencializar a aprendizagem de alunos com diferentes níveis e ritmos de aprendizagem;
12. articular as dimensões teórica e prática do campo educativo, apresentando uma ampla visão dos conteúdos da educação, de modo a relacionar a teoria pedagógica com os conteúdos curriculares do ensino fundamental, a didática, o planejamento e a avaliação;
13. elaborar e desenvolver projetos de estudo e trabalho, comprometendo-se com seu próprio desenvolvimento profissional e sua formação permanente, bem como com a aplicação do seu horizonte cultural;
14. produzir saberes pedagógicos, utilizando conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto em que está inserida a prática educativa, explicando as relações entre o meio social e a educação, refletindo sobre a própria prática e analisando o efeito das ações propostas sobre os alunos, pais e colegas, de forma a aprimorá-las, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões a respeito;
15. atuar como cidadão e como profissional consciente e responsável, pautando-se por princípios da ética democrática – dignidade, respeito mútuo, justiça, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade – comprometendo-se com a transformação da realidade social e educacional, participando de associações da respectiva categoria e estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural.

Natureza do fazer docente, identidade profissional do professor e formação inicial em serviço

O fazer docente, que se desdobra em sala de aula, é concebido como o conjunto de competências que integra a práxis do professor, caracterizando-o como profissional, como pensador e como cidadão. Essas atividades são complexas, exigindo decisões e

ações imediatas, fundamentadas em um saber específico adquirido na própria prática e em fontes diversas como nos cursos de formação inicial e continuada, no contato com colegas mais experientes, nas orientações recebidas do supervisor ou de órgãos de administração da educação (Conselhos e Secretarias de Educação, Delegacias ou Superintendências Regionais, etc.), na leitura de livros e revistas especializadas, na participação em sindicatos e associações de classe, nas lembranças da própria experiência escolar, como aluno, e outras experiências da vida cotidiana. As competências específicas do professor configuram um campo teórico/prático e interdisciplinar que implica o desenvolvimento de uma identidade e de uma consciência profissional.

A identidade profissional do professor está ligada às representações sociais sobre ele, isto é, às idéias e crenças que a população e os próprios professores têm sobre o trabalho que fazem.

Esses aspectos são fundamentais para caracterizar a formação inicial em serviço, pois, neste caso, o “aluno” é na verdade um professor-cursista, já tendo uma experiência profissional mais ou menos longa e intensa, fonte de inúmeros saberes docentes e pedagógicos e de uma certa consciência profissional.

Por outro lado, a experiência anterior à formação sistemática pode incluir eventos e situações que geram aspectos negativos: a consciência profissional não apenas é mais forte nos participantes da formação inicial em serviço, como frequentemente é carregada de percepções negativas, ligadas a uma baixa auto-estima, que resulta de situações em que o professor é rotulado como “leigo”. Assim, a articulação dos novos conhecimentos e experiências com as vivências e conhecimentos práticos dos professores-cursistas é o ponto-chave de qualquer programa de formação inicial em serviço.

Pressupostos pedagógicos da formação inicial em serviço

- ¹⁰ Pressuposto: a definição do professor como profissional, pensador e cidadão pressupõe conceber a educação como um processo construtivo e permanente, que une a escola e a vida de professores a alunos, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes produzidos no cotidiano. Valorizar os saberes dos professores, não apenas como ponto de partida do ensino, mas trabalhando efetivamente para que incorporem criticamente ao corpo de conhecimentos construídos no curso.

2º Pressuposto: a visão dinâmica e antropológica de aprendizagem, que é definida como desenvolvimento de competências, por meio de elaboração pessoal e re-significação de elementos social e culturalmente transmitidos. A (re) significação das experiências culturais e profissionais dos professores-cursistas, a partir dos novos conhecimentos oferecidos pelo curso, viabiliza a construção das competências docentes e pedagógicas.

3º Pressuposto: as concepções de educação e aprendizagem conduzem o caráter da escola. A escola é vista como uma instituição social que concretiza as relações entre educação, sociedade e cidadania, sendo uma das principais agências responsáveis pela formação das novas gerações. A escola é uma organização com cultura própria, objetivos, funções e estruturas definidas. Faz a mediação entre as exigências da sociedade e a necessidade de auto-realização das pessoas. É parte da sociedade, existe nela e interage com os diferentes grupos sociais. Transforma-se junto com a sociedade, mas também colabora para essa transformação.

No planejamento e implementação de um programa de formação inicial em serviço, é importante prever:

- mecanismos de estímulos à participação responsável dos professores-cursistas na gestão da escola em que trabalham e na discussão de políticas para a rede escolar;
- dispositivos de sensibilização da população-alvo do programa, bem como dos diretores e demais integrantes da comunidade escolar em que atuam os professores-cursistas;
- vias de comunicação e de intercâmbio de experiências, de mão dupla, que encorajem e possibilitem a interação de todos os envolvidos;
- formas de preparação de todos os participantes de diferentes níveis, de modo a conseguir um conjunto entrosado que trabalhe na busca de objetivos comuns. A articulação entre programa de formação inicial, unidade escolar e rede de ensino fundamental permite que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão docente.

4º Pressuposto: por ser a prática pedagógica fruto da dinâmica da escola, ela pode ser definida como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural. A prática docente vai além das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. A capacidade do professor de tematizar a própria

prática é fonte de sua ação instituinte, transformadora. Assim, as possibilidades da escola de colaborar para a transformação social resultam do tipo de prática pedagógica que seus professores desenvolvem.

Essa concepção ampliada de prática exige mais do que as antigas estratégias da prática supervisionada e do estágio, que geralmente se superpunham às disciplinas teóricas. A prática tem de ser o elemento central desde o primeiro momento do curso, e se caracteriza por abranger experiências integradas na sala de aula, na escola e no próprio sistema educacional. Assim, é necessário que os programas de formação inicial em serviço incluam mecanismos de intervenção na atividade cotidiana do professor em exercício, como parte integrante do próprio curso, contribuindo para que o processo de titulação tenha impacto efetivo sobre a escola fundamental.

Entretanto, não se trata de reduzir tudo à prática, ou de diminuir a importância da teoria. É preciso criar espaços para trabalhar a relação entre os aspectos teóricos e práticos da ação docente, de modo que o professor-cursista desenvolva as competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho de forma articulada com os fundamentos pedagógicos dos mesmos. Assim, ao aprender os conteúdos curriculares, deverá percebê-los também com olhos de quem planeja e realiza seu ensino. Portanto, o ensino nas didáticas específicas tem de ser associado aos do conteúdo das disciplinas da base nacional comum do ensino fundamental. E a gestão da classe adquire importância, como um dos elementos centrais do saber docente. Desta forma, o currículo dos cursos de formação pressupõe uma concepção determinada de construção do conhecimento no contexto escolar.

A multiplicidade de fontes do conhecimento escolar remete à questão da interdisciplinaridade na formação de professores, ou seja, a necessidade de integrar os conteúdos curriculares, diante do rápido envelhecimento da informação fática e o esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais. Entretanto, as integrações possíveis entre áreas de conhecimento são sempre parciais e só podem ser feitas em função de uma finalidade clara. É necessário, pois, ter um ou mais núcleos ou eixos integradores que articulem as diferentes áreas ou disciplinas do currículo em torno de aspectos centrais da teoria e da prática pedagógica, de modo que os conteúdos não se esgotem na carga horária atribuída a cada disciplina.

Nos cursos de formação inicial em serviço, o mais importante elemento integrador do currículo é constituído pela (re)significação da identidade profissional do professor, que pode ser vista como um eixo perpassando todo o processo de formação das competências docentes e pedagógicas.

Esse conjunto de pressupostos completa-se pela definição de avaliação como processo cumulativo, contínuo, abrangente, sistemático e flexível de obtenção e julgamento de informações de natureza qualitativa e quantitativa sobre os processos de ensino e aprendizagem, permitindo (a) verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados; (b) planejar formas de apoio aos alunos que apresentam dificuldades; e (c) obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso.

A formação inicial em serviço oferece oportunidade para o desenvolvimento de uma sólida articulação teoria/prática e de uma identidade profissional consciente assumida.

O que caracteriza a formação inicial, em serviço, dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental, em nível superior, é o desenvolvimento da capacidade de produção do conhecimento pedagógico que advém de uma sólida formação como pesquisador e de uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica, além da vivência em ambiente universitário e da ampliação do universo cultural do cursista. Partindo da reconstrução da identidade profissional do professor, a articulação entre ensino e pesquisa e o contato com diferentes aspectos da cultura contemporânea constituem outros elementos integradores dos currículos de formação, em nível superior, de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Diretrizes Curriculares para Projeto Veredas – Formação Superior de Professores:

1. Valorizar a prática pregressa dos professores-cursistas e criar condições que facilitem o resgate de sua auto-estima.
2. Enfatizar a questão da pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade cultural dos professores-cursistas e dos respectivos alunos.
3. Basear o processo de aprendizagem na (re)significação das experiências pessoais e profissionais dos professores-cursistas e prover situações interativas que os ajudem a superar o isolamento no trabalho e no estudo.
4. Organizar a formação de acordo com o esquema ação/reflexão/ação (re) significada e aperfeiçoada, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do Curso.

5. Considerar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e de crescimento, prevendo situações de verificação e análise de desempenho ao longo de todo o curso, como subsídio para o replanejamento das atividades e a reorientação dos esforços dos professores-cursistas.
6. Valorizar igualmente as três dimensões da práxis pedagógica, criando espaços e tempos curriculares destinados ao domínio dos conteúdos do ensino fundamental e do instrumental de trabalho docente, quanto ao exercício da participação democrática, à reflexão e à produção de saberes pedagógicos.
7. Situar o processo de formação no contexto da escola em que trabalha o professor-cursista e da rede de educação fundamental, estabelecendo parcerias que se traduzam em benefícios para todos os envolvidos.
8. Incorporar em todas as situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da população brasileira, bem como experiências com diferentes aspectos da cultura contemporânea, tornando vivos e significativos os conteúdos e as atividades do curso, de modo a favorecer o crescimento pessoal e profissional do professor-cursista, a sua inserção no mundo contemporâneo e o exercício da sua cidadania.
9. Levar em conta as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais, prevendo espaços e tempos curriculares para componentes integradores e estudos interdisciplinares.
10. Incorporar ao próprio currículo do Curso Normal Superior os aspectos éticos, políticos e estéticos a serem observados na elaboração e no desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas.
11. Enfatizar o processo de construção e reconstrução da identidade profissional que perpassa a formação dos educadores, dando unidade aos “olhares” das ciências básicas da educação em torno do objeto específico nascido da síntese teoria/prática pedagógica.

4.3.4.2 Proposta Curricular

A proposta curricular do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores será apresentada em três seções que focalizam, respectivamente, as atividades de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares e a estrutura dos oito módulos que compõem o curso.

A- Atividades de ensino e aprendizagem

O curso terá a duração total de 3.200 (três mil e duzentas) horas, nos termos das exigências legais relativas à formação de professores para o magistério, em nível superior, no Brasil. Será desenvolvido em 8 módulos de 400 (quatrocentas) horas (16 (dezesseis) semanas), englobando um conjunto de atividades planejadas em consonância com as diretrizes explicitadas no tópico precedente.

TABELA 02 - Estrutura das Atividades do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Atividades	Horas por módulo		Horas totais no curso	Observações
	Horas semanais	Total por módulo		
Atividades da Fase Presencial Intensiva	Z	40	320	Uma semana no início do semestre
Atividades Individuais a Distância	9	144	1152	16 semanas por módulo
Prática Pedagógica Orientada	10	120	960	12 semanas por módulo
Atividades Coletivas	Z	24	192	3 vezes por módulo durante 8 horas
Atividades de Avaliação	Z	8	64	1 dia no final de cada módulo durante 8 horas
Memorial	2	30	240	15 semanas por módulo.
Monografia	2	34*	272	15 semanas por módulo, mais 32 horas distribuídas entre os módulos 7 e 8
Total	22	400	3200	-

*30 horas por semana mais 4 horas em média decorrentes da distribuição das 32 horas alocadas nos Módulos 7 e 8

Fonte: Projeto de Projeto Veredas – Formação Superior de Professores a Distância (2000, p. 20)

Atividades Presenciais

Constituem um espaço de interação do cursista com seus colegas, com os tutores e com a Agência Formadora (universidade ou instituto de ensino superior). Serão realizadas de forma intensiva, durante uma semana (40 horas) no início de cada módulo, quando se apresentarão os conteúdos e as atividades previstas para o período, com vistas à elaboração dos planos de trabalho dos participantes e ao acerto da agenda de reuniões e contatos programados entre os cursistas e os tutores. Além disso, serão realizadas atividades de cultura contemporânea, destinadas ao enriquecimento do universo cultural dos cursistas.

Na fase presencial do primeiro módulo, serão compostos grupos de 12 a 15 professores-cursistas, ficando cada um vinculado a um tutor específico. Além disso, os professores-cursistas ficarão conhecendo o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, receberão instruções sobre como lidar com os materiais instrucionais e terão uma introdução ao uso da Internet, para que possam acompanhar o curso de forma interativa.

Atividades Individuais a Distância

As atividades individuais a distância destinam-se ao estudo sistemático dos componentes disciplinares do currículo, e à preparação para os trabalhos interdisciplinares e de interação, que serão desenvolvidos nas atividades coletivas. As atividades individuais serão orientadas por um Guia de Estudo que deverá conter: (a) textos básicos e outras indicações para leitura; (b) roteiros para o estudo de textos, a discussão sobre os vídeos, e a participação em teleconferências; (c) exercícios e experiências relativas aos textos básicos; (d) orientações para trabalhos na Internet. Os Guias de Estudo serão preparados de forma a permitir que os professores-cursistas possam adquirir os conhecimentos relativos a cada tema ou conteúdo disciplinar, dedicando a sua leitura pelo menos 9 horas por semana, durante as 16 semanas de duração dos módulos.

Prática Pedagógica Orientada

Inclui 10 (dez) horas de atividades na sala de aula do próprio professor-cursista, ao longo de 12 (doze) das 16 (dezesesseis) semanas de cada módulo. É parte integrante do currículo, substituindo as atividades que, nos cursos regulares de formação de professores, são dedicadas ao estágio supervisionado.

A prática pedagógica é orientada pelo tutor, que deverá visitar os professores-cursistas na escola. Além disso, será planejada e avaliada juntamente com o grupo de colegas, por ocasião das atividades coletivas.

Atividades Coletivas

Três vezes durante cada módulo, em um sábado, com duração de oito horas, haverá uma reunião dos grupos com os respectivos tutores, criando-se um espaço de trabalho coletivo, onde se possa quebrar o isolamento dos professores-cursistas e promover situações sócio-interativas que favoreçam, não apenas a aprendizagem dos conteúdos específicos, mas também a reflexão sobre a prática, a participação, o trabalho conjunto, os estudos interdisciplinares e o planejamento das atividades de prática pedagógica que cada professor-cursista desenvolverá com seus alunos no mês subsequente.

Atividades de Avaliação

Será feita ao longo de todo o Curso, incorporando-se às atividades individuais e coletivas, com as principais finalidades: (a) permitir que o professor-cursista tenha uma idéia clara de seus progressos e possa reorientar seus esforços de acordo com as necessidades; e (b) levantar subsídios para a avaliação do próprio curso, abrangendo os materiais instrucionais, a atuação do tutor e o desempenho da agência formadora. Além disso, ao final de cada módulo, haverá uma reunião de 8 horas especialmente dedicada à avaliação: (a) do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, visando ao aperfeiçoamento do mesmo; (b) do desempenho dos cursistas, visando atender à exigência de prova presencial que a legislação brasileira impõe como requisito para certificação nos cursos a distância.

Em cada módulo, para avaliação global do professor-cursista, considera-se:

- o desempenho obtido nas atividades de verificação integrantes dos estudos individuais;
- as observações do tutor referentes à prática supervisionada e às atividades coletivas;
- a análise do memorial;
- a análise da monografia;
- a avaliação presencial final.

Os professores-cursistas que não obtiverem o desempenho exigido para a certificação terão uma segunda chance, recebendo o atendimento especial previsto no Sistema de Apoio à Aprendizagem.

Memorial

É um depoimento escrito sobre o processo, vivenciado pelo professor-cursista, focalizando principalmente a (re)significação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica em uma perspectiva interdisciplinar. Esse processo tem como suporte a elaboração do eixo integrador do currículo que, em cada módulo, propõe uma temática de trabalho interdisciplinar.

Monografia

Ao final do curso, cada professor-cursista deverá apresentar monografia sobre um tema educacional da atualidade, escolhido pelo próprio aluno, sob a orientação e acompanhamento contínuo do tutor. A monografia será elaborada ao longo do curso com base em estudos interdisciplinares e experiência de integração do ensino e da pesquisa pedagógica que, a cada módulo, promoverão a discussão de aspectos fundamentais para elaboração da monografia.

B- Componentes Curriculares

A partir das diretrizes explicitadas, o currículo do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi organizado em três grandes blocos que compreendem: (a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental; (b) Núcleo de conteúdos pedagógicos e (c) Núcleo Integrador.

1. Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental:

Os conteúdos do ensino fundamental têm caráter instrumental, constituindo parte do conhecimento técnico-especializado, indispensável para que o professor seja capaz de uma prática competente e de uma reflexão bem focalizada e significativa sobre a mesma. As disciplinas desse núcleo dizem respeito aos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esse núcleo engloba três áreas de conhecimento:

- Linguagens e Códigos;
- Identidade Cultural e Sociedade;
- Matemática e Ciências da Natureza

A área de linguagens e Códigos compreende as disciplinas: a) Linguagens; (b) Língua Portuguesa I e II; (c) Alfabetização; (d) Educação Artística; (e) Educação Corporal. A área de Identidade Cultural e Sociedade abrange: (a) História I e II; e (b) Geografia I e II, enquanto a de Matemática e Ciências da Natureza inclui: (a) Matemática e Lógica I, II e III; e (b) Ciências da Natureza I, II e III.

Em todas as disciplinas, dá-se destaque às experiências culturais dos alunos, que constituem o ponto de partida do ensino dos conteúdos específicos, buscando criar condições para que os professores-cursistas aprendam a lidar com a diversidade cultural, a respeitá-la e a valorizá-la.

O ensino de Linguagens e Códigos volta-se para a capacidade de adaptar o uso da língua (e de outros sistemas de comunicação) ao interlocutor e à situação, escolhendo e utilizando adequadamente o código ou o registro lingüístico mais apropriado.

O ensino da Matemática busca valorizar os processos de raciocínio e desenvolvimento de habilidades para efetuar cálculos mentais e fazer estimativas para resolver problemas da vida cotidiana. Ciências da Natureza busca desenvolver esquemas de conhecimento que permitam superar as barreiras entre o cotidiano e o conhecimento científico e utilizar esse para melhorar a qualidade da vida humana e do meio ambiente.

As disciplinas História e Geografia caracterizam pelo enfoque da pluralidade cultural, da compreensão das relações entre cultura e meio ambiente e as relações entre a localidade em que vive e a região, o País e o Mundo.

A prática do professor é parte integrante de todas as disciplinas, enfatizando-se a transposição didática dos conteúdos e a metodologia do ensino mais adequadas às características dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

2. Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos

O Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos possui duas vertentes complementares que dizem respeito, respectivamente, à compreensão das diferentes dimensões do processo educativo e à competência para organizá-lo em uma escola definida. Esse Núcleo se desdobra em duas grandes áreas:

- Fundamentos da Educação: correspondem às ciências humanas e sociais necessárias à compreensão do contexto da sociedade brasileira e da educação básica, do caráter institucional da escola, das características culturais dos alunos e dos respectivos processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como da identidade profissional do professor. São elas: (a) Antropologia Cultural e Educação; (b) Sociologia da Educação;

(c) Economia da Educação; (d) Ciências Políticas e Educação; (e) Filosofia da Educação; (f) Psicologia Social; (g) Psicologia da Educação I e II; e (h) História da Educação I e II.

- Organização do Trabalho Pedagógico: focaliza diretamente a atuação competente do professor nos diferentes níveis em que se pode exercer a prática pedagógica. São: a sala de aula, a escola, o sistema educacional e a sociedade. Compõe-se das disciplinas: (a) Sistema Educacional Brasileiro; (b) Política Educacional do Brasil; (c) Currículo I e II; (d) Gestão Democrática da Escola; (e) Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar; (f) Planejamento e Avaliação do Ensino e Aprendizagem; e (g) Ação Docente e Sala de Aula.

3. Núcleo integrador

Compreende espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar e para a relação teoria/prática centrada na escola em que trabalha o professor cursista. Assim, inclui: (a) o Eixo Integrador – Identidade Profissional do Professor; (b) Seminários de Ensino e Pesquisa; e (c) Cultura Contemporânea.

Em cada módulo, o eixo integrador se desdobra em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que atravessa todas as áreas temáticas articulando-as entre si, ajudando a relacionar os conteúdos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho, promovendo a reflexão sobre essa prática concreta, e favorecendo o compromisso com a educação e a construção do sucesso escolar. Esses temas são os seguintes:

- Educação, Família e Sociedade
- Educação, Sociedade e Cidadania
- A escola como Campo da Prática Pedagógica
- A Escola como Instituição Social
- Proposta Político-Pedagógica da Escola
- Organização do Ensino e do Trabalho Escolar
- Dinâmica Psico-Social da Classe
- Teoria e Prática Educativa: especificidade do Trabalho Docente

O registro desse processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional se faz por meio do Memorial em que o professor-cursista anota suas experiências e reflexões durante todo o Curso.

O segundo componente do Núcleo Integrador, os seminários de Ensino e Pesquisa, parte da concepção de campo educacional e pedagógico, passando pela definição de questões de pesquisa e introduzindo as temáticas relacionadas aos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa. Sua finalidade é promover a articulação entre teoria

e prática pedagógica, de modo a fundamentar a realização de trabalhos de pesquisa e de inovação educacional e, especialmente, a preparação da Monografia, que constitui um dos instrumentos de avaliação do desempenho do professor-cursista.

Os seminários desenvolverão a seguinte temática, ao longo dos oito módulos:

1. O campo da Educação e da Pedagogia
2. Ciência e Realidade: Fontes da Pesquisa em Educação
3. Definição de um Problema de Pesquisa
4. Metodologia de Pesquisa: Abordagem Qualitativa
5. Metodologia de Pesquisa: Abordagem Quantitativa
6. Oficina de Pesquisa
7. Oficina de Monografia
8. Análise Crítica do Currículo do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Os Tópicos de Cultura Contemporânea destinam-se a ampliar os horizontes dos professores-cursistas e a estimulá-los a uma permanente participação em eventos educacionais e culturais, relacionados com:

- Informática
- Cinema
- Teatro
- Televisão
- Literatura

A Matriz Curricular, apresentada a seguir, permite uma visão de conjunto desses componentes e das relações entre eles.

QUADRO 04 – Matriz curricular do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

MATRIZ CURRICULAR DO VEREDAS – CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES											
MÓDULO S	NÚCLEO DE CONTEÚDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL			NÚCLEO DE CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS			NÚCLEO DE INTEGRAÇÃO				
	LINGUAGENS E CÓDIGOS	IDENTIDADE CULTURAL E SOCIEDADE	MATEMÁTICA E CIÊNCIAS		FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO		ORGANIZ. DO TRABALHO PEDAGÓGICO	EIXO INTEGR: IDENT. do PROFIS. DA	SEMINÁRIOS DE ENSINO E PESQUISA	TÓPICOS DE CULTURA CONTEMP.	
1	Linguagem		Matemática I	Antropologia e Educação	Sociologia da Educação		Sistema Educacional no Brasil	Educação Família e Sociedade	O campo da Educação e da Pedagogia	Informática I	
2	Língua Portuguesa I		Matemática II	Economia e Educação	Política e Educação		Política Educacional no Brasil	Escola Sociedade e Cidadania	Ciência Realidade Fontes da Pesquisa em Educação	Literatura	
3	Língua Portuguesa II	História e Geografia I	Matemática III		História de Educação		Currículo	Escola: Campo da Prática Pedagógica	Definição de um probl. de Pesquisa Pedagógica	Informática II	
4	Arte – Educação	História e Geografia II	Ciências da Natureza I		Psicologia Social		Gestão Democrática da Escola	Dimensão Institucional e PPP da Escola	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa	Teatro e Cinema	
5	Alfabetização e Letramento	História e Geografia III	Ciências da Natureza II		Psicologia da Educação I		Bases Pedag. do Trabalho Escolar	Organização do Trabalho Escolar	Metodologia da Pesquisa: Abordagem Qualitativa	Artes Plásticas	
6	Educação Corporal	História e Geografia IV	Ciências da Natureza III		Psicologia da Educação II		Planejamento e Aval. do Ensino e Aprendizagem.	Dinâmica Psicossocial da classe	Oficinas de Monografias I	Música e Dança	
7		Projetos Interdisciplinares I, II e III		Componente Eletivo		Filosofia da Educação		Ação Docente e Sala de Aula	Especificidade do Trabalho Docente	Oficinas de Monografias II	Rádio e Televisão

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores (2002, p. 40)

4.3.5 Os Sistemas Componentes do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores compõe-se de cinco sistemas integrados, que garantem a execução do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores em todos os seus níveis organizacionais. São eles: o Sistema Instrucional, o Sistema Operacional, o Sistema de Tutoria, o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

Sistema Instrucional: diz respeito à operacionalização do currículo do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, compreendendo os seguintes materiais instrucionais a serem usados nas Atividades Individuais a Distância e nas Atividades Coletivas:

- 1 (um) Guia geral para informação dos professores-cursistas em relação ao curso;
- 8 (oito) Guias de Estudo sendo , 1(um) para cada módulo, incluindo textos e orientações para o desenvolvimento no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática, Núcleo do Conhecimento Pedagógico, Eixo Integrador e dos seminários de Ensino e Pesquisa
- 25 (vinte e cinco) vídeos, sendo 3 (três) por módulos e 19(um) de apresentação geral do curso

Sistema Operacional: abrange as providências necessárias para viabilizar a realização das atividades previstas, tais como:

- seleção de professores-cursistas;
- seleção das Agências Formadoras;
- seleção e treinamento dos tutores;
- distribuição dos materiais do Curso;
- planejamento e coordenação das Atividades Presenciais;
- planejamento e coordenação das Atividades Coletivas.

Sistema de Tutoria: prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores e sua capacitação, tais como:

- planejamento e esquema de tutoria;

- acompanhamento das Atividades Individuais a Distância e da Prática.

Pedagógica Orientada

- planejamento das atividades de recuperação e aprendizagem;
- elaboração dos materiais de apoio à atuação dos participantes do Programa;
- planejamento do treinamento dos tutores;
- acompanhamento do trabalho dos tutores.

Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho: responsabiliza-se pelo contínuo aperfeiçoamento do Programa e seu funcionamento regular, avalia a qualidade do Curso e coordena as atividades de verificação de aprendizagem. Inclui os seguintes componentes:

- levantamento de indicadores e definição de instrumentos para coleta de informações;
- elaboração de diferentes instrumentos de avaliação da aprendizagem, tais como provas, roteiros de auto-avaliação, etc.

Sistema de Comunicação e Informação: tem dois propósitos básico: viabilizar o funcionamento do Sistema de Tutoria, fornecendo meios para os contatos necessários entre as diferentes categorias dos participantes do Programa Anchieta e o fluxo das informações indispensáveis para o trabalho das coordenações estaduais ou nacionais e da coordenação geral do programa Anchieta. Inclui os seguintes componentes:

- Centrais de atendimento e
- Site da Internet com os seguintes serviços:

Mural de Informações

- Disciplinas: espaço destinado ao acesso dos conteúdos das aulas de cada módulo. Sua estrutura está organizada para acompanhar o processo de aprendizado do aluno mediante a utilização das seguintes ferramentas: área de colaboração, informações, biblioteca.
- Secretaria
- Tutoria
- Endereços
- Dados pessoais
- Intercâmbio
- Base de dados
- Sites relacionados

4.3.6 Operacionalização do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Segundo o Edital de Concorrência nº 005/2001, publicado no dia 21 de agosto de 2001, a SEE/ MG, por intermédio de sua Superintendência Administrativa, torna público, para conhecimento dos interessados, os critérios para contratação de Instituição de Ensino Superior – IES para ministrar o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, no contexto da Escola Sagarana, dentro das políticas de formação e aprimoramento de recursos humanos da secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, em conformidade com o que estabelece as Leis Estadual n 9.444, de 25/11/87, Federal nº 8666, de 21/06/93, republicada no Diário Oficial da União de 06/07/94; Lei Federal nº 9.648, de 27/05/98 e legislação complementar vigente, mediante condições estabelecidas no Edital. Integraram o Edital os seguintes anexos:

Anexo I - Condições especiais para a prestação dos serviços

Anexo II – Minuta do Contrato

Anexo III – Cronograma de execução

Anexo IV- Modelo de Planilha de Custos

Anexo V – Relação de Custo/Lote

Anexo V1 – Relação Municípios por Lote

Anexo V2 – Relação de Escolas – Lotes 20,21 e 22

Anexo VI – Portfólio com descrição técnica das IES

Anexo VII – Critério para pontuação técnica das IES

Não poderiam participar dessa licitação as instituições que tivessem sido declaradas inidôneas por qualquer órgão público federal, estadual ou municipal; que estivessem em estado de falência; que funcionassem sob forma de consórcio.

As instituições interessadas deveriam apresentar envelope à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, até as 10h00 do dia 15/10/2001: um contendo a documentação referente à *habilitação* da licitante, totalmente fechado, contendo, na sua parte externa, além da razão social, o endereço da empresa proponente.

Seriam consideradas habilitadas as licitantes que apresentassem o envelope endereçado na forma descrita no item 4.1, do edital, contendo os documentos exigidos, em original ou cópia autenticada por cartório competente de notas, facultado substituir o original apresentado no ato da abertura por cópia autenticada pelos membros da Comissão Permanente de Licitação. O segundo, a Proposta Comercial, contendo:

- Nome e endereço da proponente, CNPJ, Inscrição estadual, telefone, fax e e-mail, se houver;
- Especificação clara e completa da prestação de serviço, conforme objeto especificado no Edital;
- Cronograma de execução dos serviços, conforme especificação constante do Anexo IV;
- Validade das propostas, que não poderá ser inferior a 60 (sessenta) dias, a contar da data limite para entrega dos envelopes;
- Número da agência e número da conta bancária;
- Demais elementos exigidos nos Anexos deste edital.

Cada proponente poderia oferecer propostas para até 3 (três) dos lotes especificados no Anexo V, vedada a possibilidade de subdividir ou alterar qualquer lote. À licitante vencedora foi enviado o termo de contrato assinado, constante no Anexo II, do Edital, no prazo de 60 (sessenta) dias, a contar do último dia fixado para a entrega das propostas conforme minuta constante do Anexo II, nos termos do art. 62 da Lei Federal nº 8666, e art. 67 da Lei Estadual nº 9.444.

O pagamento seria efetuado em até 30 (trinta) dias após o aceite da nota fiscal/fatura correspondente aos serviços, através de ordem bancária.

O anexo I – das condições especiais para prestação de serviço, da concorrência nº 005/2001, determina o objeto, o valor, a fonte de recurso e as considerações gerais. No objeto, define que o objeto é a contratação de IES, aqui denominada Agência Formadora – AFOR, para ministrar Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, na modalidade de Educação a Distância, destinado à habilitação de professores da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental, no contexto da Escola Sagarana.

O custo e preço Máximo estimados pela SEE/MG, por aluno, é de R\$ 750,00 (setecentos e cinquenta reais), compreendendo os valores relativos a:

- manutenção da equipe de Coordenação do curso na AFOR;
- manutenção de uma equipe de tutores capaz de atender ao número de alunos previstos para o lote;
- realização de atividades presenciais nos termos do projeto;
- atividades de comunicação e informação;
- atividades culturais;
- manutenção de equipe de apoio dos alunos;
- deslocamento dos tutores;
- despesas gerais do curso;
- outros.

O custo total relativo à manutenção, a ser repassado à Agência de Formação, no ato da assinatura do contrato, seria de R\$ 72.000,00 (setenta e dois mil reais), a fim de cobrir despesas de montagem de infraestrutura e de apoio físico. Esse valor foi repassado a cada Instituição mediante uma garantia de igual valor, podendo o contratado optar por uma das modalidades: caução em dinheiro ou títulos da dívida pública, seguro garantia, fiança bancária.

As despesas com a presente aquisição correriam através da dotação orçamentária: 1261.12.361.502.2633.34.1; não podendo ser cotados valores acima do custo estipulado por aluno.

Nas considerações gerais são descritos a caracterização do projeto, a população-alvo, as diretrizes curriculares para o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, a proposta curricular, os componentes curriculares. Na caracterização do projeto, a AFOR ficaria responsável por implementar o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, como especificado. Esse curso seria desenvolvido em parceria com várias universidades regionais, de forma a estimular uma estreita colaboração entre as redes de ensino básico e as instituições de ensino superior, e de propiciar aos professores não titulados a vivência de ambiente universitário.

O curso é caracterizado como formação inicial em serviço, habilitando os professores para o exercício do magistério nos primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais. Fará uso da moderna tecnologia da informação e será oferecido na modalidade de educação a distância, com momentos presenciais. Assim, além das atividades autoinstrucionais, haverá encontros, oficinas, debates e atividades culturais que propiciem o desenvolvimento de competências necessárias ao trabalho coletivo e à ampliação dos horizontes pessoais e profissionais dos professores cursistas.

Na estruturação do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, serão previstos dispositivos para viabilizar:

- A qualidade da informação e a fidelidade com que chega ao professor cursista. Nessa perspectiva, serão elaborados materiais específicos para o curso, nas versões impressa, videográfica e para a Internet, de forma a atender à heterogeneidade das condições para utilização de novas tecnologias;
- Os espaços e tempos curriculares, bem como as condições institucionais necessárias para estudos individuais e coletivos, gerais e regionais, desenvolvidos no esquema de ação/reflexão/ação (re) significada e aperfeiçoada, que implica integrar os saberes científicos/pedagógicos formais com os saberes produzidos pelo próprio professor, em sua prática, na sala de aula, na escola e na comunidade;

- Apoio ao estudante para a realização das atividades propostas e a consecução dos objetivos desejados. Para isso, serão organizados serviço de tutoria e de comunicação e informação que ofereçam aos cursistas: (a) fonte para solução de dúvidas; (b) estímulo para a ampliação de horizontes culturais; (c) meios para a avaliação da aprendizagem; (d) feedback, visando ao planejamento ou redirecionamento do estudo; (e) instrumentos para supervisão da prática pedagógica e sua articulação com a teoria; e (f) orientação para o cumprimento dos requisitos para a certificação;

- A formação adequada dos formadores em geral e dos tutores em especial, de modo a garantir a eficácia do serviço de tutoria;

- Monitoramento e avaliação do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, de modo a acompanhar sua implementação e verificar se essa efetivamente se concretiza de acordo com o previsto e se o projeto implantado mostra-se de fato capaz de resolver o problema que deu sua origem.

A população-alvo do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi constituída de docentes que se encontravam em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas estaduais e municipais, sem no entanto, possuírem habilitação em nível superior, necessitando, portanto, de formação inicial em serviço.

Os professores cursistas do Veredas – Formação Superior de Professores foram professores da rede pública - estadual e municipal – de Minas Gerais, selecionados em processo seletivo (vestibular) único realizado por Instituição conveniada com a SEE/MG

A elaboração da proposta curricular do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores orientou-se pelas seguintes diretrizes vinculadas ao referencial apresentado nos seguintes tópicos:

- Valorizar a prática pregressa dos professores-alunos a criar condições que facilitem o resgate de sua auto-estima;
- Enfatizar a questão da pluralidade e suas implicações para o respeito à identidade cultural dos professores-cursistas e dos respectivos alunos.
- Basear o processo de aprendizagem na (re)significação das experiências pessoais e profissionais dos professores-cursistas e prover situações interativas que os ajudem a superar o isolamento no trabalho e no estudo.
- Organizar a formação de acordo com o esquema de ação/reflexão/ação (re)significada e aperfeiçoada, articulando teoria e prática em todos os momentos, desde o início do curso.
- Considerar a avaliação como oportunidade de aprendizagem e de crescimento, prevendo situações de verificação e análise de desempenho, ao longo de todo o

curso, como subsídio para o replanejamento das atividades e a reorientação dos esforços dos professores-cursistas.

- Valorizar igualmente as três dimensões da práxis pedagógica, criando espaços e tempos curriculares destinados tanto para o domínio dos conteúdos do ensino fundamental e do instrumental de trabalho docente, quanto para o exercício da participação democrática, a reflexão e a produção de saberes pedagógicos.

- Situar o processo de formação no contexto da escola em que trabalha o professor-cursista e da rede de educação fundamental, estabelecendo parcerias que se traduzam em benefícios para todos os envolvidos.

- Incorporar em todas as situações de aprendizagem reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da população brasileira, bem como experiências com diferentes aspectos da cultura contemporânea, tornando vivos e significativos os conteúdos e as atividades do curso, de modo a favorecer o crescimento pessoal e profissional do professor-cursista, a sua inserção no mundo contemporâneo e o exercício da sua cidadania.

- Levar em conta as questões contemporâneas sobre a produção do conhecimento, relacionadas ao rápido envelhecimento da informação factual e ao esmaecimento das fronteiras entre as disciplinas tradicionais, prevendo espaços e tempos curriculares para componentes integradores e estudos interdisciplinares.

Especificação dos serviços – Sistemas

Os serviços necessários para a execução do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores em todos os seus níveis operacionais são: o Sistema Instrucional, o Sistema Operacional, o Sistema de Tutoria, o Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho e o Sistema de Comunicação e Informação.

O Sistema Instrucional do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, compreendia os seguintes materiais a serem usados nas Atividades Individuais a Distância e nas Atividades Coletivas.

- Guia Geral do VEREDAS – Formação Superior de Professores;

- 28 (vinte e oito) Guias de Estudo, sendo 4 (quatro) para cada módulo, incluindo textos e orientações para o desenvolvimento: a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental e da respectiva transposição didática; b) do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos; c) do Eixo Integrador; e d) dos Seminários de Ensino e pesquisa;

- 22 (vinte e dois) vídeos, sendo 3 (três) por módulo e 1 (um) de apresentação do curso.

Os guias e vídeos foram produzidos pela Secretaria de Estado da Educação, nos moldes da educação a distância. Esses materiais foram produzidos por especialistas das diferentes áreas de conhecimento da proposta curricular, selecionados para esse fim. Os materiais de ensino serão distribuídos para as instituições contratadas (AFOR) para uso nas atividades instrucionais, proporcionalmente ao número de alunos.

O Sistema Operacional abrange as providências necessárias para viabilizar a realização das atividades previstas. Assim, em relação ao Sistema Operacional, caberá às Agências Formadoras:

- organização da infraestrutura de coordenação, que inclua equipe de coordenação geral do curso na Agência Formadora, bem como de coordenação dos tutores, da avaliação e monitoramento e informática e comunicação;
- organização de infraestrutura de atendimento que inclua os serviços de secretaria para atendimento aos professores-cursistas;
- seleção de tutores: os tutores devem ser selecionados preferencialmente entre os professores ou ex-professores das Agências Formadoras, alunos de mestrado e doutorado da própria instituição, ou entre pessoas com formação em educação interessadas no trabalho e que disponham de tempo para a função;
- capacitação de tutores: depois de selecionados, os tutores deverão ser submetidos a um curso de capacitação de 40 (quarenta) horas, coordenado pela própria Agência Formadora e organizado com base nas definições do Sistema de Tutoria repassadas pela SEE/MG;
- distribuição dos materiais do curso: o esquema de distribuição dos materiais instrucionais do curso será feito pela Agência Formadora, de modo que cada professor-cursista os tenha em mãos em tempo hábil;
- planejamento e coordenação das atividades presenciais: esses processos cabem à Agência Formadora, contando com a participação dos tutores durante as atividades; (a) detalhamento do plano didático e elaboração do cronograma de execução; (b) organização das atividades dos Tópicos de Cultura Contemporânea; (c) preparação da infraestrutura física e material para os encontros das fases presenciais; (d) estabelecimento de meios e estratégias para o acompanhamento dos professores-cursistas durante as fases presenciais (frequência, participação e desempenho); (e) organização dos grupos de estudo por meio da distribuição dos professores-cursistas em turmas de 15 (quinze) integrantes, segundo critérios de localização espacial, de forma a concentrar o trabalho posterior dos tutores no menor número possível de escolas.

- planejamento, coordenação e acompanhamento das atividades coletivas: a realização das atividades coletivas, com duração de 8 (oito) horas, em três sábados por módulo, sob a responsabilidade dos tutores.
- participação em seminário introdutório do Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores: a AFOR participará de seminário introdutório, realizado em Belo Horizonte, durante 5 (cinco) dias, em que serão discutidos os manuais de gestão do projeto e transmitidas orientações gerais para implementação do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores. Desse seminário deverão participar pelo menos 4 (quatro) membros de cada AFOR que serão responsáveis pelas Atividades de Coordenação Geral do Curso, das atividades de coordenação de tutores, de monitoramento e avaliação e de comunicação e informação.
- participação no Fórum de Instituições de Ensino Superior envolvidas no VEREDAS - Formação Superior de Professores: cada Agência Formadora deverá participar com 1 (um) representante no Fórum destinado a tomar decisões relativas à implantação do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, presidido pelo Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais;
- infraestrutura física: cabe à AFOR a viabilização de espaços físicos para realização das atividades presenciais, funcionamento da secretaria, central de atendimento de informática para servir de apoio aos professores cursistas.
- expedição de diploma de conclusão do curso, após a aprovação nas disciplinas dos sete módulos que compõem o curso, bem como a apresentação de Memorial e de aprovação da Monografia final.

O Sistema de Tutoria prevê o apoio pedagógico às atividades de todos os participantes do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores e sua contínua capacitação. Para isso, inclui:

- planejamento do esquema de tutoria: esse planejamento inclui a organização de grupos de professores-cursistas, com indicação do respectivo tutor, horários e locais de tutoria, bem como as funções dos participantes do programa e seu inter-relacionamento, tendo em vista o apoio à aprendizagem dos professores-cursistas;
- programação das atividades coletivas: será feita pelos tutores juntamente com o grupo de professores-cursistas que orientam. Durante as reuniões é necessário prever tempo para: (a) resolução de dificuldades encontradas pelos cursistas; (b) planejamento da Prática Pedagógica Orientada dos meses subsequentes; (c) estudos debates e outras atividades relacionadas ao Eixo Integrador do módulo e do Memorial; (d) realização das atividades previstas nos Seminários de Ensino e

Pesquisa e acompanhamento da elaboração da Monografia; (e) atividades de verificação da aprendizagem, de acordo com os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho;

- acompanhamento das Atividades Individuais a Distância e da Prática Pedagógica Orientada: o acompanhamento dos professores-cursistas no desenvolvimento dessas atividades cabe aos respectivos tutores. Esses deverão registrar o processo de desenvolvimento de cada professor-cursista sob sua orientação, preenchendo os instrumentos integrantes do Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho. Além disso, deverão dispor de horário para atender as solicitações de ajuda para a resolução de dificuldades de aprendizagem;

- planejamento de atividades para recuperação da aprendizagem: essas atividades destinam-se a auxiliar os professores-cursistas na superação das dificuldades encontradas na realização das atividades previstas. Devem ser planejadas pelas AFOR de comum acordo com os tutores, e a partir dos resultados da avaliação da aprendizagem, considerando os diferentes instrumentos previstos no Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho;

- planejamento do treinamento dos tutores: treinamento dos tutores deverá abranger o processo do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores e todos os componentes dos três núcleos do currículo, tendo como referência o Manual de Acompanhamento do Tutor, os Guias de estudos e os vídeos. A tônica da capacitação será sempre o processo de construção do conhecimento teórico-prático vivido pelos professores-cursistas e não o mero domínio dos conteúdos curriculares. Assim, além dos aspectos mencionados, os Tutores deverão ser preparados para o trabalho de orientação, mediante o estudo de: (a) trabalho com memoriais; (b) orientação de monografias; (c) organização de processos de trabalho coletivo; (d) gestão democrática de grupos; (e) ética das relações interpessoais; (f) liderança e clima dos grupos. Além dessa capacitação preliminar, os tutores deverão participar integralmente das Atividades da Fase Presencial Intensiva na Agência Formadora.

Acompanhamento do Trabalho dos Tutores

O acompanhamento do trabalho dos tutores envolve a organização de uma equipe de apoio na Agência Formadora, à qual caberá: (a) o registro das atividades de

cada tutor; (b) o atendimento às demandas de ajuda para solução de dificuldades e de questões de conteúdo que não puderem ser resolvidas por esses profissionais.

Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho

A Agência Formadora deverá implantar um Sistema de Monitoramento e Avaliação de Desempenho, dentro do planejamento elaborado pela SEE/MG, o qual será responsável pelo contínuo aperfeiçoamento do Programa e seu funcionamento regular; avaliará a qualidade do Curso e coordenará as atividades de verificação de aprendizagem. É importante que utilize uma metodologia abrangente e diversificada que permita tratar adequadamente elementos quantitativos e qualitativos, processos, produtos e impactos.

Sistema de Comunicação e Informação

A Agência Formadora deverá implantar um Sistema de Comunicação e Informação, dentro do planejamento elaborado pela SEE/MG, o qual terá dois propósitos básicos. Por um lado, viabilizará o funcionamento do Sistema de Tutoria, fornecendo meios para os contatos necessários entre as diferentes categorias de participantes do curso. Por outro lado, viabilizará o fluxo das informações indispensáveis para o trabalho da coordenação estadual.

Cronograma de Execução do projeto

Conforme anexo III do cronograma de execução do projeto, a assinatura do contrato estava prevista para outubro de 2001, as atividades de capacitação das AFOR, seleção de tutores, seleção de cursistas aconteceram no período de outubro a dezembro de 2001 e o início das atividades do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, no período de janeiro de 2001 a julho de 2005, sendo a diplomação realizada em julho de 2005.

Os professores da rede municipal e estadual do Estado de Minas Gerais, aprovados no processo seletivo promovido pelas Instituições de Ensino Superior selecionadas para ministrar o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foram agrupados em pólos de acordo com município em que residiam, conforme anexo V, do Edital de Concorrência. Cada Agência Formadora ficou responsável por um pólo.

4.3.7 Financiamento do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Segundo o Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária, o Projeto de Projeto Veredas – Formação Superior de Professores a Distância era patrocinado por: *Cabildo de Gran Canária, Red Isa, Universidade das Nações Unidas e Universidade de Lãs Palmas de Gran Canária*. Em visita à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, tentamos, sem êxito, localizar telefone e contato com os patrocinadores. Diante dessa lacuna, realizamos uma pesquisa na rede mundial de computadores – Internet e localizamos os seguintes sites:

QUADRO 05 – Informações sobre os patrocinadores do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Patrocinador	Síte	Descrição
Cabildo de Gran Canária	http://www.grancanaria.com/index5.html	Sítio oficial do turismo da ilha de Gran Canária, na Espanha
Red Isa, Universidade das Nações Unidas	http://www.cicei.com/unesco/redisa/	A Red ISA tem como propósito dinamizar as ações das Cátedras de Planificação Turística e Desenvolvimento Sustentável e a de Gestão dos recursos marinhos nas áreas litorâneas, assim como de aplicar uma metodologia mais avançada em matéria de cooperação.
Universidade de Lãs Palmas de Gran Canária	http://www.ulpgc.es/	Universidade localizada nas ilhas canárias, na Espanha
Universidade das Nações Unidas	http://www.unu.edu/	A Universidade das Nações Unidas pretende contribuir, através da investigação e capacidade de construção de esforços, para resolver os problemas dos povos dos países membros das Nações Unidas.

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábía M. S. (2009)

Em busca de informações enviamos vários e-mails para essas instituições, também sem êxito. Assim, apesar das várias tentativas, não foi possível identificar nem a

origem de seu financiamento e nem o custo total do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores.

Em relação ao custo total do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores tivemos acesso, através do ofício SRH nº 750/2008, da Superintendência de Desenvolvimento de Recurso Humanos da Secretaria de Estado de Minas Gerais, às cópias dos demonstrativos de pagamento efetuados a Instituições de Ensino Superior contratadas pela Secretaria de Estado de Minas Gerais para ministrarem o Projeto Veredas – Formação Superior de professores, entre os anos de 2002 a 2005. Segundo demonstrativo (TAB. 03):

TABELA 03 – Custo total do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Ano	Nº alunos atendidos	Custo aluno/ano	Valores pagos - em R\$
2002	14.096	1.456,24	20.527.219,08
2003	13.982	1.451,76	20.298.454,77
2004	13.890	1.607,13	22.323.049,64
2005	13.811	879,27	12.143.633,66
Total	55.779	1.349,83	75.292.357,15
Custo instalação	2.088.000,00
Total geral do projeto	-	...	77.380.357,15

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

Após análise dos dados, verificou-se que no ano de 2002, além do total repassado às AFOR, no valor de R\$ 20.527.219,08 (Vinte milhões, quinhentos e vinte sete mil, duzentos e dezenove reais e oito centavos), foram gastos ainda R\$ 72.000,00 (setenta e dois mil) para cada pólo beneficiado pelo programa, na instalação dos mesmos, perfazendo um total de R\$ 2.088.000,00 (dois milhões e oitenta e oito mil reais) referentes ao custo de instalação de 29 pólos. Sendo assim, fica evidente que o custo/aluno no primeiro ano do programa teve um aumento aproximado de 9% (nove por cento), equivalente a R\$ 1.604,37 (um mil, seiscentos e quatro reais e trinta e sete centavos).

O ano de 2005 foi o de menor repasse, tendo em vista que o programa foi desenvolvido apenas no primeiro semestre. Ficou evidenciado nas planilhas de pagamento da Superintendência de Desenvolvimento de Recursos Humanos que, do total de recursos gastos no programa, R\$ 77.380.357,15 (setenta e sete milhões,

trezentos e oitenta mil, trezentos cinqüenta e sete reais e quinze centavos), já incluindo o custo de instalação, 52% (cinqüenta e dois por cento) foram investidos nos cursistas municipais e 48% por cento nos cursistas estaduais

Em relação ao financiamento, em contato com a Diretora da Superintendência de Desenvolvimento de Recurso Humanos da Secretaria de Estado de Minas Gerais, em 2008, ela nos informou, por telefone, que o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores havia sido financiado pelo Salário Educação - QSE. Segundo informações obtidas no site do FNDE¹⁷, o salário-educação, instituído em 1964, é uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. Também pode ser aplicada na educação especial, desde que vinculada à educação básica.

A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis nº 9.424/96, 9.766/98, Decreto nº 6003/2006 e Lei nº 11.457/2007. É calculada com base na alíquota de 2,5%, sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da RFB/MF.

São contribuintes do salário-educação as empresas em geral e as entidades públicas e privadas vinculadas ao Regime Geral da Previdência Social, entendendo-se como tal qualquer firma individual ou sociedade que assuma o risco de atividade econômica, urbana ou rural, com fins lucrativos ou não, sociedade de economia mista, empresa pública e demais sociedades instituídas e mantidas pelo poder público, nos termos do § 2º, art. 173 da Constituição.

Compete ao FNDE a função redistributiva da contribuição social do salário-educação. Do montante arrecadado, é deduzida a remuneração da RFB, correspondente a 1% (um por cento), a título de taxa de administração. O restante é distribuído em cotas pelo FNDE, observada em 90% (noventa por cento) de seu valor a arrecadação realizada em cada estado e no Distrito Federal, da seguinte forma:

- cota federal – correspondente a 1/3 do montante dos recursos, é destinada ao FNDE e aplicada no financiamento de programas e projetos voltados para a universalização da educação básica, de forma a propiciar a redução dos desníveis sócio-educacionais entre os municípios e os estados brasileiros.

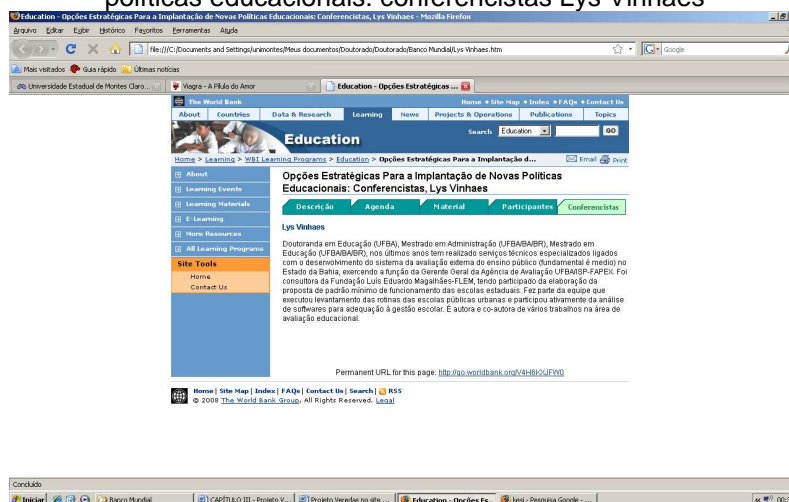
¹⁷ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=salario_educacao.html#distribuicao – Data de Acesso 12/2/2009

- cota estadual e municipal – correspondente a 2/3 do montante dos recursos, é creditada mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, para o financiamento de programas, projetos e ações voltados para a educação básica.

A cota estadual e municipal da contribuição social do salário-educação é integralmente redistribuída entre os Estados e seus municípios, de forma proporcional ao número de alunos matriculados na educação básica das respectivas redes de ensino, apurado no censo escolar do exercício anterior ao da distribuição.

Os 10% restantes do montante da arrecadação do salário-educação são aplicados pelo FNDE em programas, projetos e ações voltados para a universalização da educação básica. Entretanto, nenhum documento foi fornecido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais que comprovasse a origem do financiamento do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores. Numa pesquisa na página do Banco Mundial, realizada em 19/06/2008, localizamos uma apresentação de Lys Vinhaes, intitulado Avaliação - Experiência com avaliação de sistemas: o que elas podem ensinar, disponível em <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/218139/Experiencias%20com%20Avalia%E7%E3o%20de%20Sistema.pdf>.

FIGURA 01 - Opções estratégicas para implantação de novas políticas educacionais: conferencistas Lys Vinhaes



Fonte: http://info.worldbank.org/etools/library/latestversion_p.asp?objectID=21

A apresentação versa sobre as experiências bem sucedidas com avaliação de sistemas. Inicia afirmando que a análise sobre qualquer avaliação (ou sistema de

avaliação) deve considerar: seus objetivos, seus usuários, quem e o que o sistema está avaliando.

Prossegue, apontando as contribuições das avaliações de sistema em um nível macro (internacional) até chegar às avaliações em larga escala no Brasil, como no governo FHC: Provão, Censo, ACE, ENEM e SAEB . Apresenta a seguir algumas experiências em 2002, nos estados da Bahia, Paraná, Pernambuco, Ceará e Minas Gerais. No slide 31, com o sub-título, experiências estaduais – atuação, a autora apresenta a atuação em algumas experiências estaduais nos estados de Bahia, Ceará e Paraná e, dentre elas, a experiência do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores em Minas Gerais.

Apesar da dificuldade em ter acesso oficial a essas informações e pelo histórico do financiamento do Banco Mundial de projetos no Estado de Minas Gerais, formulamos a hipótese de que o Projeto Veredas - Formação Superior de professores, foi financiado com recursos do Banco Mundial.

4.3.8. Processo de Seleção dos Cursistas do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores

O processo de seleção dos cursistas foi regulamentado pela Resolução nº 145, de 28 de novembro de 2001, publicada no “Minas Gerais” de 30 de novembro de 2001, que dispôs sobre a seleção de candidatos ao Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, dentro do VEREDAS – Formação Superior de Professores, projeto de educação a distância, destinado à formação inicial em serviço, de profissionais da rede pública de ensino e dá outras providências.

O Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, Murílio de Avelar Hingel, utiliza os seguintes argumentos para justificar a seleção dos professores para o curso: o parágrafo 4º do art. 87, da Lei 9.394/96, que recomenda que todos os professores dos anos iniciais do ensino fundamental tenham, a partir de 2006, nível superior de formação; o Projeto VEREDAS – Formação Superior de Professores, com início previsto para fevereiro de 2002, somente tem condições de oferecer 15.000 (quinze mil) vagas das quais, inicialmente, 12.000 (doze mil) destinadas à rede estadual e 3.000 (três mil) às redes municipais de ensino; o projeto, como elaborado, ao oferecer um Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, com formação em serviço, incorpora em seu currículo atividades pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos ou séries iniciais do

Ensino Fundamental, sem as quais não será possível cumprir etapas básicas da proposta.

As condições para se candidatar ao processo seletivo do . Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Art. 1º - Poderá candidatar-se ao processo seletivo do Curso Normal Superior, dentro do projeto "VEREDAS", o professor:

- a. efetivo do quadro de magistério da rede estadual ou municipal, desde que no exercício de atividade específica de ensino nos anos ou rios iniciais do Ensino Fundamental;
- b. que comprove a necessidade de, pelo menos, mais sete anos de efetivo exercício de magistério, contados a partir de 02 de janeiro de 2.002, para implementação das condições para a aposentadoria;
- c. que tenha concluído o Curso Normal em nível médio;
- d. que tenha disponibilidade de tempo para estudos.

§ 1º - Relativamente ao professor da rede estadual de ensino, somente poderá habilitar-se, em atendimento às condições estabelecidas nos incisos I e III, o detentor de cargo efetivo de nível P I ou P2.

§ 2º A inscrição de professor da rede municipal de ensino está condicionada à previa manifestação, por parte do chefe do Executivo Municipal, de adesão ao projeto e de compromisso de formalização de convênio para esse fim.

§ 3º - A manifestação de adesão e de compromisso, a que se refere o parágrafo anterior, será feita por ofício endereçado à Equipe de Coordenação do projeto "VEREDAS -Formação Superior de Professores", instalada no campus da Secretaria de Estado da Educação, na Av. Amazonas, 5.855 - Bairro Gameleira – Bloco C, ala E - sala 11 - CEP n.º 30.510-000 - Belo Horizonte - MG. Informações poderão ser obtidas pelo telefone n.º (31) 3379-85-11 ou pelo portal www.educacao.mg.gov.br.

Art. 2º Não poderá candidatar-se ao processo seletivo o professor que já tiver concluído curso superior de licenciatura, em qualquer área de conhecimento.

Art. 3º - O professor que já tenha cursado disciplinas em outros cursos superiores poderá candidatar-se ao Curso Normal Superior, nos termos do Projeto VEREDAS, desde que cumpra todos os seus módulos sem aproveitamento de créditos, por ausentes os pressupostos de equivalência de estudos.

Art. 4º - As condições para a inscrição no processo seletivo, previstas no Art. 1º desta Resolução, serão, preliminarmente, consideradas atendidas, mediante declaração do candidato, conferida e confirmada pelo Diretor da escola estadual ou pelo titular do órgão de pessoal do município participante, formalmente inserida no documento numerado de inscrição.

§ 1º - O documento a ser utilizado para processamento do pedido de inscrição no processo seletivo terá o título de "Documento de Inscrição" e seguirá o modelo constante do Anexo I desta Resolução.

§ 2º A comprovação documental será definida em Resolução que regulamentará o processo de matrícula inicial no curso. (Resolução N 145 de 25 de novembro de 2001, publicado no MG, de 30 de 11/01)

Os exames de seleção foram realizados em um único dia, nas cidades-sede dos Núcleos, envolvendo os Pólos, Lotes e Municípios, definidos nos Anexos III e IV, desta resolução, compreendendo uma prova de Matemática, Geografia, História, Ciências e Noções de Pedagogia, com 50 (cinquenta) questões e outra de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, com 30 (trinta) questões e 1 (uma) redação sobre tema da atualidade. As questões para as provas do processo seletivo atenderiam os programas e bibliografias constantes do Anexo II da resolução.

Cada candidato concorreu a um das vagas definidas para seu segmento, estadual ou municipal, dentro do lote previsto para o município onde tem sua lotação e exercício funcional.

O processo seletivo dos candidatos foi de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e executado, por delegação das AFOR, pela equipe de Coordenação do projeto “VEREDAS – Formação Superior de professores”, com o suporte técnico da Equipe consultiva de Ensino.

O processo seletivo, definido a partir das disposições contidas na Resolução nº 145, foi regido pelo Edital (específico) nº 06/2001, publicado no Minas Gerais de 22 de dezembro de 2001, f. 6 a 15 – caderno I. Neste edital a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, por delegação das Instituições de Ensino Superior, regularmente contratadas, tornou pública a abertura das inscrições ao processo seletivo para o preenchimento das vagas do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores a ser ministrado, dentro do projeto “VEREDAS – Formação Superior de professores”, destinado a professores efetivos das redes de ensino Estadual e Municipal, em exercício nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental, a realizar-se nos termos da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e da Resolução nº 145, de 28 de novembro de 2001, publicada no “Minas Gerais” do dia 30 de novembro de 2001.

As inscrições foram realizadas no período de 22 a 31 de dezembro de 2001 e as provas no dia 19 de janeiro de 2002, nas cidades-sede dos Núcleos, envolvendo Pólos e Lotes.

Os resultados da seleção com notas e a classificação geral dos candidatos foram divulgados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais através do site (www.educacao.mg.gov.br) e foram disponibilizados nas Superintendências Regionais de Ensino e nas Secretarias Municipais de Educação.

A matrícula dos candidatos classificados, dentro do limite de vagas oferecidas a cada segmento, obedecem à legislação que rege a matéria, às condições e aos critérios estabelecidos pela SEE do Estado de Minas Gerais e foi efetuada nas secretarias das instituições responsáveis pela realização do curso. Os professores das redes municipais

de ensino, aprovados e classificados no processo seletivo, tiveram sua matrícula acatada somente após a assinatura de convênio entre o executivo municipal correspondente e a Secretarias de Educação do Estado de Minas Gerais.

Segundo o item 9.8, desse Edital, para efetivação da matrícula, o candidato aprovado e classificado no processo seletivo deveria, ainda, satisfazer a uma das três condições abaixo:

- I- estar em regência de turma dos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental;
- II- estar em regência de turma do terceiro período da pré-escola;
- III- ser excedente em escola estadual, desde que esteja em função de recuperação ou em atividade pedagógica de apoio ao aluno, ligada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. (Edital 06 N 6 /2002, publicado no Minas Gerais de 22 de dezembro de 2001, fls 6 a 15 – caderno I)

Depois de efetivada a matrícula, o candidato estaria obrigado a manter-se em uma das situações descritas no item 9.8, durante o dobro do período de duração do curso.

A matrícula e o início do curso ficaram condicionados à aprovação do credenciamento pelo MEC de cada instituição de ensino superior participante do projeto Veredas.

4.3.9 As Agências Formadoras – AFOR

As Instituições de Ensino Superior, responsáveis por ministrar o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, na modalidade de Educação a Distância, destinado à habilitação de professores da rede pública dos anos iniciais do ensino fundamental, foram selecionadas através do Edital de Concorrência n 005/2001

No Diário Oficial da União, do dia 12 de janeiro de 2005, foi publicada a Portaria nº 49, do Gabinete do Ministro de Estado da Educação, assinada em 11 de janeiro de 2005. Nesta portaria, o então Ministro de Estado da Educação, usando de sua competência, revoga a Portaria MEC nº 4417/2004, de 30 de dezembro de 2004, publicada no DOU de 04 de janeiro de 2005, seção 1, p. 3 e reconhece, para fim exclusivo de registro de diplomas dos alunos ingressantes em 2002, o Curso Normal Superior a distância, ofertado no âmbito do Projeto Veredas - Formação Superior de

Professores, pelo consórcio formado pela SEE de Minas Gerais e 18 (dezoito) instituições de ensino superior de Minas Gerais:

1. Centro Universitário do Sul de Minas
2. Faculdade de Ciências Humanas do Centro Universitário
3. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
4. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Carangola
5. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Teófilo Otoni
6. Faculdade de Filosofia Ciências e Letras José Augusto Vieira
7. Faculdade de Filosofia de Passos
8. Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
9. Faculdade do Noroeste de Minas
10. Instituto Superior de Educação da Fundação da Faculdade Educacional de Divinópolis
11. Universidade de Uberaba
12. Universidade Estadual de Minas Gerais
13. Universidade Estadual de Montes Claros
14. Universidade Federal de Juiz de Fora
15. Universidade Federal de Uberlândia
16. Universidade Federal de Viçosa
17. Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações
18. Universidade Federal de Minas Gerais

4.3.10 A Agência Formadora - Universidade Federal de Juiz de Fora

A UFJF, criada pela Lei nº 3.858, de 23 de dezembro de 1960, é Instituição Federal de Ensino Superior, com sede na cidade de Juiz de Fora, Estado de Minas Gerais. Possui 30 cursos de graduação, 8 de cursos de pós-graduação *stricto sensu* e diversos cursos de MBA e Especialização.

O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, na Universidade Federal de Juiz de Fora, foi coordenado pelo CAEd. Segundo informações do site do CAEd, <http://www.caed.ufjf.br/2008/?id=1>, o mesmo foi criado em outubro de 1997 pelo

Conselho da Faculdade de Educação da UFJF . Orientado pela concepção de avaliação como estratégia de pesquisa educacional, por meio de diagnósticos e de informação com credibilidade, acessível a todos os interessados, o CAEd tem sua atuação ampliada gradativamente nas áreas de:

Avaliação

A Unidade de Avaliação desenvolve tecnologia e implementa programas de avaliação de unidades e programas educacionais com o objetivo de elevar a qualidade da educação pública e assegurar a igualdade de oportunidades educacionais. Atualmente com os seguintes projetos:

- AvaliaRIO
- Exames Supletivos
- Nova Escola
- Pró-Jovem
- Pró-Jovem Urbano
- SAERJ
- SAERS
- Simave
- PROALFA
- PROEB
- SPAECE-ALFA

Formação

A Unidade de Formação desenvolve programas de formação de gestores, secretários e diretores de escolas, professores, especialistas e dirigentes da educação pública. Atualmente com os seguintes projetos:

- Curso de Formação de Gestores
- Entre Jovens
- PROGESTÃO
- Veredas
- Programa de Bolsas e Pesquisa

Sistemas de Gestão Educacional

A Unidade de Sistemas de Gestão desenvolve e implanta sistemas de gestão de unidades e redes de ensino, com o objetivo de modernizar a gestão e proporcionar condições para a formulação, realização e monitoramento de programas de ensino ajustados às necessidades dos alunos. Atualmente com os seguintes projetos:

- Pró-Jovem
- Pró-Jovem Urbano
- SIMADE
- SisLAME

No resultado da concorrência nº 005/2001, a UFJF foi contemplada com os seguintes pólos e respectivos número de vagas:

TABELA 04 – Resultado do Edital – Pólo 3 e número de vagas
 Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

Pólo 3			
600 vagas			
01	Além Paraíba	33	Olaria
02	Arantina	34	Paula Cândido
03	Argirita	35	Pedro Teixeira
04	Astoufo Dutra	36	Pequeri
05	Belmiro Braga	37	Piau
06	Bicas	38	Pirapetinga
07	Bom Jardim de Minas	39	Pirauba
08	Brás Pires	40	Presidente Bernardes
09	Cataguases	41	Recreio
10	Chácara	42	Rio Novo
11	Chiador	43	Rio Pomba
12	Coimbra	44	Rio Preto
13	Coronel Pacheco	45	Rochedo de Minas
14	Descoberto	46	Rodeiro
15	Divinésia	47	Santa Barbara do Monte Verde
16	Dona Euzébia	48	Santa Rita de Jacutinga
17	Dores do Turvo	49	Santana do Deserto
18	Ervália	50	Santo Antonio de Aventureiro
19	Estrela Dalva	51	Santos Dumont
20	Ewbank da Câmara	52	São Geraldo
21	Goiana	53	São João do Neponuceno
22	Guarani	54	Senador Cortes
23	Guaraná	55	Senador Firmino
24	Guidoval	56	Silverânia
24	Guiricema	57	Simão Pereira
26	Itamarati de Minas	58	Tabuleiro
27	Juiz de Fora	59	Tocantins
28	Leopoldina	60	Úbá
29	Lima Duarte	61	Visconde do Rio Branco
30	Mar de Espanha	62	Volta Grande
31	Maripá de Minas		
32	Matias Barbosa		

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

TABELA 05 - Resultado do Edital – Pólo 14 e número de vagas

Pólo 14			
630 Vagas			
01	Botumirim	16	Juramento
02	Brasília de Minas	17	Lontra
03	Campo Azul	18	Luislândia
04	Capitão Enéas	19	Mirabela
05	Coração de Jesus	20	Olhos D'Água
06	Cristália	21	Padre Carvalho
07	Francisco Sá	22	Patis
08	Fruta de Leite	23	Riacho dos Machados
09	Glaucilândia	24	Rubelita
10	Grão Mogol	25	Salinas
11	Guaraciama	26	Santa Cruz de Salinas
12	Itacambira	27	São João da Lagoa
13	Janaúba	28	São João da Ponte
14	Japonvar	29	São João do Pacuí
15	Josenópolis		

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

TABELA 06 - Resultado do Edital – Pólo 15 e número de vagas

Pólo 15			
570 Vagas			
01	Berizal	12	Nova Porteirinha
02	Catuti	13	Novorizonte
03	Espinosa	14	Pai Pedro
04	Gameleira	15	Porteirinha
05	Indaiabira	16	Rio Pardo de Minas
06	Jaíba	17	Santo Antônio de Retiro
07	Mamonas	18	São João do Paraíso
08	Mato Verde	19	Serranópolis de Minas
09	Monte Azul	20	Taiobeiras
10	Montezuma	21	Vargem Grande do Rio Pardo
11	Ninheira	22	Verdelândia

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

Para atender os 1800 (um mil e oitocentos) professores que cursaram o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, a UFJF contou, além dos integrantes dos diferentes sistemas que compunham o Veredas, com 67 (sessenta e sete) tutores, assim distribuídos:

TABELA 07 - Nº de tutores - UFJV

Pólo	Nº tutores
Pólo 3	25
Pólo 14	21
Pólo 15	21

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

A formação desses 67 tutores pode ser assim classificada:

TABELA 08 - Formação dos Tutores – Projeto Veredas – Formação Superior de Professores da UFJF

Formação	Quantidade
Especialistas <i>Lato Sensu</i>	8
Especialistas <i>Stricto Sensu</i>	22
Graduação	30
Não informou	7

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

Em relação à área de formação:

QUADRO 06 - Área de formação dos tutores

Graduação	Especialização <i>Lato Sensu</i>	<i>Stricto Sensu</i>
Ciências Biológicas	Filosofia	Educação
Educação	Pedagogia	Letras
Letras	Educação	
Educação Física	História	
Pedagogia	Psicologia da Educação	
Física	Psicopedagogia	
Geografia	Gestão Educacional	
História	Políticas Públicas	
Ciências Exatas	Informática na Educação	
Normal Superior	Geografia	
Filosofia	História	
Ciências Sociais	Psicologia	
Artes	Administração	

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

Apesar de o Projeto Político Pedagógico (2002) do curso ter definido, na p. 62, que cada grupo de 15 professores cursistas teria um tutor, geralmente professor de curso de formação de professores, que orientaria os alunos em relação aos Guias de Estudos, aos Memoriais e à Monografia, acompanhando as atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas, na UFJV, o número de cursistas atendidos pelos tutores variou de 15 a 38 professores-cursistas.

Além dos tutores, a equipe contou com os professores especialistas, chamados de tutores de referência, que ajudavam os tutores em relação ao domínio do conteúdo específico. Foram cadastrados no ambiente de aprendizagem da UFJV – Veredas, 15 professores especialistas para atuar nas seguintes áreas:

TABELA 09 – Área de Atuação dos Professores-especialistas

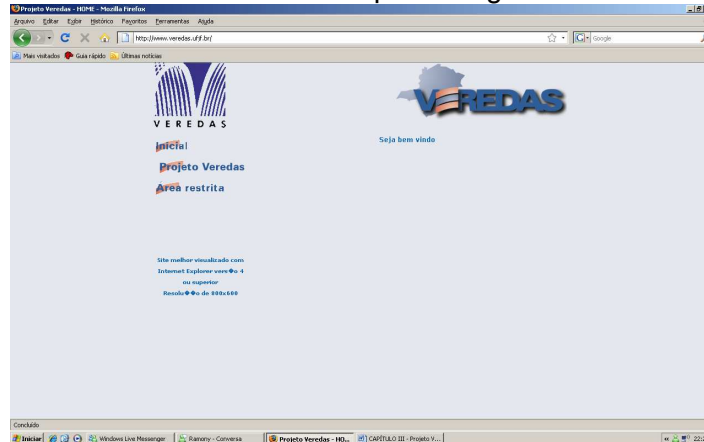
Área	Nº especialistas
Matemática	2
Linguagem	2
Sociologia	1
Ciência da Natureza	1
História e Geografia	2
Eixo Integrador	1
Sistema Educacional	2
Psicologia	1
Antropologia	1
Arte-Educação	1
Pesquisa Qualitativa	1

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

O curso Normal Superior do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, na Universidade Federal de Juiz de Fora, foi organizado de acordo com as orientações da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Como o Sistema Instrucional foi coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, a UFJF organizou o Sistema Operacional, de tutoria, de monitoramento e avaliação de desempenho e de comunicação e informação.

Para facilitar e organizar o trabalho foi desenvolvido um ambiente de aprendizagem, disponibilizado em <http://www.veredas.ufjf.br/>

FIGURA 02 – Ambiente de aprendizagem do Veredas



Fonte: <http://www.veredas.ufjf.br/>

Neste ambiente de aprendizagem havia uma área restrita para os tutores, coordenadores e alunos do Projeto Veredas - da UFJF. Para acessar, era necessário ter um *login* e senha. Neste ambiente encontravam-se informações sobre:

- tutores;
- alunos: lançamento e consultas de notas;
- monografias: informações sobre os temas das monografias;
- secretaria:
 - tutores: informações sobre a titulação dos tutores, os plantões, cronograma de visitas;
 - alunos: nome do tutor, número de matrículas e pendências;
 - semana presencial: relatórios das semanas presenciais realizadas nos pólos;
 - relatórios: relatório de tutores por região (nome/endereço/telefone/e-mail), relatório de alunos por tutor (nome), relatório de especialistas (nome/endereço/telefone/email,) histórico do cursista, matrículas nos componentes eletivos, faltas;

- geral: os dados dos usuários, Fórum de discussão, mensagens;
- controle de Acesso: alterar senha e sair do sistema.

Foi no Fórum de Discussão, deste ambiente de aprendizagem, que procuramos analisar as mensagens postadas com o objetivo de identificar o valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, que participaram Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, no período de 2002 a 2005, penetrar em sua essência, situando o problema dentro de um contexto mais amplo das políticas públicas para a formação de professores a distância, na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, dinamicamente e de forma específica, estabelecer as contradições, identificando as possibilidades, os limites e os desafios desta formação.

PARTE III
PRÁXIS OU REPRODUÇÃO

CAPÍTULO V

5 O VALOR ÉTICO E POLÍTICO DO CONHECIMENTO NO FÓRUM DE DISCUSSÃO DA AFOR - UFJF E DOCUMENTOS DO PROJETO VEREDAS –FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES

5.1 Metodologia

A trajetória de uma pesquisa, seja de que natureza for, pode ser descrita, metaforicamente, como uma viagem empreendida, para a qual se elaborou criteriosamente um planejamento. No entanto, ao longo do trajeto, novas informações são recolhidas; caminhos alternativos são buscados e outras informações poderão alterar o planejamento anterior, sem, contudo, desviar o viajante do seu destino final.

Assim acontece com o pesquisador. Os dados e fatos não estão, *a priori*, no caminho. Não estão dados de forma definitiva, de maneira tal que, ao pesquisador, reste apenas coletá-los durante a sua trajetória.

É nesse sentido que se faz necessário descrever de modo detalhado o *percurso* metodológico empreendido. Duarte (2002, p. 140), ilustra essa questão:

... ao escrevermos nossos relatórios de pesquisa ou teses de doutorado, muitas vezes nos esquecemos de relatar o processo que permitiu a realização do produto. É como se o material no qual nos baseamos para elaborar nossos argumentos já estivesse lá, em algum ponto da viagem, separado e pronto para ser coletado e analisado; como se os “dados da realidade” se dessem a conhecer, objetivamente, bastando apenas dispor dos instrumentos adequados para recolhê-los.

Queremos dizer com tais afirmações que o processo não é tão simples assim. A opção metodológica pode, ou não, definir o bom êxito da pesquisa. Brandão (2000),

destaca que tão importante quanto a redação do relatório final de uma pesquisa é a opção metodológica.

Presume-se que o planejamento de uma pesquisa se dê a partir do aprofundamento da reflexão e formulação de questionamentos acerca de determinado fenômeno sobre o qual o pesquisador não encontrou respostas satisfatórias oriundas de trabalhos anteriores ou ainda, para aprofundar o conhecimento de questões passíveis de discussão. Assim, o ponto de partida é sempre a observação cuidadosa e sistemática da realidade que se busca conhecer. A pesquisa, sob esse ponto de vista, é um processo contínuo e imprevisível. Isso posto, pode-se inferir que a opção metodológica é, para aquele que inicia determinada pesquisa, um desafio a ser enfrentado se considerar que encontrar o melhor caminho é, fundamentalmente, fruto de um bom planejamento.

Na concepção de Silva e Menezes (2001, p. 10), “adotar uma metodologia significa escolher um caminho [...]. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras e sim de muita criatividade e imaginação”.

Nessa perspectiva é que a proposta metodológica desta pesquisa, quanto à sua natureza, é qualitativa. Contudo, é preciso esclarecer que a abordagem se deu pela via materialista dialética do tipo descritivo histórico-estrutural, que não pode ser caracterizada numa perspectiva puramente subjetiva; ao contrário, deve prever que por trás de todo um discurso desenvolvimentista, conforme propõe o modelo capitalista neoliberal, existe uma intencionalidade muito clara e objetiva, conforme veremos adiante.

A opção pela abordagem materialista dialética se justifica por constituir-se numa concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social dos sujeitos, que busca explicações coerentes, lógicas e racionais às dimensões sócio-econômicas e culturais do objeto em estudo. A importância da prática social, como critério de verdade, é uma das principais contribuições do materialismo dialético à teoria do conhecimento. Ao enfocar historicamente o conhecimento em seu processo dialético, o materialismo dialético coloca em relevo a interconexão do relativo e do absoluto, destacando as verdades científicas, em geral, em graus de conhecimento limitados pela história.

No materialismo dialético a idéia central é que o mundo não pode ser concebido como um conjunto de coisas acabadas, mas ao contrário, de processos, onde as coisas e os reflexos delas na consciência, os conceitos, estão em movimento constante, ocasionado por mudanças qualitativas que decorrem necessariamente de acréscimos e sobreposições das complicações quantitativas.

O materialismo histórico, por sua vez, considera que o conjunto de processos da vida social, política e espiritual está diretamente condicionado pelo modo de produção da vida material.

Nesse sentido, considera-se que é uma característica fundante, na abordagem dialética, a evidência de que as pesquisas vão além do desejo de interpretar a realidade, mas há um “interesse marcadamente transformador das situações e dos fenômenos estudados” (MARTINS E THEÓFILO, 2007, p. 50). Assim, pode-se compreender o materialismo histórico, enquanto ciência filosófica, como uma possibilidade de compreensão da estrutura dos fenômenos sociológicos que caracterizam a vida da sociedade. Portanto, é intrínseca a relação entre teoria e prática, segundo a abordagem teórico-metodológica proposta.

Segundo Triviños (1987), a concepção materialista apresenta três características importantes. A primeira delas é a materialidade do mundo, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais; que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da matéria em movimento. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a matéria é anterior à consciência. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E por último, o materialismo afirma que o mundo é conhecível. Esta fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente. No começo, apenas o homem pode distinguir o objeto, fenômeno ou processo por sua qualidade. Só depois de um processo que pode levar milhares de anos, séculos, meses ou diferentes dimensões de duração, o homem é capaz de conhecer os aspectos quantitativos, a essência, a causa etc. do objeto (TRIVIÑOS, 1987, p.52)

Martins e Theófilo (2007) apresentam três dimensões da dialética materialista histórica: “uma concepção de mundo, um método de investigação da qualidade e uma práxis” (p. 50).

O historicismo concreto presente nas obras de Marx e Engels, para os quais a produção material da vida humana engendra as diversas formas de relações humanas, não pode prescindir da premissa de que o processo de produção acontece “fora dos homens” (MARX, 1983).

Na organização capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção, a materialidade das relações humanas se dá na medida em que a alienação das capacidades criadoras humanas, são subordinadas/subjugadas às instituições do mercado. Observado este ponto de vista, queremos dizer que buscar os fundamentos

primeiros para orientar um trabalho de pesquisa no materialismo histórico-dialético é, antes de mais nada, uma opção política.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a realidade se apresenta segundo uma postura dialética e, no plano histórico é configurada como uma trama de relações contraditórias, estando o método associado a essa percepção de mundo. Então, o rompimento com as formas de pensamento dominantes é uma condição indispensável para se estabelecer o método dialético (ENGELS, 1993).

Apesar de o materialismo dialético apresentar as mesmas características da concepção materialista, esta se distingue do mesmo, não só pela dimensão ontológica, mas também pela gnosiológica, já que estuda o conhecimento e a teoria do conhecimento como expressões históricas. Para Triviños (1987), Engels define a dialética como a “ciência da interconexão universal” e Lênin destaca a “interdependência e a mais íntima e indissolúvel conexão entre todos os aspectos de cada fenômeno” (a história desvendando sempre novos aspectos), como uma interconexão da qual resulta um processo de movimento único e universal, com leis imanentes. Triviños afirma que os conceitos de conexão, interdependência e interação são essenciais no processo dialético de compreensão do mundo.

Segundo Triviños, as leis e as categorias da dialética se formaram no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e da prática social, característica do devenir histórico da humanidade. No materialismo dialético, as categorias e as leis apresentam um valor essencial. Para esse autor, as leis são expressões de juízos, os quais são ligações necessárias gerais, interativas ou estáveis. Quanto às categorias que constituem um tipo de conceito que são mais ricas em conteúdo do que as leis, já que estas refletem também “as propriedades e os aspectos universais da realidade objetiva”. (*Ibid.*) Tanto as categorias como as leis refletem as leis universais do ser.

Triviños afirma que a categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva e a lei fundamental também é a unidade e a luta dos contrários, a lei da contradição.

Entre a categoria e a lei da contradição existem diferenças notáveis. “A Lei da ‘unidade’ e da ‘luta’ dos contrários reflete e fixa o fato que há luta entre os contrários (contrários reflete e fixa o fato de que há luta entre os contrários (contrário característicos dessa ou daquela formação material) que se excluem e, ao mesmo tempo, estão unidos, e que essa luta, em última análise, leva à solução da dita contradição e à passagem da coisa de um estado qualitativo a outro”. Entretanto, a categoria da contradição, ao mesmo tempo que se refere ao conteúdo da lei mencionada, estabelece, por exemplo, que a contradição é um interação entre aspectos opostos, distingue os tipos de contradição

(interiores e exteriores, essenciais e não-essenciais, fundamentais e não fundamentais, principais e acessórias), determina o papel e a importância que ela tem na formação material e ressalta que a categoria da contradição é a origem do movimento e de desenvolvimento (TRIVIÑOS, 1987, p.54).

Para compreender a realidade natural e social do fenômeno a ser estudado é necessário analisar o problema do ponto de vista ontológico e gnosiológico e para tanto, é necessário analisá-lo sob a luz das categorias do materialismo dialético: matéria, consciência e prática social, procurando estabelecer a correlação e interdependência das categorias.

Para o materialismo dialético, o *movimento* é o modo de existência da matéria; separar movimento da matéria equivale a separar o pensamento da realidade objetiva, a separar as sensações, do mundo exterior. Admitir o movimento sem a matéria é negar a relação da matéria com o pensamento. As duas formas gerais da existência da matéria, o espaço e o tempo, são consideradas pelo materialismo dialético como formas gerais de existência objetiva, isto é, elas existem independente da consciência humana.

A consciência é a propriedade da matéria mais organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos e juízos. Todos eles são imagens, produtos ideais, reflexões adequadas e verdadeiras da realidade objetiva.

Segundo Triviños (1987), o cérebro por si só não pensa; a consciência está unida à realidade material que influi sobre os órgãos dos sentidos que transmitem as mensagens aceitas pelos canais nervosos do cérebro. Para refletir a realidade objetiva, a consciência se liga ao *trabalho* e à *linguagem* e, através de sua *prática cotidiana*, o homem enfrenta a realidade objetiva. Ao enfrentar a realidade, o homem pode transformá-la em teoria que é submetida à sua própria realidade.

De acordo com Triviños (1987, p. 63), a teoria e a prática “são categorias filosóficas que designam os aspectos espiritual e material da atividade objetiva sócio-histórica dos homens: conhecimento e transformação da natureza e da sociedade”. Para o materialismo dialético, a prática é um processo objetivo de produção material, que constitui a base humana. É também uma atividade de transformação revolucionária das classes, e como outras formas de atividade social, a prática pode conduzir à mudança do mundo, enfim, a prática pode ser considerada como toda atividade material, orientada à transformação da natureza e da vida social.

Em relação ao método de procedimento a ser utilizado em uma pesquisa, Kosik¹⁸ citado por Kuenzer (1998), ressalta a importância da adoção de um procedimento metodológico rigoroso que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo, permitindo avançar, para além das aparências dos fenômenos, seus aspectos históricos, em direção a uma maior compreensão da realidade. Assim, as categorias devem servir de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo o princípio de sistematização que vai conferir sentido, cientificidade, rigor e importância à pesquisa.

Kuenzer (1998) diferencia dois tipos de categorias:

- 1) **as categorias metodológicas** – são as categorias do próprio método dialético: práxis, totalidade, historicidade e contradição, que irão dar suporte à relação pesquisador-objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho, iluminando todos os procedimentos;
- 2) **as categorias de conteúdo** – São recortes particulares que são sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação. Fazem a mediação entre o universal e o concreto. Em síntese, Kuenzer (1998) afirma que a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (as categorias de conteúdo).

Mesmo compreendendo que não existe uma abordagem “ideal”, coube então analisar as forças e fragilidades de cada uma delas, de forma a encontrar aquela que melhor se encaixa na situação de pesquisa. Nessa perspectiva é que este trabalho de pesquisa foi planejado, privilegiando a análise de conteúdo, em meio às múltiplas possibilidades de se extrair o significado de comunicações contidas em textos, narrativas e outros tipos de comunicações, como procedimento de análise de dados, seja da pesquisa documental, seja dos dados obtidos nos fóruns de discussão do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

Nesse sentido, cabe esclarecer a distinção que se faz entre análise de conteúdo e do discurso, embora os termos se interpenetrem. A teoria da comunicação enseja que todo conteúdo, de qualquer tipo de comunicação, pode ser analisado, levando-se em conta o emissor, o receptor, a mensagem e o meio. Nesse aspecto, as análises de conteúdo e do discurso têm em comum a intenção de extrair significados a partir de abordagens filosóficas distintas. De todo modo, faz-se necessário que a mensagem esteja registrada de algum modo, traduzida em documento, seja: gravado na pedra,

¹⁸ KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1986.

transcrita em papel, meios áudio visuais, sonoros, eletrônicos. Entretanto, a análise de conteúdo ou de discurso aplica-se, preferencialmente, a documentos transformados no formato de texto (CHIZZOTTI, 2006).

A análise de conteúdo consiste em relacionar a ocorrência e a recorrência de temas, palavras ou idéias. De modo geral, os textos mais utilizados em pesquisas, que utilizam a análise de conteúdo são: jornais, livros, revistas, artigos, histórias de vida, cartazes publicitários, relatos, transcrição de palestras, conferências, questionários, entrevistas, aulas, discussões de grupos, procurando encontrar conteúdos ocultos (velados) e patentes nas “falas” dos sujeitos.

Mediante a análise de conteúdo, a mensagem oculta ou latente em um texto pode ser decomposta em fragmentos que possibilitem o desvelamento de quaisquer sutilezas. Segundo Chizzotti (2006), foi no esforço de sistematizar e superar os aspectos subjetivos dos documentos e comunicações, para conhecer o seu conteúdo manifesto e interpretá-los, que surgiram nos Estados Unidos nos anos 1920, as técnicas de decomposição de conteúdos.

Feitas as considerações acerca das categorias de análise, é importante apontar as categorias *metodológicas* e de *conteúdo* sobre as quais se sustentarão os argumentos desta pesquisa. Considerando-se que as categorias *metodológicas* emergem do método, como optou-se pelo materialismo histórico e dialético deve-se destacar que as principais categorias de análise desse método são: **movimento, totalidade, qualidade-quantidade, contradição.**

À luz destas *categorias metodológicas* se buscará trazer à tona os pressupostos e as intenções presentes nos discursos dos sujeitos da pesquisa, ora através dos documentos originados dos governos, ora pela análise das falas dos tutores e cursistas nos fóruns de discussão.

À luz da teoria, os temas encontrados de modo recorrente são classificados como **categorias de conteúdo**. Nesta pesquisa esses temas foram, essencialmente, *Educação* e *Desenvolvimento*. O arcabouço legal e documental que ampara o programa em questão – o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, sustenta a impossibilidade de que haja **Desenvolvimento** sem um projeto de **Educação de Qualidade**.

Outros temas foram detectados de modo explícito e implícito em todo o percurso do trabalho. Estabeleceremos a correlação com as *categorias de conteúdos* os seguintes temas: Tecnologia, Formação em serviço, Inclusão, EAD, Competência, Avaliação. O procedimento para identificação dessas categorias está descrito ainda neste capítulo.

Ao longo da análise dos dados, recorreremos às *categorias metodológicas* e de *conteúdo* para estabelecer a correlação entre elas, no esforço de desvelar as intenções e estabelecer as conexões existentes entre o discurso prevalente (neoliberal) e aquilo que se efetivou na execução do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

A descrição histórico-estrutural pretende verificar que **valor ético-político e pedagógico do conhecimento** têm os professores das séries iniciais do ensino fundamental que participaram dos cursos de formação inicial de professores a distância.

A partir dessa descrição, pretende-se penetrar em sua essência, percebendo o problema dentro de um contexto mais amplo, o das políticas públicas para a formação de professores a distância, na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, dinamicamente e de forma específica, estabelecer as contradições, identificando as possibilidades e os limites desta formação.

No projeto de qualificação desta pesquisa (defendido em 2007), constava que seria analisado um dos cursos de formação inicial de professores, das séries iniciais do ensino fundamental, a distância, realizado no ciberespaço, promovido por instituições superiores públicas, no período de 2000 – 2005, a saber: 1) Universidade Federal do Paraná, 2) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 3) Universidade Federal do Espírito Santo; 4) Universidade Estadual de Santa Catarina; 5) Universidade Estadual do Maranhão.

Vários contatos foram feitos com essas Universidades por e-mail e por telefone. No entanto, somente a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul respondeu ao e-mail informando que, no curso de Pedagogia, iniciado em 2000, embora tenha utilizado a metodologia a distância, não havia o fórum de discussão. Nas outras instituições, apesar dos vários e-mails e telefonemas, não houve retorno.

Diante disso, mudou-se a tática e selecionou-se o Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, realizado no Estado de Minas Gerais, no período de 2002 a 2005. Este projeto foi selecionado pela facilidade de acesso às informações e documentos, por atender ao critério de pioneirismo, pela grande quantidade de cursistas e porque ainda dispunha de fórum disponível.

O procedimento geral, que orientou esta pesquisadora sobre o objeto investigado, pode ser assim esboçado:

- Etapa inicial do estudo: consistiu na “contemplação viva” do fenômeno (sensações, percepções, representações), isto é, buscou-se compreender, pela análise documental, os fundamentos teóricos e metodológicos do projeto pedagógico do curso, bem como seu contexto e os documentos produzidos.

- Análise do fenômeno: penetração na dimensão abstrata do mesmo. Uma parte dessa dimensão foi obtida no curso que mantinha a memória das mensagens postadas no *Fórum* de discussão (tópico 5.2 em diante). Foram analisados os processos vivenciados pelos cursistas quanto à aprendizagem dos conteúdos ministrados no curso e a relação dos mesmos com a prática pedagógica.

Para isso, foram observadas as seguintes orientações metodológicas:

a) Análise do conteúdo: o ponto de partida foi a mensagem transcrita e a documental, sendo analisados os enunciados dos locutores e interlocutores, por se constituírem em indicadores indispensáveis para a compreensão do problema em questão. Foram considerados, na análise, os discursos das mensagens dos sujeitos postadas no fórum de discussão, procurando apreender as influências sociais, bem como os conceitos e representações sociais elaborados e transmitidos nos enunciados dos documentos oficiais e nas mensagens transcritas. Esse procedimento consistiu em analisar os documentos oficiais (projeto pedagógico, manuais, material didático) do curso selecionado para esta pesquisa e as mensagens postadas pelos professores, alunos e tutores no fórum de discussão do curso que tem esse registro.

b) Técnica da triangulação que, segundo Triviños (1987) e Goldemberg (1999) utiliza-se da combinação de metodologias diversas e tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude da descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. A técnica da triangulação parte do princípio que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a realidade. Para Triviños, na técnica da triangulação o interesse deve estar dirigido em primeiro lugar aos processos e produtos centrados no sujeito; em seguida, aos elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito (TRIVIÑOS, 1987, p.139).

Nesta pesquisa foi também utilizada a análise temática e categorial. Essa técnica tem basicamente 4 etapas:

1º etapa: Organização de material: digitalização e fichamento de documentos (para análise documental). De posse do material organizado, faz-se uma leitura flutuante, que significa, ler algumas vezes e identificar elementos em comum no texto, documento, relato de observação, etc.

2º etapa: Consiste na definição da unidade de registro: durante a leitura flutuante, deve-se destacar as expressões, palavras semelhantes, locuções ou verbos etc. que aparecem nos documentos. Esses elementos que se repetem é que são chamados de Unidade de Registro.

3º etapa: Definição de categorias: as unidades de registro são reunidas em categorias que expressam seu sentido.

4º etapa: Inferência - depois da categorização, parte-se para a inferência. Neste processo, o pesquisador interpreta as categorias à luz do referencial teórico adotado.

Quanto à categorização, devemos destacar aqui o fato de ter sido necessário realizar uma categorização temática, tendo em vista que as falas dos sujeitos precisaram passar previamente, por uma interpretação do pesquisador e assim a ausência de palavras-chave não permitiu a utilização prévia da ferramenta de categorização automática, como do *software* Atlas Ti.

No *software* Atlas TI, os documentos corresponderam às *unidades hermenêutica*, (são os *Primary documents* que estão ligados a uma *unidade hermenêutica*). A *unidade hermenêutica*, por sua vez, corresponde àquilo que o pesquisador está procurando: nesse caso, à pergunta da tese.

Ainda nessa fase da análise dos dados, cada documento foi dividido em citações (*quotations*) de modo a facilitar a análise por categorias. As citações ou *quotations* são trechos dos documentos que ficam em destaque, por sua relevância, e associados ao nome da categoria para facilitar a identificação do pesquisador, quando necessitar recorrer a elas. Cada uma das citações pode ser dividida em trechos que correspondem a uma categoria (*codes*), todavia, uma citação inteira pode corresponder a uma categoria, a critério do pesquisador e segundo seus objetivos.

A partir da análise dos dados obtidos nos documentos, mensagens postadas no *fórum* conforme o procedimento metodológico descrito anteriormente, espera-se elaborar uma síntese heurística que possibilitará a compreensão do valor ético-político e pedagógico do conhecimento dos professores, das séries iniciais do ensino fundamental que participaram do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, no intuito de cotejar, triangular com a nossa hipótese diretriz, a saber: devido à influência dos OI, sobretudo do Banco Mundial, direta ou indiretamente nas políticas educacionais, a hipótese desta pesquisa é que, nos cursos de formação inicial de professores realizados com a utilização das tecnologias de informação e comunicação promovidas por instituições superiores públicas, no período de 2000 a 2005, foram difundidos conteúdos e valores ligados ao senso comum, voltados para a aquisição do domínio de técnicas e métodos de ensino

que enfatizam o treinamento do professor para a aquisição de conhecimentos, cuja finalidade é manter a hegemonia capitalista, agora em sua fase neoliberal. Mas como a realidade não é monolítica, é possível encontrar resistências e contradições, mesmo dentro desses cursos.

Nesse sentido, os diálogos e a análise dos documentos foram contextualizados e não abstraídos da realidade. Com isso, pretendeu-se perceber as mediações, o movimento, as contradições, as resistências e, em destaque, as ideologias e o senso comum que supôs-se estar permeando a formação de professores no Projeto Veredas.

5.2 Fórum de Discussão do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores da AFOR – UFJF e seu Discurso Documental

O Fórum de Discussão da Agência de Formação (AFOR) - Universidade Federal de Juiz de Fora foi disponibilizado em <http://www.veredas.ufjf.br/restrito/geral/forum/forum.asp?menupai=80>. O acesso deu-se utilizando o usuário (login e senha) da coordenadora do pólo 14 - Janaúba.

O Fórum foi criado em junho de 2002 e foram postados doze tópicos: 1) CAUS, 2) Coordenadores, 3) Currículo, 4) Especialistas, 5) Filmes, 6) História e Geografia, 7) Língua Portuguesa para tutores e cursistas; 8) Linguagem/Alfabetização/Letramento; 9) Matemática, 10) Memorial, 11) Monografia e 12) Prática Pedagógica. Para esta pesquisa, foram investigados todos os tópicos desse fórum.

FIGURA 03 – Fórum de Discussão



The screenshot shows the Veredas Forum interface. On the left is a navigation menu with categories like 'Sistema Social', 'Monografia', 'Secretaria', and 'Fórum'. The main content area displays the forum's title and a table of discussion topics. The table has three columns: 'Fórum', 'Última Discussão', and 'Total de Discussões'. The data in the table is as follows:

Fórum	Última Discussão	Total de Discussões
Sóci	27/04/2009 - 13:48	9
Coordenadores	07/04/2002 - 08:51	2
Currículo	-	0
Especialistas	06/11/2009 - 19:38	3
Filmes	12/08/2004 - 12:53	99
História e Geografia	25/04/2004 - 13:37	26
Língua Portuguesa para Tutores e Cursistas	24/09/2004 - 11:41	35
Linguagem/Alfabetização/Letramento	14/09/2004 - 20:42	35
Matemática	23/10/2004 - 13:46	15
Memorial	26/04/2005 - 20:06	4
Monografia	13/07/2008 - 17:31	249
Prática Pedagógica	19/04/2009 - 22:21	7

Fonte: Dados da pesquisa documental. Disponível em < www.veredas.ufjf.br>, 2008.

5.2.1 Fórum de Discussão

5.2.1.1 Fórum - Tópico Coordenadores

O primeiro tópico criado foi o de Coordenadores, em 7 de junho de 2002, quando foram iniciadas duas discussões: *memorial e teste do site*. Na discussão sobre memorial foi postada uma mensagem com o mesmo tema, endereçada ao coordenador de monografia, M.L.¹⁹. A coordenadora L.M, convida M.L para uma discussão a respeito do memorial, em função dos problemas trazidos pelos tutores. No entanto, não foi encontrada sua resposta (do coordenador de monografia).

A segunda discussão, denominada *teste do site*, como próprio nome já diz, teve como objetivo testar a implantação do *site* da AFOR - UFJF. A discussão girou em torno da lentidão da rede, da conexão da Internet e a preocupação da própria equipe em relação à falta de acesso dos tutores aos computadores. A coordenadora L.S relata, na mensagem postada em 7 de junho de 2002, que somente aqueles que possuem computador em casa (são poucos) entram em contato com ela. Termina a mensagem: *“No meu entender a principal ferramenta da Ed. a Distância está demorando muito para entrar em funcionamento.”* (L.S., 2002)

Levando em consideração que, embora o curso tenha se iniciado em fevereiro de 2002 e tenha tido como um dos seus componentes o Sistema de Comunicação e Informação para viabilizar a participação dos cursistas dispersos geograficamente e muitas vezes isolados em escola da zona rural (Projeto Pedagógico, 2002, p.15), a AFOR demorou quatro meses para disponibilizar este espaço.

¹⁹ Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, de agora em diante, os mesmos serão citados pelas iniciais do nomes.

5.2.1.2 Fórum CAUS

As discussões do segundo tópico, denominado CAUS (Caderno de Avaliação da Unidade), foram realizadas no período de 23 de maio a 27 de junho de 2003, já no terceiro módulo do curso, quase um ano após a abertura do Fórum. Nesse módulo, subdividido em Núcleos, foram abordados os seguintes conteúdos:

1. Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa II, História e Geografia I, Matemática III.
2. Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos: História da Educação e Currículo.
3. Núcleo de Integração, no eixo integrador Identidade do Profissional da Educação, discutiu-se o tema: Escola: Campo da prática pedagógica; no Seminário de Ensino e Pesquisa: definição de um problema de Pesquisa Pedagógica e no tópico de cultura contemporânea: Informática II.

O CAUS era utilizado, ao final de cada unidade do módulo, abrangendo os conteúdos nele estudados, nos vários componentes curriculares que o integram. No tópico CAUS foram postadas sete mensagens, sendo seis por tutores e uma por um professor-especialista. As seis mensagens postadas pelo tutores giravam em torno das opiniões dos mesmos sobre os CAUS.

A primeira mensagem deste tópico foi postada em 23 de maio de 2003, pelo tutor A.C.P, que pergunta se os outros tutores estavam tendo problemas com o conteúdo *Currículo* (referindo-se a um dos conteúdos do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos) porque algumas cursistas “ficaram de recuperação”.

No texto de apresentação do Guia de Estudo do Módulo 3, volume 1, as organizadoras afirmam que o componente Currículo abordará aspectos básicos da atividade do professor; iniciará analisando as diferentes concepções de currículo, a construção histórica desse campo de estudo e suas perspectivas na atualidade. Nas unidades seguintes irão estudar o processo de construção de um currículo, identificando conflitos, lutas de interesse e relações de poder, envolvidos na seleção e organização dos conteúdos curriculares, de modo a aprofundar os conhecimentos da dinâmica do processo de produção do conhecimento escolar; analisará o papel das diretrizes e dos parâmetros curriculares, discutindo o sentido do currículo nacional, oportunizando aos professores-cursistas estabelecer relações entre o currículo oficial (estabelecido pelo MEC, Secretaria de Estado da Educação ou pelo Projeto Político Pedagógico da Escola) e o currículo real que se desenvolve na sala de aula.

Cinco dias após a postagem desta mensagem, em 28 de maio de 2003, a tutora W.M.B afirma que, apesar do conteúdo *Currículo* ter se complicado no Guia 2, não teve nenhuma recuperação. Sugere que algumas questões desse conteúdo fiquem mais claras quando se voltar ao Guia 1.

No dia 30 de maio de 2003, a mesma tutora envia uma mensagem afirmando que, apesar de não ter resolvido o CAUS 3, o conteúdo de Currículo do Guia 3 está excelente, de fácil compreensão e o enfoque dado ao PCN e às DCN têm despertado muitas reflexões nos cursistas.

Analisando o Guia de Estudo – Módulo 3, volume 3 (Minas Gerais, 2003, p.145), logo na Introdução, as organizadoras afirmam que os professores-cursistas poderão aprofundar e ampliar a compreensão da temática relativa ao Currículo, retomando as discussões sobre os PCN e as DCN para o Ensino Fundamental. Alertam que a abordagem será diferente dos textos do Sistema Educacional no Brasil e Política Educacional no Brasil, uma vez que terão a oportunidade de discutir os critérios e princípios que nortearam a produção e a organização dos PCN e as DCN para o Ensino Fundamental, visando à discussão das maneiras pelas quais a escola e o professor se apropriam desses instrumentos e os reestruturam em função da prática docente e da realidade da escola. Salientam que *terão a oportunidade de conhecer e analisar criticamente os argumentos prós e contra* o estabelecimento de Parâmetros e Diretrizes Curriculares em nível nacional. No entanto, pela análise do conteúdo da mensagem da tutora no Fórum CAUS 3, percebe-se um teor acrítico, sem nenhuma abordagem reflexiva das implicações éticas do conhecimento transmitido pelo Guia de Estudo na prática social destes indivíduos.

A sétima mensagem foi postada no dia 27 de junho de 2003, pelo Professor Especialista do componente Antropologia, M.B, com o título “Considerações sobre o CAU do MÓDULO 3, Volume 4 - História da Educação”. Apesar de, neste tópico, não haver nenhuma solicitação sobre o tema CAUs, no corpo da mensagem o professor justifica que lhe foi solicitado que tecesse considerações sobre as dificuldades das questões do CAU.

Segundo a apresentação do Guia de Estudos, na Unidade 4, do módulo 3 – História da Educação, será focalizado o professor como membro de uma categoria profissional específica, que tem a escola como campo de trabalho. No eixo integrador, partindo dos saberes práticos e da formação continuada do professor, discutidos nos módulos anteriores, pretende-se fazer um trabalho de síntese, discutindo as características e a orientação da prática pedagógica, como resultado de interações das experiências pessoais do professor com sua formação inicial e continuada.

Conhecendo as histórias de vida de diferentes professores, você verá como se relacionam a pessoa e o profissional na definição de crenças, princípios éticos e posturas em relação à democracia, que se manifesta no estilo de ensinar e na prática pedagógica como um todo (MINAS GERAIS, 2003, p. 11).

Afirmam ainda, que esses aspectos são importantes na formação do professor-cursista para que ele possa entender o que tem em comum com seus colegas e o que, ao contrário, é uma peculiaridade de sua história. Além disso, acrescenta que é necessário ter em mente que a dimensão de membro de uma categoria profissional não se separa dos aspectos que foram analisados nos módulos precedentes.

O educador, em sentido amplo de agente social, e o cidadão mediador entre a escola e os cidadãos-alunos influenciam a categoria profissional, da mesma forma que são influenciados pelas especificidades dos saberes, da formação e da história de vida do professor (MINAS GERAIS, 2003, p.11).

Procurando possibilitar uma reflexão sobre a identidade do professor como profissional da educação, o texto de História da Educação pretende dedicar-se a mostrar como os professores, mais do que dar aulas, participaram da construção histórica da instituição escolar e, ao lutar por seus direitos, sempre defenderam os ideais da educação igualitária, “mais democrática e de qualidade para todos”. Afirmam ainda, que o texto pretende mostrar os professores como importantes “atores da cena educacional” e buscar trazer à luz suas contribuições e sua importância, que sempre esteve na penumbra, pois o foco estava sobre intelectuais que escreveram sobre a educação.

Refletindo criticamente sobre as diferentes representações sociais do professor, ao longo da história, o autor analisa a docência como profissão, enfatizando os fenômenos da feminização e da organização sindical desta categoria profissional. Veja como a História da Educação contribui para repensarmos o significado de nossa identidade profissional nos dias de hoje! (MINAS GERAIS, 2003, p.11)

Na introdução do texto Básico e de Referência de História da Educação, o autor inicia afirmando que um dos aspectos fundamentais da História da Educação é a história dos sujeitos responsáveis por parcela significativa da construção da escola, dentre eles, os professores. Apesar de, durante muitos anos, a História da Educação ter se voltado para os intelectuais, por acreditarem que eram esses os principais atores do fazer educativo escolar, nas últimas décadas, com o fortalecimento do movimento social dos professores, esses sujeitos têm se imposto à sociedade como os mais importantes atores na cena pedagógica. A atuação deles não se restringe à sala de aula, no dia-a-dia da escola, mas na participação e na projeção da construção da educação em seus mais diversos níveis e em suas mais distintas dimensões.

Nessa perspectiva, os conteúdos da referida unidade foram selecionados e organizados de modo que, ao final, o professor-cursista seja capaz de:

- Identificar as diferentes representações de professor construídas ao longo a história.
- Identificar os principais fatores relacionados à constituição da docência como profissão.
- Identificar os professores como sujeitos socioculturais e suas ações políticas na sociedade brasileira contemporânea.

Para organizar a leitura, o texto está dividido em três seções:

1. Os professores na história
2. A docência como profissão
3. As ações sociais e políticas dos professores: da feminização à ação sindical

O professor Especialista M.B. inicia sua mensagem afirmando que tinha verificado que não havia qualquer problema nas questões, exceto, talvez, na questão 5. A questão citada por ele é aberta, e é solicitado que “cite pelo menos dois exemplos nos quais se pode notar que os professores contribuem para atender às aspirações da população por uma escola de qualidade” (MINAS GERAIS, 2003).

Trata-se de uma questão aberta que, segundo ele, tem a ver com o conteúdo do texto, cuja resposta deve ser buscada mais na experiência de lutas vividas pelos professores. Caberia ao tutor discutir com os alunos/professores se certas reivindicações dos professores estão em sintonia ou não com a melhoria da qualidade de ensino. Teme que o texto apresentado induza a uma resposta sempre positiva, como se houvesse uma simbiose entre luta reivindicatória dos professores e qualidade do ensino. Chama a atenção dos tutores para complexificarem a relação entre essas duas dimensões. Luta por melhoria salarial do professor não resulta, necessariamente, mesmo quando contemplado na pretensão, em melhoria do ensino. Este último é o resultado mais longo do investimento do Estado, mas também do professor, em muitas outras coisas. Há certas reivindicações de professor que são contrapostas à melhoria do ensino. É o caso, por exemplo, de certos sindicatos que lutam para diminuir o tempo de permanência do professor na escola, sob o pretexto de que o professor precisa de tempo em casa para estudar ou preparar aulas. Enfim, a questão da melhoria do ensino precisa investigar as políticas de Estado, mas também as políticas sindicais. Inúmeros são os exemplos de lutas corporativas que não contribuem, nem um pouco, para a melhoria da vida de todos, tampouco para a democracia social.

Continua ainda afirmando que é preciso prestar atenção que o recorte historiográfico do autor do texto de especialista é o da visão da grande duração. Busca-

se perceber a evolução da educação e da profissão do professor ao longo dos sécs. XIX e XX. Se fosse um recorte de análise contextual, o período de tempo situar-se-ia nos momentos de mudança significativa. Aí, sim, poder-se-ia analisar, com mais vagar, o papel que certas políticas de Estado, ou quiçá, de lutas sindicais, tiveram no sentido de conduzir para uma melhoria ou não da situação educacional. A História nos ensina que o caminho do futuro está sempre aberto para cristalizar o bem ou o mal. E nos ensina, também, que nenhum agente social é contemplado *a priori* com os desígnios divinos da boa ação. Luta de oprimidos podem gerar mais opressão. É sempre bom considerar a dimensão pública da luta, ou seja, aquela que se refere ao todo social, não somente à dimensão fragmentária do interesse corporativo.

5.2.1.3 Fórum - Tópico Currículo e Especialista

No terceiro tópico, criado com o tema Currículo, há uma mensagem postada em 13 de junho de 2003 pelo técnico A.F. Na mensagem, o autor afirma que o mesmo foi criado a pedido da Coordenação para discutir o tema Currículo, componente do Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, ministrado no terceiro módulo, no 1º semestre de 2003. Comunica ainda que outras discussões, com outros temas poderão ser inseridos, para tanto devem ser solicitados à Coordenação para que ela providencie, junto à Coordenação de Informática, a criação. Neste fórum, nenhuma mensagem foi postada.

O quarto tópico foi criado em dezessete de junho de 2003, com o tema *Especialistas*. Segundo o Manual do Tutor do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores (2002), além das equipes de apoio da AFOR - cujo papel era o de acompanhar e orientar o trabalho dos tutores, a demanda de solução para questões de determinado componente curricular seria atendida por um Professor Especialista, chamado também, de *Tutor de Referência*. Neste Tópico foram abertas duas discussões: Psicologia da Educação e Sistema Educacional do Brasil.

No quarto módulo, realizado no segundo semestre de 2003, no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, foram ministrados os conteúdos de Arte e Educação, História e Geografia II, Ciência da Natureza I. No Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos ministraram-se os conteúdos de Psicologia Social, Gestão Democrática da Escola; no Núcleo de Integração, por seu turno, os conteúdos foram: Dimensão

Institucional e Projeto Político-Pedagógico da escola, além de Metodologia da Pesquisa - abordagem qualitativa e Teatro e Cinema.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso (2002), a Psicologia Social analisa a constituição do campo psicológico e sua relação com o campo educacional, definindo o âmbito da Psicologia da Educação em relação a: (a) Psicologia e educação; universos em interação (breve histórico da Psicologia científica e suas áreas de investigação; contribuições da Psicologia Social; contribuições da Psicologia da Educação; (b) a escola como instituição e organização social (noções de organização e instituição; dimensões institucionais: mítica, pulsional e política; poder conflito e participação na comunidade escolar (c) a vida escolar e os processos grupais (identificação coletiva e pertencimento grupal; fenômenos grupais e vida escolar; as questões da implicação e do sentido na escolha profissional; (d) a intervenção psicológica na comunidade escolar (demanda e encomenda; a escola e as posturas autoritárias; mudança e resistência à mudança).

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico do curso (2002), os conteúdos de Psicologia Social oferecem importantes contribuições para a organização do componente Gestão Democrática da Escola, cujo ponto de partida é a análise dos princípios de autonomia, participação e transparência dos critérios de decisão, e dos diferentes estilos de liderança escolar, envolvendo questões de relacionamento interindividual, comunicação, solidariedade, conflitos e trabalho coletivo. Sobre essa base, discutem-se questões concretas de gestão democrática, enfatizando: (a) autonomia da escola (princípios da gestão democrática; autonomia na prática escolar); (b) a participação na gestão da escola (gestão política e pedagógica da escola; gestão colegiada); (c) instrumentos de gestão democrática (as políticas públicas na gestão da escola; a constituinte escolar, o planejamento e o orçamento participativo e seus reflexos na gestão da escola); (d) planejamento da escola e avaliação institucional (a escola como núcleo da gestão; a avaliação da escola).

Na discussão Psicologia da Educação, iniciada em dezessete de outubro de 2003, estão postadas somente duas mensagens pela professora especialista, L.D., sem nenhum comentário dos participantes do fórum.

Na primeira mensagem a autora afirma que, levando em consideração a importância da reflexão sobre as relações interpessoais que ocorrem na escola e, especificamente, na sala de aula e considerando que a relação alunos e professor envolve a circulação informação-conhecimento-saber, que pode promover uma conscientização dos aspectos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, sendo esse aspectos básicos para a discussão da prática pedagógica, sentiu-se compelida a expor

sua inquietação a respeito da falta de inquirições sobre o tema da Psicologia da Educação. Segundo a mesma autora, em contato pessoal com os cursistas sentiu a ansiedade vivida face aos problemas de aprendizagem e a postura do professor na busca por um ensino de qualidade.

Na segunda mensagem, no dia dezenove de outubro de 2003, a especialista insere um texto, de sua autoria, que foi publicado no *Jornal da Psicopedagogia*, sobre o tema "aprendizagem" que, segundo ela, trata-se de tema de interesse dos educadores, mesmo aqueles que estão atuando diretamente na sala de aula. Sem apresentar nenhum referencial teórico consistente, a autora inicia o texto chamando a atenção para a importância de abordar os fatores que levam ao sucesso ou insucesso da aprendizagem e propõe um estudo interdisciplinar para compreender esta questão. Partindo de uma análise superficial, por desconsiderar as raízes históricas e a crítica da chamada sociedade do conhecimento e de suas exigências em relação à aprendizagem, a autora atribui as causas do fracasso escolar à formação dos professores. Da leitura do texto, pode-se inferir que o mesmo discutiu o tema aprendizagem sem levar em consideração que o processo educativo é uma tarefa que se dá no interior dos grupos sociais. O tema foi abordado, desvinculando a prática da teoria, enfatizando o contexto e as exigências de uma sociedade capitalista, concebendo o processo de ensino-aprendizagem como neutro, transparente, afastado da conjuntura de poder, história e contexto social. Deste modo, simplifica em demasia as relações que envolvem o saber didático necessário para a realização do trabalho educativo no espaço escolar. Nesta perspectiva, a autora desconsiderou que os professores-educadores enfrentam uma situação contraditória: a formação acadêmica recebida *versus* o contexto sócio-histórico em que vivem. Assim, pode-se concluir que o texto não contribuiu para a formação de professores-educadores, no sentido de fornecer-lhes condições para analisar a prática educativa, identificando, compreendendo os problemas e as contradições e buscando propostas que os orientassem na direção do enfrentamento destes problemas, objetivando a transformação da realidade sócio-cultural em que estão inseridos.

A discussão do tópico *Sistema Educacional do Brasil* foi aberta em seis de novembro de 2003, com uma mensagem postada pela especialista de Arte-Educação, N.M., que inicia dizendo "Pontuações para troca de confidências" e em seguida, postou-se um longo texto intitulado "As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte", provavelmente na tentativa de estabelecer relação/aproximações com os conteúdos de Arte Educação, do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, ministrados neste módulo. O texto não tem autoria, referências bibliográficas e, sequer, veio acompanhado

de comentários do emissor. Também não houve manifestações dos participantes do fórum.

O autor, não identificado, introduz o texto, partindo do pressuposto de que o professor necessita conhecer as tendências pedagógicas que influenciaram o ensino e a aprendizagem da arte ao longo da história, para poder entender a situação da arte-educação no contexto atual e refletir sobre sua atuação pedagógica com o objetivo de otimizá-la.

Apesar do discurso sobre a importância da ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte na atualidade, expressões como: *dominar conhecimentos; resistência dos professores à inovação; formação deficiente dos professores; qualidade, treinamento e modernização* indicam a concepção que irá orientar a discussão. Concepção esta, arraigada aos princípios da racionalidade, produtividade e eficiência. Segundo o autor, a partir da análise das tendências pedagógicas que influenciaram e continuam influenciando o ensino-aprendizagem da arte, os professores terão condições de escolher qual a prática educativa mais adequada como caminho a seguir neste novo milênio.

De acordo com mensagem postada no fórum, atualmente:

... percebe-se nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio, bem como no Ensino Superior, a influência persistente das tendências tradicionais - escolanovista e tecnicista - permeando a ação dos professores no ensino-aprendizagem de arte. Tantas décadas se passaram e elas permanecem fortes em muitos estabelecimentos de ensino, norteando a prática de grande parte dos professores (N.M., 2003).

Para o autor, tais influências provocam confusão na cabeça dos professores, principalmente daqueles que não tiveram oportunidades de conhecer e estudar as correntes pedagógicas. O autor continua ainda, relatando, como os estudos das correntes pedagógicas, na década de 1980, contribuíram para que os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina conhecessem e aprofundassem este tema, culminando, em 1986, com o documento norteador da Proposta Curricular do Estado e que, a partir desse período, pode-se afirmar que algumas transformações importantes aconteceram no magistério catarinense.

Não é difícil encontrar professores de arte, tanto da rede oficial como da particular, totalmente alienados de seu contexto histórico e social. Conseqüentemente, são mais resistentes a inovações no ensino e na aprendizagem da arte, principalmente no que se refere a metodologias contemporâneas. Outros professores até conhecem, mas não se

preocupam em relacionar esses conhecimentos com sua prática pedagógica, revertendo para a sala de aula um ensino-aprendizagem de qualidade discutível (N. M., 2003).

N. M. citando Luckesi (1993, p. 53):

... são três as tendências que interpretam a questão da educação na sociedade: "educação como redenção, educação como reprodução e educação como transformação da sociedade. [...] A perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas". Assim, temos duas derivantes principais na educação brasileira: a conservadora e a progressista, classificadas em liberais e progressistas mediante os critérios que adotam em relação às funções sociais e políticas da escola.

Continua ainda M. N. citando que Libâneo (1989, p. 21) propõe a seguinte classificação: Pedagogia liberal, Tradicional, renovadora progressista, renovadora não-diretiva, tecnicista, pedagogia progressista, libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos.

Continuando, N.M. argumenta:

Mediante essa classificação é interessante observar que alguns educadores em arte desconhecem o real sentido das citadas terminologias. Por exemplo, há professores de arte da escola pública que se sentem orgulhosos em dizer que são "liberais" porque agem em sala de aula de forma aberta e democrática, dando total liberdade aos seus alunos. Eles desconhecem o verdadeiro sentido da palavra. Isso se dá, muitas vezes, porque as escolas contratam pessoas sem preparo nenhum para ministrar aulas de arte. (N. M., 2003)

Apesar do texto não trazer a lista de referências bibliográficas, a partir daí o autor cita autores como, Libâneo (1989), Cotrim (1987) Barbosa (1986), Luzuriaga, (1980), Fusari e Ferraz (1992), Ghiradelli (1994) para caracterizar as diferentes tendências pedagógicas e sua influência no ensino de artes.

Nas considerações finais, o autor apresenta suas expectativas dizendo que espera que a reflexão sobre as tendências pedagógicas, que influenciaram e continuam influenciando o ensino-aprendizagem da arte, possa ajudar os professores de arte a se entenderem como sujeitos do processo histórico, pois, ao mesmo tempo que fazem a história, são determinados por ela.

Devem perceber que para interferir e transformar o presente é necessário conhecer e entender o passado. A compreensão da história lhes possibilitará uma ação transformadora no processo ensino-aprendizagem da arte, e lhes dará subsídio para repensar as relações sociais existentes nas instituições, tanto de Educação Infantil e

Fundamental como de Ensino Médio e Superior. [...] Não existe postura pedagógica neutra, todas estão comprometidas com uma ou outra ideologia, a dominante ou a do dominado. Portanto, cabe aos professores de arte permanecerem vigilantes e atentos, para que saibam escolher corretamente e não terminem sem saber a serviço de quem querem estar desenvolvendo o ensino e a aprendizagem da arte. (N.M., 2003)

5. 2.1. 4 Fórum - Tópico Filme

As discussões no 7º tópico sobre Filmes, aconteceram no período de 22 de maio de 2003 a 11 de agosto de 2004. Durante este período foram realizados os módulos 3 (1º semestre de 2003); 4 (2º semestre de 2003); 5 (1º semestre de 2004) e 6 (2º semestre de 2004).

Durante a realização do módulo 4, no 2º semestre de 2003, no Núcleo de Integração Tópicos de Cultura Contemporânea foram abordados os temas Teatro e Cinema. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2002), os temas Teatro e Cinema envolvem duas linhas de trabalho: (a) as características principais da representação cênica e as expressões teatrais das regiões mineiras (inclusive nas festas populares); (b) as características principais da linguagem cinematográfica (enquadramento, plano, angulação, ritmo etc).

No Projeto Pedagógico do Curso (2002), sugere-se também, que na medida do possível, sejam organizadas pequenas mostras de cinema e de teatro: leituras dramáticas com eventuais produções dos cursistas; debates de peças ou de filmes clássicos nacionais e estrangeiros; discussão das artes cênica e cinematográfica como elemento da cultura contemporânea.

Segundo o Guia de Atividades Culturais I, do Veredas (2002), a matriz curricular do Curso de Formação tem, em seu Núcleo Integrador, a inserção de “Tópicos de Cultura Contemporânea”, em todos os seus sete módulos, para serem organizados pelas Agências de Formação, a partir de sua própria experiência e da tradição da região onde esteja inserida.

A proposta pedagógica do Veredas inclui, entre outros objetivos, a ampliação dos horizontes culturais dos professores cursistas e o estímulo a suas participações nos

eventos educacionais e culturais. Assim, cada AFOR deveria oportunizar, durante a semana presencial inicial, espaços que possibilitassem aos cursistas debaterem eventos artísticos, educacionais e culturais relacionados com a Literatura, Cinema, Teatro, Artes Plásticas, Música, Dança, Rádio e Televisão.

Os conteúdos, orientações e sugestões de atividades para abordagem dos temas do Núcleo de Integração Tópicos de Cultura Contemporânea foram apresentados nos Guias de Atividades Culturais I e II, do Veredas (2002). Os Guias de Atividades Culturais I tinham como objetivo colaborar com as Agências de Formação do Veredas na organização das atividades culturais desenvolvidas durante cada semana presencial de início de módulo do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

No Guia de Atividades Culturais I (2002), recomendou-se que, durante cada semestre, fosse privilegiado um tema cultural ou artístico. Por exemplo, quando o tema tratado fosse cinema, sugeriu-se que a AFOR promovesse uma enquete entre os professores cursistas sobre escolha de uma série de filmes clássicos que poderiam enriquecer o capital cultural desses alunos, programando a sua exibição durante a semana presencial. Também é proposto que as atividades, em torno de cada arte, se estendessem ao longo de todos os módulos, para torná-las não eventuais, mas ricas e constantes nas experiências de vida dos cursistas.

O capítulo II, do Guia de Atividades Culturais I (2002), é dedicado ao tema Cinema. A autora inicia, chamando a atenção quanto à invasão das imagens no nosso cotidiano e que esse excesso acarreta uma responsabilidade específica para o professor, uma vez que é necessária uma atuação sistemática junto às crianças e adolescentes para se tornarem leitores críticos da sociedade audiovisual que, cada vez mais, faz uso da TV, cinema, vídeo, publicidade, fotografias, desenhos. Para que o professor realize esta tarefa é necessário que ele assuma o estudo da linguagem figurativa, diferente por natureza da linguagem literária a que estamos habituados.

No tópico Filmes, foram postadas 40 mensagens, sendo as primeiras sobre sugestões de filmes para higiene, fracasso escolar e onde os filmes poderiam ser encontrados, denotando que a discussão girou em torno de sugestões de filmes e não dos vídeos produzidos para o curso. Outra observação é que o auge da discussão aconteceu ao longo do 4º módulo, momento em que o tópico de cultura contemporânea, do Núcleo de Integração, abordou o tema Teatro e Cinema.

No dia 26 de maio de 2003, o tutor A.C. descreve sua experiência com o filme relatado na última reunião, que, segundo ele, contribuiu para a melhoria na escrita e na interpretação de textos dos cursistas. O referido tutor trabalhou com os filmes: “Furacão Camile”, “1984”, “Kissed”, “A corrente do bem”, “Sociedade dos poetas mortos”, “O nome

da Rosa". Tendo em vista a leitura dos Guias de estudo, o referido tutor destacou um assunto, passagem ou autor, indicando aos cursistas, como atividade, que assistissem a um filme que tratasse do tema; a partir daí, os cursistas deveriam entregar uma dissertação onde estivessem presentes os conteúdos do Guia em questão e uma abstração do filme.

O tutor A. C. continua relatando que, no início, os trabalhos entregues não passavam de meras narrações de cenas descontextualizadas em uma escrita fragmentada. Porém, passado um ano e meio, a qualidade dos trabalhos entregues evoluiu enormemente.

Na última dissertação, como já comentei, pedi para que assistissem ao filme Matrix e escrevessem um texto, cujo título sugeri: "Dominação e Livre Arbítrio". Porém, a escrita deveria estar embasada no referencial da teoria de René Descartes (autor que elas deveriam procurar em livros, artigos ou internet, uma vez que NÃO FORNECI NENHUM MATERIAL sobre ele). (A.C., 2003) (Grifos do autor).

Pela primeira vez o Professor Especialista B.Z., em 16 de julho de 2003, envia uma mensagem ao fórum, tecendo um comentário sobre o filme "Nenhum a Menos", do diretor chinês Zhang Yimou, que também fez o romance "O Caminho Para Casa". Apesar de não ter a Educação como tema principal, como o seu predecessor, também toca nesse assunto, mas como pano de fundo, ao retratar o conflito de valores entre as gerações e dificuldade de se preservar as antigas tradições.

Em 26 de julho de 2003, B.Z posta uma outra mensagem, estabelecendo uma relação entre o texto de Língua Portuguesa II (p. 27, v. 2, Mód. 3), em que a autora diz: "Somente na relação com outros seres humanos a criança se transforma numa pessoa psicologicamente adulta e ganha uma identidade social" (B. Z., 2003). Sugere o filme australiano que assistiu poucos anos atrás, "Bad Boy" o qual narra a história de um homem que desde criança até os 35 anos é mantido preso dentro de casa pela mãe possessiva, que o leva também a uma relação incestuosa com ela. Quando finalmente esse homem "ganha" a liberdade de sair de casa, o choque com o "mundo real" causa grandes transtornos a ele, que poderia ser classificado como louco, ou esquizofrênico, ou até mesmo uma "criança grande", mas também uma vítima, um solitário em busca de um lugar na sociedade. Termina a mensagem afirmando que, por ser a obra chocante e pungente, deve ser vista e discutida.

Em 26 de outubro de 2003, a tutora A.A, partilha sua experiência realizada em conjunto com outra tutora L.R e seu grupo de cursistas com o filme "O que é isso, companheiro?" de Bruno Barreto, baseado na obra de Fernando Gabeira, sob o mesmo

título. Segundo ela, antes do filme, leram um artigo do Estado de Minas, sobre a saída de Gabeira do Partido dos Trabalhadores (PT) (texto que acaba abordando uma série de assuntos importantes a serem discutidos com as cursistas, como a questão dos transgênicos empurrada para as mãos do vice-presidente, José Alencar). Leram a ficha técnica do filme (www.adorocinema.com). Incentivaram um debate sobre a questão da cidadania, associada ao conteúdo História e Geografia do volume 2 do módulo 4. Para ela, o resultado foi muito bom e as cursistas pediram mais filmes sobre o tema, como o filme “Lúcio Flávio, passageiro da agonia”. A. A. conclui afirmando que o filme e toda a discussão “mexeram” com os cursistas, não só sobre a necessidade de participação política, como leitura sobre política.

Em 06 de novembro de 2003, a professora especialista N.A insere dois longos textos para reflexão, um sobre leituras de imagens fílmicas e o outro sobre a influência do cinema no psicológico e no social. No primeiro texto, denominado “O olho e a câmera” de autoria de Solange Jobim e Souza, N.A inicia afirmando que o tema provoca mais perguntas do que respostas conclusivas e, por este motivo, reúne algumas indagações iniciais que irão orientar as reflexões, apontando um caminho para discutirem as transformações do olhar, da subjetividade e do conhecimento engendradas pela tecnologia.

O que é olhar o mundo através das lentes? Que mudanças são desencadeadas no olhar através da mediação proporcionada pelos instrumentos técnicos? O que somos capazes de ver e o que nos escapa ao olhar? A imagem técnica é uma representação fiel e objetiva do real ou uma nova forma simbólica de captar o mundo mediado pela técnica? Os objetos, captados pelas lentes são signos que definem a realidade através de conceitos? Conhecer o mundo através das lentes é criar um outro mundo possível? Quais as conseqüências deste acontecimento contemporâneo nos modos de ser, agir e conhecer? De que modo podemos tirar partido do uso da tecnologia para construirmos relações interpessoais solidárias e humanitárias? Quais são as possibilidades de criação e de liberdade em uma sociedade cada vez mais programada pela tecnologia? (Souza, s.i.)

Justifica a importância dessa discussão em função do modo como a tecnologia da imagem se transformou numa prótese do olhar, sendo praticamente impossível falar da existência humana no mundo atual sem os aparatos técnicos que acabaram por modificar a própria natureza humana. Para a autora, os produtos culturais estão tão entranhados em nossa experiência, criando uma nova subjetividade, que só é possível compreendê-la, quando consideramos o modo como assimilamos o tato e o contato com os diferentes aparatos que estão mediando nossas relações com o mundo físico e social.

Ao apresentar a questão: como fazer deste novo acontecimento cultural algo que seja vinculado essencialmente ao homem, melhor dizendo, como garantir que cada um de nós saiba se reconhecer como produto e como autor das criações culturais de uma dada época?, a autora afirma que, a partir da ruptura do processo de compreensão dos modos de criação, o homem acaba por não se reconhecer como parte ativa das transformações mais amplas de nossa época, depositando sempre no *outro* o controle sobre suas ações. Esse *outro* se configura hoje para nós como um ser maquínico, porque as interações que se estabelecem com as máquinas colocam o objeto-máquina em destaque, criando modos de diálogo inteiramente novos, muitas vezes suplantando as relações entre as pessoas.

Essa condição imposta pela cultura criada pelo homem pode, por um erro de percurso, se tornar um instrumento de dominação de nossas ações e do nosso desejo, deixando o que denominamos *vontade* abandonar a nossa morada. E esse é o desafio do uso da tecnologia: usá-la sem perder nossa capacidade de criar, com ela e através dela, novas estratégias de mediação crítica com o mundo. Assim, a formação educacional é importante, no sentido, de preparar as crianças, jovens e adultos para contemplar as diferentes linguagens presentes no cotidiano de uma dada época.

Para destacar alguns pontos críticos, em relação às mudanças desencadeadas pelas imagens técnicas, a autora cita Arlindo Machado (1998), comentando a obra de “Vilém Flusser”, que afirma que a proliferação de imagens técnicas acarreta uma predisposição da sociedade para um comportamento mágico programado. Nessa perspectiva, os homens já não decifram as imagens como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como um conjunto de imagens. Não sabendo mais se servir das imagens em função do mundo, eles passam a viver em função de imagens, de modo que a função da imagem já não é mais representar, mas mascarar o mundo.

Assim, a proposta de N.A é intervir, para que o olhar não seja empobrecido e se aprenda a usar a tecnologia para construir estratégias de interação com o mundo físico e social, de modo a que sejam promotoras de um certo jeito de ver as coisas, interpretando e recriando o mundo de muitas e diferentes maneiras. Isto significa *assumir o compromisso de desencadear um conhecimento que desmascare a superficialidade e a padronização do olhar*, permitindo um mais profundo contato com a leitura e a interpretação das imagens que circulam velozmente entre nós. Conclui alertando para a importância da educação estética do olhar, aquela que incentiva o educando a intervir no ritmo dispersivo e intermitente que, em geral, estamos acostumados a exercitar quando interagimos com as imagens no cotidiano (TV, vídeo, cinema, fotografia, *outdoors*, computador etc.). É preciso aprender a olhar o mundo indo aos detalhes, melhor dizendo,

é preciso decompor o mosaico para melhor enxergar a figura que reina majestosa no todo de uma revelação figurativa.

No segundo texto, intitulado A Influência do Cinema no Psicológico e no Social, o autor, Daniel Gattaz Stur, tenta possibilitar uma reflexão sobre o papel do cinema que pode ser um instrumento de fascínio e de medo e que os filmes podem, tanto entreter quanto educar.

Apesar da pertinência do tema em relação à proposta sobre a educação do olhar, nenhum dos dois textos despertou interesse nos tutores e nem suscitou discussões nos participantes do fórum.

De 16 de novembro a 05 de dezembro de 2003, iniciou-se uma troca de sugestões dos seguintes filmes:

1. "Prosiuum II, que traz uma excelente mensagem sobre os sentimentos; conforme mensagem, "passou" para seus alunos e para suas cursistas e eles "adoraram", dando para fazer uma belíssima abordagem sobre o futuro tecnológico, sobre o caminho que a humanidade está trilhando e como tudo seria se de repente optássemos em parar de sentir, tomando uma "droga".
2. Equilibrium.
3. Hair, uma produção antiga, mas que serve para abordar os seguintes aspectos: guerra do Tio Sam, liberação sexual e drogas, movimento *hyppie* bem acentuado nos anos 60. Uma produção musical que vale a pena assistir.
4. Código para o Inferno - filme sobre quebra de preconceitos, trata de um garoto que possui necessidades especiais e desvenda um segredo e tem que ser eliminado, é com Bruce Willis
5. Inimigo Meu - ótimo filme para quem quer trabalhar a questão do preconceito.
6. O Pianista- para quem curte filmes sobre nazismo, este trabalha com perfeição as relações de domínio e poder. Podem ser abordados vários temas relacionados ao modo de vida daquele período noturno da história.
7. Ao Mestre com carinho - um ótimo filme para quem repensar sobre o valor marcante da relação professor aluno.
8. Regras da Vida - com Tobey Maguire, Charlize Theron, Michael Caine, dentre outros... O mesmo retrata a transgressão de regras em nossas vidas, sendo que tal atitude pode também ser uma tentativa para acertar as coisas erradas. Quando o desejo pela vida se torna maior que qualquer ideal... Vale a pena conferir....
9. Peter Pan – o roteiro "psicologizou" demais a história, ao contrário do clássico desenho de Walt Disney. Parece que o autor abriu o CID10 (Código Internacional de Doenças) e seguiu a risca todos os sintomas de uma síndrome chamada

Hebefrenismo para compor o Peter Pan, um menino egoísta, imediatista e mimado que para realizar seus desejos, não vê limites. Sem contar a Sininho, que, de fada ciumenta, virou maníaca homicida. Todavia, como divertimento, vale a pena ser visto, teve até gente que chorou...

10. Alguém para dividir os sonhos - com Dany Glover, fala sobre o real valor da amizade e que ela se encontra onde menos esperamos.
11. E sua mãe também! (2001) - Com um frescor e uma naturalidade espantosos, o diretor Alfonso Cuarón extrai, de seu bom elenco, interpretações corajosas e espontâneas ao contar uma história atual e de maneira incomum para os padrões hollywoodianos, aos quais estamos acostumados. Na Cidade do México, o cotidiano de dois jovens amigos, de classes sócio-econômicas diferentes, suas descobertas sexuais, afetivas, e, por que não, profissionais, tendo como sutil pano de fundo as injustiças presentes na América Latina, além de falar também de traição, desejo, honra, perdão, rancor...
12. Regras da Atração (2002, EUA/Alemanha), dirigido por Roger Avary, tem uma linguagem dinâmica, visual estiloso, trilha sonora bacana, ou seja, um filme *cool*. Claro que, para os mais sensíveis pode não ser agradável ver os personagens que, em sua quase totalidade, são desprezíveis ao extremo, agindo de uma forma nada ortodoxa, estereótipos de como a sociedade os enxerga. Há um clima de exagero no filme, fazendo com que tudo pareça se passar em um mundo não real. Mas no fundo, essas situações podem, muito bem, estar acontecendo em qualquer lugar, sem que saibamos, como o que acontece com a anônima personagem que escreve cartas secretas de amor e cujo amado jamais saberá quem é. A história em si, que se passa numa Universidade e tem como protagonistas uma garota, dividida entre o estudo e o desejo, um traficante de quinta e um homossexual atraído por ele, além de toda uma gama que gira ao seu redor, importa menos que a maneira inovadora como é contada.
13. Filhos da Guerra (1990, Alemanha/França), dirigido pela polonesa Agnieszka Holland. Só o fato de trazer uma mulher por trás das câmeras já dá um novo enfoque, um outro ponto de vista ao tema. Mas não é só isso, pois além de o filme ser competente em todos os aspectos técnicos (trilha sonora, fotografia, figurinos etc), ele trás uma história poderosíssima ao narrar a trajetória de um jovem judeu nascido na Alemanha, mas que acaba se perdendo da família durante a guerra. Sua jornada de sobrevivência tem momentos poéticos, patéticos e de puro horror. Ele acaba tendo de esconder sua verdadeira identidade e se passar por alemão para não ser exterminado. O mais surpreendente é que ele não só consegue

convencer os alemães de que não é judeu, como posteriormente é considerado um dos melhores exemplares da raça ariana, o que comprova o quão absurda era tal teoria de superioridade!”

Em 05 de dezembro de 2003, o tutor A.C. solicita ao tutor I.O, informações de como ele trabalha com os filmes, se existe alguma produção escrita a partir daí, e como é feito.

Em 12 de dezembro de 2003, o tutor I.O. afirma que trabalha com produção escrita, a partir da concepção que os alunos conseguiram abstrair, salientando que filme, por ser elemento visual e auditivo, traz à tona sentimentos e percepções numa grande diversidade, “...acho importante dar um geral antes de assistir o mesmo”. (I.O, 2003)

No dia 15 de dezembro de 2003, A.C., indaga se essa “geral antes do filme”, não poderia interferir na percepção de cada professor, ou seja, não poderia funcionar como um pré-direcionador?

I.O, no dia 24 de dezembro de 2003, explica que o "geral", como disse antes, não é pré-direcionador na medida em que procura estabelecer relação de fatos históricos, econômicos e políticos que possam associar ao contexto da obra, mas “... que o aluno é chamado a pesquisar para compreender melhor os aspectos que citei e demais outros, que com certeza, virão à tona”.

Em 21 de abril de 2004, o professor B.Z posta uma mensagem comentando uma sugestão do filme “O pianista”, enviada em 13 de janeiro de 2004. Segundo o especialista, as observações sobre o período da Segunda Guerra e o nazismo, a partir do filme “O Pianista”, são muito válidas e pertinentes, ainda mais no momento atual, quando neonazistas se propagam e o ódio contra os judeus parece não ter fim!

Em 05 de maio de 2004, a tutora J.P partilha sua experiência na última reunião coletiva, sobre o processo de alfabetização e letramento e segundo ela, as cursistas adoraram. Ela se dispõe a deixar a fita na casa do Veredas (pólo de Janaúba), se alguém desejar usá-la.

Em 11 de agosto de 2004, o tutor L.S. partilha sua experiência na última oficina desenvolvida no pólo de Janaúba, em que discutiram alguns assuntos interessantes (mundo, realidade...), e sugeriu aos cursistas um filme, estrelado por Jim Carrey, de quem é fã, desde O Máskara e Cine Majestic, Truman Burbank (Carrey) é um corretor de seguros que leva uma existência pacata numa ilha. Ele nem desconfia que, desde criança, sua vida é transmitida ao vivo num programa de TV, 24 horas por dia. Pior: da mulher ao melhor amigo, todos são atores. Até a meteorologia é controlada por um vaidoso cineasta. O show se torna o maior sucesso no mundo inteiro. Em seguida, copia

alguns comentários sobre o filme na Internet e incentiva a todos a assistirem e a tirarem suas próprias conclusões.

5. 2.1. 5 Fórum História e Geografia

No 6º Tópico com o tema História e Geografia, foram postadas 27 mensagens no período de 20 de agosto de 2003 a 25 de junho de 2004, participando dele 11 tutores, 1 Professor Especialista e um coordenador de pólo. O conteúdo História e Geografia I foi ministrado no 3º e 4º módulos, realizados no 1º e 2º semestres de 2003, respectivamente. Quando este fórum foi criado, o conteúdo de História e Geografia I já havia sido ministrado.

No Módulo 3, o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental inclui três componentes: Língua Portuguesa II, Matemática III e História e Geografia I. Na área de Fundamentos da Educação, os estudos prosseguem, agora na ótica da História da Educação, enquanto a Organização do Trabalho Pedagógico se apresenta como Currículo. Articulando esses componentes, o Núcleo de Integração focaliza a escola como campo da prática pedagógica e a questão dos temas de pesquisa pedagógica e educacional.

No Módulo 4, o Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental inclui os componentes Arte-Educação, História e Geografia II e Ciências da Natureza I. No Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos, a Psicologia Social incorpora novas dimensões aos Fundamentos da Educação e o tema da Gestão democrática da Escola avança na linha da organização do Trabalho Pedagógico. Os conteúdos desses componentes, apresentados a seguir, organizam-se em torno do Eixo Integrador: Dimensão Institucional e Projeto Político-Pedagógico da Escola.

As discussões foram abertas em 20 de agosto de 2003. Somente em 01 de setembro 2003, ou seja, após 10 dias, a tutora M.H., graduada e especialista em Pedagogia, envia uma mensagem dizendo que recebeu uma mensagem (não há registro neste fórum), solicitando sua apreciação sobre a veiculação de experiências de professores cursistas no cotidiano escolar. Afirma que achou a idéia muito interessante, que, a partir desses relatos de experiência, os cursistas poderão refletir sobre sua prática pedagógica e recriar novas possibilidades. Para tanto sugere que os tutores poderiam selecionar as experiências mais significativas nos subpólos e as mesmas poderiam ser

partilhadas e votadas pelos próprios cursistas nos sábados coletivos. A partir desta data, até 14 de outubro de 2003, inicia-se uma série de mensagens de apoio à idéia da tutora e a articulação para a realização de um encontro presencial em que pudessem discutir os procedimentos para viabilizar esta idéia que, em função das dificuldades apresentadas, acaba ficando decidido que a discussão seria mesmo no fórum.

Em 06 de outubro de 2003, a mesma tutora relata sua visão positiva a respeito das alterações que o Veredas tem propiciado na prática pedagógica das cursistas e segundo ela as cursistas que fizeram o Procap²⁰ com responsabilidade, são as que possuem um melhor desempenho. Menciona sua participação na Feira Literária na Escola Municipal Ibrahim Gomes Caputo, em Piraúba, com o tema: *Piraúba - Histórias para ver e contar*, estabelece relações com o vídeo no módulo 3, que foi o detonador. Sugere o relato para iniciarem os trabalhos.

Apesar de não ter especificado qual vídeo deste módulo, uma vez que no Módulo 3 foram produzidos três vídeos, correspondentes aos volumes 1,2,3 dos Guias de estudo deste Módulo, analisamos as sugestões para discussão dos vídeos do Projeto Veredas – Módulo 3. O primeiro vídeo, denominado “Histórias para Viver e Contar”, explora o planejamento e a realização da comemoração do aniversário de uma escola. Para isso, os professores programam, juntamente com os pais, formas de resgatar a história da escola, tornando esse tema parte do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nas sugestões para discussão dos vídeos do Projeto Veredas – Módulo 3, depois de dar algumas orientações de como abordar o vídeo, estabelecendo relações com o conteúdo estudado nos Guias, o texto sugere que o tutor “incentive os cursistas a promover em suas escolas práticas advindas da discussão desse vídeo²¹.”

O vídeo 2, denominado “Ensinar e Aprender”, indicado para a 2ª reunião mensal deste módulo, afirma que o mesmo pretende relembrar com os cursistas o que aprenderam em Organização do Trabalho Pedagógico sobre o tema “currículo” e no Eixo Integrador sobre ‘A Formação Inicial e a Prática Docente’. O vídeo 3, a ser discutido na 3ª reunião mensal, chama-se “Retalhos da Prática”, segundo as orientações, será um bom momento para o tutor discutir com os cursistas o registro e a análise de suas práticas em seus memoriais

²⁰ O Programa de Capacitação de Professores – Procap, foi desenvolvido no Estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG), no período de 1998 a 2001. É um componente dentro de um projeto maior, denominado Projeto de Melhoria da Qualidade do Ensino de Primeiro Grau – Proqualidade, voltado para professores das quatro séries iniciais do ensino fundamental das escolas das redes estadual e municipal.

²¹ Ver Sugestões para discussão dos vídeos- Projeto Veredas, Módulo 3, SEE/MG, 2003 – Folheto

Em 31 de outubro de 2003, a mesma tutora socializa o relato de experiência da cursista M. L.D. P. – Pólo 03 - Subpólo Tocantins – Município de Piraúba, intitulado, “Uma prática de sucesso”. O relato refere-se à realização da III Feira Literária, com o tema: “Histórias para viver e contar. Conhecendo Piraúba”. A cursista justifica a escolha do tema, a partir da prática pedagógica realizada no Módulo 3, volume 2. O vídeo também foi de grande relevância para iniciar o trabalho. Optaram pelo resgate da história do município, pois, em 12 de dezembro de 2003, Piraúba faria 50 anos de emancipação política e em todos os fatos ocorridos na cidade têm a presença marcante do patrono da escola Monsenhor Ibrahim Gomes Caputo. O projeto foi desenvolvido em várias etapas como pesquisas, entrevistas, fotos, trabalho em maquete, cartazes, músicas, paródias, etc. Envolveram a prefeitura, as indústrias, moradores antigos, engenheiro que acompanha a construção de uma barragem na cidade, dentre outras pessoas.

Foram desenvolvidos assuntos variados.

1ª série – Ruas – Uma turma desenvolveu sobre as ruas do bairro Piraubinha onde está localizada a escola, curiosamente todas tem nome de filhos da nossa terra. Os alunos colheram relatos de parentes sobre a contribuição que essas pessoas deram a comunidade, descobriram fotos e utilizaram a música folclórica, Se essa rua fosse minha. Outra turma, desenvolveu sobre as ruas do centro da cidade, todas possuem nomes indígenas e seus traçados foram planejados considerando os pontos cardeais. A última turma trabalhou sobre a praça principal.

2ª séries – Símbolos Piraubanos – Bandeira, Hino e o Peixe Dourado (significado de Piraúba numa língua indígena).

3ª séries – Bairro Piraubinha – Questões históricas, como era antigamente e é atualmente.

4ª séries – Uma turma explorou as indústrias de nossa cidade; foram feitas visitas nas diversas indústrias, entrevistas. A outra turma trabalhou com aspectos próprios da zona rural e a Construção da Barragem para gerar energia elétrica, obra que está trazendo recursos para o município. EJA _ Minha turma desenvolveu sobre a história do município numa ordem cronológica desde os primeiros desbravadores até a data da emancipação.

O produto foi a confecção dos livros elaborados por nossos alunos, onde a escrita e a leitura se fez presente em versos e prosa.

(Cursista M.L.D.P., 2003)

Em 31 de outubro de 2003, J.C. partilha sua experiência como tutora . Segundo o relato, suas cursistas, além de um excelente trabalho em sala de aula, estão realizando um trabalho em conjunto com a diretora da escola e com as outras professoras, buscando a mudança na organização do trabalho pedagógico da escola. Relata também, que suas cursistas estão fazendo reivindicações e têm conseguido resultado e cita como exemplo:

... já conseguiram 1 dia no mês para avaliação e planejamento da prática pedagógica da escola como um todo. [...] É bonito ver um grupo de cursistas criando forças e envolvendo as pessoas para um projeto de

escola, que se quer mais participativa e democrática. (Tutora J.C.B. 2003)

No dia 28 de dezembro de 2003, a tutora F. M. levanta uma discussão na reunião mensal dos tutores sobre a contradição entre os conteúdos de História e Psicologia Social, no volume 2. Atendendo sugestão da coordenadora L.S., encaminha para dois especialistas, que apresentam análises divergentes. Assim, resolveu socializar a questão no fórum para que todos pudessem opinar. Inicia a mensagem, com o título *Divergência sobre valores cívicos entre história e psicologia social*, em seguida apresenta-se como tutora do Projeto Veredas – UFJF, Especialista em História do Brasil República, pela UFJF, Mestranda em Educação pela UFJF – Dissertação: “Construindo a noção de tempo nas séries iniciais”, Professora de História do Ensino Fundamental, Médio, Suplência de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Juiz de Fora, MG, formada pela UFJF.

Desde o Módulo 1, nas apresentações e nos Textos Básicos dos Guias de Estudo percebemos a integração entre todos os conteúdos do Projeto Veredas. O currículo se organiza como uma espiral aberta, viabilizando a interdisciplinaridade, que sempre retoma e aprofunda os temas estudados, as experiências e a prática, permitindo múltiplas oportunidades e caminhos para chegar aos objetivos.

No entanto, no Módulo 4, no Volume 2, no Texto de Psicologia Social, na Seção 2: A Escola Vista como Instituição ocorre uma ruptura entre esta disciplina e o conteúdo metodológico de História. O autor diferenciando e alinhando organização e instituição escolar comete ao meu ver uma incoerência, um desacordo com a História, quando na página 126 e 127, analisa a escola pública e o sistema educacional acima de uma organização simplesmente burocrática, rejeitando na mesma seção propostas autoritárias de gestão da escola e apresentando:

... os princípios e valores éticos, que se expressam em ritos, hinos, símbolos como as bandeiras nacional ou do estado, comemorações cívicas e feriados. Tem também seus heróis, os grandes educadores, cientistas e reformadores sociais.

Na página 129 e 130 diz que as instituições necessitam da adesão de seus membros, pela sustentação de seus mitos e ritos e de projetos e ações que encarnem as verdades, os valores e as crenças veiculadas em seus mitos, dizendo:

... é preciso contar a nossos filhos ou a nossos alunos a história de nossas origens, de nossa cultura, de nossa cidade, de nossos santos ou heróis, tudo isso seguido dos ritos de culto, de veneração, de rememoração.

E ainda na página 131, diferenciando ritos de mitos, afirma:

... as instituições também precisam dos ritos. A igreja tem importantes celebrações: missa, batizado, páscoa, etc.; a escola comemora o dia do

Professor, o dia da Pátria e outros; a nação celebra o dia da Independência, os dias dos heróis nacionais, e assim por diante.

Desde o primeiro volume do Módulo 3, a História é apresentada como a ciência do presente, que não enfatiza mais o tempo cronológico de eventos e feitos de reis e governantes, mas que prioriza o estudo das mudanças, das permanências e das simultaneidades. O Projeto Veredas vem discutindo como aprender e como ensinar História, partindo dos princípios norteadores do ensino desta disciplina como: O que estuda a História? Por que se estuda História? Para que se estuda a História? Como se estuda a História?

Durante as discussões, o Guia de Estudo parte da análise do trabalho do historiador na produção do conhecimento histórico, dos métodos utilizados, das fontes documentais, seus objetos e suas temporalidades. Ressalta, com muita ênfase, a necessidade da desmistificação sobre a “verdade” do fato histórico argumentando que o conhecimento é algo construído a partir de um procedimento metodológico inserido em um determinado tempo histórico.

Partindo, portanto, das diferentes formas de apreender um fato histórico, o texto faz uma comparação sobre duas maneiras de interpretar a História, com o objetivo de esclarecer os fundamentos epistemológicos da disciplina que se alteraram com o tempo e que não são os mesmos do século XIX, quando História e Geografia passam a ser consideradas ciências e tornam-se disciplinas escolares.

Portanto, voltemos a pergunta que nos interessa: Como estudar e ensinar conhecimentos históricos?

Existem diversas maneiras de interpretar a História. Na História Tradicional, influenciada pelo Positivismo as fontes de estudo utilizadas são documentos oficiais e não oficiais (leis, livros); os sítios arqueológicos; as edificações; os objetos de coleções e de museus, como moedas e selos. Os sujeitos são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, “heróis” que geralmente aparecem como construtores individuais da História. Nesta abordagem estuda-se apenas os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado, que são apresentados numa seqüência temporal linear e progressiva. Os fatos, idéias e valores são verdades absolutas, inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno. A postura do professor é de mero reproduzidor de conteúdos, para alunos passivos legitimando e perpetuando a história oficial.

A “história oficial” conseguiu excluir, silenciar, ocultar outros projetos, ações, mas não conseguiu eliminá-los da memória coletiva, já que a aprendizagem da formação da consciência histórica não se dá apenas na escola, mas no conjunto da sociedade.

Vigorava a concepção de que História e Geografia eram disciplinas dispensáveis no currículo. Os alunos não se viam como sujeitos históricos, pois a forma de trabalhar era mecanicista, repetitiva, fragmentada e simplificadora, menosprezando o desenvolvimento de noções fundamentais para a reflexão, como as noções de espaço, tempo, relações sociais, trabalho e outras. Havia uma atitude de passividade frente à História, frente ao conhecimento.

A historiografia tradicional positivista, utilizando o documento como espelho fiel da realidade, pretendia tratar os fatos históricos com neutralidade e objetividade, onde as construções ideológicas dominantes saíam vencedoras e a memória oficial era instituída. Os aspectos econômicos e sociais vinham como decorrência do político. O cultural aparecia em atividades suplementares.

A partir da década de 1920, o movimento da História Nova amplia as fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (as entrevistas), fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão, etc.), experiência com diferentes linguagens e recursos de ensino como música, literatura, histórias em quadrinhos e outros documentos, além de obras de arte como pinturas e esculturas. Os sujeitos da História são todos os homens, em todos os momentos da sua vida; o "herói" da história é o povo, ou seja, cada um de nós. Nesta perspectiva passou-se a privilegiar o estudo da vida cotidiana, ou seja, dos pequenos acontecimentos do dia-a-dia dos homens e o estudo das mentalidades, as maneiras de ver o mundo, gostos, atitudes, comportamentos, gestos, sentimentos, sensações. Novos temas passam a fazer parte do universo do historiador, dentre eles a vida privada. Esta micro-história não fica isolada, perdendo as suas dimensões mais amplas. Os historiadores não abandonam totalmente os elementos tradicionais, estudando também aspectos políticos, econômicos e religiosos. O que a Nova História faz é se abrir para novos assuntos, para uma multiplicidade de temas, para as subjetividades, para o cotidiano. Os fatos históricos passam a ser estudados nos seus diversos contextos, assumindo a história como interpretação, colocando o aluno em contato com as várias construções/reconstruções que se fazem em torno dos processos históricos, em diferentes ritmos, tempos e espaços. O trabalho com a História do Cotidiano e das Mentalidades traz uma renovação já que o centro das atenções está no dia-a-dia dos homens, na maneira como se comportam e se relacionam. Enfim, cotidiano e mentalidade são duas faces complementares da vida de um povo.

Esta nova concepção de História, de ensino e de aprendizagem aponta para a construção de novas práticas educativas, partindo-se de alguns conceitos e princípios norteadores. A História estudando as ações dos homens, procurando explicar as relações entre seus diferentes grupos, apresenta relações em permanente movimento, e que são essencialmente dinâmicas e contraditórias. Produzir História é procurar captar, recuperar essas relações que se estabelecem entre os grupos humanos no desenvolvimento de suas atividades, nos mais diferentes tempos e espaços.

O objeto de estudo da História passa então a ser determinada sociedade, em determinado momento, sempre pensada como um todo, embora nem sempre analisada in totum, mas sempre pensada em suas transformações permanentes, em processo. A noção de totalidade levanta a problemática vivenciada pelos diferentes sujeitos. Significa dar-lhes voz, confrontar suas propostas, fazer emergir suas contradições.

A História Social passa a ser redimensionada e os estudos sobre as classes trabalhadoras são ampliados e enriquecidos. Essa nova produção historiográfica expõe estudos de novos temas como: família, lazer, sexualidade, mulheres, feitiçaria, loucura, etc. A bibliografia especializada apresenta uma ampliação do universo dos objetos e documentos, uma diversidade de interpretação, com múltiplas leituras do social.

O rompimento com a história única, permitindo entender a História como uma construção passível de múltiplas leituras e interpretações, deixou de ter como sujeitos apenas os grandes vultos, os “heróis”, os governantes e deu voz a outras categorias que por muito tempo foram excluídas da História, como: os índios, o negro, os operários, as prostitutas, os loucos, os prisioneiros, enfim, os marginalizados em nossa sociedade. O estudo da História a partir da realidade presente possibilita a recuperação do passado de forma processual, ampliando a compreensão de outros tempos e espaços. Neste aspecto o trabalho interdisciplinar ganha novas dimensões no processo de alfabetização lingüística, temporal e espacial. Alfabetizar significa ler e entender o mundo.

O ensino de História é capaz de contribuir para a formação da consciência histórica, através de uma orientação metodológica onde se utilize a investigação e o debate. Assim, os alunos terão acesso ao conhecimento histórico, numa relação ativa e dialética entre o geral e o particular, o próximo e o distante, o novo e o velho, o passado e o presente, o singular e o plural.

Gostaria de salientar que a escrita da História tem história. Tem seus ritmos e seus rumos. Ela não é linear, nem inocente nem neutra. Como exemplo podemos citar o processo que foi consolidado em todo o Brasil, a partir de 1997, com a elaboração e publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pelo MEC, com o objetivo de desenvolver no aluno a capacidade de entender a História como conhecimento, experiência e prática de cidadania. 1- Essa proposta tem como pressuposto metodológico o ensino voltado para a investigação e reflexão, em que alunos e professores atuam como produtores do conhecimento histórico, contrária à postura da História Tradicional, onde os fatos, as idéias e os valores são verdades absolutas, inquestionáveis, dificultando o desenvolvimento da criatividade e da criticidade do aluno. Já a Nova História tem como objetivo comparar grupos humanos e sociedades nos diversos tempos e espaços, relacionando e compreendendo o tempo, na sua dimensão presente e passado.

O conhecimento histórico é construído através de interpretações e reinterpretções constantes do passado. As tradicionais propostas de estudo que se preocupavam excessivamente com a história política e econômica, não conseguem mais responder às indagações que o homem faz sobre a sociedade em que vive ou suas diferenças em relação a outras.

A classe dominante intervém nos acontecimentos, ao criar condições para sua própria dominação. Tenta contar a história de seu jeito, selecionando o que deve ser dito e não dito, os agentes sociais que devem ser lembrados e os que devem ser apagados da memória social. Procura ocultar a diferença e a contradição das relações sociais. Em vários momentos da história do país houve uma desqualificação da História, principalmente quando foi criada a disciplina Educação Moral e Cívica na grade curricular. Conceitos como nação, pátria, heróis, integração nacional, respeito à tradição e à lei, valor do trabalho eram ideais que ganharam o centro das atenções nos espaços escolares, principalmente no momento da “hora cívica”. Culto ao hino, à bandeira, aos heróis tradicionais e aos novos, comemorações e desfiles cívicos faziam parte do cotidiano escolar.

Será que o autor de Psicologia Social teve contato com o conteúdo de História, principalmente no que diz o último parágrafo da página 80, do Volume 2.

Os fatos históricos são entendidos como ações humanas significativas para a análise de determinados momentos históricos. Criações artísticas, rituais religiosos, cívicos, atos de governantes, comportamento de crianças, jovens, mulheres, entre outros temas que envolvam ações realizadas pelos homens e pelas coletividades, incorporam-se aos estudos tradicionais.

Não se deve mostrar ao aluno a realidade social como algo estático, sem movimento, acabado, inquestionável. Nesta sociedade, a atuação das pessoas se limita a um comportamento de apenas cumprir individualmente os seus direitos e deveres, abrindo exceção apenas aos “grandes heróis” que sozinhos fazem a História, tornando os aspectos históricos superficiais, apresentando um caráter mecânico e repetitivo. O fato histórico centrado em uma pessoa, em sua vontade e em sua decisão pessoal, desconhece, portanto o processo histórico, da relação de vários fatores, para que se concretize um fato.

Afinal será que os “grandes heróis” trazem em si mesmos a possibilidade de serem grandes transformadores sociais? Exemplificando, é como se a partir do dia 08 de setembro de 1822, os brasileiros passassem a ter uma vida significativamente diferente, porque no dia anterior uma pessoa, como num passe de mágica, através de sua vontade, proclama a independência. O ato de termos ficado independentes deve ser mostrado à criança como um conjunto de condições econômicas e políticas que levaram a esta direção e não a vontade de um “herói”. Além de ser questionado o significado mais profundo do termo independência.

Assim, reforçamos que, nas séries iniciais do primeiro grau a preocupação atual do ensino de História é a de não oferecer um saber pronto e acabado, mas sim oferecer elementos para que o aluno tenha a oportunidade de construir seu próprio conhecimento. (Tutora F. M., 2003)

RÉPLICA DO TUTOR A.C.

Cultura Organizacional e Paradigmas Profissionais

Segundo Schein, um dos principais teóricos da investigação da Cultura das Organizações, a definição de Cultura Organizacional diz respeito a um modelo de pressupostos básicos que determinado grupo inventa, descobre ou desenvolve em seu processo de aprendizagem, para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que esses pressupostos funcionem bem, o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros como sendo a maneira correta para perceber, pensar e sentir em relação aquele contexto, assim, os membros de uma determinada cultura vão estabelecendo redes de relacionamento subjetivo espelhadas em suas organizações e instituições. Trata-se dessa forma, de um aprendizado coletivo ou compartilhado.

Para Schein, os pressupostos que regem as organizações/instituições, são respostas apreendidas, originadas nos valores adotados no grupo social em questão.

Mas, como um valor leva a um comportamento e, quando tal comportamento começa a resolver problemas, este valor é gradualmente transformado num pressuposto subjacente, sobre como as coisas realmente são, aqui entra muito a questão dos paradigmas que coordenam as pessoas que compartilham em maior ou menor de uma espécie consensual de ver o mundo. A medida que o pressuposto é

crescentemente internalizado como verdade, ele sai do nível da consciência. Ou seja, passa a ser uma verdade inquestionável. Dessa forma, a Bíblia católica, é um paradigma que explica a realidade para os cristãos, podemos não acreditar em muitas de suas instituições cristãs, como o casamento até que a morte nos separe, mas todos os cristão acreditam na existência de Deus que passou a ser uma verdade absoluta e inquestionável para os adeptos desse paradigma. Já deu para notar que o conceito de verdade aqui tratado é muito mais subjetivo, cultural e consensual (por isso mesmo passível de mudança) do que histórico e social como a F.M citou.

A partir daí, como norteador e entidade corpórea dos valores presentes nas instituições e organizações, os grupos criam seus mitos e heróis como agentes reforçadores dessas organizações. Heróis que em nada tem em comum com os heróis criados pela História oficial. Ou seja, a concepção de herói tratada no Guia é como um elemento subjetivo, que o grupo em determinado momento escolhe ou cria para satisfazer suas necessidades de auto afirmação e integração. Para a Psicologia Social, por exemplo, é muito mais importante a figura do curandeiro de uma aldeia, que representa uma unidade para aquele povo específico, por exemplo, do que a de Duque de Caxias, que é um herói imposto, não criado pelo grupo.

Se vocês quiserem fazer uma pesquisa, consultem os mais velhos de suas famílias e ouçam o que eles tem a dizer sobre as histórias de parentes, muitas vezes imigrantes que chegaram ao Brasil fugidos de seus países de origem e que aqui constituíram e criaram suas famílias. Em cada uma de nossas famílias, Barbosa, Pereira, Silva, Córdova haverá um mito de unidade em torno do sobrenome (mito patriarcal de origem) e a figura de um herói personificado.

Dessa mesma forma, os mitos e heróis se constituem em torno de nossas escolas e de nossos alunos. Para entender um pouco mais, as organizações são constituídas por elementos dinâmicos que ao se interagirem, resultam no que chamamos de Clima Organizacional. São eles:

- Valores: crenças ou conceitos básicos numa organização. Definem o comportamento em termos concretos para os sujeitos e estabelecem os padrões que devem ser alcançados na organização, contudo são altamente mutáveis. Eles representam a essência da filosofia da organização, já que fornecem direção comum para todos (*sic*) as pessoas e um guia para o comportamento diário. Por exemplo: o valor da virgindade leva a uma série de comportamentos, como a abstinência sexual. Contudo, dependendo da situação esse valor pode ser quebrado, questionado ou alterado totalmente e levar a um outro comportamento resultante daí.

- Crenças e pressupostos: conceitos tidos como verdades inquestionáveis dentro da organização. São menos debatíveis e confrontáveis que os valores. Quando alguém se recusa a discutir determinada coisa, ou quando uma pessoa considera outra coisa como 'insana' ou 'ignorante', está-se lidando com pressupostos e crenças. Por exemplo: quando alguém crê em Deus, é difícil ou impossível, mesmo apelando para toda a racionalidade científica, provar que ele não existe. Isso acontece porque todos os comportamentos da vida dessa pessoa estão focalizados a partir dessa crença.

- Ritos, rituais e cerimônias: atividades planejadas que têm conseqüências práticas e expressivas, tornando a cultura organizacional mais tangível e coesa. Servem para guiar comportamentos, comunicar padrões aceitáveis de conduta. Exibem e fornecem experiências a serem lembradas pelas pessoas e liberam tensões. Por exemplo: trote quando se entra em uma Faculdade (rito de passagem) e a formatura quando se sai (cerimônia).
- Histórias e mitos: narrativas baseadas em eventos corridos que informam sobre a organização, reforçam o comportamento existente e enfatizam como estes comportamentos se ajustam ao ambiente organizacional. Por exemplo: “na minha escola dizem que no banheiro aparecia uma mulher de roupa branca e algodão no nariz”.
- Tabus: o tabu organizacional cumpre o papel de orientar o comportamento que, demarcando áreas de proibições, colocam em evidência o aspecto disciplinar da cultura, com ênfase no não permitido. Por exemplo: sentar na mesa da Diretora sem pedir autorização. Não está escrito em nenhum lugar, mas sabemos que não se pode fazer isso. Quando a regra é implícita, estamos lidando com um Tabu.
- Heróis: aqueles que personificam valores e condensam a força da organização. Sua função é preservar aquilo que a organização tem de especial, representar a organização para o mundo exterior, tornar o sucesso atingível e humano, tornando-se exemplo a ser seguido e fixar padrões de desempenho. Por exemplo: a Prof. Dona Maria que conseguiu mobilizar seus alunos e acabou com o problema das drogas em uma escola. Para esse grupo, a Dona Maria espelha um comportamento para ser seguido, por isso ela se tornou uma heroína, que em NADA tem haver com o conceito de Herói tratado em História. Porque?
- Normas: comportamentos sancionados, explícitos e escritos, através do qual as pessoas são reconhecidas, compensadas ou punidas, confrontadas ou encorajadas, ou postas em isolamento quando violam essas normas vigentes. A escolha das normas é precedida pelas crenças e pressupostos, avaliação de valores mais compatíveis com a organização, a definição do que é tabu, e são veiculadas através dos sistemas formais de comunicação, bem como através de heróis, rituais, histórias e mitos. Ex: é proibido fumar nesta sala.

Dessa forma, creio que o conteúdo tratado em Psicologia Social em nada diverge ou é contraditório com os precedentes, pelo contrário, ele alerta como os paradigmas sociais, pessoais e profissionais que regem nossas vidas, determinam nossos comportamentos e atitudes. Assim, o que pode ter havido é uma inadequação paradigmática, pois acredito que quando a F.M leu o conteúdo, ela o julgou tendo em vista o paradigma de professora de História que determina seus comportamentos, normas e crenças. Daí, seu estranhamento ao ver conceitos como herói cívico, verdade inquestionável, entre outros inadmissíveis ao paradigma histórico-marxista, do qual a F.M compartilha. Excelente Professora de História a F.M, e muita séria profissional vale lembrar.

Espero ter podido colaborar para essa discussão. Qualquer dúvida ou outras discussões, entrem em contato. (Tutor A.C. 2003)

Apreciação sobre a concepção de herói

Por: M.A.C.

Levando em consideração algumas interpretações conflitantes entre os textos de Psicologia Social e de História – do VEREDAS – no que se refere à figura do herói, senti-me na responsabilidade de manifestar-me a respeito.

Quanto à concepção de herói apresentada pela História – nos cadernos do VEREDAS – não há o que se contestar, ao contrário, enfatizamos alguns pontos sobre os quais se fundamenta a presente apreciação:

a) conhecimento historicamente acumulado: não se trata de negá-lo, mas estabelecer um olhar crítico sobre ele, contextualizando-o e resignificando-o, no presente;

b) questão temporal e cultural: não se trata de focalizar o presente e o cotidiano, desvinculando-o do passado, mas buscar a compreensão de uma trajetória histórica, suas múltiplas e complexas interrelações com a infraestrutura e super-estrutura – incluindo a cultura;

c) sujeito histórico: não se trata de negar a importância dos diferentes sujeitos históricos, inclusive dos chamados “heróis”, mas situá-los no tempo e no espaço, explicitando as relações sociais, nas quais estão (estavam) envolvidos e revelando, também, os demais sujeitos históricos que atuaram no processo específico e que – não obstante – foram ocultados pelo relato oficial.

Ao tentar estabelecer os nexos devidos entre os saberes acadêmico e escolar e o saber presente no senso comum, torna-se necessária uma melhor compreensão do que seja o herói: significado social de sua construção, a quem e a quem ele serve.

Há que se tomar cuidado também com o sentimento e necessidade presentes no senso comum – na cultura popular – sobre a importância de um herói. Impor sua morte, seria, no mínimo, desrespeitoso. Isso não significa consagrar o mito ou cristalizar as concepções presentes no senso comum, mas desmistificá-lo num processo contínuo e processual, contextualizando suas ações.

Necessita-se, portanto, de um olhar por dentro da ação desses sujeitos e de suas relações históricas, identificando os elementos que os transformaram em mito, rompendo, gradativamente, com uma construção que privilegia o individualismo, a prepotência, o continuísmo, a aceitação passiva.

Por outro lado, reconhece-se a presença de sujeitos históricos – considerados como heróis – que lutaram contra tudo isso e conseguiram, com sua ação social, reunir desejos, necessidades e força ativa presentes nos enormes setores da população marginalizada. Zumbi seria um desses heróis.

Ao focalizar um “herói”, há que se tomar cuidado para não reduzir o movimento social e toda a correlação de forças - nele presente e por ele representada - a um único sujeito, mas deve-se focalizá-lo como um agente social que soube captar, organizar e encaminhar propostas coletivas.

Esse enfoque, acredito, poderá contribuir para a formação de sujeitos históricos que se empenhem em decifrar, individual e coletivamente, as angústias, os interesses e a vontade realizadora do conjunto da sociedade, especialmente, dos setores marginalizados.

Compreendo e avalio como muito salutar a manifestação da F.M a respeito do texto de Psicologia Social no que se refere aos mitos, ritos, heróis.... Entendo inclusive que esse debate, aberto por ela, deve crescer no sentido das pessoas se posicionarem diante do que está sendo apresentado, estudado, defendido. A preocupação quanto aos riscos de se sacralizar indevidamente a figura do herói – é justa e necessária.

No entanto, ao focalizar a cultura organizacional seja da escola, seja da sociedade, tanto do ponto de vista da psicologia social quanto da sociologia – e é aqui que me inscrevo para falar, nesse momento – há que se adentrar no imaginário popular para compreendê-la, desnudando – pouco a pouco – aqueles “heróis” que “foram criados” para manter a ordem injusta e excludente.

Quanto aos cultos e ritos, a questão central, penso eu, é focalizar o sentido e o objetivo mais profundos das atividades organizacionais - seja na escola ou na sociedade. Os ritos são fundamentais para manter a coesão, para falar de algo que a racionalidade não esgota. A questão é: que tipo de coesão estamos a construir e/ou manter com o tipo de rito escolhido e/ou criado? Que tipo de ensinamento estamos divulgando através dos ritos e cultos?

Não podemos menosprezar a importância dos elementos que constituem o tecido social. Talvez o problema de interpretação gerado através do texto de Psicologia social tenha sua origem em algumas exemplificações apresentadas pelo próprio texto. Refiro-me à página 131, segundo parágrafo: “..... a escola comemora o dia do professor, o dia da Pátria e outros...”

Nesses outros, entendo que podem estar incluídos: “dia da declaração dos direitos das crianças e dos adolescentes”, “dia da consciência negra”, “dia da fundação do próprio município a que a escola pertence”, “dia da fundação da escola” e tantos outros.

Encerro, ainda que temporariamente, essa minha exposição, ressaltando a importância do significado social dos conteúdos que estamos a trabalhar em nosso espaço profissional, para que os objetivos de ampliação cultural; constituição de sujeitos históricos; respeito e tolerância ao semelhante e ao diferente – esses e outros objetivos relacionados, possam ter eco em nossa praxis cotidiana. (Tutora F. M., 2003)

Apesar do fórum ter sido criado para promover a discussão entre cursistas, tutores, tutores de referência, esta discussão não contou com a participação de nenhum tutor ou cursista, inclusive os dois professores especialistas que se posicionaram sobre esta questão, também participantes do fórum, não se manifestaram.

Em 19 de março de 2004, a professora especialista, M.A.C., socializa uma discussão que iniciou com uma tutora, fora do fórum, dando a idéia de ser por e-mail. A tutora apresenta a seguinte questão:

... uma cursista que atua na 4ª série colocou para mim a seguinte questão: "Sempre trabalhei história e geografia interdisciplinando, mas

agora a supervisora ordenou que é para trabalhar as duas disciplinas separadamente. Acho que não vou conseguir trabalhar assim. O que devo fazer?"

Segundo a Professora Especialista, ela orientou para que a cursista conversasse com a supervisora sobre suas inquietações, já que esta proposta não estaria de acordo com o Projeto Pedagógico do Projeto Veredas (interligar, relacionar e integrar os conteúdos). Assim levanta algumas questões:

- interdisciplinaridade não significa emboiação de conteúdos, não significa trabalhar tão junto os assuntos que não se perceba o que é uma área e o que consiste, do ponto de vista teórico-prático, cada uma delas,
- interdisciplinaridade permite trabalhar dois conteúdos em momentos diferentes ligados por um mesmo fio condutor.....
- imagine, por exemplo que dois professores um de geografia e outro de história, quisessem trabalhar juntos - mas em momentos separados. o que eles precisavam fazer?
- talvez a resposta a esta pergunta pode ajudar a entender trabalhar de forma interdisciplinar, mas dando a cada conteúdo a sua relevância específica... (Professora especialista M.A.C., 2004)

A Professora Especialista não dá o feedback em relação às questões apresentadas pela tutora, ela continua insistindo na importância de feedback, no diálogo para ampliar as discussões e justifica ter partilhado a questão no fórum para que todos possam dialogar sobre a interdisciplinaridade.

Em 20 de março de 2004, a tutora C. V. afirma que muitas pessoas pensam que a *interdisciplinaridade* é uma "emboiação de conteúdos", por isto acredita que ela deva ser tratada com muito cuidado e orienta suas cursistas a trabalharem como se sentirem melhor, explicando sempre que a ligação entre os conteúdos deve ser feita com a maior segurança possível, visto que o contrário provocaria nos alunos e nelas mesmas, uma terrível confusão.

Como isso pode ser feito?

Suponhamos que estejamos trabalhando "paisagem". Do ponto de vista geográfico, trabalharemos a mudança ambiental, o impacto causado pela destruição e/ou conservação do nosso ambiente (leia-se: paisagem). Do ponto de vista histórico, poderemos verificar como vem sendo tratado esse assunto (*sic*) ao longo da nossa história, ao longo das eras pelas quais passamos, pelos nossos governantes; o que os mesmos e nós temos feito para acabar e/ou preservar nossas paisagens? Como está sendo explorado o potencial turístico das mesmas? Podemos também trabalhar a matemática, fazendo estudo de gráficos das variadas situações das áreas estudadas: econômicas, preservação e/ou destruição, população, escolas, atrações turísticas e/ou o próprio turista. Na Língua Portuguesa temos a produção de texto para explorar o assunto, seminários

elaborados e apresentados pelos alunos, debates orais e relatórios dos mesmo, pesquisa, muita pesquisa. [...] A interdisciplinaridade é um negócio que dá trabalho, mas é muito legal, proveitosa, instigadora. (Tutora C.V., 2003)

Em 22 de março de 2004, a tutora R.O. responde à professora especialista M.A.C., afirmando que, a partir das considerações, compreende que a interdisciplinaridade relaciona as disciplinas sem que uma anule a outra.

No dia 26 de março de 2004, a professora especialista M.A.C. parabeniza as duas tutoras que discutiram sobre interdisciplinaridade e tece alguns comentários sobre as possibilidades de promover a interdisciplinaridade no trabalho com os conteúdos, de uma forma significativa.

Em 18 de junho de 2004, a tutora A.A.S. solicita informações dos professores de geografia sobre fotos da cidade do Porto, trocadas em relação ao texto no livro 3, mod. 5. e pergunta se, apesar de no livro sugerir planta, no desenho do bairro, com nomes de rua, é mapa ou planta?

Em resposta a esta questão, em 25 de junho de 2004, a tutora V.M. encaminha a resposta da professora especialista M.A.C., sobre a pergunta: "desenho do bairro, com nomes de rua é mapa ou planta?", ela responde que é planta. Para certificar-se dessa resposta, informa que conferiu com a professora R.P. da Geografia - ICHL.

A explicação parece ser simples: a planta permite uma visualização melhor, um nível de detalhamento maior. No mapa, devido à escala utilizada - que reduz enormemente o espaço representado - não é possível identificar o que se apresenta na planta.

Por exemplo: planta do bairro, da escola, da casa...

(Tutora V.M., 2004)

5. 2.1. 6 Fórum Língua Portuguesa para Tutores e Cursistas

Apesar do conteúdo de Língua Portuguesa I e II ter sido ministrado nos 2º e 3º módulos respectivamente, realizados no 2º semestre de 2002 e 1º semestre de 2003, as discussões no 6º tópico intitulado - Língua Portuguesa para Tutores e Cursistas aconteceram no período de 30/10/2003 a 24/05/2004, quando estava sendo realizado o 4º módulo.

Apesar do título do fórum Língua Portuguesa para Tutores e Cursistas, somente os tutores participaram desse fórum. A discussão se inicia com uma mensagem postada pela tutora V.L., graduada em Letras, com mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, enviada no dia em 30 de outubro de 2003. A mensagem se inicia com a tutora retificando o uso da palavra "erro" acima. Além de ser a primeira mensagem postada no fórum, não há nenhum registro de nenhuma mensagem anterior em que a palavra erro fosse abordada.

Não podemos esquecer que a noção de "erro" em Língua Portuguesa é muito complexa, envolvendo, inclusive, a questão do preconceito lingüístico que não tem sentido diante das possibilidades de dialetos ou variantes em nossa língua. Consideremos, então que onde lemos "erro", devemos ler: "desvios da norma culta". Dessa forma, não estaremos sendo preconceituosos diante da nossa tão rica e "dinâmica" Língua Portuguesa.

Gostaria ainda de lembrar que aprender as regras gramaticais não é mais para nós tão doloroso e incompreensível quanto foi na escola. Precisamos, diante de inúmeras situações, inclusive, como tutores, dominar o "dialeto de prestígio" (Magda Soares), ou seja, o português dito culto, a língua padrão. (Tutora V.L., 2003)

Dando idéia de que uma discussão já havia iniciado em outro lugar, em 1º de novembro de 2003 o tutor A.C., graduado em Psicologia, com mestrado em Educação, na mesma data, considerando o viés polissêmico, apresenta algumas considerações a respeito das frases supracitadas. Como exemplo, ele cita a frase:

1. "As negociações começaram há três meses atrás."

Paradoxo porque, se na verdade elas começaram há três meses, não pode ser atrás. E se for atrás, talvez as negociações demorem muito mais tempo que três meses. O certo é democraticamente dizer sempre: "não há negociações" desse modo vc evita qualquer tipo de erro.

2. "Desculpe-me, mas estou meia atrasada."

O certo é "MEIO atrasada", porque a interlocutora quer dizer que ela foi, mas metade de seu organismo permaneceu em outra dimensão, quer seja a metade acima do umbigo ou abaixo dele.

3. "Eu fiz uma auto-avaliação de mim mesmo."

Caso típico de esquizofrenia, ou dupla personalidade. Onde o sujeito é capaz de auto-avaliar a si mesmo e o que é pior, discordar da nota e ainda ficar de recuperação. O certo seria : "fiz uma auto-avaliação...e só sei que nada sei" Do grego: "quemqueusô".

4. "Eu possuo fluência em inglês básico."

Expressão da família do "vai doer só um pouquinho", ou seja, o interlocutor está tentando passar uma mensagem que difere da

realidade. Na verdade ele quer dizer : "eu não sei nada de inglês" e no outro caso: "vai dor pra c..."

Exceção: na leslocatânia, o inglês nativo se divide em Inglês fashion (da elite) e inglês básico (do proletariado), portanto se você passar suas férias na leslocatânica, e disser "tenho fluência em inglês básico", significa que vc é um ativista de esquerda, anti imperialista e simpático às causas do povo. Mas só na leslocatânia.

5. "Com o aumento, a moral dos professores ficará elevada."

Significa uma Utopia. (Tutor A.C., 2003)

Em 02 de novembro de 2003, a tutora V.L. responde a mensagem, com duas outras, elogiando a maneira irônica do tutor e importância do tom humorístico para que o estudo da nossa língua seja cada vez menos doloroso, mais prazeroso...

Mensagem 1 - Em especial, gostaria de comentar sobre a utopia presente em "com o aumento, a moral dos professores ficará elevada"... na verdade, o que eu pretendia era comentar que além da questão utópica temos um significante "moral" do qual se depreendem dois significados:

- a) a moral: costumes ou deveres do homem;
- b) o moral: ânimo, coragem.

Creio que se os professores recebessem um aumento ficariam com o moral elevado... você concorda, amigo?

Mensagem 2- Me esqueci de uma coisa! Em "há três meses atrás" temos uma redundância: o uso da expressão "há" já indica que o tempo é passado... não usaríamos, então, "atrás".

Temos um pleonasma que nos faz lembrar de:

- a) Vi com os meus próprios olhos;
- b) Vou descer lá embaixo...

Você se lembra de algum caso de pleonasma que você usa sempre?
(Tutora V.L., 2003)

Em 06 de novembro de 2003 a Coordenadora de pólo L.M., envia uma mensagem elogiando o viés polissêmico do tutor A.C e a criatividade, criticidade, exuberância de sua resposta e pergunta: "... E por falar nisso o que é polissêmico? É a possibilidade de muitos sentidos?" (Coordenadora de pólo L.M., 2003)

Na mesma data, a tutora E.A entra na discussão apresentando informações interessantes que encontrou em um *site* sobre pleonasma:

(<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u197.shtml>)

"Nem sempre o pleonasma é um vício de linguagem. Vezes há em que é um poderoso recurso de estilo. No belo "Soneto da Fidelidade", diz Vinicius de Moraes: "De tudo, ao meu amor serei atento/ Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto/ (...) E em seu louvor hei de espalhar meu canto/ E rir meu riso e derramar meu pranto (...)"

Em Manuel Bandeira, no "Poema Só para Jaime Ovalle", lemos: "Chovia uma triste chuva de resignação". O limite entre o "defeito" e o estilo pode parecer tênue. Mas, com um pouco de sensibilidade, fica fácil distinguir um do outro. (Tutora E. A., 2003)

A tutora V.L. responde à tutora E.A, em 06 de novembro de 2003, elogiando Manuel Bandeira e Jaime Ovalle, e esclarece a partir do viés polissêmico da linguagem - já inserido no fórum pelo tutor A.C. , a questão do duplo sentido presente na palavra "só", que pode ser adjetivo - equivalendo a "sozinho" e pode ser advérbio - equivalendo a "somente". Conclui a mensagem perguntando: "É melhor voltarmos para os pleonasmos ou ficarmos com os poemas?" (Tutora V.L., 2003)

A tutora E.A, em 13 de novembro de 2003, propõe a continuidade da conversa através de poemas, abordando principalmente metáforas, sempre presente nos poemas; apresenta uma dúvida em relação ao significado de poemas e poesias e questiona se, dentro de um texto formal, como um memorial e uma monografia, a metáfora pode estar presente.

Em 17 de novembro de 2003, a tutora H.A. esclarece para a tutora E.A. a diferença entre poema e poesia. Para ela, a poesia está contida nos poemas, que é um texto em verso, mas, também, está no texto em prosa. A poesia é aquilo que dá beleza, sensibilidade ao texto. Conclui afirmando que, popularmente, costumamos chamar, também, todo texto em verso de poesia. Mas, vale ressaltar, existem muitos poemas sem poesia.

A tutora V.L., em 18 de novembro de 2003, a partir das discussões sobre poesia e poema, amplia a discussão para as funções da linguagem:

A função da linguagem chamada "poética" exemplifica bem o que estamos a falar (DIGRESSÃO: parece português de Portugal este uso do infinitivo "a falar" no lugar do gerúndio "falando", que nós - brasileiros - tanto amamos).

Assim como existe poema sem poesia, existe poesia sem poema, por exemplo, temos poesia, ou seja, traços poéticos na linguagem publicitária como: "Melhoral é melhor e não faz mal" e "Passa gelol que passa" - que, na verdade, apesar de esses textos possuírem rimas e repetições (poesia, portanto), eles não estão escritos em versos. A linguagem publicitária lança mão de aspectos poéticos para que, facilmente, esses fiquem gravados em nossa memória... E as metáforas? Quando falamos nesses recursos de estilo estamos falando de figuras de

linguagem. Podemos usá-las em memorial e monografia? Será que algum já as usou? (Tutora V. L., 2003)

Em 25 de novembro de 2003, a coordenadora de Pólo, L.M., reporta mensagem da tutora V.L, postada em 02 de novembro de 2003 e solicita explicações sobre o uso do pronome no início ou não da frase.

Em 07 de dezembro de 2003 a tutora V.L. responde à mensagem explicando que, segundo a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* de Domingos Paschoal Cegalla, iniciar frase com pronome átono (o meu oblíquo "me" na frase que você transcreveu) só é lícito na conversação familiar, despreocupada, e dá o seguinte exemplo "Desculpe-me a despreocupação do dia.." Para defender seu ponto de vista utiliza as palavras de Oswald de Andrade: "PRONOMINAIS".

A Professora Especialista A.L., em 10 de dezembro de 2003, aproveita e levanta uma questão em relação à expressão Por quê? ou seria Por que? na seguinte frase: Por que você quer um cigarro Letícia? Deixa disso. Fumar é prejudicial à saúde.

No período de dezembro de 2003 a fevereiro de 2004, há uma pausa nas mensagens neste tópico. Somente em 27 de fevereiro de 2004, no início da 5ª módulo, a tutora H.A envia uma mensagem sobre o abandono do fórum e cita um verso de Carlos Drummond de Andrade para iniciar as reflexões.

A tutora V.L. responde à mensagem assumindo uma parte da culpa pelo abandono do fórum, justificando que estava de férias e propõe a discussão sobre um texto interessante do Ítalo Calvino, disponibilizado no *site* da UFJF e pergunta o que os participantes andam lendo.

A tutora D.M., em 10 de março de 2004, pela primeira vez posta uma mensagem no fórum comentando como a leitura de uma crônica do Luís Fernando Veríssimo, "Comédias para se ler na escola", proporcionou momentos de descontração e sobretudo coragem para estar participando do fórum. Em seguida, compartilha fragmento desta produção, intitulada Papos, que, segundo ela, ilustra toda a sua timidez ao discutir questões via fórum.

A tutora V.L., em 29 de março de 2004, aproveita a crônica enviada pela tutora D.M, e retoma a discussão acerca da Colocação Pronominal sobre, a qual já haviam comentado, utilizando o poema de Oswald de Andrade.

É certo que é difícil memorizarmos todas as regras que regulam o uso correto de pronomes (ênclise, próclise e mesóclise), mas dizer que o uso correto dos pronomes é elitismo (Veríssimo) também é um pouco forte...

Acho que a resposta para o fato de se devemos utilizar a forma correta (GT) ou não está no bom senso - de novo voltamos às questões que dividem a língua em Escrita e Falada. A melhor regra para a escolha entre língua culta (padrão) e coloquial está na adequação. (Tutora V.L., 2004)

No período de 10 de março de 2004 a 02 de abril de 2004, as mensagens postadas giram em torno de sugestões de leituras (São Bernardo, de Graciliano Ramos; Memorial de Aires, de Machado de Assis, e Menopausa), somente uma tutora, em 02 de abril de 2004, estabelece uma relação entre o tema discutido, sugestões de leituras com a indicação do Guia 1, módulo 5,

Houve uma indicação no guia 1 do módulo 5, quer dizer, só colocaram a gravura com a referência mas como eu queria lê-lo há muito tempo não resisti e comprei e estou apaixonada pelo livro. Sugiro que façam o mesmo caso sejam leitores compulsivos. O livro é "Uma História da Leitura" do Alberto Manguel, Companhia das Letras. (Tutora V. S., 2004)

No meio desta troca de sugestões de leituras, o tutor A.C. em 04 de abril de 2004, pergunta à tutora V.L, se existe na Língua Portuguesa o verbo "oportunizar"? Segundo uma mensagem da tutora E.M., enviada em 13 de abril de 2004, ela consultou algumas pessoas e, em síntese, acham que mesmo que exista o verbo é melhor não usar porque é muito feio. Alguns acham que estas são invenções pós-internet.

Para a tutora V.L., em 15 de abril de 2004, o verbo existe.

Segundo a teoria da criação lexical, podemos formar palavras por derivação (radical + afixos) ou por composição (radical + radical) a todo o momento e a nosso gosto. Algo como "neologismo" [...] Creio que formamos "oportunizar" (verbo) por derivação a partir de "oportuno" (nome), pois afinal de contas, estamos falando de cognatos. Aí vai outra opinião diferente da minha: "Não tenho dúvidas de que tudo começou via a má tradução dos manuais de marketing e telemarketing - o mesmo povo que cunhou "disponibilizar", "otimizar", "descontinuar" e outras aberrações, explica o autor de um manifesto antigerúndio, Ricardo Freire." (Tutora V.L., 2004)

Em 26 de abril de 2004, a tutora H.A., partilha a experiência com a oficina integradora que realizou no sábado, utilizando o texto "A Bota do Bode" e em seguida pediu aos cursistas que planejassem uma aula - temática livre- tendo como ponto de partida o referido texto, que seria utilizado do pré a 4ª série. Segundo ela, um texto, aparentemente bobo, foi ponto de partida para aulas tão interessantes. Não explicitado em que sentido as aulas foram interessantes.

Em 04 de maio de 2004, a tutora H. A. apresenta uma dúvida aos "mestres" em língua" e pede ajuda.

Fui visitar um cursista e ele estava ensinando para os alunos que o título do texto era substantivo próprio. Como eu nunca tinha pensado em tal assunto, fiquei cheia de interrogações????? se levamos em conta que o substantivo próprio é aquilo que dá nome ao que é único, particular, etc... ele está certo. Mas, não encontrei nenhuma especialista pertinente nas gramáticas... E agora, o que é mesmo? (Tutora H.A., 2004)

Em 24 de maio de 2004, a tutora V.L. posta a última mensagem do fórum:

Eu já tinha visto a sua pergunta sobre o título do texto e fiquei muito intrigada na medida em que também nunca tinha pensado nisso. Conversei com muitos professores de Língua Portuguesa e chegamos a uma conclusão: o título é um nome próprio, pois só aquele texto, salvo coincidências, terá aquele nome. Ele pertence ao texto e a seu autor, entretanto, o que você não pode dizer é que um título inteiro é um substantivo próprio. Imagine "A casa materna", de Vinícius de Moraes, é um substantivo próprio... Um? É incoerente! O que ela pode dizer é que um nome, como um substantivo próprio o é, pois designará algo em especial, não o "geral". (Tutora V. L., 2004)

5. 2.1. 7 Fórum Linguagem, Alfabetização e Letramento

No Fórum Linguagem, Alfabetização, Letramento, no período de 13 de junho de 2003 a 14 de maio de 2004, foram postadas 36 mensagens. Participaram deste fórum, quatro cursistas, seis tutores, um coordenador de pólo, um bolsista do Projeto Veredas e três professores especialistas

No período em que aconteceram as discussões deste tópico, acontecia o quarto módulo no 2º semestre de 2003 e o quinto módulo no 1º semestre de 2004. Assim, os conteúdos ministrados no quarto módulo, no 2º semestre de 2003, foram no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental: Arte – Educação, História e Geografia II e Ciências da Natureza I; no Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos: Psicologia Social, Gestão Democrática da Escola; no Núcleo de Integração: Dimensão Institucional e PPP da escola, Metodologia da Pesquisa: abordagem qualitativa, Teatro e Cinema.

No 5º módulo, realizado no 1º semestre de 2004, os conteúdos ministrados foram os seguintes: no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental: Alfabetização e

Letramento, História e Geografia III, Ciências da Natureza II; no Núcleo de Conhecimentos Pedagógicos: Psicologia da Educação I, Bases pedagógicas do trabalho escolar; no Núcleo de Integração: Organização do Trabalho Escolar, Metodologia da Pesquisa: abordagem quantitativa, Artes Plásticas.

A discussão começou com a seguinte mensagem postada, em 13 de junho de 2003, por uma cursista, endereçada ao técnico de suporte do Fórum:

Sou excedente na minha escola e por não possuir uma sala de aula, trabalho com um grupo de alunos defasados em idade série, que vieram da Rede Municipal (seriação), são repetentes, e alguns percebo que possuem problemas de concentração, de psicomotricidade, de percepção espacial, enfim problemas que deveriam ter sido trabalhados na Educação Infantil . Como possuo experiência em alfabetização e Educação Infantil e eles estão cursando o 2º ano do Ciclo de alfabetização e o trabalho que faço é extra turno, optei por um trabalho lúdico. Se alguém puder me ajudar dando sugestões ou mesmo Contando experiência nesta área agradeço muito. (Cursista M.A.B., 2003).

Apesar de ter afirmado que era uma professora excedente, isto é, que não exercia a função de professora regente, responsável direta por uma sala de aula, pela descrição da questão apresentada, a mesma estava exercendo a função de professora recuperadora, uma vez que, para participar do Projeto Veredas era exigência da SEE/MG que o cursista estivesse em “exercício de atividades específicas de ensino nos anos ou séries iniciais do Ensino Fundamental” conforme estabelecido na Resolução de nº 145 de 28 de novembro de 2001, art. 1º, parágrafo 1º (MINAS GERAIS, 2001).

A mensagem postada pela cursista apresenta questões relacionadas à prática pedagógica, ao espaço onde esses professores-cursistas atuam, por se tratar de formação em serviço e às suas salas de aula, onde acontece de forma imediata, sistematizada, o processo educativo. Nessa perspectiva, por sala de aula, entendemos qualquer espaço físico onde haja interação direta entre professores-aprendizes (seja a sala em si, a quadra, o laboratório, etc). É na sala de aula que o professor desenvolve sua prática, seleciona conteúdos, se posiciona política e ideologicamente, transmite e recebe valores.

A formação básica e sistematizada do educando se dá neste espaço de interação entre sujeitos, mediados pela realidade. É no contato com seus estudantes que o professor sente, por um lado, o volume de problemas concretos, muitas vezes sem perspectiva de solução, a anti-pedagogia do dia-a-dia e, por outro, a desvinculação da formação acadêmica, o chamado *pedagogês*, que não dá conta das contradições da prática educativa. Assim, a mensagem traz em seu bojo uma questão prática relacionada

ao cotidiano da cursista.

No dia 24 de junho de 2003, uma coordenadora de pólo, participante do fórum, envia uma mensagem dizendo que, ao acompanhar as discussões no fórum, encontrou a solicitação da cursista e que a encaminhará para os professores especialistas e outras pessoas que possam conversar com ela sobre as suas colocações. A coordenadora pergunta qual o pólo da cursista e sugere que, se a cursista for da cidade de Juiz de Fora, ela deve procurar, na Secretaria Municipal da cidade, uma determinada professora, com experiência em trabalhar com crianças com defasagem idade-série.

Na seqüência, surge uma série de mensagens de tutores, professores especialistas, cursistas, orientando-a como superar a dificuldade apresentada, dentre elas, destacamos: a oferta de envio de materiais para ajudar, oriunda de uma tutora, com experiência em educação infantil. No corpo da mensagem, a professora especialista S.L., do componente Linguagem, sugere o trabalho com projetos temáticos, definidos a partir do interesse dos alunos (Pedagogia de Projetos). Sugere também, o trabalho com leituras de textos orais e escritos, com diferentes portadores de textos; da necessidade de os alunos identificarem as características de cada portador de texto. Conclui a mensagem ressaltando que,

... Acho que vale a pena garantir o envolvimento das crianças com os assuntos trabalhados. Para isso, é importante negociarmos com eles o que vai ser estudado, eleger temas que são do interesse deles. Isso pode gerar um comprometimento das crianças, fazendo com que eles "corram atrás", se movimentem coletivamente! Quem sabe? É arriscar e conferir ... (Professora especialista S.L., 2003)

No dia 3 de julho de 2003, outra tutora postou uma mensagem dizendo que, aproveitando a discussão, gostaria de colocar suas angústias em relação aos seus cursistas que trabalham com alfabetização e reclamam muito da dificuldade em ensinar as crianças a ler e escrever. Apesar de não ter muita experiência nesse assunto, uma vez que nunca deu aula para crianças, mas já trabalhou em turmas de alfabetização de adultos, ela enfatiza a importância de trabalhar na perspectiva colocada pela professora especialista S. L. Conclui dizendo:

... não digo para que elas abandonem suas metodologias, onde elas se sentem mais seguras, mas que ousem tentar novas formas de trabalhar com textos em sala de aula. Tornar o ensino da leitura e da escrita algo significativo para os alunos, não apenas insistir em técnicas de decodificação de símbolos (Tutora W. M., 2003)

Em 4 de julho de 2003, uma professora especialista do componente Linguagem, D.L, postou uma mensagem dizendo que, apesar deste ser um tema do próximo módulo, ela recomenda, “como remédio de emergência trabalho com *alfabeto móvel*”. Sugere os procedimentos para confecção do mesmo e uma série de atividades que podem ser desenvolvidas diariamente com este material. Encerra a mensagem com a seguinte afirmativa:

É o que conheço de:

-mais eficiente

-mais prático

-mais barato.

Gostaria de já ter, quando for me encontrar com vcs, um retorno sobre os trabalhos de vcs com esse material tão precioso. (Professora especialista D.L., 2003)

No dia 12 de julho de 2003, a cursista C.A., do tutor A.C, aproveita a discussão em torno da alfabetização e posta uma mensagem, se apresentando como professora de 1ª série e afirma que sua experiência docente a leva a concluir que,

... o professor pensa (às vezes) ser dificuldade, muitas vezes é uma incompreensão da professora que alfabetiza que as crianças estão diante de uma novidade que não dominam e que a escola acredita ser impossível alguém desconhecer. (Cursista C.A., 2003)

E a cursista comenta, também, que: “O traçado das letras, diferença entre numerais e letras, o uso do caderno, uso precipitado da letra cursiva, uso de caderno pautado e muitas vezes até o sem pauta, compreensão do que é palavra, frase e letra”. (Cursista C. A., 2003)

Na seqüência, a cursista passa a relatar seu trabalho com o alfabeto móvel, as atividades realizadas e coloca-se à disposição para socializar uma apostila com sugestões de atividades para ser feita com o alfabeto que foi confeccionando com sugestões de livros, cursos e troca com colegas. Sugere o envio por *e-mail*, para aqueles que interessarem.

A Professora Especialista, do componente Arte-Educação, N. A., no dia 16 de julho de 2003, aproveita o assunto que vem sendo abordado no fórum para fazer algumas colocações, objetivando uma nova abertura nas reflexões e posta a seguinte mensagem:

Ave!!!

... Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal. As artes visuais também desenvolvem a

discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização. Para uma criança de seis anos as palavras lata e bola são muito semelhantes porque têm a mesma configuração gestáltica, isto é, uma letra alta, uma letra baixa, seguida de outra alta e mais uma baixa. Só uma visualidade ativada pode, nesta idade, diferenciar as duas palavras pelo seu aspecto visual e esta capacidade de diferenciação visual é básica para a apreensão do código verbal que também é visual. Aprende-se a palavra visualizando. Temos outras importantes funções da arte que espero poder refletir com vocês. (Professora especialista N. A., 2003).

Em relação a este comentário, somente uma tutora manifesta interesse pelo tema de artes visuais e alfabetização e solicita sugestão de bibliografia sobre o assunto. No mais, não há nenhum comentário a respeito da colocação da professora. No dia 28 de julho de 2003, a professora-especialista sugere um livro, sem tecer maiores comentários sobre a questão.

A cursista M.A.B., que iniciou esta discussão, retorna ao fórum no dia 18 de julho de 2003, agradece as sugestões, sem, no entanto, questioná-las ou comentá-las e, informa seu endereço para envio do material. Em seguida, inicia-se uma série de mensagens de tutores, cursistas e professores-especialistas, solicitando o envio das atividades sugeridas pela cursista C.

No dia 02 de agosto de 2003, a cursista I.S. descreve sua experiência na terceira semana presencial na AFOR e informa que a cursista M.A.B.,

... encontrará respostas para as dificuldades de concentração de seus alunos no trabalho desenvolvido pela especialista Adriana Didier. Na oficina que fiz (Trabalhando com Música) ela nos deu vários exemplos de trabalhos voltados para desenvolver a concentração, bem com coordenação dos alunos. (Cursista I.S., 2003)

Somente no dia 9 de novembro de 2003, a cursista C.A., explicando que estava com problemas no computador, pede desculpas por não ter respondido e nem enviado as atividades. Informa ainda, que irá enviá-las e solicita aos outros que tiverem sugestões que, também, as enviem para ela.

No dia 26 de janeiro de 2004, a mesma cursista retorna ao fórum, torna a informar que o computador está com problemas, pergunta se as pessoas receberam o material e se prontifica em deixar uma cópia na UFJF.

Até o dia 2 de março de 2004, houve manifestação, por parte de professor-especialista, bolsista do Projeto, em relação à disponibilização das atividades da cursista C.A. Somente em 27 de fevereiro de 2004, a partir de uma questão levantada por uma tutora, é que o foco da discussão muda.

... Nas minhas visitas nas escolas de Ervália percebi que duas salas de 1a série ao ensinar o alfabeto para os alunos as professoras colocaram as letras K, W e Y no final do alfabeto, não em suas posições normais. A justificativa das cursistas é que são letras que não fazem parte do nosso alfabeto brasileiro e que são de difícil compreensão das crianças e que só na 2a série estas letras serão ensinadas em suas posições corretas. Achei estranho afinal, elas estavam ali, as crianças reconheciam, mas estavam na ordem errada. O que vcs acham disso? Vamos conversar? ...
(Tutora É.A, 2004)

Em seguida, uma cursista contribui dizendo que:

... acho estranho desconsiderar estas letras com o argumento de que elas não fazem parte do alfabeto brasileiro, afinal nós temos tantas palavras que usamos no nosso dia a dia que não são "brasileiras", por que discriminar estas letras. *sale, hot dog, software*, ... e nomes: Karen, Wilson, Yuri, ..." (Cursista A.L, 2004)

Em 8 de março de 2004, a tutora E.A. retorna ao fórum socializando a conversa que teve com I. (não identificando quem é I.) e a pesquisa que fez na Internet onde verificou que "...realmente W,Y e K não pertencem mais ao alfabeto brasileiro e são usadas apenas em casos especiais como nome próprios estrangeiros (Wellington, Willian...) abreviaturas e simbolos (*sic*) internacionais (K- potássio, Y ítrio) e palavras estrangeiras (show, play...)"

No dia 16 de março 2004, uma bolsista do Projeto Veredas posta uma mensagem, dizendo que a tutora D.P. está precisando de sugestões de atividades para alunos com dificuldades em relacionar sons-pronúncia à escrita, e dificuldade com fonemas.

A cursista C.A. retorna ao fórum no dia 14 de maio de 2004 registrando a última mensagem deste tópico. Nela, expressa sua insegurança em postar mensagem no fórum, por ser cursista e descreve como realiza o trabalho para que as crianças possam relacionar som-palavra.

5. 2.1. 8 Fórum Matemática

As discussões foram realizadas no período de 16 de maio de 2003 a 21 de outubro de 2004 e aconteceram durante a realização do módulo 3 e 4. O componente

Matemática foi abordado, no Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, nos módulos 1, 2 e 3.

As discussões neste fórum giraram em torno de quatro temas: Geometria, Jogos no ensino da Matemática, concreto x abstrato, História da Matemática.

No tema “**Geometria**”, a discussão é iniciada em 16 de maio de 2003, pelo Professor Especialista de Matemática, A.R.

Num texto anterior que disponibilizamos como mensagem, falando de poliedros, entre outras coisas, falamos dos que poderiam fazer o papel de dado da sorte, que, tradicionalmente, deve ser uma figura (poliédrica) que dê as mesmas chances para cada face, assim como é o cubo (ou hexaedro regular), que é o dado mais usual. Falamos de poliedros regulares, exatamente os que podem funcionar como dados; só há cinco possibilidades geométricas de tê-los. Porém, além desses cinco, existem poliedros não regulares que também podem ser dados da sorte. Suponhamos que essa questão tenha sido levantada por um aluno nosso. Como poderíamos respondê-lo? (Professor Especialista A.R., 2003)

Em 05 de junho de 2003, o Professor Especialista retorna ao Fórum e apresenta duas questões relacionadas à questão 2, do Caderno de Avaliação de Unidade (CAU) – Módulo 3, unidade 2, com o seguinte enunciado: O que diferencia uma figura geométrica plana de uma figura geométrica espacial?

No CAU 2 módulo 3, algumas cursistas responderam à questão nº. 2 dizendo que as figuras espaciais diferenciam-se das planas por apresentarem mais de uma face (ou plano), e por apresentarem arestas. Estou tendendo a considerar essas respostas como corretas mas gostaria de saber a opinião de vocês. Achamos interessante essa manifestação. De fato, podemos considerar que as figuras planas nos oferecem uma face a nossa visada; sendo assim, aquilo que novas visadas nossas, são novas faces. Interessante! A idéia de que, cada face, um plano, é pertinente também: cada visada nossa exigiria estar de frente para cada um. A questão das arestas é que é menos significativa nessa seqüência, mas também está correta. Cada aresta seria, no fim, a superposição de dois lados dos polígonos de duas faces contíguas. Aproveitando, acrescentemos uma questão interessante e que pode ser posta para crianças de qualquer idade, adequadamente: quantos planos, no mínimo eu tenho que ter para fechar um poliedro? que figura me dá apenas dois planos? e três? (Professor Especialista A. R., 2003)

Em resposta às questões apresentadas pelo Professor Especialista A.R., somente em 07 de junho de 2003, a tutora V.S. envia uma mensagem afirmando que não viu problemas e que considerou a questão correta, ressalta que há algumas figuras que não têm faces.

Em 12/06/2003, A.R. concorda com a tutora V.R e esclarece que “os sólidos que não têm face são os (chamados) redondos, como a esfera, os cilindros e os cones, apesar de esses últimos serem fechados por uma ou duas planas, quando recebe esta do nome de base ou bases.” (A.R. em 12/06/2003)

Em 09 de setembro de 2003, a tutora E.A., utilizando o usuário da tutora D.A., solicita detalhes sobre a seguinte questão levantada por uma cursista: “No ensino de geometria, para as crianças, as formas planas são mais abstratas que as concretas?” (Tutora D.A., 2003).

A.R., em 03/02/2004, responde à mensagem da tutora:

É preciso reconhecer que o concreto não se restringe ao tridimensional, ao palpável. Antes de lidarem com objetos matemáticos, os indivíduos precisam lidar com objetos físicos. O concreto palpável possibilita apenas o primeiro conhecimento, isto é, o concreto é necessário para aprendizagem inicial, embora não seja suficiente para que aconteça abstração matemática. (Tutora A.R, 2004)

No tema “**Jogos no ensino da Matemática**”, a cursista P (cursista da L.B), em 30 de novembro de 2003, através do usuário de M.A.C, comunica que está escrevendo o anteprojeto de sua monografia sobre Jogos como estratégia de auxiliar o aluno a sanar suas dificuldades nas quatro operações” e para tanto solicita bibliografias e/ou materiais que poderiam ser oferecidos (jogos) às crianças, para que, durante a execução dos mesmos ela pudesse observá-los para coletar alguns dados.

Em resposta à cursista P, o Professor Especialista A.R, em 03 de fevereiro de 2004, sugere que a cursista faça contato com a professora M.Q., pesquisadora em jogos e matemática, tendo estudado e montado uma EXPERIMENTOTECA nos últimos anos, na UFJF.

No tema “**Concreto x Abstrato**”, em 09 de setembro de 2003, a tutora E.A pergunta ao Professor Especialista A.R se no ensino de geometria, para as crianças, as formas planas são mais abstratas que as concretas. A.R., em 03 de fevereiro de 2004, responde à mensagem da tutora:

A questão acerca do abstrato e do concreto é profunda, principalmente porque há uma força cultural desses termos que nos atrapalha um pouco. Antes de tudo, gostaria de lembrar que na área do ensino do Português essa dicotomia concreto/abstrato já não faz muito sentido (se determinado substantivo é concreto ou abstrato). Qualquer conceito, quando eu falo dele, isto é, uso sons, já o estou materializando. Penso que uma criança, quando está manipulando um material, ela não fica numa atitude simplesmente física e biológica de sentir o que está ali; ela

projeta com aquilo na mão, movimenta-o, para dar mais vida, imagina como seria se fosse diferente, etc. Por isso eu digo: um material concreto é um campo de abstração, e, se existe o concreto e o abstrato, eles estão sempre juntos, numa (a tal) dialética de seu ser de coisa. Com toda essa entrada "filosófica", eu diria que não há primazia do plano ou do espacial para a concretude ou para a abstração. Se eu dou um pandeiro, que é um objeto espacial (como se diz dos objetos tridimensionais) para a criança, e ela só se interessa pela superfície de seu couro, seu esticamento, sua vibração, essa criança abstraiu tudo e ficou com a bi dimensão que lhe interessa. Em outras palavras, coisas não são abstratas, mas nós podemos abstrair características delas. Em muitas brincadeiras, as crianças precisam estar num plano e, na realidade material, não estão; sem titubeios e acordos, tacitamente resolvem que estão num plano, e pronto! Vejamos a questão escrita: "as formas planas são mais abstratas que as concretas?". Para começar, formas já são abstrações, ou, mais ainda, são entidades idealizadas, sejam elas planas ou não. Você colocou como sinônimos os termos "concretas" e "tridimensionais", e isso denota a tal força cultural que nos leva a pensar na dicotomia. E daí? Entre outros caminhos essa dicotomização fundamenta a professora que trabalha com material concreto para materializar algum conceito que ela queira trabalhar em sala. Tudo bem, eu só acho que há um empobrecimento didático, pois, quando você põe em sala um material concreto, não é só aquele conceito que você perpassa. (Professor Especialista A.R., 2004)

No tema **História da Matemática**, P.H (função não identificada na AFOR - UFJF), em 02 de agosto de 2004, envia uma mensagem, a pedido da tutora E.V, que enviou um *e-mail* pedindo dicas sobre filmes, livros, problemas, curiosidades sobre história da matemática. Na mesma data, a tutora H.A. indica o nome e *e-mail* de uma pessoa e em 21 de outubro de 2004, o Professor Especialista A.R., esclarece que,

Cara E., gostaria de ajudar você na história da matemática, mas precisava saber que tipo de material. Por exemplo, os matemáticos usam dois livros de História da Matemática traduzidos, o antigo Boyer e o novo Eves; noutro plano, há uma série de dissertações de mestrado ou teses nos bancos de teses (UNICAMP, USP, UNESP, especialmente) que vale a pena checar. Há, também, para didáticos bem à mão (Nilson Machado, Imenes, etc), mais ao gosto do ensino fundamental. Você precisaria melhor o que quer ou queria tudo, indiscriminadamente? De qualquer maneira, sugiro ler "currículos de matemática: da linearidade a idéia de rede", de Célia Pires, uma das autoras dos PCN, no qual livro ela discute o papel pedagógico da metodologia didática que lança mão do recurso "história da matemática". (Professora especialista A.R., 2004).

5.2.1.9 Fórum Memorial

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2002, p. 31) a proposta curricular do Veredas foi apresentada em três seções que focalizam, respectivamente, as atividades

de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares, e a estrutura dos sete módulos em que se organiza o currículo.

O Projeto Veredas foi criado para atender os requisitos legais relativos à formação de professores para o magistério, em nível superior, no Brasil e tem a duração total de 3.200 horas. Foi desenvolvido em sete módulos, com duração de 16 semanas cada um, englobando um conjunto de atividades planejadas em consonância com seus pressupostos pedagógicos. O quadro 2, do Projeto Pedagógico, apresentado neste trabalho, apresenta essas atividades, com a respectiva carga horária.

As atividades da Fase Presencial Intensiva, Individuais a Distância, Prática Pedagógica Orientada, Coletivas, Avaliação, Memorial e Monografia, compõem as atividades de ensino-aprendizagem da proposta curricular do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores.

As discussões neste tópico aconteceram no período de 24 de junho de 2003 a 26 de junho de 2005 e inicia-se com uma mensagem postada pela Coordenadora de Pólo L.M. no dia 24 de junho de 2003, quando ela, objetivando estimular a discussão, posta uma mensagem contendo as recomendações para orientação e avaliação do memorial que foram entregues aos tutores em reunião no mês de Junho de 2003.

O texto intitulado *Recomendações para Orientação e Avaliação do Memorial* surgiu a partir das dificuldades dos cursistas na elaboração dos textos. Diante disso, a Coordenação Geral do Veredas vê a necessidade de ampliar e clarear os critérios para a avaliação dessa produção, além de apresentar algumas recomendações que pretendem colaborar para uma efetiva discussão e melhoria dos textos apresentados.

O texto inicia, lembrando ao tutor que o cursista deve, pelo menos, em cada unidade temática, apresentar um texto produzido a partir das reflexões sobre a unidade estudada. Além do comentário escrito, em cada memorial, o tutor deve selecionar para discussão com o grupo algumas questões importantes suscitadas pela leitura dos Memoriais: uma atividade especialmente bem sucedida, uma dúvida ou sugestão pertinente, um equívoco, por exemplo. Desse modo, a atividade em torno do Memorial terá um direcionamento mais claro e significativo.

De cada texto produzido pelo Cursista, o Tutor deve preencher uma ficha de avaliação que poderá ser consolidada ao final do módulo. Nessa avaliação, o tutor deverá fazer uma análise crítica da prática pedagógica que é um dos pilares do Memorial.

O tutor também deverá chamar a atenção dos Cursistas para fazerem a leitura do capítulo que trata do eixo integrador de cada módulo. Ele é fundamental para o estabelecimento de relações para com todos os componentes curriculares da unidade.

Em relação às orientações para a elaboração do Memorial, esse texto deve pautar-se pelas orientações apresentadas no final de cada volume, na parte relativa exatamente à elaboração do Memorial. A Introdução de cada unidade também aborda questões do Memorial. Isso quer dizer que, forçosamente, cada texto apresentará novidades, do ponto de vista do conteúdo.

A seguir, é apresentada uma ficha para avaliação do memorial. As respostas devem ser preenchidas com sim, parcial ou não. As questões 1ª à 5ª referem-se ao nível adequado da linguagem, à pontuação correta, à correção ortográfica, à apresentação das idéias com clareza, coerência, boa organização, vocabulário rico e estilo fluente. Somente a partir da 6ª questão é que começa a avaliar o memorial, como prática de registro das reflexões e conhecimentos construídos ao longo do curso. Os itens avaliados foram: se o texto apresenta dados relevantes e pertinentes de sua vida pessoal e profissional; se apresenta uma elaboração pessoal de conceitos, discussões e experiências do Veredas; se analisa sua formação pedagógica; se discute sua expectativa com relação ao Veredas; sobre sua identidade como professor; se posiciona criticamente com relação ao Veredas; se identifica influência(s) do curso no seu trabalho; se relaciona a prática pedagógica com a prática social extraescolar; se demonstra modificações na sua visão da educação; se reflete sobre sua contribuição para o projeto pedagógico da escola e sobre a interferência na educação e na escola das transformações sócio-políticas e econômicas.

No final da ficha há uma observação com os critérios para definição de classificação dos itens dos Memoriais: para os itens de 1 a 5, atribua-se: SIM - no máximo 1 erro de cada tipo; PARCIALMENTE - no máximo, 3 erros de tipos diferentes; NÃO - mais de 4 erros de tipos diferentes.

Os memoriais deveriam ser classificados em FRACO - mais de 8 indicações negativas, ou 8 negativas e pelo menos 1 PARCIAL; REGULAR - pelo menos, 7 indicações positivas (SIM), ou 13 indicações de PARCIAL; BOM - pelo menos, 10 indicações positivas; ÓTIMO - pelo menos, 13 indicações positivas.

No dia 07/11/03, o Professor Especialista P.R. informa que esteve em Belo Horizonte, acompanhando o encontro de tutores em outubro e apresentou um relatório à coordenação e solicita apreciação do material e também expressa seu interesse em conhecer a produção dos professores.

No mesmo dia, E.M (função não identificada na AFOR) sugere a P.R a socialização do que foi discutido sobre memorial no encontro e que comentasse alguns memoriais que leu. Para ela, isto ajudaria os tutores e incentivaria a discussão sobre o tema.

Em 11 de maio de 2005, o tutor L.S envia uma mensagem perguntando aos outros tutores como estão orientando a produção escrita do Memorial e levanta algumas questões sobre a sua formatação.

No mesmo dia, a tutora M.H. socializa que não está tendo dificuldades na orientação do Memorial, que tem seguido as orientações, levando as cursistas a refletirem sobre as atividades, salienta que é imprescindível "a sensibilidade Veredas". "Problemas temos vários como cursistas que a todo momento esquecem de refletir, mas consigo perceber e esclarecer com os cursistas pontos essenciais da fala da U. e a qual momento do projeto ela reporta".

...Remete à fala da profª L., "agora é o momento de olhar para trás e perceber se a inquietação daquele momento ainda é relevante ou se foi superada. Como ela reflete sobre o assunto hoje" Nunca perco de vista os aspectos de identidade que foram trabalhados no projeto e a Umbelina voltou a citá-los nos parágrafos iniciais da unidade 1 do mod 7. Penso que o ganho maior foram tantos que dar um fechamento nesses memoriais não pode ser muito estressante, sendo imprescindível orientar estabelecendo alguns focos. Claro que não é uma camisa de força!!! Tenho cursistas excelentes que escrevem muito bem, mas fazer "certinho" tem muito mérito. (M.H.F.S., 2005)

Em 26 de junho de 2005, a coordenadora L.S. envia uma mensagem à tutora M.H, informando que está lendo os memoriais e gostando muito da escrita das cursistas.

5.2.1.10 Fórum Monografia

Segundo o Projeto Pedagógico (2002), ao final do curso, cada cursista deverá apresentar Monografia sobre um tema educacional da atualidade, escolhido por ele próprio. Este trabalho será elaborado ao longo de todo o curso com base em estudos interdisciplinares e experiências de integração do ensino e da pesquisa pedagógica, que, a cada módulo, promoverão a discussão de aspectos fundamentais para a elaboração da Monografia. O trabalho do tutor e da AFOR é extremamente importante para esta orientação durante o acompanhamento contínuo do trabalho em elaboração.

Esse Fórum foi dividido em dois tópicos: Geral e História da Educação. As discussões no tópico Geral giraram em torno de dúvidas relacionadas às produções

desse trabalho acadêmico. As discussões aconteceram no período de 03 de junho à 01 de dezembro de 2003.

A análise das mensagens permitiu-nos classificá-las, de acordo com a frequência, nos seguintes temas:

TABELA 10 – Temas e Mensagens no Fórum

Temas	Nº de mensagens
Solicitação de referências bibliográficas para desenvolver o referencial	60
Metodologia	25
Avaliação e correção das monografias	15
Amenidades: troca de informações, sugestões, elogios, desabaços (sem	15
Estrutura da monografia	13
Normas para citações e referências bibliográficas	13
Dúvidas sobre a redação do referencial teórico	11
Instalação da Biblioteca Digital	11
Opinião sobre os temas ou solicitação para mudar de tema	8
Oficina de monografia	6
Problemas relacionados à digitação das monografias (serviço tercerizado)	5
Socialização de experiências em relação ao desenvolvimento deste trabalho	5
Preocupação com o andamento das monografias	4
Dúvidas relacionadas à delimitação dos problemas de pesquisa	3
Inclusão de palavras na lista de palavras-chaves	3
Prazos para entrega dos anteprojetos e das monografias	3
Orientações para a entrega das monografias	2
Solicitação de opinião sobre temas delicados	2
Fichas para registro dos trabalhos	2

Fonte: Pesquisa empírica da tese de doutorado de Vieira, Fábila M. S. (2009)

Como nesse fórum foram postadas 206 mensagens, para explicitar os temas apresentados no quadro acima, selecionamos algumas frases onde o tema é evidenciado.

Em 08 de novembro de 2003, o Professor Especialista A.C. partilha uma orientação dada ao tutor A.R, sobre o *Referencial Teórico dos anteprojetos*.

... o referencial (*sic*) teórico é uma parte do anteprojeto que tem por objetivo analisar as contribuições teóricas que serão utilizadas para a estruturação do estudo. Tenha em vista o seguinte: quando escrevemos nossa Monografia, não estamos escrevendo apenas para nós mesmos, mas para outros que também terão acesso ao nosso trabalho, haja vista o dinamismo do conhecimento. Dessa forma, devemos informar a esse outro [o leitor] qual é a teoria que embasou a nossa pesquisa, essa informação se chama Referencial Teórico. Por exemplo: suponhamos que farei uma Monografia cuja (*sic*) tema é o baixo salário dos professores e sua relação com a qualidade do ensino, e escolha o referencial teórico Marxista. Quando for a campo fazer minhas observações e entrevistas, se me permite a metáfora, deverei fazê-lo com os olhos de Marx, ou seja, os fenômenos que investigarei, serão contemplados a partir e através da perspectiva do pensamento Marxista (luta de classes, alienação e desqualificação do trabalhador etc). Quando for redigir meu anteprojeto e posteriormente minha Monografia, devo partir do pressuposto de que o leitor não sabe nada sobre Marx, e para que ele compreenda minha pesquisa, para que consiga vislumbrar a realidade investigada sob o prisma que eu usei (olhos de Marx), deverei apresentar a ele, leitor, os pontos da teoria que eu trato na pesquisa. Essa parte do anteprojeto ou da Monografia onde explico e apresento minha teoria de base, é meu referencial teórico. A escolha de qual referencial teórico eu utilizarei para embasar minha pesquisa, geralmente se dá por afinidade, contudo, para que se chegue ao nível da afinidade, de poder escolher qual enfoque teórico usarei, é necessário uma grande dose de leitura e fichamento de livros, artigos e pesquisas. O primeiro passo é procurar (internet, revistas de educação etc.) pesquisas já realizadas que tenham temas semelhantes ao que se pretende fazer e identificar qual o referencial teórico que o autor utilizou, isso pode dar um bom direcionamento. Além disso, os PCNs (*sic*), ECA, LDB, Guias do Veredas entre outros documentos oficiais, e que os cursistas tem (*sic*) fácil acesso, são de grande importância nesse estágio de levantamento inicial de bibliografia. A bibliografia específica para cada questão estará disponível assim que implementarmos o Banco de Dados das questões, que está sendo construído sob a coordenação do Prof. M.L. Vale lembrar também que o Veredas irá disponibilizar um CD contendo 40 temas principais de Monografia que também ajudarão, e muito na construção do Referencial Teórico. (A. C., 2003)

Em 12 de novembro de 2003, o coordenador de monografia M.S., envia a seguinte mensagem, complementando a explicação do tutor A.C., quanto ao *Referencial Teórico*,

... com a qual concordo plenamente, e vou problematizar o seguinte ponto: “para escolher qual enfoque teórico usarei, é necessário uma grande dose de leitura e fichamento de livros, artigos e pesquisas. O primeiro passo é procurar (Internet, revistas de educação)... pesquisas já realizadas que tenham tema semelhantes ao que se pretende fazer...” Entendo que o A.C aborda cuidados referentes aos trabalhos acadêmicos de pesquisa, em geral. Cito, como exemplo, o levantamento bibliográfico de F.M (tutora de JF) na página da ANPEd para ver o que havia sido escrito nos programas de pós-graduação em educação, no Brasil, nos últimos anos, sobre a construção da noção de tempo pelos alunos das séries iniciais, seu tema de mestrado. Com isso, seu trabalho ganhou em relevância, ao apontar lacunas e dialogar com a produção porventura encontrada. [...] Isso é mau? Por um lado, tenho uma impressão que sim. Confesso que sinto uma certa frustração por quase não obter resultado em minhas intervenções no sentido de estimular uma diversidade bem maior de temas, gerando questões sobre ensino de História, Geografia, Ciências, Artes, Educação Física, Temas Transversais (até que Meio-ambiente foi razoável), gestão escolar, currículo, livro didático, conhecimentos prévios e cotidiano do aluno, entre tantos outros. Porém, tenho que fazer um esforço para entender o que expressam tantas cursistas ao justificar sua escolha por um aspecto de sua prática pedagógica referente a alfabetização/leitura/escrita, em sua sala. Afinal, de que adianta minha preferência por um leque mais amplo dos temas das monografias, se, para a cursista, o que está “pegando” são os desafios diários em relação à alfabetização, à construção e interpretação de texto. Assim sendo, nossa atuação deve auxiliá-las a fazer esta pesquisa e redação (monografia) o mais bem feito possível. Gostaria de destacar este “o mais bem feito possível”, pois penso freqüentemente o quanto ele se aplica também ao trabalho dos tutores, especialistas, coordenadores, significando empenho, mas reconhecendo limitações gritantes. É muito acentuada, entre nossas cursistas, a carência de acesso a livros e periódicos de educação, de material para consulta para se fazer um levantamento bibliográfico, de acesso à Internet. Entendo que a concepção claramente exposta no Veredas de enfatizar a dimensão de reflexão sobre a prática pedagógica subordina exigências metodológicas, de referencial teórico, enfim, as exigências acadêmicas em relação à pesquisa. Entretanto, convém enfatizar que “subordina” e, não, anula tais exigências. Imagino que nisto residirá muito da sensibilidade e razão, arte e ciência, em nossa prática de orientação, buscando alargar as fronteiras da cursista enquanto o que hoje tanto se chama de “professor(a) reflexivo(a)”. Acredito, e mais ainda agora, que nossa missão estará cumprida se a cursista se empenhar em buscar fazer uma reflexão sobre um aspecto de sua prática pedagógica, ou de sua escola, à luz de uns poucos artigos e, principalmente, confrontando-as com as concepções expressas em documentos oficiais como a LDB, os PCNs (*sic*), os RCNEI, material do PROCAP (1 e 2), PROCAD, Estatuto da Criança e do Adolescente, e do próprio Veredas. Será que é pedir de menos a gente se contentar com isto? (M. S., 2003)

No mesmo dia (17/11/2003), o coordenador de Monografia, M.S, pede a opinião de todos sobre as orientações de temas delicados como drogas e alcoolismo e solicita que escrevam também sobre nossas intervenções sobre o nível de exigência do levantamento bibliográfico e do referencial teórico.

Em 18 de novembro de 2003, a coordenadora de pólo, L. M., afirma que os temas "convencionais" já darão, por si só, muita polêmica e tece os seguintes comentários em relação aos temas polêmicos e às referências bibliografias sugeridas pelo coordenador de monografia.

Concordo plenamente com as colocações do M.S. sobre suas preocupações quanto às monografias de temas polêmicos como drogas, alcoolismo e outros e acrescentaria ainda dentro de suas preocupações a nossa situação real, ou seja, estamos ainda criando e construindo juntos, situações e possibilidades para que, um só tutor consiga, com seriedade, orientar muitas monografias, de temas diferentes e dentro de um tempo ultra definido. Outra razão é o fato das cursistas estarem fazendo pela primeira vez a experiência da produção de um conhecimento e o tutores na sua grande maioria estarem pela primeira vez orientando monografias sem mesmo ter tido a oportunidade de fazer uma. Quanto às referências teóricas indicadas pelo M.S acho que são pertinentes ao objetivo maior do Veredas - Ressignificação da prática - uma vez que todos os documentos por ele indicados, na verdade, normatizam o trabalho do professor e é em cima deles e por causa deles que tudo acontece ou deveria acontecer na escola. Todos os temas e questões que já tive acesso, apesar de suas especificidades que demandam estudos e leituras específicas, também são tratados nos documentos por ele sugeridos. Acho que oportunizá-las e incentivá-las a conhecer estes documentos será de grande valor porque acredito que boa parte dos nossos professores cursistas não conhece a LDB. Só de saber que alguns professores ainda pensam que a tarefa de ensinar a ler é, única e exclusiva, do professor da 1ª série e/ou equivalente e não da escola como um todo, já nos mostra a pertinência das indicações do Márcio.(L.M., 2003)

Em 24 de novembro de 2003, o tutor A.R. solicita a opinião do grupo em relação aos problemas de pesquisa:

Ao se trabalhar com futebol nas atividades de Educação Física pode-se proporcionar modificação de comportamento de alunos? O Teatro como metodologia de ensino pode proporcionar melhor entendimento de conteúdos de alunos especiais ?" A utilização de gráficos e tabelas pode auxiliar os alunos de uma escola de Porteirinha a assimilar melhor os conteúdos matemáticos?(A.R.A.S., 2003).

Em 26/11/2003, o coordenador M.S. responde ao tutor A.R.:

Acho que são válidos. Cada vez mais me vai firmando a convicção de que as monografias do Veredas, mais do que uma exigência acadêmica, são pretextos para uma reflexão mais apurada que as alunas farão sobre a sua prática pedagógica. O que eu destacaria é que as investigações mais do que responder se o futebol, o teatro ou os gráficos e tabelas podem proporcionar determinados desenvolvimentos ou até que ponto conseguem isso, na verdade trabalhos como os acima serão relatos de experiência de como esses recursos estão sendo utilizados em suas salas e/ou escolas. Assim, mais do que uma perspectiva conclusiva a respeito, o importante é a cursista problematizar a experiência,

levantando aspectos positivos, mas também as limitações, novas possibilidades, causas de resistências, percepções de alunos, professores e famílias, relação com o PPP da escola, com os documentos oficiais (LDB, PCNs, RCNEI, Procap, Veredas etc). Ou seja, acho que a questão pode ficar com esta redação, mas o importante é a cursista ter claro a perspectiva da investigação. (M.S., 2003)

Em 27 de novembro de 2003, a tutora M.H. envia uma mensagem, registrando sua opinião sobre a reunião de tutores e afirma que, ao retornar aos plantões, começaram a surgir as seguintes dúvidas:

Diversas cursistas precisam explicar o conceito de socialização. Onde encontrar? Uma cursista tem contos infantis como tema mas, analisando melhor a questão, está achando dificuldade em fazer a ligação com socialização. Gostaria de explorar a questão da linguagem oral. Vc acha interessante rever essa questão ou poderia orientar um referencial teórico para que ela fique com o mesmo tema? Outra cursista que investigará sobre Evasão/EJA é coordenadora da escola e única professora do EJA no município. A dúvida é: Ela poderá incluir um depoimento pessoal na monografia? Outro grupo que está explorando os jogos cooperativos pedem sugestão de referencial teórico e sugestão de jogos (M.H, 2003)

Em 05 de dezembro de 2003, M.A.C., professora da UFJF e no Veredas, se apresenta para atuar também como especialista na área de pesquisa e tece comentários sobre questões referentes à monografia a partir das perguntas apresentadas pelas cursistas. Apesar de achar que a troca de pergunta, de questão, pode ser um complicador, levando em conta o tempo que se tem pela frente, ela sugere algumas adequações para garantir a viabilidade da pesquisa. E conclui:

... quero enfatizar que não estou sugerindo que as perguntas sejam refeitas, apenas, avalio que, em alguns casos, sentindo a necessidade de um melhor esclarecimento, ou melhor definição do que se pretende fazer na pesquisa, torna-se pertinente a reelaboração para que seja possível a realização em bons termos da monografia. Afinal a questão, a pergunta é o fio condutor de todo o trabalho da monografia (M.A.C, 2003).

Em 09 de dezembro de 2003, A.C.P envia uma mensagem à tutora M.H. respondendo aos questionamentos apresentados na mensagem do dia 27, sobre o referencial bibliográfico que explique o conceito de socialização. Informa que está sendo solicitada uma lista de bibliografia aos professores especialistas, mas recomenda os PCN e os Guias do curso. Segundo ele, a partir destas sugestões, ela poderá

construir seus referenciais teóricos, definindo o conceito do termo e os autores poderão definir o conceito do termo e os autores que tratam desse assunto.

Analisa, da seguinte forma, a questão apresentada pela tutora e sugere a bibliografia,

Uma cursista tem contos infantis como tema mas, analisando melhor a questão, está achando dificuldade em fazer a ligação com socialização. Gostaria de explorar a questão da linguagem oral. Vc acha interessante rever essa questão ou poderia orientar um referencial teórico para que ela fique com o mesmo tema? Como a M.A. recomendou, vc poderá fazer ajustes nesta questão caso necessário. Quanto a bibliografia específica, aqui vai uma sugestão:

(Outra cursista que investigará sobre Evasão/EJA é coordenadora da escola e única professora do EJA no município. A dúvida é: Ela poderá incluir um depoimento pessoal na monografia? Eu entendo que sim, mas gostaria de tratar melhor esse assunto com o Prof. Márcio. Um direcionamento interessante para a pesquisa seria fazer um levantamento do destino desses egressos do EJA que passaram pela escola. Assim ela poderia fazer uma investigação sobre os significados, as atitudes e as possíveis modificações que a EJA proporcionou a esses ex-alunos. Outro grupo que está explorando os jogos cooperativos pedem sugestão de referencial teórico e sugestão de jogos. Quanto a jogos, essa bibliografia seria melhor vc pedir para a Giovana ou o Marcos (A.C. 2003)

Em 07 de março de 2004, o tutor M.M., envia uma mensagem, solicitando um esclarecimento sobre a diferença entre bibliografia e Referência Bibliográfica e da necessidade ou não de aparecer essa bibliografia no anteprojeto.

Em 08 de março de 2004, M.S. esclarece, citando uma nota de pé de página do livro “Apresentação de Trabalhos Acadêmicos”, do José Maria da Silva, na página 88, da primeira edição:

O termo bibliografia é mais amplo, podendo englobar também as obras simplesmente consultadas, porém sem uma citação direta no texto. Referências bibliográficas, por outro lado, referem-se somente aos autores efetivamente citados no trabalho escrito. As referências bibliográficas do anteprojeto referem-se as obras utilizadas para a elaboração dele. As obras que serão utilizadas na monografia só nela é que serão relacionadas.(M.S.L.,2004)

Em 10 de março de 2004, M.S. esclarece sua mensagem anterior:

Relendo o que escrevi 2a. feira, acho que pode fazer uma confusão o que escrevi quanto a que as obras que seriam utilizadas na monografias só lá é que constariam nas referências bibliográficas. Creio que deveria ter escrito que não devem ser relacionadas nas referências bibliográficas do anteprojeto as obras que serão utilizadas APENAS na monografia e que foram apenas mencionadas no anteprojeto, mas sem uma importância para ele (M.S., 2004)

Em 19 de março de 2004, a tutora S.E. apresenta sua insegurança em relação à coleta de dados e para tanto apresenta as seguintes situações:

Tenho algumas cursistas que terão que iniciar sua coleta agora no início do ano, por ex. a questão: A construção da história de vida do aluno é uma maneira eficiente de introduzir a disciplina história na 2ª série do E. F. da Escola...? Gostaria de orientações sobre como ela vai desenvolver essa pesquisa. Outras questões relativas à Alfabetização no que diz respeito ao uso e/ou a contribuição da poesia, música, literatura infantil, valores éticos, brincadeiras e textos diversificados. por se tratar de Alfabetização devem ser coletados os dados no momento, visto que o processo da Alfabetização está iniciando, ou deve-se considerar que este processo é contínuo e pode ser analisado ao longo do ano.(S.E., 2004)

Em 19 de março 2004, E.V. apresenta a seguinte questão:

... gostaria de saber se é uma boa estratégia, para uma cursista, entrevistar oito professores de 1ª a 4ª série para investigar a avaliação sistemática? E tenho também outra cursista que pretende investigar o uso de recursos virtuais como vetores de capacitação dos professores do ensino fundamental. Pode me sugerir a bibliografia? (E.V.,2004)

Em 20 de março de 2004, C.V. apresenta as seguintes questões:

01) Estou com algumas dificuldades na revisão dos anteprojetos, principalmente com cursistas que têm turmas multisseriadas (pré-escolar à 4ª série numa mesma turma). Não acho que seja aconselhável que ela pesquise dentro da turma, com tantas diferenças, tantos níveis. O que acha?

02) E cursistas que têm 30 alunos numa mesma turma, turma esta, indisciplinada, difícil do ponto de vista comportamental, na qual a cursista tem dificuldade para lecionar diariamente. Como orientá-la quanto à escolha dos sujeitos da sua pesquisa?

03) Minha cursista pesquisará a Avaliação do SIMAVE - contribuição dos seus resultados para melhoria do ensino/aprendizagem na escola onde trabalha. Oriente-me quanto à sua coleta de dados. Você poderia estar enviando alguma coisa para nós (ela e eu)?

Em 22 de março de 2004, M.S. declara sua satisfação em relação à movimentação no fórum e em relação aos seus comentários, solicita que sejam re-comentados, com discordâncias, concordâncias, novas sugestões e opiniões.

Acho que o principal para levarmos em conta sobre a adequação de um determinado objeto de pesquisa, critério de escolha dos sujeitos, se vai utilizar um determinado procedimento metodológico, etc. depende da questão que quer investigar. Assim, diante de algumas perguntas, a resposta é mais um "depende", em função da questão. No caso da C., por exemplo, a diversidade das classes multisseriadas, não atrapalharia, aliás, seria mesmo a riqueza de uma pesquisa onde a cursista se

propusesse a investigar como trabalha determinado tema com alunos de até 4 séries diferentes na mesma sala. Ou seja, ela deve desenvolver e já ter uma experiência sobre a qual seria muito valioso refletir e socializar com a monografia. Quanto à turma de 30 alunos, a cursista pode escolher alguns deles (definir critérios e não criar uma situação constrangedora na sala, anunciando que escolheu os 10 mais indisciplinados) ou pode ter como sujeitos toda a turma se investigar, por exemplo, a relação entre os conteúdos curriculares - e a maneira como são trabalhados - e a indisciplina em sala de aula. Lembro que esses temas como indisciplina, agressividade, afetividade, socialização, etc. às vezes ficam muito vagos. É importante que a cursista defina o que está considerando como indisciplina. Quanto ao SIMAVE, tenho uma boa notícia. Sei que a questão de sua cursista se refere aos resultados do SIMAVE matemática de 4a. série. A profa. Maria Queiroga coordenou a equipe e redigiu o Boletim Pedagógico. Vamos pedir que ela entre em contato com você e ajude na orientação.

Para E.V: Escolher 8 professores para entrevistar, em princípio está parecendo bom, mas depende do que vai querer, que nível de profundidade quer. Por exemplo, para entrevistas mais detalhadas, explorando e analisando como eles avaliam, fazendo comparações etc, parece suficiente. Se fosse um questionário geral com questões fechadas, para se fazer um levantamento, possivelmente seria pouco, não é? Quanto ao uso dos recursos virtuais, prefiro que outros se metam na resposta. Estarei 6a. feira numa banca de mestrado onde a orientanda (da profa. M.T.) fez uma dissertação de mestrado sobre a escrita na internet, vou perguntar se ela dá umas dicas. Mas acho que se pode refletir sobre a própria experiência no Veredas sobre isso.

Para S.E:

Ensino de história, convido a participação de M.A. F.M, M. e outros bambas no assunto. Acho que seria bom que essas pesquisas (aliás, a maioria de nossas monografias) que investigarão a contribuição desses diversos recursos em algum aspecto da aprendizagem, devem ser acompanhados durante todo o ano letivo, para ir tentando ver de que maneira o aluno está melhorando. Assim, os primeiros trabalhos são relevantes, até para se comparar o crescimento durante o ano. (M.S., 2004)

Em uma mensagem postada no dia 29 de março de 2004, sobre referências bibliográficas, o coordenador de monografia M.S. informa que não precisa, nas referências bibliográficas, dizer que se trata da parte de alfabetização, organizadoras e as páginas. No texto, se você faz uma citação é que escreve, por exemplo (MINAS GERAIS, 2004, p. 28). Exemplifica:

MINAS GERAIS/Secretaria de Estado da Educação. Veredas: Formação Superior de Professores, Guia de Estudos, Módulo V vol. 1, Belo Horizonte, SEE, 2004.

E acrescenta,

Agora pessoal IMPORTANTE!

Escrevi a referência do Guia do Veredas, sem poder consultar o livro de normas ou mesmo um guia do Veredas onde pudesse ver como eles

colocam o próprio material do Veredas. Não sei se está certo como escrevi. Peço que quem puder conferir, corrija (M.S.,2004)

Em 06 de abril de 2004, P.H. (função não identificada na AFOR-UFJF) estréia no fórum e diz não saber “muito bem como funcionam estas tecnologias que às vezes parecem mais feitiçaria”. Referindo-se à mensagem de M.S. e M.N. sobre referências bibliográficas de uma parte de um dos Guias do Veredas, ele e J. deram uma olhada na NBR 6023/2002, que é a norma da ABNT que regulamenta a referência de documentos, e acharam que a referência correta seria:

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. FRADE, I. C. A. da S. Alfabetização e letramento: aspectos metodológicos: métodos de alfabetização. In: MIRANDA, G. V. de.; SALGADO, M. U. (Org.). Veredas: formação superior de professores: Guia de Estudos. Belo Horizonte, SEE-MG, 2004. p.25 a 55. Mód. 5, vol. 1, unid. 1.(P.H.,2004)

Em 07 de abril de 2004, M.S. reporta-se à mensagem do tutor A.R:

No caso da pesquisa qualitativa, uma cursista que queira observar a sua sala de aula, ela deve montar uma ficha de observação para cada aluno? Ou uma ficha de observação para aula em questão?". Imagino que seja uma dúvida bem atual e geral, não é? De minha parte também acho que depende de quem são os sujeitos da pesquisa, ou melhor, daquela observação. Se a turma toda, é uma ficha para o grupo todo. Se somente alguns alunos são selecionados (em relação à questão, aos objetivos etc, ou seja, tem que ter critérios para tal seleção) aí serão fichas individuais para eles. Relatem experiências quanto a isso (M.S., 2004)

Em 07 de abril de 2004, tutor A.C. dirige-se ao tutor A.R e como ele enviou a mesma questão em forma de mensagem individual para ele, ele quer fazer algumas considerações: primeiro que concorda totalmente com a resposta do M.S, e socializo aqui, resposta dada a ele:

Cada cursista fará o seu roteiro de observação de acordo com a questão que irá investigar. Assim, se for pertinente para esse cursista, ele fará um para cada aluno, ou um único que englobe toda a atividade ou aula dada. Isso terá variações de acordo com a especificidade da questão, a possibilidade da pesquisa e/ou os objetivos do cursista. Não aconselho que este cursista observe mais do que 10 pessoas, mas dependendo da questão, talvez seja isso exatamente que ele queira. Segundo: o processo de orientação de trabalhos acadêmicos é um processo dinâmico e interativo, onde as opiniões podem às vezes convergir ou divergir. Ao orientando, resta optar pela linha teoria, pela metodologia utilizada, bem como debater com o supervisor, acerca das orientações que recebe deste. Muitos supervisores opinando sobre um mesmo

assunto, geram muito mais dúvidas que esclarecimento. Nesse sentido, Auredson e outros tutores, acho que as questões devem se reportar em forma de mensagem individuais, ao tratar de questões específicas, APENAS a pessoa que foi designada para ser o supervisor, sendo o fórum, o lugar por excelência das dúvidas gerais que interessam a todos. Havendo dúvidas ou impossibilidade de orientar a questão, o supervisor levará a questão para o Márcio. Acho que assim, nosso trabalho ficará mais dinâmico e muito mais rápido (A.C.,2004)

Em 11 de abril de 2004, A.C. retoma um questionamento acerca da autorização que os cursistas deveriam obter (ou não) de seus sujeitos de pesquisa para a realização da Monografia. Ele recomenda a todos que leiam a resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde, a qual versa sobre as pesquisas com seres humanos disponível em: http://www.aisi.edu.br/cep/Resolucao_196.htm e sugere um debate sobre esse assunto.

Em 13 de abril de 2004, A.C. posta a seguinte mensagem:

Dica: qualquer texto, antes de ser escrito é preciso ser "visto" em sua totalidade na cabeça do autor: início, meio e fim. Dessa forma, para que nossas cursistas já vislumbrem sua monografia pronta agora, é interessante pedir a elas que escrevam um sumário onde conste o título dos capítulos da futura monografia. Como disse o A.R, isso seria a espinha dorsal da monografia, ou um mapa. Evidentemente, para dar título aos capítulos teóricos será necessário um exercício de criatividade por parte do cursista, e uma vez de posse do sumário, ele pode ser reconstruído, adaptado ou desconstruído a partir da escrita do cursista; o fato é que esse direcionamento gestáltico ajuda muito no processo de escrita. Já pedi o sumário para as minhas cursistas, como exemplo, tenho uma cursista cuja monografia será sobre o uso de parlendas, o sumário que ela me entregou ficou assim:

Capítulo 01: Introdução

Capítulo 02: As Definições de Parlendas

Capítulo 03: O Uso das Parlendas na Educação

Capítulo 04: Procedimentos Metodológicos

Capítulo 05: Análise e Interpretação dos Resultados

Capítulo 06: Considerações Finais

Referências Bibliográficas

Anexos

Essa será a estrutura da futura Monografia que ela irá entregar (A.C., 2004)

Em 14 de abril 2004, a professora especialista M.A.C. envia a seguinte mensagem:

... tenho acompanhado o debate nesse fórum, mas, por mil e duas razões não tenho me expressado nele. Entre elas, destaco o vislumbamento de algo novo que é a orientação compartilhada por diferentes sujeitos. Hoje, no entanto, resolvi entrar na conversa para ressaltar algo que venho chamando à atenção em diversos espaços: a importância de se ter claro o objetivo da monografia. O objetivo -

evidentemente associado à questão ou pergunta de partida - vai nortear todo o processo. Não vejo possibilidade de discutir os instrumentos da pesquisa sobre um determinado tema, se eu não souber quais os objetivos me guiam... Ao contrário, tendo clareza dos objetivos - dentro do tema escolhido - os instrumentos vão se revelando. Gostaria de lembrar-lhes também da importância de se definir com clareza os conceitos escolhidos ou utilizados no trabalho de monografia. A clareza desses conceitos, permitirá com mais facilidade a descoberta de seus indicadores. Lembrem-se do exemplo que usei para falar disso? Se o conceito é CLIMA, por exemplo, e se eu tenho clareza do que seja CLIMA, com mais facilidade eu vou perceber os seus INDICADORES - neste caso, estarei falando, por exemplo, de TEMPERATURA, UMIDADE RELATIVA DO AR, e outros indicadores. Vejam que aí, os instrumentos utilizados para se alcançar os objetivos, vêm em decorrência da clareza do que está sendo tratado nos objetivos - ou seja - clareza dos conceitos apresentados nos objetivos. Digamos que o objetivo seja : "identificar a mudança climática..." - fica bem fácil de se perceber que vamos utilizar como instrumento o termômetro, e assim por diante. Evidentemente, o exemplo que trago é bem simples comparado com os objetivos que às (*sic*) vezes formulamos nas ciências humanas. Mas a lógica pode ser seguida, guardadas as proporções. Se estou focalizando a CRIATIVIDADE do aluno, por exemplo, eu preciso ter clareza do que estou chamando de criatividade, ou qual o recorte/aspecto da criatividade que estou me referindo. O passo seguinte é distinguir o que posso ver/ perceber/ observar/ analisar... Na prática pedagógica para que eu capte os indicadores que me revelarão: a criatividade está sendo alterada ou não/ ampliada ou não... A partir desses indicadores, eu crio os instrumentos: se vou observar, observar o quê?; se vou comparar, comparar o quê?; se vou medir, medir o quê?... através do quê? questionário? observação direta? observação participante??? POR FIM, TENHO PLENA CONSCIÊNCIA DA DIFICULDADE DE SE ORIENTAR UM PROCESSO COM TANTAS PERGUNTAS... MAS ACREDITO QUE SÃO ELAS É QUE NOS MOVEM NA VIDA!!!!!!!!!!!!!!(M.A.C., 2004)

Em 14 de abril de 2004, M. S. comenta a mensagem de A.

... sobre a proposta de estrutura da monografia que o A.C apresentou. Insistiria na importância da parte Apresentação (antes da Introdução) trazendo uma breve trajetória educacional, ligada ao tema da monografia, o por quê de sua escolha, sua ligação com sua prática profissional. Quanto aos demais, dependendo do decorrer da pesquisa, o 1 e 2 podem ser fundidos (algo como Parênteses e Educação) e creio que o Capítulo sobre a análise dos dados ganhará um aspecto mais descritivo, mais narrativo do processo de investigação e das significações e categorias que as expressam, construídas ao longo da pesquisa. (M.S., 2004)

Em 21 de abril de 2004, a tutora V.F., atendendo sugestão de M.S., partilha a seguinte dúvida - "se algumas cursistas vão fazer pesquisa bibliográfica, então como é que fica a metodologia? Elas deverão escolher por análise documental ou outra opção que desconheço?" (V.F., 2004)

E.F e A.S tutoras de João do Paraíso - Pólo 15, em 28 de abril de 2004, envia uma mensagem agradecendo a A.C. pelo texto "Análise de conteúdo" que, segundo ela, "clareou" bastante os passos a serem seguidos na análise de dados, apesar de alguns termos (Escolha de unidade de registro, "caxias" (*sic*) e "milhas" conf. Bardin) ficarem obscuros. Solicita que, se possível, comente-os através de exemplos voltados às questões educacionais. Percebem a importância de ampliarem o conhecimento frente aos aspectos relevantes em uma análise de dados nesta etapa do trabalho, na qual os cursistas estão indo a campo fazerem suas investigações, para que os mesmos possam ser orientados de maneira segura e consciente dos fatores envolvidos no processo desta coleta de dados (E.F., 2004).

A.C.P., em 14 de maio de 2004, esclarece a dúvida de A.S e E.F, sobre análise do conteúdo:

... para esclarecer: existem inúmeras técnicas de análise de conteúdo, uma delas é a Temática e Categórica. Mais fácil e mais usada. Essa técnica tem basicamente 4 etapas:

1º Organização de material: transcrição de entrevistas, xerox de documentos (para análise documental), produções de textos etc. De posse do material organizado, deve-se fazer uma leitura flutuante (ler algumas vezes e identificar elementos em comum no texto/documento/relato de observação)

2º Definição de unidade de registro: durante a leitura flutuante, deve-se destacar as expressões, palavras semelhantes, locuções ou verbos etc. que aparecem nas entrevistas, documentos. Esses elementos que se repetem é que são chamados de Unidade de Registro.

3º Definição de Categorias: as unidades de registro são reunidas em categorias que expressam seu sentido.

4º Inferência: depois da Categorização, deve-se partir para a inferência. Neste processo, o cursista deverá interpretar as categorias tendo em vista o referencial teórico que adotou.

Quanto ao outro termo, não é caxias, mas caixas. Entre em contato sobre mais dúvidas ... (A. C.P., 2004)

Em 09 de junho de 2004, A.C. informa que, como a sugestão de correção e nota da Monografia para esse semestre é um pouco grande para o Fórum, ele encaminhará o arquivo em forma de mensagem a todos os tutores. Em relação à questão sobre análise de dados, levantada por V.F, ele sugere que dêem uma pausa nesse assunto, por enquanto . O mais importante agora são os quatro itens: escrever o sumário, escrever a apresentação, fazer o relatório de metodologia, estruturar os roteiros.

A coleta de dados bem como a análise dos resultados, poderão ser no próximo semestre. Contudo, isso não impede que os cursistas que já estiverem coletando dados sejam impedidos. Pelo contrário, devem ser estimulados a continuarem fazendo, apenas a análise de conteúdo é que ficará para o próximo semestre. Inclusive a próxima oficina será sobre esse assunto (A.C., 2004)

Em 11 de junho de 2004, a tutora H.A. sugere a M.S que na semana presencial deveria ser trabalhada alguma coisa em torno de como analisar os dados colhidos na pesquisa em si. Diz ainda que:

... deveria ser uma oficina prática, que fosse levado para a mesma a amostra de dados colhidos em alguma pesquisa e que os mesmos fossem analisados detalhadamente.. por exemplo, usando uma lâmina, ou simulando uma pesquisa na própria oficina. Acho que ajudaria também até muitos tutores, como é o meu caso.

Em 16 de junho de 2004, M.S. envia a seguinte mensagem:

... Quando a gente vê, já está entrando no último ano de trabalho. O tempo vai passar rápido, mas estamos avançando do nosso modo, construindo aos poucos o nosso estilo de orientar monografias, com a especificidade de nossas cursistas (o ponto forte é a prática, e a deficiência é o acesso à teoria). Vamos consolidando uma concepção de orientação, sentindo que estamos realizando uma autoria coletiva. Sinto-me muito feliz de ter a oportunidade de coordenar este trabalho e perceber nosso crescimento. Por sinal 2a feira demos mais um passo, com o Anderson dando um “show de bola”, mais uma vez socializando sua experiência de orientação. Trabalhamos com os tutores de JF a análise e interpretação de dados. Como a Hilda sugeriu, é o que estamos pensando para as Oficinas de julho: um exercício sobre análise de dados a partir de observações, entrevistas e análise documentais. Algo bem prático, bem de acordo com o que elas estão (e estarão) fazendo. Fico muito preocupado quando escuto sobre cursistas que estão muito ansiosas, tomando medicamentos, pois estão apavoradas com a realização da monografia, com o cumprimento dos prazos, etc. Espero que isto não seja freqüente. Temos que lhes transmitir a segurança de que valorizaremos seus esforços, de acordo com suas possibilidades. Apesar de saber que todo trabalho acadêmico gera ansiedade, espero que nossas cursistas curtam este trabalho, que ele tenha algo de curiosidade, de prazer mesmo. Nunca podemos esquecer que o Veredas tem uma concepção muito avançada de monografia (esta construção vivenciada passo a passo, e não uma mera execução ou aplicação de algo pré-determinado) para um público com muita deficiência acadêmica. Assim, creio que nossa arte será muito a de traduzir, de adaptar para nossa clientela as recomendações que os guias, os livros, os artigos, enfim o que a literatura acadêmica sobre metodologia prescreve visando alunos de faculdade presencial, com biblioteca, ou, mais ainda, visando alunos de pós-graduação. Assim, quanto à metodologia, fico cada vez mais pensando que o procedimento “observação”, que as cursistas achavam que seria o mais fácil – “vou investigar isso na minha própria sala de aula” – é o mais difícil. É fácil escrever: “faça uma observação participante exercitando um estranhamento sobre o que lhe é familiar”. Mas na prática isto exige, para ser feito com um rigor razoável, uma grande experiência do pesquisador. Ou seja, estamos começando pelo que é um ponto de chegada. E aí? Devemos então renunciar às observações participantes, pois elas serão precárias devido à inexperiência das cursistas (e nossa também)? De modo algum, mas temos que não perder de vista que o

objetivo maior de todo este processo da monografia é estar a serviço de uma reflexão mais rigorosa sobre a sua prática pedagógica. Aqui, a monografia é um pretexto e não uma finalidade de formar pesquisadores acadêmicos, como num Mestrado ou Doutorado. Sugiro que, devido às possíveis dificuldades de interpretar, de teorizar sobre a sua própria sala de aula, que os procedimentos de observação (que muitas vezes foram escolhidos como o único, por parecerem os mais fáceis) sejam combinados com entrevistas e/ou análises documentais, por apresentarem menos dificuldades na coleta e interpretação de dados. Por fim, para Érica: estou deixando na sala do Veredas uma cópia do artigo "Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios" de Mariana Miras, que integra o livro "O Construtivismo na Sala de Aula", organizado pelo educador espanhol César Coll (que foi consultor dos PCNs), da editora Ática. Tire uma cópia e o texto fica para outros que também queiram xerocá-lo (M.S.,2004).

Em 30 de junho de 2004, V.S. envia a seguinte mensagem:

Estou precisando de ajuda para indicar "algo metodológico" para as cursistas que farão estudo de caso. Por enquanto, só estou pedindo que leiam o guia que fala de etnografia. Será que basta? O que vocês acham? Agradeço as opiniões e contribuições. (V.S.,2004)

Em 01 de julho de 2004, P.H. tenta recuperar uma discussão proposta pela M.N. sobre o capítulo metodológico. Segundo ele, participou de uma reunião sobre a construção da oficina de monografia e socializa a discussão.

O M.S propôs que o capítulo da monografia referente à metodologia fosse, conforme já foi orientado, muito mais uma descrição dos passos dados para a execução da pesquisa do que uma referência metodológica mais formal. Em outras palavras, creio que o capítulo metodológico da monografia será uma narração bem feita, sistemática do percurso que cada professor(a) fez para atingir os seus objetivos de pesquisa. Além do mais, o(a) professor(a) poderá usar a parte dos guias do Veredas que trata da metodologia. Não precisa mais do que isso! (P.H., 2004)

M.H. em 05 de outubro de 2004, envia a seguinte mensagem:

Estamos no momento de tecer possibilidades sobre o novo e fico me perguntando sobre o que deve ser um BOM referencial com as especificidades do Veredas. Diálogo (*sic*) entre texto científico e prof. cursista parece ser um pouco difícil, mas tenho considerado que uma pesquisa sobre o tema recorrente esta sendo o possível e venho verificando que elas crescem muito com as descobertas. Conversei sobre isso com a L.S e o M.S em BH, mas gostaria de partilhar com todos. Gostaria de discutir também sobre como deveria ficar, no corpo do texto, as citações sobre os textos constantes nos Guias. Acho que seria

correto citar o nome do AUTOR, ANO E PAGINA no corpo da monografia e na referência bibliográfica viria primeiro o nome do autor, nome do texto antes de Minas Gerais e os demais dados, alterando o que o P.H. que colocou no fórum há algum tempo.

Estamos também iniciando a montagem das Grades de Leitura e acho que temos muito para partilhar (M.H., 2004).

M.S., em 05 de outubro de 2004, responde a M.H.

Em primeiro lugar, relendo minha mensagem de domingo, quero esclarecer que, no final, aponto como adversidades que temos que levar em conta a dificuldade de acesso à bibliografia e a inexperiência de nossas professoras cursistas. Não explicitarei, mas entendam-na como inexperiência de pesquisa acadêmica, pois experiência pedagógica elas têm de sobra e isso é nosso ponto forte a se tirar partido. Nas grades de leitura e na análise de conteúdo, um momento de importantes conseqüências para a "cara que a monografia vai ter", pois significa um balizamento, um enquadramento, que dá um formato na maneira como o pesquisador está percebendo e expondo o seu objeto de pesquisa, é o da criação das categorias. Insisto na importância de realçarmos que as categorias não são descobertas, não são algo que estão lá no campo da pesquisa, nos registros de observações ou entrevistas, nos documentos (em sentido amplo) a serem analisados, não saltam das páginas, não emergem da realidade. Elas são CONSTRUÍDAS, são criadas pelo pesquisador. As categorias podem, contudo, não serem invenções de quem está investigando, mas que adote categorias já conhecidas e de ampla utilização, em nosso caso, na literatura educacional. Por exemplo, pode usar nomenclatura conhecida sobre avaliação, alfabetização, tendências pedagógicas, etc. Neste último caso, poderia tentar "encaixar" (a palavra já sugere uma categorização, como que colocando aqueles casos numa pasta ou caixa com o rótulo correspondente) práticas pedagógicas que observa ou a que professores se referem em entrevistas, numa escola, com os modelos de tendências pedagógicas que os PCNs vol. 1 (Introdução 1a.-4a. séries) expõem. Nesse caso, as categorias não foram criadas, mas, mesmo assim, foram objeto de uma escolha, de uma intencionalidade. Por fim, entendo que será difícil mesclar as características teóricas da metodologia adotada ao longo da exposição de sua trajetória de pesquisa, ao invés de fazer dois momentos estanques, um citando o Guia quanto às características da metodologia e, depois, sem relacionar, narrando o seu processo metodológico. Sei que esse relacionar é difícil, mas se a professora cursista conseguir, enquanto vai contando a trajetória de sua pesquisa, ir fazendo comentários sobre a metodologia adotada, ela estará compreendendo a relação entre teoria e prática (M.S.,2004).

Em 06 de outubro de 2004, M.S. responde:

A rigor, pensando na estética do produto (relatório final de uma pesquisa, afinal o que chamamos de monografia é esse relatório final) as grades de leitura nem deveriam ser expostas no texto. Talvez, se quisessem, num anexo para dar mais informação do percurso metodológico. Mas o texto da monografia ficaria mais limpo, sem carregá-lo expondo fases preparatórias. Digo isto para defender o contrário, em nosso caso. Acho bom que para sua própria reflexão metodológica a professora cursista mostre e análise os diversos passos que foi dando ao longo de sua investigação. Agora, se tiver várias grades de leitura (o que vocês

acham, mais de 3?) deve levá-las para anexo, pois, do contrário, ficará quebrando muito o seu texto.

Tenho dúvidas se o melhor seria as grades estarem no capítulo 2, fechando-o como a chegada às categorias com que interpretará uma realidade, ou no 3, como mais relacionada à interpretação. Não sei se é isso: mas é como uma dúvida se o Cap. 2 é Coleta dos Dados ou Coleta e Análise dos Dados e se o 3 é Análise e Interpretação dos Dados ou Interpretação dos Dados (M.S., 2004)

Em 08 de outubro de 2004, M.S.,

Conversamos ontem na reunião do grupo de supervisão de monografia sobre a inserção das grades de leitura. Chegamos ao entendimento de que as grades devem ser colocadas no Capítulo 3, ligadas à interpretação dos dados. Elas funcionam como suporte, ou seja, a partir de uma grade a professora cursista desenvolve uma interpretação. O que achamos que deve ser evitado não é o número maior de grades (como eu havia escrito) mas que elas sejam colocadas sem ser exploradas, ficando o capítulo truncado com grades que não sejam base de um texto. Neste caso, é que elas deverão ser expostas em um anexo (se forem úteis para a compreensão do leitor). (M.S., 2004)

G.S., em 20 de outubro de 2004, envia uma mensagem, socializando sua impressão sobre o seminário de monografia. Segundo ela, os exercícios que fizeram foram enriquecedores. Deu para se ter uma idéia do que está sendo produzido e o que podem fazer para melhorar. A oportunidade de estar vendo e analisando relatórios juntos, ajudou bastante, dá mais segurança para as correções individuais. "Serviu também como alerta para olharmos com mais rigor os trabalhos das nossas cursistas.

À tutora W.M. em 05 de novembro de 2004, socializa que tem repassado, em todos os "sábados coletivos", o exercício de interpretação de dados feitos pelos especialistas na Semana Presencial. Tem sido uma maneira de "relembra-las" (sic) sobre o que precisam fazer de posse dos dados, além de ir aperfeiçoando esse trabalho. Com este trabalho, ela tem aprendido também e o resultado tem sido bom. Informa ainda que, no sábado seguinte, vai levar alguns exemplos de questões e alguns capítulos teóricos prontos para discutirem a relação entre ambos. Tem tentado "destrinchar" as grades de leituras que as cursistas já fizeram e ir mostrando que a análise dos dados é um diálogo com o referencial teórico adotado. O que tem acontecido (com as poucas que já estão tentando analisar os dados) tem realizado uma mera descrição do fenômeno pesquisado. Pretende também, aproveitar uma sugestão da M., e fazer uma correção em grupo, do que elas já produziram sobre a monografia até agora.

A tutora M.M., em 08 de novembro de 2004, envia uma mensagem para M.H., em relação à pertinência de uma conversa realizada por telefone sobre a análise de dados

... Acho que é por aí mesmo, na análise e interpretação dos dados é importante o diálogo entre os dados coletados e o referencial teórico. Não é uma colagem do que diz o referencial e os dados e sim um diálogo. É importante que a gente veja o texto como um tecido, é necessário que se tece de forma que o produto não seja uma colcha de retalhos e sim um tecido homogêneo onde as costuras não apareçam. Para que isso ocorra é fundamental que o pesquisador se aproprie de seu referencial. Agora a pergunta que não quer calar: como se faz isso na prática? Fazendo comparações entre os dados e o referencial apontando para os pontos em comum e aqueles que são divergentes, analisando estes pontos e dialogando com eles. Voltando à comparação do tecido, o pesquisador tem os fios e agora vai construir seu texto. Os dados já estão postos, mas quem vai dar a forma é o pesquisador a partir do seu referencial e do seu olhar. Para que isso fique mais claro e saia do campo do puramente abstrato, é interessante que você e suas cursistas leiam esse tipo de material. (M.M., 2004)

Em 13 de novembro de 2004, A.C. envia seguinte mensagem,

Sobre - Título solteiro

Essa expressão é uma gíria acadêmica utilizada para apontar um título seguido de um subtítulo sem texto. Por exemplo:

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1. Perspectivas de atuação

No corpo do texto, não pode haver títulos sem pelo menos uma linha de redação. O certo no caso acima seria:

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo apresento as delimitações político sociais da Educação de Jovens e Adultos, em especial, perspectivas de atuação prática para o novo contexto da globalização, tratadas a seguir.

1.1. Perspectivas de atuação

Quando terminar uma página, o título tb não pode ficar como última linha, porque senão vai ficar SOLTEIRO sem o texto que o acompanha. O certo é dar ENTER até mandá-lo para a próxima página.

H.A., em 16 de novembro de 2004, retoma uma discussão iniciada no último encontro de monografia sobre epígrafe, que pode ser utilizada na monografia.

Então gostaria de fazer um lembrete: a epígrafe é um recurso de intertextualidade, composto por um fragmento de textos que serve como lema de uma obra, capítulo ou poema. Pode ocorrer logo abaixo do título do texto a ser escrito, quando o escritor pretende sugerir que o elaborou inspirado naquele pensamento. Normalmente a epígrafe deve estar relacionada ao conteúdo do referido texto. Caso contrário, ela será mero enfeite, o que empobrecerá o texto. A epígrafe deve vir acompanhada do seu autor. Uma curiosidade: A palavra epígrafe veio do grego epigraphê, escrever (graphein) sobre (epi). (algumas palavras deveriam estar em itálico, mas não consegui fazer esta arte no espaço do fórum) (H.A., 2004)

W.M. em 17/11/2004, concorda com H.A e acrescenta,

... Esse fórum é muito rico mesmo. Se recuperarmos as discussões desde o início, certamente vamos encontrar não apenas dicas e orientações específicas para a monografia, tecnicamente falando. Mas verdadeiras aulas de diferentes assuntos. Acho que isso é um outro ponto muito forte do nosso fórum. Essa riqueza de discussões (por isso um fórum, não?). Tenho aprendido muito nesse projeto. Acho que esse é o maior ganho de todos nós: essa troca de experiências, de informações, de aprendizados mesmo. (W.M.,2004)

V., bolsista do Veredas, em 26/11/2004, socializa um questionamento levantado pelo tutor L.

... Como proceder com cursistas que pagaram alguém para digitar suas monografias e que entregaram os trabalhos com erros de digitação de acordo com as normas da ABNT. Ele como tutor, acabará fazendo as correções que cabem aqueles que digitam os trabalhos. Como orientar as cursistas para que garantam um serviço que não segue as normas de digitação. Alguém já passou por essa situação? Corrigindo minha frase: Como orientar as cursistas para que garantam um serviço que SIGA as normas de digitação? (BOLSISTA DO VEREDAS, 2004)

Em 26 de novembro de 2004, A.C. se posiciona: as cursistas que entregam o material escrito e marcado em caneta vermelha com as normas que devem ser digitados, se mesmo assim a pessoa digitando errado, ele está aconselhando a não pagar pelo serviço. Para ele isso é coisa de PROCON

M.S., em 16 de dezembro de 2004, envia a mensagem abaixo e solicita opiniões:

É sobre como enquadrar metodologicamente o questionário. Acho que temos um desafio interessante. Os Guias do Veredas, no módulo 4, ao tratarem da pesquisa qualitativa, colocaram 3 procedimentos: Observação, Entrevista e Análise documental. Assim, por exclusão, parece que o questionário foi considerado um procedimento quantitativo. Aliás, procedimento ou instrumento? Tenho pensado numa colocação do Paulo Henrique em nossas reuniões semana passada em Janaúba, quando ponderou que o questionário não é em si, necessariamente, nem quantitativo nem qualitativo. Parece-me justo considerar que um questionário de questões abertas, onde o pesquisado desenvolve suas colocações, presta-se, perfeitamente, à pesquisa qualitativa. Seria, então, que é quantitativo quando são perguntas fechadas? Não sei se há uma lacuna nos Guias ou se eu é que não percebi a orientação quanto à classificação do questionário. Como vocês estão orientando as cursistas ao enquadrarem o questionário, no capítulo metodológico? (M. S., 2004)

Em 08 de janeiro de 2005, E.A. retoma o fórum, convidando a todos para conversarem sobre a ficha de avaliação.

... no item REFERÊNCIAL TEÓRICO tópico 1: Apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema? O que devemos considerar? Lembra que nas oficinas conversamos a deficiência de alguns locais quanto a este item? E foi sugerido a utilização dos documentos oficiais (PCNs, Veredas, RCNEI...). Então, considerando que a maioria das minhas cursistas seguiram estas sugestão... todas irão ganhar DEZ neste item... ou estou interpretando mal... que tal conversarmos sobre isso? (E.A., 2005)

M.S., 10 de janeiro de 2005, explica quanto ao referencial teórico,

... entendo que mesmo trabalhando só com documentos oficiais, ou mesmo com os guias apenas, o trabalho pode ter nota máxima neste item, desde sejam pertinentes à temática e que os tenha explorado ao máximo em termos de um diálogo com a questão de pesquisa. Acho que a nota é relativa às condições de acesso à bibliografia por parte dos cursistas. Insisto no aspecto de como este levantamento foi apropriado. Às vezes encontramos um vasto levantamento, mas que fica quase que só como uma listagem de obras sobre o tema, sem estabelecer uma relação com a pesquisa. Assim, nem sempre um levantamento mais amplo significa ser melhor (M.S. 2005)

Em 10 de janeiro de 2005, E.A. concorda com M.S e elogia o material do Veredas, aproveita para perguntar se na monografia corrigida e entregue para cursistas, elas deverão informar o conceito (N, I, F, R , B ou O) e a nota e cita, como exemplo, uma cursista que tirou 81,2 terá conceito B e se esta nota estará escrita na capa de sua monografia.

Em 14 de janeiro de 2005, V.S. socializa o trabalho de orientação de monografia desenvolvido por ela:

A meu ver as orientações à monografia acontecem em ciclos, tenho atendido individualmente ou em dupla o que me dá visões diferentes do processo. Quanto à questão relativa a inclusão do questionário no capítulo metodológico tenho procedido assim: - para minha única cursista com pesquisa quantitativa incluí os dados em gráficos tipo pizza e passei para ela usar como referencial aquela pesquisa que nos foi entregue no seminário de tutores. Ela analisou cada gráfico individualmente e só relaciona uma questão com a outra no capítulo de interpretação nos pontos mais relevantes e convergentes. Aquela pesquisa foi bem no nível das cursistas pois apesar de quantitativa não mexe com média ou moda.-em relação às que usam o questionário como embasamento para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa estou incluindo assim: propus que fizessem a marcação das unidades de registro nos próprios roteiros de entrevista, parece meio artesanal mas tem dado certo (V.S.,2005).

A tutora A.A., em 25 de janeiro de 2005, solicita,

Parece-me que a revista Nova Escola não chega a enquadrar-se como "revista científica". O que vocês acham? Como vamos fazer com os cursistas que têm textos da Nova Escola como referencial teórico?

Gostaria de saber se há outros tutores com o mesmo problema...(A.A., 2005)

Em 21 de fevereiro de 2005, E.A. convida todos para uma discussão sobre as Normas Técnicas das nossas monografias.

Segundo nosso amigo J.M.S., em seu livro que muito tem nos ajudado é o seguinte: Na citação direta quando o autor esta incluído na sentença -por exemplo: Segundo Pena (2004, p. 86) a monografia deve ser entregue até o dia 15... Neste caso o nome do autor não fica em caixa alta e vem antes do trecho citado. O contrário ocorre quando o autor não esta incluído na sentença -por exemplo: O monografia deve ser entregue até o dia... (PENA, 2004, p.86) - Neste caso o nome do autor vem em caixa alta e depois do trecho citado. (E.A, 2005)

H.A., em 21 de março de 2005, socializa,

Para mim o momento da avaliação da monografia tem sido muito difícil. Tentei me basear na constante fala de M.S sobre o fazer simples, mas bem feito, e feito pelas cursistas, e acho que me perdi na avaliação em si. Avaliar é realmente muito difícil, e eu gostaria de ter mutio (*sic*) mais tempo para desmanchar muitas coisas erradas que todos nós fomos fazendo no nosso percurso da monografia. A primeira coisa seria a escolha das questões, que o cursista só poderia fazer depois que ele tivesse em mãos e já bem pensado todo o material para o referencial (*sic*) teórico. Os modelos como orientação da Dercy foi muito bom, mas infelizmente, muitas cursistas não entenderam que ele era uma mera sugestão, que não deveria ser copiada. Ela era apenas para que os cursistas percebessem o fazer monográfico. A outra dificuldade que tive foi a ficha que foi muito boa, mas nos limita em determinados momentos na hora da nota quantitativa, pois há momentos que você tem que dar 10 mesmo, como o seguinte caso: metodologia - apresenta a abordagem metologica.....:(*sic*) se o cursista apresenta o tipo da pesquisa numa linguagem simples e coerente, clara ele não pode ganhar menos que 10. Então, quando faz os cálculos o cursista acaba ficando com uma nota alta. Entenderam? Outra coisa é com relação a parte estrutural do texto, que é avaliado na primeira folha, mas não é quantificado em valores. Quem já usou a ficha, e aquele que ainda não o fez faça, e vejam se eu estou certa ou errada. Tudo isto vai nos deixando muito ansiosos. Condordam?.... Outra coisa que fiz a medida que fui corrigindo as monografias foi retirar aquele início do terceiro capítulo da Dercy e jogá-lo na parte de técnica de análise de dados do capítulo metodológico. Acho que ficou melhor. (H. A., 2005)

Em 21 de março de 2005, M.S. envia uma mensagem a todos do fórum e especialmente a H.A.:

Quero dizer que entendo, mas não concordo com o sentimento que a H. externou, particularmente numa mensagem enviada hoje, de estar se sentindo mal por ter chegado ao fim de alguns trabalhos com tantos erros tendo passados. Respondi-lhe que, cada vez mais, penso que

educação seja isto, um processo de aprendizagem, de ressignificações, enfim, acho que estamos conseguindo fazer a tão falada construção coletiva de um saber. É claro que este caminho é meio angustiante, mas, afinal, a vida não o é? Do contrário, seria mais cômodo nos preservarmos na simples transmissão de conteúdos e técnicas para serem aplicados. Realmente, assim erraríamos menos. Gente, saibam que eu tenho um profundo orgulho em ter o privilégio de participar deste projeto, que é uma das coisas mais avançadas pedagogicamente que já vi em mais de 30 anos de atuação em educação. Conversando com L.M, semana passada, constatávamos que, talvez por sermos mais velhos (quero dizer, maduros e experientes), estamos mais tranqüilos nesta cadeia de ansiedade de, ao avaliar as monografias, também se sentir como seu trabalho de orientação estivesse sendo avaliado. Assim como as cursistas têm que se acostumar a receber correções, a ter que refazer partes do trabalho, nós também temos que nos habituar a uma prática de discutir pontos de vista, apontando falhas, dando sugestões de mudanças. Isto é uma cultura (não no sentido de erudição) acadêmica e sempre disse, num tom simpático, mas como algo sério, para nossas cursistas nas oficinas: "vocês não quiseram se tornar universitárias? então têm que se acostumar a este estilo de trabalho". Acho que elas percebem que esta postura de exigência é, no fundo, um ato de respeito e de valorização para com elas. O mesmo se dá entre nós. Estamos construindo, ao longo de mais de 3 anos, uma relação de companheirismo, de afetividade em nosso trato, onde o rigor profissional não é deixado de lado, mas se dá dentro de um contexto onde existe uma sólida base de confiança. Não se sintam inseguros neste processo de avaliação. As falhas são inevitáveis. Concordo com a H.M que hoje poderíamos começar um novo processo de orientação evitando alguns erros. Mas isto não me abate em nada, apenas confirma nosso crescimento. Tenho recebido para corrigir monografias já encadernadas, com as letras douradas, na capa dura. Evitem com que suas cursistas gastem com isso agora, pois o destino que um trabalho acadêmico merece num bom processo de correção é sair todo rabiscado. Somente ao final, se a cursista quiser, é que deverá gastar com uma encadernação mais caprichada. Tenham cuidado para que a utilização da ficha de correção não condicione a nota. Eu trabalho uma correção lendo sem ir marcando item por item. Vou escrevendo e marcando erros, sim, mas é no texto da monografia. Ao final, eu dou mentalmente uma nota global. Vou para a ficha por último, já tendo a idéia da nota que quero dar, e faço uma adequação da nota ao longo dos itens. Assim, procuro atribuir o efeito de qualidade (ou seja, o trabalho apresenta tal aspecto, mas não merece 10, vou descontando dando uns 6, 5 ou 7, por exemplo, parciais, que vão construindo a nota em que quero chegar) pois se entendermos que, por ter uma série de pequenas e simples exigências, o trabalho vai acumulando muitos 10, ao final cairíamos numa armadilha de achar que o trabalho deve ser 7, mas a média da ficha chegou em 9,5. A correção tem que incorporar a qualidade global do trabalho. Queridos amigos, bola pra frente que tem muita monografia para ser corrigida. Agora é que o bicho vai pegar, em termos de acúmulo de trabalho de correção. Sinceramente, não sei como o povo de outras AFORs vai dar conta de corrigir, com as entregas previstas para o fim de junho (M.S. 2005).

A Coordenadora de pólo, L.M., corrobora com Márcio,

Considerarei muito pertinentes e sábias (coisas que só a "velhice traz" rs... rs... rs...) as considerações que vc fez na terceira correção do

trabalho da cursista "B" e do tutor "A", bem como, esta última sua incursão (*sic*) no fórum conversando com a H.A. Como já havíamos comentado, acredito que esta nova fase (a correção das monografias) trará, para todos nós, oportunidades de mais reflexões sobre a mal falada avaliação na educação. Gostaria que os tutores levassem toda esta discussão para seus cursistas também participarem. São os cursistas grandes realizadores de avaliações de seus alunos. São eles também que estão estudando e fazendo um curso superior para refletirem sobre a sua prática docente e portanto, precisam estar sempre muito atualizados em relação à discussão deste tema. Eles precisam entender muito bem todo o processo avaliativo a que estão sendo submetidos para também, buscarem realizar com coerência, segurança e competência as suas tarefas avaliativas. Entendo que se oportunizarmos aos nossos cursistas uma reflexão sobre este particular, com certeza, estaremos enriquecendo, sobremaneira, o seu conhecimento dentro de um dos mais polêmicos temas dos atos de ensinar e aprender, a avaliação. Por mais objetivo que seja o critério de uma avaliação é importante lembrar que ele foi subjetivamente construído. No nosso caso, em especial, não nos utilizamos de critérios científicos para garantir a validade e a fidedignidade dos nossos instrumentos. Nem mesmo os nossos professores cursistas terão como tornar válidos e fidedignos os instrumentos de avaliação que utilizam no dia a dia. Sendo assim, entendo que toda a explicação que vc deu sobre as suas decisões em relação à terceira leitura de uma monografia só reforçou o discurso que fizemos ao orientarmos nossos tutores. Reconhecer também o erro que tivemos ao usar de maneira um pouco rígida as grades da Bardin, só mostra que estamos refletimos sobre o que fizemos e fazemos. Sei que todos nós estamos sendo avaliados neste momento. Nós pelas orientações que demos, os tutores pelo como orientaram seus cursistas e os cursistas pelo que conseguiram realizar a partir de todas estas orientações. Apesar de tudo que temos ainda pela frente para enfrentar, não me acanho em achar que todos nós estamos de parabéns pelo que conseguimos realizar, até agora, nesta rica experiência. Não faço este cumprimento ingenuamente, nem politicamente mas, convencida, pelo que pude acompanhar, da seriedade de todos. Sei também que alguns se debruçaram, por razões diversas, mais que outros o que não tira o valor do trabalho como um todo. Teremos problemas ainda para resolver? não há dúvida que sim. Independente de qualquer coisa a minha expectativa é que teremos um resultado excelente em relação ao que nos propusemos realizar e dentro do que era previsto no Veredas. Márcio, você está de parabéns. A sua equipe é séria, firme e comprometida com a tarefa que lhe foi delegada. Eles Tb (*sic*) estão de parabéns. Não sei como vão estar depois de corrigirem tudo o que têm para corrigir (L. M.,2005)

Tópico: História da Educação

No tópico História da Educação, foram abordadas questões relacionadas à orientação para a realização de monografias com abordagem historiográfica e as discussões aconteceram no período de 20 de junho de 2003 a 13 de julho de 2005.

Em 03 de junho de 2003, o Professor Especialista, M.B, envia uma mensagem colocando-se à disposição dos tutores, não apenas neste semestre, mas também nos

próximos, para dúvidas e questões relativas ao fazer historiográfico em monografias que escolham este enfoque e um texto contendo as orientações para monografia com abordagem historiográfica .

A finalidade do texto, *Contribuição para Monografia em História da Educação*, apresentado por ele é a de contribuir para uma reflexão que ajude a formular monografia na área de História da Educação. Retomando o conteúdo do início do volume 1: a idéia de que a História se faz buscando “desnaturalizar” a vida social, nada existe na vida social ou nas relações sociais que não seja uma construção. Significa dizer que nada é automático na vida social.

Segundo ele, a compreensão historiográfica (a escrita da História) contemporânea encontrou outra forma de encarar a história dos grupamentos humanos. Busca-se agora destacar as escolhas de caminhos que foram feitos para uma sociedade ser de uma forma e não de outra. Se outras fossem as escolhas, certamente ter-se-ia uma sociedade diferente. Portanto, torna-se importante para a História contemporânea recuperar as estratégias, os caminhos, as escolhas que fizeram a realidade de certo grupamento humano ser como é. Vale a pena também investigar as escolhas que apareceram, mas não vingaram, não se tornaram realidade. Talvez nesses outros caminhos estejam embutidas diretrizes que apontam para possibilidades do existir mais felizes do que aquela que se tornou realidade.

Acrescenta ainda que a História deve servir para nos ajudar no dia a dia de nossas vidas, no cotidiano escolar, na percepção das instituições sociais nas quais vivemos no nosso presente. Como diz o autor dos textos de História da Educação, Luciano Mendes, ou a história serve para a vida ou não serve para nada. Mas como fazer a indagação histórica no dia a dia? Tudo sempre nos parece tão natural. Viemos ao mundo e as coisas do mundo já pareciam ser como são hoje, em quase tudo: as relações familiares, a política da cidade, a escola com suas classes seriadas e as relações professor-aluno. Às vezes não nos damos conta que isso tudo é fruto da invenção humana. Certamente não de alguém individualmente, mas dos grupos humanos. Cabe, portanto, ao fazer histórico se perguntar: Que invenção foi aquela, nesse ou naquele aspecto da vida, que fez com que as coisas dessem no que deram? Isso nos leva a perceber discontinuidades ao longo do tempo. Onde, quando e por que foi mesmo que as coisas mudaram e deixaram de ser como antes? Conclui o texto fazendo algumas recomendações de leitura para os tutores e alunos do Projeto VEREDAS.

Em 05 de junho de 2003, o Professor Especialista M.B., aproveita a intervenção da tutora W.M sobre a proposta de orientação de monografia em História da Educação. Segundo a tutora, o texto é bom, esclarecedor, instigante, reconfortante e mostra

caminhos para a reflexão dos cursistas. Socializa uma experiência que realizou, no início do semestre, em que fez uma proposta às cursistas onde elas deveriam desenvolver um projeto junto aos seus alunos, buscando resgatar a história (ou histórias) de suas escolas. A idéia nasceu do estudo do conteúdo de História do Volume 1 e do vídeo 1, desse módulo e do Planejamento da Prática Pedagógica.

... O fato é que um grupo de determinada escola está perplexo, surpreso e curioso com os fatos que vêm sendo constatados (temos buscado analisá-los, relacioná-los e compreendê-los) a respeito de sua escola. É uma escola de periferia, estigmatizada pelo fato de receber alunos problemas, repetentes ou "expulsos" de outras escolas. Os alunos que moram no bairro onde se localiza a escola vão para outra escola, em outro bairro ou no centro pelo preconceito que já se criou em torno dessa escola. Até então, as professoras tinham dificuldades em lidar com essa situação, defendiam sua escola, mas não compreendiam por que tanto preconceito se lá tem bons professores, os diretores sempre fizeram e fazem o melhor pela escola, etc. Com esse pequeno "estudo" que elas começaram a fazer já estão percebendo muitas marcas que a história da escola traz consigo que reforçam esse preconceito. Marcas desde os primeiros moradores do bairro, antes mesmo da escola ser construída lá (W.M., 2003).

Em 01 de julho de 2003, a coordenadora de pólo, L.M, envia uma mensagem comentando a excelente contribuição Professor Especialista M.B para os tutores que estarão orientando monografias com perspectivas históricas e afirma que acredita que o texto poderá estimular os tutores a sugerir aos seus cursistas pesquisas nessa área, assim como a tutora W.M o fez. Aproveita a mensagem para conversar com a tutora,

Escolas estigmatizadas como ruins ou boas são tão comuns, não? Na minha opinião, se suas cursistas conseguirem identificar o que fez (*sic*) com que aquela escola tivesse o rótulo que vc relatou, tenho certeza que os problemas que tanto afligem as professoras, como dificuldades na aquisição da leitura, alfabetização, escrita, contagem, indisciplina e etc. tenderão a acabar. Lembra-se quando estudou sobre a profecia que se realiza? Pois é. As coisas nas escolas são mais ou menos assim. Esquecemos as atribuições do nosso papel de professor, esquecemos a certeza de que todas as pessoas são capazes de aprender e acabamos apenas a ensinar àqueles que aprendem independentemente das nossas ações. Daí o hábito dos professores em entender que dificuldade de aprendizagem é algo que está fora da sala de aula e da escola, ou seja, é problema para ser resolvido por outro profissional (psicólogos, fonoaudiólogos, família, neurologistas e etc.) e nunca pelo coletivo da escola e/ou pelo Professor (L. M, 2003).

Em 27 de agosto de 2003, a tutora W.M. comenta que,

Mas, é isso mesmo que acontece conosco (professores): acreditamos que nossa obrigação é ensinar aqueles alunos que aprendem. Os que

não conseguem aprender, têm problemas de aprendizagem. E esses problemas, claro, nunca passam por nós professores. É caso para especialistas, pais, etc. Quanto a consciência sobre a escola (sua história, suas marcas, sua função enquanto instituição educadora) acredito que aos pouquinhos será tomada. Depende de muitos outros fatores (mudanças de conceitos, valores, crenças) em cada um de nós. E nisso, posso dizer que o Veredas tem ajudado muito. Tanto para as cursistas quanto para nós tutores (W.M., 2003)

Em 15 de novembro de 2003, a cursista C.A. levanta uma questão sobre problemas de aprendizagem que não tem visto ser discutida e que é muito preocupante para todos (pelo menos para ela).

Trabalho numa escola de periferia, as crianças são extremamente pobres, normalmente filhas de pais analfabetos, violentos, alcoólatras, traficantes, presidiários (ou ex), enfim, que trazem para a escola uma carga grande de problemas: não têm quem se interesse por seus estudos, faltam excessivamente as aulas, têm sono por não conseguirem dormir a noite, fome porque muitas vezes vão sem almoçar, nunca freqüentaram escola antes da primeira série e outros, muitos outros. Quando recebemos estas crianças desejamos e batalhamos para que tenham sucesso na aprendizagem, não querendo justificar o fracasso, e posso dizer que é FRACASSO com letra maiúscula, pois só este ano a previsão de repetência de uma primeira série é de 10 alunos em 22, 21 de segunda em 72, 9 de terceira em 24, isto já em meados de novembro, quando as aulas vão até final de dezembro (não é um atestado de incompetência?). Leio, leio, leio, todo o material do Veredas, os fóruns, outros livros de autores que versam sobre este assunto, porém a realidade nas escolas é cada vez pior. PPP são fabricados e engavetados, não existe planejamento, reunião pedagógica (é cada um por si e Deus por ninguém), conselho de classe, reunião de pais. Trabalho com primeira série, não dou aulas nas terças porque o professor teve a carga horária diminuída, nas quintas meus alunos tem 50m de brinquedoteca, 50 m de educação física e na sexta voltam a ter 50m de brinquedoteca, além disso têm aula de artes e literatura que não tenho a menor idéia do trabalho ali desenvolvido, agora eu pergunto: Tirando todo este tempo acima citado, mais os 20m de entrada e 20m de merenda de todos os dias, quanto sobra para ensinar? As crianças de escola particular que começam a alfabetização desde bebê porque vivem num mundo letrado, têm só este tempo de aulas? Lá suas aulas são interrompidas para vacinação, visitaçao de pediatras, dentistas, cabelereiros (*sic*), polícia militar, florestal, etc? Gostaria que alguém me ensinasse a ensinar num sistema onde todos os anos têm paralisações que não são pagas com aulas, com calendários fictícios e que o professor é quase um turista na sala de aula (C.A., 2003).

Em 25 de novembro de 2003, L.M. responde à cursista C.A,

Conheço essa sua realidade e consigo ter uma empatia com suas aflições. Tudo o que você relata realmente é verdadeiro. Conheci um menino que só pode dormir depois de perguntar ao tio se ele irá usá-lo ou não, isto muito me chocou qdo (*sic*) ele me contou. Esta é uma realidade que está, ATUALMENTE, presente nas nossas escolas.

Quando destaco, atualmente, quero dizer com isto que crianças com os problemas citados por você e outros problemas que, talvez, nem nós mesmos conseguiremos alcançar passaram a ter acesso a um canal do sistema social, através da ESCOLA, e isto é uma grande conquista, pois este tipo de pessoa nunca foi considerada digna de ter acesso ao conhecimento e às informações. Quando você pergunta quem poderá lhe ensinar a ensinar num local onde as crianças têm tantos problemas e os professores precisam paralizar (*sic*) suas atividades para reivindicar melhorias profissionais, fico pensando sobre que tipo de referência teórica, que crenças e valores norteiam a sua ação de forma a lhe ajudar a definir o que deve ser ensinado e o que deve ser aprendido e apreendido por esse grupo de jovens que está entregue a você, através da escola que você trabalha, como profissional. Seja qual for a sua crença não podemos esquecer que nenhum trabalho educativo de uma escola se faz sozinho na solidão da sala de aula de cada professor. O tal documento PPP que vc falou que fica guardado nas gavetas das escolas, ou nem existe, deveria ser o documento que retrataria a realidade por você destacada com as propostas de atuação conjunta da escola e que refletiria a reflexão dos muitos profissionais da EDUCAÇÃO que estão atuando e de forma comprometida neste espaço social. Todas aquelas aulas (brinquedoteca, Ed. Física e outras que algumas escolas costumam chamar de aulas especializadas) poderiam, com certeza, ser um espaço de muita riqueza no trabalho escolar. Não da forma que vc retrata, onde ninguém sabe bem o porquê e nem o para quê daquelas disciplinas mas sim de forma comprometida com o processo educativo das crianças ou adolescentes. Aquele tempo que vc (*sic*) disse ter sido reduzido para o professor é na verdade uma grande conquista da categoria mas que a meu ver não tem sido utilizado para o fim a que veio, ou seja, proporcionar condições ao professor de, no seu horário de trabalho poder estar junto de seus pares discutindo e pensando formas de agir dentro desta realidade por você colocada e/ou estar junto de alguns de seus alunos ou alunos de outros professores para poder ajudá-los na solução de dificuldades de aprendizagem apresentadas e/ou poder atender aos pais ou responsáveis para ajudar na busca de caminhos para esses jovens e, etc. etc. Ou seja este é um tempo remunerado para o professor poder dar a atenção que sempre precisa à demandas da escola e que precisam ser fora do seu horário de aula. A visita do dentista, da vacinação, da polícia federal e outras trazem para esta população condições que muitas vezes os sistemas de saúde não conseguem. Isto é o ideal? Lógico que não. O ideal seria que essas crianças tivessem acesso a todos os bens sociais para que a escola pudesse desempenhar apenas o seu papel privilegiado do ensino e da aprendizagem dos diversos conhecimentos construídos e a construir. Esta é a luta. Na minha experiência profissional tenho percebido que as escolas que tem a sorte de ter uma liderança para ativar e manter as discussões sobre os seus caminhos é que têm conseguido desenvolver um trabalho coletivo com qualidade. Nestes locais há um grande respeito para com os alunos, com os professores e com a comunidade escolar. As formas colegiadas de discussão são a meu ver muito ricas. Sabemos no entanto que se a liderança não conduz com seriedade acaba passando para o grupo um informação de manipulação. Sobre tudo isto as pessoas precisam conversar mas, há escolas em que as pessoas não conseguem o diálogo. Neste caso as coisas ficam muito difícil porque enfrentar sozinho o conjunto de problemas das turmas é realmente desgastante e na maioria das vezes, improdutivo. Quanto a qualidade das escolas públicas versus a qualidade da escola particular eu não vejo nenhuma diferença no ponto de vista da possibilidade das crianças aprenderem e sim nas condições sociais destas crianças que as freqüentam. Na maioria das cidades são os mesmos professores que

lecionam nas duas redes. Tenho certeza que a escola, não um professor isolado, que trabalha conhecendo a sua realidade, poderá dar a estes alunos carentes o que a sociedade já lhes negou por muito tempo, ou seja, adquirirem condições de se inserirem no mundo com dignidade e com conhecimento. (L. M., 2003)

Em 27 de novembro de 2003, a cursista C. A. agradece à L.M pela resposta, e diz que pensa que a mensagem vai ajudá-la a enfrentar algumas batalhas de final de ano. "Talvez seja esta a resposta que deva levar para minhas colegas de escola que estão passando pela mesma angústia." Às vezes, porque não dizer sempre, sentem que o trabalho não tem valido a pena, que a escola ainda, e talvez mais que nunca, tem sido o local de exclusão, de preconceito e que de tanto viver esta realidade tem perdido aos poucos os sonhos e certezas. Relata ainda,

Hoje, exatamente, hoje tive oportunidade de avaliar meus alunos e mesmos com muitos erros ortográficos tive a alegria de ler:" devemos tratar (*sic*) dos animais", "ajudar as pesouas (*sic*)", "ajudar nosos (*sic*) amigos", "que devemos agudar os outo (*sic*)", numa interpretação onde pedia que lição podemos tirar do texto. É duro, mas temos que continuar, porque afinal vale a pena. Mas, às vezes temos que desabafar. Desculpe-me (C.A., 2003).

Em 01 de dezembro de 2003, a coordenadora de pólo, L.M., envia uma mensagem para a cursista C.A., dizendo que não há o que se desculpar por ter colocado a sua percepção. Para ela, realmente os professores não são preparados para atender a demanda atual da escola e nem tem, em algumas, uma infraestrutura que dê suporte teórico ou pedagógico para resolver estas questões. Como tudo isto é novo, os professores ficam realmente aflitos e querendo interferir na situação. Acha que ela começou bem, na medida em que se sente indignada pela situação. Não indignar-se com o que encontramos nas escolas é que é estranho. Também só indignar-se não resolve. O que resolve é, dentro do seu espaço, buscar formas de, em conjunto com seus pares, contribuir com formas legítimas de solucionar ou minimizar os problemas apresentados.

5.2.1.11 Fórum Prática Pedagógica

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2002, p. 31), a proposta curricular do Curso de Formação Superior de professores foi apresentada em três seções, que

focalizam, respectivamente, as atividades de ensino e aprendizagem, os componentes curriculares, e a estrutura dos sete módulos em que se organiza o currículo. Uma das atividades que compõem o Projeto Veredas – Formação Superior de Professor é a Prática Pedagógica Orientada, incluindo estágio supervisionado, com uma carga horária de 1.050 horas a serem cumpridas ao longo do curso.

A prática Pedagógica orientada inclui 10 horas semanais de atividades na sala de aula do próprio professor cursista, ao longo de 15 dias das 16 semanas de cada módulo. É parte integrante do currículo, incorporando as atividades correspondentes ao estágio supervisionado.

As discussões nesse fórum aconteceram no período de 24 de junho de 2003 a 15 de abril de 2005. A discussão foi iniciada pela Coordenadora de Pólo, L.M. que posta um documento que trata das orientações para o acompanhamento da Prática Pedagógica, entregue na reunião da Coordenação de tutores, realizada em junho de 2003. Segundo ela, suas expectativas é que o mesmo possa suscitar uma discussão no fórum, contribuindo para o aperfeiçoamento do acompanhamento da Prática Pedagógica.

O texto intitulado *Acompanhando a Prática Pedagógica* é de autoria de Regina Godoy. O texto inicia com uma breve descrição sobre a prática pedagógica no projeto Veredas, orientada pelo tutor, que deverá visitar os professores cursistas na escola. Refere-se às atividades realizadas pelo próprio professor-cursista na sala de aula, na escola e na relação com as famílias e a comunidade; é planejada e avaliada pelos pares, nas Atividades Coletivas; e é parte integrante do currículo, substituindo as atividades que, nos cursos regulares de formação de professores, são dedicadas ao estágio supervisionado. A relação com a SRE e a SEE ou SME, bem como a gestão da própria formação são considerados aspectos da prática pedagógica. A autora orienta os cursistas a participarem do projeto político-pedagógico da escola (elaboração, implementação ou revisão), a conhecer os programas do governo quanto à educação e a participar da organização do trabalho escolar: enturmação dos alunos, diagnósticos, planejamento anual ou semestral dos conteúdos a serem desenvolvidos etc.

Em relação ao planejamento da prática pedagógica, especificamente ao Plano de aula, o documento aborda, de uma maneira bem superficial, os itens que um plano de aula devem conter:

- objetivos: as habilidades cognitivas ou práticas e as atitudes que os cursistas pretendem que seus alunos desenvolvam como resultado da aprendizagem;
- conteúdo: tópicos a serem desenvolvidos para atingir esses resultados;
- atividades: descrição das situações de aprendizagem a serem organizadas para o desenvolvimento e o alcance dos objetivos;

- material didático: recursos verbais e não verbais a serem utilizados e a
- avaliação: forma a ser utilizada para possibilitar aos alunos perceberem se atingiram os objetivos.

Ressaltando o papel do tutor na Prática Pedagógica, de auxiliar os cursistas no planejamento, execução e avaliação da prática pedagógica.

Em seguida a autora elenca alguns cuidados e providências do tutor, em relação ao acompanhamento da prática, como: planejar as visitas, o nº de visitas semestrais, planejamento das visitas, o que deve ser observado em relação ao espaço físico da escola e da sala e do processo ensino-aprendizagem.

Conclui afirmando que, para avaliar a Prática Pedagógica Orientada, o tutor deve: fazer uma lista dos principais avanços e dificuldades do professor, planejar a melhor forma de comunicar ao cursista os resultados da análise da visita, lembrar que cada professor tem uma história, um jeito de ser (um comentário indevido pode desmotivá-lo), apresentar sugestões que possam ser dadas para que o cursista melhore sua prática, corrigindo equívocos e intensificando os acertos. O tutor pode, também, utilizar uma escala e pontuar cada competência atingida pelo cursista e comentar com o cursista os resultados da visita.

Em 06 de novembro de 2003, a professora especialista, N.A., disponibiliza dois textos que trata de orientações para a Prática Pedagógica em Arte, o primeiro intitulado *Múltiplos Olhares Sobre Crianças e Educadores: Teorizando a Prática de Projetos em Ação no Ensino de Arte*, de autoria de Mirian Celeste Martins.

A autora inicia o texto fazendo uma discussão sobre a importância de uma avaliação inicial para conhecer o grupo de aprendizes e assim projetar suas futuras ações e para tanto enfatiza a utilização da técnica da observação durante e após a ação docente. Para ela, a observação possibilita o levantamento de propostas possíveis, avaliações, replanejamento, encaminhamentos e possíveis intervenções. De uma maneira confusa, ressalta também a importância da sistematização dos conhecimentos construídos ao longo do projeto, que devem ser sistematizados ao final do projeto. Conclui o texto, apresentando suas considerações sobre as possibilidades e desafios do trabalho com projetos. Para a autora do trabalho com projetos,

O desafio é grande. Dá muito trabalho! Mas, certamente nossa ação pedagógica precisa instigar o domínio do pensamento que se expressa e se comunica. Alfabetizando, verbal ou esteticamente, ensinamos a pensar. É este o papel prioritário da escola. (Mirian Celeste Martins., texto sem referências, postado no fórum)

O segundo texto, *Projetos em Ação no Ensino de Arte*, de autoria de José Antônio Marina, traz algumas considerações sobre a importância do trabalho com projetos, principalmente no processo de ensino e aprendizagem de Artes. Conclui o texto, apontando os três momentos para o desenvolvimento de projetos: *a avaliação iniciante - sondagem para o levantamento de repertório; o encaminhamento de ações - levantamento de propostas possíveis, avaliações e replanejamento e as sistematizações - apropriação do conhecimento construído.*

De 11 de novembro de 2003 a 15 de abril de 2005 são postadas mais cinco mensagens de tutores, sugerindo trabalho com música, poemas e socializando experiências (atividades de seus cursistas). Todas essas mensagens estão centradas na ótica do “como fazer”, em detrimento do “porquê fazer”, sem proceder a uma análise crítica, fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o processo ensino aprendizagem se processa. A prática do “como fazer” traduz uma concepção dicotômica em que a teoria e prática são tratadas isoladamente, gerando equívocos graves nos processos de formação profissional.

5.3 Discurso documental do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Para discutir o valor ético-político-pedagógico do conhecimento, disseminado no Ambiente de Aprendizagem e utilizado pelos professores cursistas do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores – AFOR-UFJF foi necessário, além de recorrer à análise documental para traçar o arcabouço da formação de professores, a distância, no âmbito internacional, nacional e no Estado de Minas Gerais, analisar o discurso oficial do Projeto Veredas expresso nos seus Guias, Manuais e Cadernos de Estudos.

A análise do discurso dos Guias requer uma reflexão a partir do pensamento de Claus Offe (1990), quando alerta para o caráter essencial da formação escolar, defendidos pelos ideais neoliberais, no sentido de amenizar os conflitos no âmbito do trabalho e na vida social, possibilitando aos pobres um mínimo de conhecimento que lhes permita adaptar-se ao momento conturbado vivido pela sociedade contemporânea.

Nessa perspectiva, as funções assumidas pela política e pelo sistema educacional contribuem, segundo o autor, para reduzir os conflitos da sociedade em momentos de crise.

Buscando compreender o lugar ocupado pelo professor nas políticas dos OI, a UNESCO alega que “ A qualidade da formação pedagógica e do ensino depende em larga medida da qualidade dos meios de ensino e, em especial, dos manuais” (Delors, 1999,p. 27).

Retomando o caráter histórico do trabalho do professor, identificou-se no início da sociedade capitalista o surgimento de uma proposta de adequar a escola para atender as necessidades que vinham se impondo com a instituição de novas relações de trabalho na sociedade. A obra de João Amós Comenius “Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, de 1657, indica a priorização dos manuais para a realização do trabalho do professor, bastando que ele desenvolva seu trabalho baseado no manual.

Assim, os conteúdos a serem ensinados e o modo como o professor deve conduzir sua atividade são ditados pelos manuais. Os manuais passam então a direcionar o trabalho do professor e a determinar o que deve ser ensinado nas escolas, simplificando o trabalho do professor para introduzi-lo no processo de produção em série que se instituía, a partir da manufatura, momento inicial da sociedade capitalista. Segundo Scaff (2000), o posicionamento de Comenius concebe os manuais didáticos como meios ou instrumentos de trabalho do professor, para conduzir sua ação.

Desde então, os manuais passam a ter um papel fundamental, na medida em que possibilita o controle sobre o trabalho do professor, sem que ela tenha consciência disto. Assim, passa-se a defender a adoção de uma manual, um guia, que deverá nortear o trabalho do professor em detrimento de sua formação. É importante, também, não perder de vista que, nos momentos mais conflituosos da sociedade, quando há necessidade de mediar os conflitos, a escola aparece como salvadora dos problemas; entretanto, *não é na formação do professor* que se investe, mas em sua *instrumentalização*, por meio de implantação de um currículo nacional, na adoção de parâmetros para toda a nação, os quais determinam os conhecimentos necessários para cada momento e como devem ser trabalhados.

Essa hipótese se confirma na análise da sociedade contemporânea. Diante das transformações nas relações de trabalho e da própria possibilidade de perda de centralidade desta categoria, a escola é vista como um lócus responsável por assumir funções que antes eram atribuídas a outros organismos sociais, trabalhando no sentido de formar indivíduos com maior facilidade de adaptação a essas mudanças. (Scaff, 2000, p. 101)

A importância dada e os esforços empreendidos para convencer os professores sobre a relevância e necessidade da adoção dos PCN e DCN podem estar camuflando uma crescente tendência de simplificação do trabalho docente. As implicações desta tendência colocam em dúvida a própria importância do trabalho do professor.

Diante dessa análise, percebem-se as reais intenções da adoção dos PCN e DCN para a legitimação das políticas internacionais junto à sociedade. Percebendo a necessidade de uma reforma na educação para adequá-la às novas exigências da sociedade capitalista, é necessário envolver e renovar o diálogo com os professores, pois eles tem um papel fundamental na concretização das reformas educacionais com o intuito de conseguir sua adesão. Nesse contexto, o professor torna-se um agente que vai colocar em prática as novas ações desencadeadas a partir da reforma do sistema educativo, desempenhando três funções básicas, segundo Scaff (2000): a transmissão de conhecimentos, a formação de valores e normas destinadas a contribuir para a legitimação das propostas dos OIS e, o atendimento às novas demandas na sociedade contemporânea.

A Introdução da Unidade 3 – Parâmetros e Diretrizes Curriculares e implicações práticas (Minas Gerais, 2003, p.145), informa que tanto os Parâmetros, quanto as Diretrizes foram formulados em âmbito nacional, o que significa que deverão ser considerados por todos os estados da Federação. Os Parâmetros, como o próprio nome sugere, foram estabelecidos como referência para o estabelecimento de conteúdos e sugestões metodológicas dos currículos nos âmbitos estadual, municipal e escolar. Quanto às Diretrizes, têm um caráter mais filosófico, estabelecendo os princípios que orientam a educação fundamental.

A importância desse tema, segundo o discurso do documento, deve-se ao fato de que uma escola não pode deixar de levar em conta o que foi sugerido para as escolas do país: “a prática do professor não deve ser construída à revelia do que se discute em âmbito nacional” (Minas Gerais, 2003, p.145). Embora a prática do professor se construa em um contexto especial, delimitado por suas circunstâncias e a de seus alunos, deve sempre existir um compromisso com os alunos e sua família, de que lhes será oferecida uma educação de qualidade.

Qualidade essa que possa ser equiparada àquela oferecida a todos os outros alunos estudantes da escola fundamental brasileira. Embora alguns educadores tenham dúvidas quanto à definição de qualidade de ensino, é indiscutível que esse deva ser um pressuposto básico educacional [...] cabe aos professores apossarem-se das sugestões contidas em tais parâmetros e diretrizes e servirem-se delas como auxiliares na

construção do currículo de sua escola e na análise crítica das suas próprias práticas pedagógicas. (Minas Gerais, 2003, p.145).

Para apresentar os aspectos mais relevantes das discussões sobre esta temática, a Unidade 3 foi organizada em três seções: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais: produção e organização; 2) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e 3) Críticas ao estabelecimento de um currículo nacional.

O objetivo específico da seção 1 - Parâmetros Curriculares Nacionais: produção e organização, era explicar os critérios e princípios que nortearam a produção e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O texto básico inicia com uma discussão sobre o significado da palavra parâmetros. Apesar dos significados complexos no dicionário, relacionando com o campo da Matemática, há uma alusão à norma, ao padrão: “ os PCN seriam, portanto, uma norma, um padrão de referência para os currículos em todo o País”. (Minas Gerais, 2003, p.147).

A partir da revisão de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e de informações sobre experiências educacionais em outros países, assim como inúmeras outras informações oriundas de pesquisas de âmbito nacional e internacional, a SEF do MEC formulou, em 1995, uma versão preliminar dos PCN. Com o objetivo de submetê-lo a um processo de discussão nacional, além de enviarem cópias para consultores de Universidades públicas e privadas, secretarias estaduais e municipais de educação e outras instituições educacionais, solicitando pareceres sobre a proposta inicial, realizaram inúmeros encontros regionais em diferentes estados para ouvirem as opiniões dos trabalhadores da educação do ensino fundamental sobre esta questão.

Os PCN foram publicados em 1997 com o objetivo de constituírem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental de todo o país. Apesar de afirmar que não se pretendeu que viesse a ser um modelo curricular homogêneo e impositivo que pairasse acima da competência político-executiva dos estados e municípios, o texto afirma que os PCN consistem em um conjunto de sugestões de conteúdos e procedimentos metodológicos, para cada ciclo ou conjunto de séries, com os respectivos objetivos e competências que devem servir de norte para a atuação dos professores. “Como você deve ter percebido, os PCN apontam o que e como se pode trabalhar desde as séries iniciais, para que alcancem os objetivos e/ou competências pretendidos” (Minas Gerais, 2003, p.149).

Com o objetivo de minimizar a repetência e a evasão escolar que atormentam os sistemas de ensino, pretendeu-se abrir a possibilidade de que o currículo fosse trabalhado em um tempo maior, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem dos

alunos. Assim, foi adotado como princípio norteador, a flexibilização da seriação, a implantação de quatro ciclos de dois anos, ao invés das tradicionais oito séries.

Nos PCN, além de optar por um tratamento específico das áreas, em função da importância instrumental de cada uma, houve uma preocupação com a integração entre elas, os temas transversais, que abordam questões relevantes de natureza social que precisam ser tratadas num processo de problematização e análise, visando a integração dos saberes escolares ao cotidiano social.

Levando em consideração a estratificação social e a injusta distribuição de renda que caracterizam nosso país e que tem funcionado como um entrave ao pleno exercício da cidadania de uma parte considerável da população, o governo entendeu que precisaria investir na escola, possibilitando a todos o acesso à educação de qualidade e às novas possibilidades de participação social; por isto, objetivou-se garantir aprendizagens essenciais à formação de cidadãos críticos, participativos, autônomos, aptos a atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem; assim, os PCN propõem uma prática de qualidade adequada à realidade brasileira e que atenda os interesses e motivação dos alunos.

O acesso de todos à totalidade dos recursos culturais relevantes é considerado fundamental ao exercício da cidadania: o domínio da língua falada e escrita, os princípios da reflexão matemática, as coordenadas, espaciais e temporais que tornam possível a compreensão do mundo, os princípios básicos da ciência, a possibilidade de fruição artística e estética são algumas das exigências do mundo moderno. (Minas Gerais, 2003, p.150).

Os PCN tratam de temas relevantes e fundamentais ao exercício da cidadania, recomendando discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica a quaisquer formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito ao outro. Destacam ainda, a questão da inserção dos educandos no mundo do trabalho e do consumo e a necessidade de serem abordados os temas ligados à saúde e ao corpo, à educação sexual, à preservação do meio ambiente. Para tanto a “organização dos PCN prevê orientações sobre a seleção de objetivos, conteúdos e proposta metodológica, além de uma avançada proposta de avaliação escolar. Uma boa ajuda, não é mesmo?” (Minas Gerais, 2003, p.151)

O objetivo específico da seção 2 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - é estabelecer relações entre os Parâmetros Nacionais e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. Para iniciar o estudo do tema, o texto traz a situação descrita abaixo e solicita uma reflexão do professor-cursista sobre a atitude da professora em questão e como o professor-cursista reagiria nesta situação.

Marly é aluna de uma escola fundamental onde predominam os alunos de religião católica, tal como a professora. Porque pertence a uma igreja evangélica, Marly anda sempre com a Bíblia na sua pasta e costuma lê-la para seus colegas em ocasião que julga oportuna. Como esta atitude provoca risos nos companheiros, a professora decidiu proibi-la de trazer a Bíblia para a escola, dizendo que é para evitar que ela seja objeto de chacota dos colegas. (Minas Gerais, 2003, p.156)

Situações como essa são objeto de preocupação de muitos educadores, cujas reflexões estão expressas sob a forma de “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental” – DCN.

A palavra diretriz também está relacionada ao campo da Matemática e, no dicionário HOUAISS, encontramos o significado mais próximo do utilizado nas Diretrizes Curriculares: esboço, em linhas gerais de um plano, projeto, etc. Assim, para o Parecer CEB 04/98, as DCN são:

O conjunto de definições sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares estabelecem como princípios norteadores, ética, política e estética, das ações pedagógicas das escolas, os princípios:

- Éticos de autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- Direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- Estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações culturais.

Segundo ainda o Guia de Estudo do Módulo 3, volume 3 (2003, p. 158), outros pontos importantes das DCN são:

- Reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores, outros profissionais, da escola e de seus respectivos sistemas de ensino, externando respeito aos movimentos multiculturais, enfatizado o reconhecimento de peculiaridades básicas relativas ao gênero, etnia, faixa etária, religião, situação econômica, etc.
- Maneira pela qual as escolas propõem conduzir seus processos de ensino: reconhecem a interação que existe entre os processos de conhecimento, de

linguagem e os afetivos e ressaltam a importância das experiências de vida dos alunos e demais atores envolvidos no processo, recomendando o diálogo como pano de fundo de todas as relações.

Em relação à organização curricular, as DCN estabelecem normas para a organização de uma base nacional comum e dão sugestões para a parte diversificada do currículo escolar, esta a cargo de cada sistema de ensino e/ou escola. O estabelecimento de uma base nacional comum pretende garantir a todos os alunos a igualdade de acesso a ela, legitimando a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional.

Partindo da relação entre educação fundamental, vida cidadã e as áreas do conhecimento, as escolas deverão explicitar, em suas propostas curriculares, processos de ensino, voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e vida cidadã.

O objetivo específico da seção 3 – As críticas ao estabelecimento de um currículo nacional é analisar criticamente os argumentos pró e contra o estabelecimento de parâmetros e diretrizes em nível nacional. O estudo inicia com a apresentação de duas questões:

Você, particularmente, tem algum argumento contra a instituição de um currículo em âmbito nacional? Qual? Em seu ambiente escolar você já ouviu alguma crítica feita contra a idéia de um currículo nacional? Se ouviu, qual foi a crítica? Você concorda com ela ou não? De que maneira? (Minas Gerais, 2003, p.162)

Segundo ainda o Guia de Estudo do Módulo 3, volume 3 (2003) uma das características da vida em sociedade democrática é a liberdade de que se desfruta para criticar as medidas governamentais. Apesar do estabelecimento dos PCN e da DCN ter travado uma acirrada polêmica por parte dos professores universitários, principalmente os envolvidos com o estudo do Currículo que, “como você já sabe, é produto das tensões, conflitos, negociações culturais, políticas e econômicas que podem organizar ou desorganizar a vida de uma grupo” (Minas Gerais, 2003, p.162), os autores do presente Guia optaram por usar como referência as reflexões do educador brasileiro Antônio Flávio Moreira, por apresentar tanto uma boa síntese das críticas desenvolvidas em outros países quanto das considerações do norte-americano Michael Apple sobre a idéia de currículo, a partir da experiência norte-americana.

Resumidamente, para Moreira,

- a) Um dos pontos da discussão em outros países que tentaram implantar um currículo nacional, refere-se ao próprio significado de “currículo” e “currículo

nacional”. A expressão currículo nacional tem sido utilizada “para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas padrões, processo instrucional e avaliação.”, desconsiderando o seu significado polissêmico. Assim, uma grande parte dos teóricos apresenta uma contradição nesta implantação uma vez que deveria se incentivar propostas locais, organizadas segundo os interesses, necessidades da comunidade local. “Viu como é complexo esse debate? “(Minas Gerais, 2003, p.163)

- b) Outros autores usam argumentos de natureza política e econômica, em que as propostas de currículo nacional valorizam o indivíduo, a sua capacidade de iniciativa e o seu espírito de competitividade, um protótipo do ideal neoliberal de homem: mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada para a eficiência e produtividade no mercado de trabalho, ou seja um currículo nacional tenderia sempre a uma submissão aos interesses da economia, do livre mercado. As finalidades da educação estariam, então, sendo ditadas pelo compromisso de modernização da sociedade. “Você tem uma opinião formada a respeito?”(Minas Gerais, 2003, p.163)
- c) Ao justificar o currículo nacional em termos de construção e preservação de uma cultura, tende-se a privilegiar os discursos dominantes, com exclusão, no âmbito da escola, da voz dos grupos oprimidos, entendidos como não merecedores daquele espaço. “Você concorda com esses argumentos?” (Minas Gerais, 2003, p.162)
- d) Um dos possíveis efeitos dessa implantação seria um retorno das práticas tecnicistas de separação entre a concepção e a execução da prática pedagógica, ou seja a separação entre quem planeja e quem executa.
- e) O tom conservador das propostas de currículo nacional, ressaltando o descompasso entre a intenções de modernização e o conservadorismo manifesto na seleção e organização dos conteúdos escolares.

Valendo-se ainda de A.F.B., Moreira apresenta objeções levantadas contra os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros:

- a) A organização dos chamados “conteúdos mínimos” poderia dificultar adequação dos conteúdos às diferentes realidades, o que limitaria a autonomia dos sistemas escolares e professores e os eixos transversais não seriam suficientes para desafiar a fragmentação do currículo.
- b) A equipe do MEC que coordenou os trabalhos foi constituída por professores de

uma determinada escola (escola a serviço da elite paulista) deixando de considerar outros trabalhos e experiência de outros sistemas escolares.

- c) Desconsiderou as experiências de implantação de um currículo nacional em outros países.
- d) A contradição entre a utilização das expressões Parâmetros Curriculares Nacionais e Currículo Nacional: a expressão PCN está relacionada a uma diretriz a ser seguida; não há flexibilidade.
- e) A hegemonia do construtivismo na proposta, desconsiderando outras teorias e possibilidades.

O Guia de Estudo do Módulo 3, volume 3 (2003), apresenta, também, argumentos que justificam a adoção dos parâmetros curriculares e diretrizes em âmbito nacional. O argumento mais forte de que se dispõe, é que, quando se propõe educação de qualidade para todos, significa, de fato, aprendizagem para todos. Assim, quando as diretrizes propõem conteúdos mínimos, o que está em pauta é a apropriação, pelas crianças e adolescentes do mundo dito “civilizado”, dos conhecimentos do patrimônio científico e cultural que a humanidade acumulou ao longo da história. “Negar às crianças e adolescentes o acesso a tais conteúdos, é colocar-se na incômoda posição de “juiz” do que deve ou pode ser aprendido por um grupo e não por outro.” (Minas Gerais, 2003, p.167). Segundo o Guia, o que fica ao alcance da educação, no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, é a distribuição, até certo ponto igualitária, dos saberes escolares.

O documento ainda ressalta que pesquisas realizadas em vários municípios demonstram que as lacunas na aprendizagem dos alunos são provocadas pela ausência de parâmetros. A própria sugestão de ensino por projetos, que supõe uma abordagem globalizada, interdisciplinar, não leva em consideração os diferentes campos do saber e suas bases epistemológicas e o direito dos alunos a ter acesso ao saber organizado dessas áreas. Muitos autores que são contra a adoção do currículo nacional, se limitaram a criticá-lo sem, contudo, apresentar caminhos viáveis. O princípio da autonomia da escola e do professor, defendida pela escola progressista, não pode ser interpretado como a possibilidade de ensinar apenas aquilo de que o professor gosta, ou sabe, ou é melhor para a turma, pois colocamos alunos em posição arbitrária que tanto pode levar a bons quanto a maus resultados. Ao contrário do que se possa imaginar, professores comprometidos sentem-se mais seguros quando há o estabelecimento de parâmetros para orientá-los, o que absolutamente, não significa nenhuma intromissão na prática pedagógica dos mesmos (Minas Gerais, 2003, p.167).

A unidade 3, do componente Currículo, do Guia 3, módulo 3, termina apresentando uma conclusão sobre as discussões relacionadas aos Parâmetros e Diretrizes Curriculares e implicações práticas. Segundo os teóricos do campo do currículo, uma seleção curricular tende a privilegiar algum tipo de discurso, o da classe dominante, sem considerar o discurso dos oprimidos, que deve ser uma preocupação da educação, ficando uma pergunta: seria desejável substituir o discurso dominante pelo alternativo? Exemplificando, deveria substituir, na escola, o ensino da língua padrão, culta, pela gíria, jargão de algum grupo minoritário?

Ao fazer as críticas sobre uma escola voltada para os ditames do mercado é preciso não desconsiderar o mercado de trabalho como referência importante nos horizontes da educação. O exercício da cidadania supõe preparação para o trabalho e este deve ser um dos grandes objetivos da educação Básica (Minas Gerais, 2003, p.169).

Citando Henry Levin, educador norte-americano que defende a idéia de que uma escola “de qualidade” é aquela que os educadores desejam para seus filhos, o Guia indaga: “será que estaríamos dispostos a colocar nossos filhos na escola que muitos educadores têm “desenhado” para os “oprimidos”?” (Minas Gerais, 2003, p.169).

Segundo o Guia, a orientação sobre os conteúdos mínimos que deve compor o elenco curricular das escolas não deve ser entendida como uma camisa de força, a parte diversificada prevista nas Diretrizes Curriculares deve contemplar a diversidade e multiplicidade cultural, a criatividade, a problematização, a contextualização, a “domesticidade” do ensino. (Minas Gerais, 2003, p.169).

Os PCN não têm um caráter obrigatório, são orientações de ordem pedagógico-metodológicas, sendo sempre possível selecionar métodos e técnicas alternativas aos que lá estão propostos, desde que atendam os propostos fundamentais estabelecidos nas DCN.

Segundo o discurso do documento, a hegemonia dada ao construtivismo deve-se ao fato do valor inegável das experiências bem sucedidas, de notáveis educadores brasileiros, anteriores aos PCN, que alfabetizaram milhares de crianças.

Também não podem ser minimizados:

- os fatores externos à escola – contexto sócio-político-econômico em que processa a educação: a violência, o desemprego ou subemprego, a desestruturação familiar, a miséria, a fome, as drogas, que afetam o desempenho dos alunos;
- a formação deficiente dos professores, os baixos salários e *status* a eles atribuídos pela sociedade;
- os problemas intraescolares que não estão ao alcance de solução por parte dos

professores e administradores: precariedade de instalações e equipamentos, escassez de recursos didáticos, curtas jornadas de trabalho, excesso de turmas e de alunos;

- a responsabilidade por uma qualidade de ensino é multifatorial, não podendo ignorar o papel que cabe ao currículo na construção de um ensino significativo e eficiente.

Finalmente, lembramos que a escola, pela sua própria natureza, não é o *locus* do transitório, do efêmero, dos modismos. Segundo Hannah Arendt (1992), “ a escola não é o mundo, nem deve fingir sê-lo”: Ela é instituição responsável pela transição entre o privado e o público: a ela cabe a transmissão dos bens culturais mais duradouros. (Minas Gerais, 2003, p.170).

Em relação ao Fórum Filme, ao se fazer a análise do conteúdo do capítulo II, do Guia de Atividades Culturais I, encontramos uma afirmação da autora em relação à responsabilidade do professor, junto as crianças e adolescentes imersos em uma sociedade imagética. Para que às crianças e adolescentes tornem-se leitores críticos é necessário que eles assumam o estudo da linguagem figurativa, diferente por natureza da linguagem literária a que estamos habituados.

A autora alerta também sobre as chamadas “imagens em movimento”, típicas do cinema, da televisão, do vídeo e da internet, que são artefatos tecnológicos, dotados de códigos específicos que, apesar de trazerem em seu bojo uma idéia de transparência de intencionalidade, não revelam sua intenção no primeiro olhar, não sendo portanto, neutras.

A leitura das imagens da televisão, do vídeo e da internet exigem a educação do olhar. A partir daí, a autora discorre sobre a presença do cinema em nossas vidas, a história da linguagem do cinema. Traz algumas reflexões sobre as características do cinema: ilusão, espetáculo, realismo, linguagens, experimentalismo e vanguardas. Aborda também os diferentes caminhos e alternativas percorridos pelo cinema e para ilustrar apresenta algumas informações sobre alguns artistas, diretores e cineastas, como Charles Chaplin, Frederico Fellini, Jean-Luc Godard, Grande Otelo e encerra o texto trazendo algumas reflexões sobre a educação da sensibilidade, diferenciando um cinema documentário de um cinema didático.

No componente Matemática, o Projeto Pedagógico do Curso (2002, p. 41), no módulo 1, coloca como partida o objeto dessa ciência, seus campos de investigação e o papel que ela vem desempenhando ao longo dos tempos, especialmente na vida contemporânea. Ao tempo em que faz uma revisão dos conteúdos da Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental, aborda os temas: (a) a Matemática (objeto e campo

de investigação, o cotidiano e a Matemática); (b) o significado e a representação do número (número natural; a lógica da criança na representação do número); (c) a percepção do espaço e a medida (a dinâmica dos objetos: localização e deslocamento; o significado de medida; a importância de um padrão de medida); (d) o tratamento da informação (códigos e novas tecnologias; tabelas e gráficos).

Nos estudos da Matemática II, ao lado dos conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental, analisa-se a questão da matemática escolar e as tendências do seu ensino, ao longo da história e especialmente nos dias atuais, considerando a experiência de outros países e do Brasil. Discutem-se: (a) novas formas de ensino da Matemática (tendências atuais, ligadas, por exemplo, à psicogênese das idéias matemáticas, à etnomatemática, à resolução de problemas etc.); (b) adição e subtração (construção do significado de número racional positivo, na forma decimal e fracionária; operações de adição e subtração com números inteiros e racionais); (c) formas e medidas (aprendizagem da Geometria, semelhanças e diferenças entre objetos no espaço, unidades convencionais de medidas e suas transformações); (d) informação e pesquisa (diferentes tipos de variáveis; a coleta de informações; construção de tabelas e gráficos).

Segundo o Projeto Pedagógico do curso (2003), o estudo de História e Geografia I começa pela análise do estatuto dos saberes históricos e geográficos, focalizando questões relacionadas ao objeto de cada uma das ciências, e as suas relações com o saber escolar. Focalizam-se, especialmente, os seguintes tópicos: (a) a História como ciência e como disciplina escolar; as especificidades da ciência da História; a trajetória da historiografia; relações entre História escolar e História acadêmica); (b) a História e o saber histórico escolar na atualidade (itinerários do saber histórico escolar no Brasil; fundamentos teóricos da interpretação do tempo histórico; conceitos e categorias de local/nacional, público/privado, individual/coletivo); (c) a Geografia como ciência e como disciplina escolar (percepção e diagnóstico da Geografia vivenciada; a Geografia como ciência, a Geografia escolar, a Geografia escolar e suas relações com a Geografia acadêmica); (d) a Geografia escolar e acadêmica na atualidade (os documentos institucionalizadores da Geografia escolar; fundamentos teóricos da interpretação geográfica: paisagem, espaço geográfico, território, região, lugar e espaço de vivência; fundamentos teóricos da interpretação geográfica: paisagem, espaço geográfico, território, região, lugar espaço vivência; fundamentos teóricos da interpretação geográfica: local/nacional/global; circulação/redes, raciocínio escolar, (natureza/sociedade/ambiente).

O Projeto Pedagógico (2003, p. 47-48) ainda afirma que:

Tal como nos Módulos precedentes, a transposição didática é uma preocupação constantes em todos os componentes do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental, de modo que a atuação docente do professor cursista possa ir sendo reformulada ao longo de todo curso.

Nos componentes História e Geografia II, consideram-se os processos de produção do conhecimento e o ensino escolar da História e da Geografia, focalizando: (a) os domínios da História (os campos do saber histórico: as novas fontes e os novos métodos); (b) metodologia da pesquisa e ensino de História local/regional e nacional (o trabalho com as fontes locais, projeto de ensino pesquisa em História regional e/ou local); (c) metodologia do ensino e pesquisa em Geografia escolar (metodologia do ensino de Geografia; projetos pedagógicos e o conhecimento geográfico; projetos pedagógicos e procedimentos didáticos para o tratamento dos conteúdos geográficos); (d) pesquisa em geografia escolar (pesquisa acadêmica e investigação escolar; a pesquisa acadêmica em Geografia escolar).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2002), no Módulo 2, deu-se continuidade ao estudo do Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental com os componentes Língua Portuguesa I e Matemática II. Na área de Fundamentos da Educação, estudaram Economia e Educação e Ciências Políticas e Educação, enquanto na área de Organização do Trabalho pedagógico focaliza a Política Educacional no Brasil.

Neste módulo, o foco dos estudos dirigiu-se para os sistemas escolares, procurando explicitar, nos diferentes componentes curriculares, os elementos que distinguem a escola de outras entidades como a família, a igreja, a comunidade, o sindicato etc. com as quais compartilham a missão de educar. A escola é definida como instância educacional cuja atividade específica se traduz no ensino de conteúdos e competências socialmente relevantes, que exigem tratamento intencional e sistemático para sua aquisição e desenvolvimento. Assim suas ações são legalmente reguladas guiando-se por políticas educacionais formuladas em diferentes níveis. (Projeto Político Pedagógico Veredas, 2002, p. 44)

Na área de Linguagem e Códigos, o componente Língua Portuguesa I centrou-se nos aspectos em que a ação da escola é mais enfática, na leitura e produção de textos, aprofundando as relações entre esses dois processos e a articulação teoria/prática. Pretendeu-se, ao mesmo tempo, desenvolver competências como usuário da língua, aprofundando reflexões sobre ela e orientar o trabalho do professor cursista para a reorganização da respectiva prática, visando à ampliação da competência lingüística e discursiva dos seus alunos. Nesta perspectiva, foram abordados os temas: (a) o texto e o leitor (o texto e o funcionamento da leitura; o leitor; a coesão e a coerência); (b) tipologia

textual; (tipos de texto; modos de organização); (c) elementos da sintaxe (a frase e sua organização, a concordância vista como variante lingüística; a regência como variação lingüística); (d) a produção textual (importância da ortografia na avaliação da produção textual; acentuação; crase).

Tanto em Língua Portuguesa I quanto em Matemática II, a questão da transposição didática é um tema central, oferecendo campo fértil para que o cursista analise e reveja sua prática na escola e na sala de aula. (Projeto Político Pedagógico Veredas, 2002, p. 44)

No Módulo 3, o Núcleo de conteúdos do Ensino Fundamental inclui três componentes: Língua Portuguesa II, Matemática III e História e Geografia. Na área de Fundamentos da Educação, os estudos prosseguem, agora na ótica da História da Educação, enquanto a Organização do Trabalho Pedagógico se apresenta como Currículo. Articulando esses componentes, o Núcleo de Integração focaliza a escola como campo da prática pedagógica e a questão dos temas de pesquisa pedagógica e educacional.

No componente Língua Portuguesa II, são tratadas, nos tópicos de língua e de literatura, questões ligadas ao ensino escolar: (a) gêneros literários (a narrativa e seus elementos constitutivos: enredo e narrador, personagem, espaço e tempo, a lírica e seus elementos constitutivos, o dramático e seus elementos constitutivos); (b) folclore (memória e identidades culturais; oralidade e literatura oral; o mito e as mitologias); (c) Literatura Infantil (histórico: origens européias e brasileiras; a leitura e o leitor criança; tendências da literatura infantil brasileira); (d) o texto na sala de aula (a leitura na sala de aula; a produção textual na sala de aula; atividades de leitura e produção textual).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2002), no componente Linguagem, abordado no Módulo 1, a língua é estudada como parte dos processos de interação e comunicação dos seres humanos e elemento unificador da sociedade e cultura. A partir da discussão do significado de linguagem, língua, signos verbais e não verbais e comunidades lingüísticas, são considerados os componentes do processo de comunicação, os usos e funções da linguagem oral e escrita e as variações e os registros lingüísticos. São também focalizadas as relações entre língua oral e língua escrita, bem como as teorias sobre aquisição e o desenvolvimento da fala e da escrita, e a influência neles exercida pela educação.

Os componentes Alfabetização e Letramento, ministrados no módulo 5, parte da elaboração de conceitos básicos como alfabetização, alfabetizado, analfabeto, letramento e letrado, e do estudo das contribuições de diferentes ciências para a alfabetização e o

letramento. Entre essas contribuições, destacam-se temas como: (a) fundamentos da alfabetização (as diferentes ciências e a alfabetização; linguagem e alfabetização; alfabetização e letramento); (b) aquisição da língua escrita; (o grafismo e suas interpretações; a psicogênese da escrita; as relações entre os sistemas alfabéticos e fonológicos); (c) alfabetização, leitura, escrita; (a diversidade textual; a produção de sentidos na leitura; a produção e a revisão textual); (d) a prática pedagógica da alfabetização (linguagem oral e alfabetização; a utilização de textos literários nas práticas de alfabetização; práticas pedagógicas a partir de situações de uso da língua).

Os conteúdos de Matemática III tratam das conexões internas entre os diferentes campos do conhecimento matemático e das relações entre a Matemática e outros componentes curriculares. Além disto, conclui-se nesta etapa a revisão e o tratamento didático dos conteúdos desenvolvidos nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas orientações gerais traduzem-se na seguinte temática: (a) a multiplicação e a divisão (construção do significado da multiplicação e da divisão de números naturais; operações com números inteiros e racionais positivos; a proporcionalidade e suas aplicações); (b) as formas geométricas (ampliação de conceitos geométricos; formas geométricas e seus atributos definidores); (c) área e volumes (exploração das noções de área e volume) d) Matemática e tomada de decisões (medidas de posição e de dispersão; uso de recursos estatísticos e probabilístico)

Quanto ao Memorial, o Projeto Pedagógico do Curso (2002, p. 34), o define como um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar. Esse depoimento tem algumas características:

- 1) É um processo individual de cada professor cursista, voltando-se, portanto, para sua história pessoal e profissional, suas experiências positivas ou negativas acumuladas ao longo dos anos;
- 2) Como todo processo, não é feito somente de acertos e sucessos: ocorrem falhas, paradas, mudanças de rumo, mas o importante é não interrompê-lo;
- 3) É um exercício sistemático de reflexão, quase diário, em que o professor cursista registra idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso.

Esse processo tem como suporte a elaboração do Eixo Integrador do currículo que, em cada módulo, propõe uma temática de trabalho interdisciplinar. O guia de estudos deverá conter as orientações que ajudem os professores cursistas a refletir sobre as questões envolvidas nas experiências que estarão vivendo no curso, na escola em que trabalham e na vida pessoal.

O currículo do curso de Formação de professores foi organizado em três grandes blocos, que compreendem: (a) Núcleo de Conteúdos do Ensino Fundamental; (b) Núcleo de Conteúdos Pedagógicos e (c) Núcleo de Integração.

O Núcleo de Integração compreende espaços e tempos curriculares especificamente voltados para o trabalho interdisciplinar, para a ampliação do universo cultural do professor e para a relação teoria/prática centrada na escola em que trabalha o cursista e construída a partir dela. Assim inclui: (a) o Eixo Integrador – Identidade Profissional do professor; (b) Seminários de Ensino e Pesquisa; e (c) Tópicos de Cultura Contemporânea.

Em cada módulo, o Eixo Integrador desdobra-se em um tema geral, de caráter interdisciplinar, que articula todas as áreas temáticas, ajudando a relacionar os conteúdos cognitivos com a prática cotidiana do professor no seu campo de trabalho, promovendo a reflexão sobre esta prática concreta, favorecendo o compromisso com a educação e a construção do sucesso escolar. Os temas dos sete módulos são os seguintes:

- Educação, família e sociedade
- Escola, sociedade e cidadania
- Escola: campo da prática pedagógica
- Dimensão institucional e projeto político-pedagógico da escola
- Organização do trabalho escolar
- Dinâmica psicossocial da classe
- Especificidade do trabalho docente

No Guia Geral (2002, p. 34), no item “orientações para estudo”, há um subitem (5.1.3) – Produzindo Memorial que ressalta a importância do memorial, enquanto registro das reflexões propiciadas pelo curso e a evolução dos estudos, além da importância de desenvolver o exercício da expressão escrita.

A monografia foi uma das atividades de ensino e aprendizagem do Curso de Formação de Professores, sendo destinada uma carga horária de 32 horas por módulo, perfazendo um total de 246 horas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso (2002), ao final do curso, cada professor-cursista deveria apresentar monografia sobre um tema educacional da atualidade, escolhido pelo próprio aluno, sob a orientação e acompanhamento contínuo do tutor. A monografia seria elaborada ao longo do curso, com base em estudos interdisciplinares e experiência de integração do ensino e da pesquisa pedagógica e, a cada módulo, seria promovida uma discussão de aspectos fundamentais para elaboração da monografia.

O Guia Geral do Veredas – Formação Superior de Professores (2002,p. 30) afirma também que este trabalho acadêmico seria desenvolvido, a cada módulo, com vistas à elaboração dessa monografia. Para tanto, na semana de cada módulo do curso, o professor-cursista teria uma orientação específica sobre cada etapa da elaboração de uma Monografia e que ele contaria com o tutor para ajudá-lo a superar as dificuldades do desenvolvimento desse trabalho.

Após as discussões e as orientações ocorridas na semana inicial de cada módulo, o professor cursista desenvolveriam uma etapa do projeto de pesquisa cujos resultados estariam contidos em sua monografia. Os momentos desse tipo de trabalho são vários— definição do assunto e do problema a ser investigado; escolha da metodologia a ser empregada; bibliografia a ser consultada; escolha de fontes; elaboração de instrumentos para a pesquisa; análise de dados, entre outros.

Tanto quanto a do memorial, a avaliação da Monografia tem ênfase no seu processo de desenvolvimento. O acompanhamento desse processo se faz por meio da Ficha de Análise da Monografia, que reúne indicadores bastante seguros para avaliar seus avanços e dificuldades na elaboração da Monografia, fornecendo, portanto, elementos para uma autoavaliação.

No Manual do Tutor (2002, p. 21), há uma orientação para o tutor acompanhar este trabalho, ao longo do curso. O texto salienta que talvez a dificuldade do Cursista seja maior do que o Memorial: ela é uma produção de um texto resultante de uma pesquisa, o que poderá ser uma novidade para ele. Ressaltam dois pontos importantes:

- a. Um dos grandes objetivos do Veredas é ajudar o professor das séries iniciais do ensino fundamental a observar, refletir, tirar conclusões – enfim, pesquisar;
- b. Desde o primeiro módulo, o cursista será orientado com relação a esse trabalho, que só será concluído após os setes semestres do curso.

Os Seminários de Ensino e Pesquisa cuidarão disso especificamente. Assim, todas as condições serão oferecidas para que sejam superadas as dificuldades com relação a cada etapa de elaboração da Monografia.

Para acompanhar as Monografias dos Cursistas, sob sua responsabilidade, é fundamental que o tutor conheça bem os tipos de pesquisa, as etapas de cada uma, que tenha como ajudar os Cursistas a eleger assuntos e caminhos na escolha do “problema” a ser estudado.

Desde a primeira capacitação e ao longo de todo o processo de tutoria, o tutor receberá orientação segura quanto a este tipo de trabalho e terá uma ficha para ajudá-lo a acompanhar o desempenho dos cursistas neste item. No encontro mensal com os cursistas haverá também um espaço para discussão em torno da Monografia.

Essa reflexão coletiva a respeito de um trabalho, possivelmente, novo para os cursistas os ajudará a perceber a pertinência de seu projeto, a vencer a etapa em que estejam ou a reorganizar os passos a serem seguidos.

Sua atuação, mais uma vez, será de estimular a reflexão, a discussão dos temas, apontar lacunas, mas também estimular os cursistas a persistirem: como na caça a um tesouro, nada está pronto, tudo tem de ser “descoberto”. Mas o resultado é gratificante. (Manual do Tutor - Veredas - Formação Superior de Professores, 2002, p. 22)

Com relação à Monografia, foi sugerida uma reflexão sobre pontos como:

- Em que ponto tenho dificuldade, no encaminhamento da Monografia: na escolha de um assunto ou tema/problema? No momento “de pôr as idéias no papel”? Na busca de um tempo para ler sobre o assunto? Por quê?
 - Tenho-me empenhado em todas as etapas do curso, para me preparar para o desenvolvimento da Monografia?
 - Tenho procurado o auxílio necessário? Sinto-me atendido, quando busco ajuda?
 - Considero a monografia fundamental no exercício do magistério?
 - Sinto-me preparado para desenvolver uma “pesquisa”?
- (Manual do Tutor – Veredas - Formação Superior de Professores, 2002, p. 22)

Ao longo dos módulos foram disponibilizados, nos Guias de Estudos, textos básicos e de referência para a realização dos Seminários de Ensino e Pesquisa. Esses Seminários tiveram como objetivo ampliar as oportunidades de integração entre a prática pedagógica dos cursistas e os conhecimentos teóricos trabalhados no Veredas. Partindo do pressuposto de que a prática é muito importante e valiosa, a mesma constitui-se a base para a definição de problemas significativos para a pesquisa educacional. Por outro lado, esse componente curricular pretendeu oferecer uma visão histórica da forma como a Educação e a Pedagogia se tornaram um campo de pesquisa. Assim, os temas abordados neste componente curricular, em cada módulo, foram:

QUADRO 07: Ementas do Seminário de Ensino e Pesquisa por módulos

Módulo	Ementa
1	O campo da Educação e da Pedagogia: as contribuições da Psicologia, Sociologia e da Antropologia na pesquisa em educação; as relações entre a prática pedagógica e diferentes abordagens de pesquisa.
2	Ciência e Realidade: Fontes de Pesquisa em Educação – Conhecimento científico e outras formas de conhecimento; a pesquisa bibliográfica como parte da atividade científica; pesquisa como experiência do professor: conhecendo

	algumas demarcações da pesquisa de campo; a monografia e a redação de trabalhos acadêmico-científicos.
3	Definição de um problema de pesquisa pedagógica: pesquisa, formulação de problemas e saber docente; a criança como sujeito sócio-cultural: pesquisas sobre a infância; o processo de ensino e aprendizagem escolar: pesquisa sobre sala de aula; o fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem
4	Metodologia da Pesquisa - abordagem qualitativa: Etnografia, História oral, pesquisa documental
5	Metodologia da Pesquisa - abordagem quantitativa: observar, comparar e medir; planejamento e produção de dados; pesquisar e avaliar; <i>survey</i>

Fonte: Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação Superior de Professores: módulos de 1 a 6, 2004

Nos módulos 6 e 7, não há mais textos de Seminários de Ensino e Pesquisa, a partir de então os cursistas deveriam ir a campo, coletar dados, fazer análises e planejar relatórios. Segundo o previsto, o sétimo, e último módulo, foi reservado para a redação da Monografia, em duas etapas; (a) até o final da Unidade 2, redação preliminar; (b) até o final da Unidade 4, redação definitiva e apresentação dos resultados, segundo as normas aprovadas pelo Fórum das AFOR.

Quanto à prática pedagógica, o Projeto Pedagógico do Curso (2002), coloca que, na medida do possível, considerando o programa de ensino desenvolvido pelo professor cursista com seus alunos, ele deverá incorporar à sua prática os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos. Dessa forma, tem-se dois ganhos: valoriza-se a atuação do cursista como professor e, ao mesmo tempo, promove-se seu aperfeiçoamento, por meio da aquisição de novos conhecimentos e novas formas de trabalhar em sala de aula.

Percebe-se neste trecho uma grande preocupação do projeto com a valorização da prática pedagógica do cursistas, ou seja, de sua experiência docente, por se tratar de uma formação em serviço, em detrimento de uma concepção de estágio que considera que sua finalidade é propiciar ao aluno uma reflexão da prática, a partir da realidade. Sendo assim o estágio deve ser uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade.

“Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no concreto da sala de aula, da escola, do sistema e ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 45)

A prática pedagógica será orientada pelo tutor, que deverá visitar os professores cursistas na escola. Além disso, será planejada e avaliada juntamente com o grupo de colegas, por ocasião das Atividades Coletivas. Segundo o Manual do Tutor (2002), ao longo do curso, em cada área temática, estarão sendo trabalhados conteúdos que poderão ou não aplicar-se a sala dos cursistas. Se houver coincidência, a função do tutor será a de ajudá-los a transpor para a sua realidade (série, tipo de aluno) o conteúdo apresentado na unidade do curso. Se não houver, o tutor deverá ajudar seus orientandos a analisar técnicas empregadas no curso, para verificar se são passíveis de utilização, na sala de aula, e se necessário, realizar as adequações.

A orientação desta prática dá-se em dois momentos: nas reuniões de sábado, onde são discutidas e (pré) planejadas as atividades que cada Cursista desenvolverá em sua sala de aula no mês seguinte e na própria visita à escola onde ele atua. [...] o planejamento, posto em prática, será um dos objetos de sua observação, nas visitas seguintes (Manual do Tutor, 2002, p. 18)

5.4 Discussão dos Resultados

Em relação à mensagem postada pelo Professor Especialista MB no **Fórum CAUS** é necessário considerar que a relação escola/qualidade de ensino/salário está vinculada ao conceito de capital humano, determinante de educabilidade na sociedade do conhecimento. Ao enfatizar como a luta por melhoria salarial do professor não resulta em melhoria do ensino e que certas reivindicações dos professores são até contrapostas, afirmando que "... certos sindicatos que lutam para diminuir o tempo de permanência do professor na escola, sob o pretexto de que o professor precisa de tempo em casa para estudar ou preparar aulas...", o autor contraditoriamente revela, em seu discurso, uma ênfase ao individualismo que se opõe ao socialismo e todas as outras formas de coletivismo e cooperação, valores básicos à dita sociedade do conhecimento.

Duarte (2003) reconhece que, o capitalismo do final do século XX e início do século XXI, passa por mudanças e que podemos considerar que estamos vivendo uma nova fase do capitalismo, mas isto não implica que estamos vivendo em uma nova sociedade que pudesse ser chamada de sociedade do conhecimento. Para ele, a chamada sociedade capitalista é uma ideologia produzida pelo capitalismo. A função ideológica desempenhada pela crença na sociedade do conhecimento é a de enfraquecer

as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana pela defesa dos direitos dos cidadãos e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Ao tentar desvincular a melhoria do ensino da questão salarial, o autor tenta desviar o foco, chamando a atenção para a necessidade de investigar as políticas de Estado e as sindicais: “Inúmeros são os exemplos de lutas corporativas que não contribuem nem um pouco para a melhoria da vida de todos, tampouco para a democracia social.”

A análise do posicionamento do Professor Especialista permite identificar que está latente a preocupação com a organização sindical dos professores, que pode representar uma ameaça à consecução do processo de implantação de uma política neoliberal em marcha, tendo em vista que os mesmos representam um número expressivo de servidores públicos. Assim, busca-se questionar o sindicalismo do magistério, na tentativa de diminuir sua organização sindical.

Os argumentos utilizados pelo Professor Especialista têm como base de sustentação ideológica o senso comum que, na perspectiva gramsciana, tem por finalidade inculcar a ideologia da classe dominante nos professores, uma vez que os mesmos detêm o papel de agentes que irão colocar em prática as novas ações desencadeadas a partir da reforma do sistema educativo, que objetiva, em suma, a transmissão de conhecimentos, valores e normas destinadas a contribuir para a legitimação das propostas dos interesses dominantes e conseqüente atendimento às novas demandas emergentes na sociedade capitalista contemporânea.

Sobre o texto enviado aos **Fóruns Currículo e Especialista**, pode-se inferir que o mesmo não contribuiu para a reflexão dos participantes do fórum. Talvez, pela sua extensão, não tenha suscitado manifestações e discussões, ou porque a maneira como foi apresentado não forneceu aos participantes condições para analisar a prática educativa, identificando, compreendendo os problemas e as contradições e buscando propostas de como enfrentá-los, a fim de transformá-la.

Nessa perspectiva, não é o bastante pensar a contradição, como se tentou apresentar no texto, é preciso pensar por contradição. Dialectizar a prática pedagógica equivale a mostrar que é necessário compreender, num mesmo movimento, o momento da formalização - próprios da definição dos procedimentos didáticos - e o momento da

reflexão que envolve a consciência dos determinantes e a impregnação das formas pela finalidade do ato pedagógico.

À luz da dialética, é importante pensar as tendências pedagógicas como instrumentos de possíveis discussões de pontos de vista contraditórios, vivenciados no cotidiano do contexto educacional, com base em uma realidade concreta, para um possível avanço, que supere modos de vidas condicionados e, conseqüentemente, opressores.

Para analisar a realidade do contexto que envolve as diferentes tendências pedagógicas, assim como outras questões relacionadas à educação, é preciso ter uma visão de conjunto (categoria totalidade) que permita visualizar as inter-relações dos fenômenos, no sentido de superar uma visão fragmentada e desconexa das coisas, sem assumir uma postura ingênua de “redentora” ou negativa de “reprodução” de um quadro social.

Para analisar as mensagens do **Fórum dos Filmes**, recorreu-se a diversos autores. Segundo Aparici e Garcia-Mantilla (1998), a aprendizagem de uma língua envolve dois processos: a decodificação, através da leitura de cada um de seus signos e a codificação desses mesmos signos, através da escrita. Esta dupla articulação consiste em alcançar a compreensão da leitura e, ao mesmo tempo, desenvolver a expressão escrita. A realidade em que vivem os indivíduos está cheia de sinais e símbolos de diferentes naturezas. Um indivíduo alfabetizado é aquele que codifica e decodifica as representações com a finalidade de conhecer, interpretar e transformar, na medida de suas possibilidades, a realidade. À medida que perde o domínio dessas representações, a possibilidade de compreender o contexto, através deste tipo de signos, se faz mais difícil. A relação de domínio que pode exercer sobre os analfabetos funcionais é semelhante ao desenvolvido sobre os analfabetos digitais. Daí, a necessidade de desenvolverem estratégias para compreendermos e incorporarmos as novas linguagens baseadas em sinais, símbolos, desvendando seus códigos, suas possibilidades expressivas e possíveis manipulações.

Sampaio e Leite (2002) ressaltam que o processo de comunicação é cada vez mais caracterizado como comunicação de massa mediada pela eletrônica e realiza-se através de rede de computadores, satélites, fax e outras tecnologias. As tecnologias da comunicação tornaram-se os principais fatores de interligação no mundo atual. Na sociedade atual, onde os meios de comunicação estão potencializados pelo avanço das tecnologias do som e da imagem, a produção de mensagens e interpretações, representações sociais, conhecimentos são geradas coletivamente, mediante a circulação da informação que chega aos cidadãos através desses meios.

Babin e Kouloumdjian (1989), afirmam que a produção de uma nova linguagem, a linguagem audiovisual é resultante desse processo, em que as tecnologias dominam os meios de comunicação. A linguagem da comunicação de massa funda-se em uma linguagem nova e diferente, imagética e icônica, que é uma forma mais rápida de comunicação.

Gadotti (1994) afirma que esta linguagem é mais eficaz porque privilegia a imagem, o som, o movimento, sendo prazerosa e envolvente. A cultura da imagem não tem as mesmas regras da cultura do texto escrito; sua lógica é contínua, cognitivo-analógica, enquanto o texto escrito é descontínuo, analítico-cartesiano. É preciso perceber que “há uma nova cultura audiovisual, urbana, que se expressa de forma dinâmica e multifacética, que responde a uma nova sensibilidade e forma de se expressar” (MORAN, 2000, p. 40).

Para facilitar a interação com o expectador e aumentar seu poder de influência, a linguagem desenvolvida pelos meios de comunicação superpõe linguagens, imagens e mensagens, somando-as sem, entretanto, separá-las.

Segundo Moran (2000) somos todos educados pelos meios de comunicação, embora não somente por eles nos informamos, aprendemos a nos conhecer, a conhecer os outros, o mundo, a sentir, a amar, a odiar através desses meios. Nesta perspectiva, a forma como o indivíduo percebe a realidade está influenciada, em grande parte, por eles que irão condicionar, em muitos aspectos, o nível de atenção, percepção e cognição dos mesmos.

A facilidade da leitura de imagem dos meios de comunicação de massa se dá em escala mundial, em todos os níveis sociais, nos mais diferentes contextos. Segundo Aparici e Garcia-Mantilla (1998), independente do seu nível de escolarização, a leitura que os indivíduos, que não são alfabetizados em imagens, fazem das mensagens veiculadas nesses meios é mais de caráter emotivo do que cognitivo, não conseguindo decifrar, explicitar, ou compreender conscientemente o significado da mensagem, sua forma e seu conteúdo. Este tipo de leitura não supera, na maioria das vezes, o nível descritivo mas possibilita uma relação hipotética entre a mensagem e o receptor que não permite estabelecer nenhuma análise crítica das mesmas.

Ainda que os meios de comunicação ofereçam a ilusão da participação e da comunicação, na realidade acontece outro tipo de relação: os meios de comunicação só reforçam o discurso da classe dominante. A influência desses meios em todos os setores e níveis da sociedade compromete a democracia, uma vez que uma das características da democracia é poder ter uma idéia própria e ao mesmo tempo poder expressá-la. Na realidade, totalmente dominada pelos meios de comunicação, não tem sentido a

expressão “ter idéia própria”. Assim, se democracia é permitir expressar a opinião própria, então a democracia tornou-se impossível através dos meios de comunicação, porque quando não se tem algo próprio, também não se pode expressar.

A educação escolar pode compreender e incorporar a linguagem dos meios de comunicação, desvendar seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias que promovam a emancipação dos indivíduos. A educação para os meios de comunicação deve começar na fase da alfabetização, que não consiste só em conscientizar sobre os códigos da língua falada e escrita, mas sobre os códigos de todas as linguagens para compreendê-las, criticá-las e utilizá-las da forma mais abrangente possível e que deve se estender ao educando e aos educadores.

Garcia e Mantilla (1998) defendem uma educação para os meios em dois níveis que interagem dinamicamente entre si: a pedagogia da imagem e a pedagogia com imagens. Na pedagogia da imagem é necessário conhecer a linguagem da imagem e quando se fala em imagens não nos referimos só ao aspecto visual, mas também aos sonoros, ao audiovisuais. Os meios de comunicação são instrumentos que codificam a realidade de maneira cifrada. A televisão, o cinema, o rádio articulam a informação a partir de diferentes signos, diferentemente dos usados pela linguagem escrita. Com o surgimento das novas formas de expressão é necessário um aprendizado intencional como se tratasse de uma segunda língua com o fim de decifrar as mensagens que se recebem através os diferentes meios e ao mesmo tempo, estar em condições de formar comunicadores a emitir suas próprias mensagens.

Na pedagogia com imagens trata-se de utilizar os meios audiovisuais no processo ensino-aprendizagem. Levando em consideração que os meios de comunicação estão presentes na vida dos jovens, esta forma de usar os meios de comunicação nas escolas é a mais difundida como uma lição oral ou escrita. A utilização dos meios de comunicação como recursos didáticos permite avaliar conhecimentos, atitudes e também a própria metodologia de trabalho em sala de aula.

Conhecer a linguagem específica dos meios de comunicação e suas tecnologias (pedagogia da imagem) permitirá um uso didático mais coerente e aplicado às necessidades curriculares (pedagogia com imagens).

Levando em consideração a preocupação do Projeto Veredas com a invasão das imagens no cotidiano, expressa no capítulo II, do Guia de Atividades Culturais I, as mensagens postadas no fórum “Filmes” demonstram que os tutores não estavam conscientes de suas responsabilidades quanto à atuação sistemática junto às novas

gerações no que se refere à formação de leitores críticos da sociedade audiovisual. Os tutores, além de não assumirem o estudo da linguagem dos meios de comunicação, não se esforçaram para ler criticamente esses meios - especificamente o cinema -, não descobriram as possibilidades de manipulação dos mesmos e não realizaram reflexões, a partir deles, sobre sua realidade.

Os meios de comunicação de massa, para Garcia-Mantilla (1998), incidem de maneira direta sobre todos os setores da população: de um lado pode-se localizar uma rede de produtores de mensagens e por outro, de consumidores de mensagens. As mensagens demonstram que os tutores se enquadram na segunda categoria, a rede de consumidores, ao se comportarem de maneira fascinada pelas mensagens que emanam dos meios de comunicação, sem, contudo, conseguir lê-las, desconhecendo a linguagem, não estando, portanto, alfabetizados visualmente.

Em relação à proposta de utilizar os meios de comunicação com o recurso didático (Pedagogia com as imagens), dentre as 40 mensagens postadas nesse fórum, somente 05 mensagens fazem uma alusão a uma possível utilização do cinema como recurso didático; as 35 outras mensagens referem-se à troca de sugestões de filmes sem nenhum teor crítico.

Diante do exposto, pode-se afirmar que no fórum "Filmes" não houve discussão sobre a linguagem do cinema, das implicações das imagens na prática pedagógica, da educação para o olhar. O fórum resumiu-se em trocas acríicas de sugestões de filmes. No que se refere à experiência da cursista, socializada pela tutora M.L., em 31 de outubro de 2003, no **Fórum de História e Geografia**, constatamos que a experiência foi desenvolvida na perspectiva da história local, no entanto, sem vinculação com o conteúdo estudado. Não houve uma reflexão teórica nem por parte da cursista e nem da tutora, nem uma discussão teórica por parte dos participantes dos fóruns, tampouco dos tutores de referência. A História foi abordada de uma forma descritiva, sem nenhuma crítica.

Este foi o problema, apontado pela tutora F.M, no dia 28 de dezembro de 2003, sobre a contradição entre os conteúdos de História e Psicologia Social, no volume 2, que abordou o herói e os ritos sem problematizá-los, sem postura crítica. Da mesma forma, na experiência relatada partiu-se da história do patrono da escola (herói!) somente descrevendo fatos e feitos sem problematizá-los. Repetiu-se aí o tipo de história positivista, conforme apontado pela própria tutora F.M, em que o foco era, dentre outros, os heróis cívicos, mas somente aqueles que assegurassem hegemonia de grupos políticos, da elite, etc. Não apareceu no relato nenhum debate, nenhuma polêmica, nenhum problema ou questionamento envolvendo as histórias pesquisadas pelos alunos,

por exemplo, os nomes de ruas, que certamente são somente de políticos locais e pessoas da elite da cidade, como é aqui, ou então de figuras históricas importantes da república, etc. Por que isto não é questionado?

A tutora J.C, em 31 de outubro de 2003, relata a possibilidade de realizar um trabalho em conjunto para mudar o trabalho pedagógico com a diretora e com as outras professoras como uma façanha, como algo inusitado: conseguir um dia no mês para planejar e avaliar e prática docente. Pela mensagem percebe-se que a concepção de democracia da tutora está relacionada com a possibilidade de participar, contribuir, aproximando-se da concepção grega de democracia, em que ser cidadão na Grécia era reivindicar ativamente a participação na vida pública e nos negócios comuns. Segundo Bobbio (1987), o pai da democracia moderna, Jean-Jacques Rousseau, defendia uma democracia direta, em que as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas diretamente por aqueles que fazem parte dessa coletividade não por pessoas eleitas para esta finalidade. O processo de democratização da sociedade não ocorre apenas com a integração ou substituição da democracia representativa com a direta, mas, sobretudo, com a passagem da democracia na esfera política para a democracia na esfera social; em outras palavras: na passagem do indivíduo considerado como cidadão para a passagem onde o indivíduo é considerado na multiplicidade de seu *status*, por exemplo, de pai e de filho, de patrão e trabalhador, de professor e de aluno, de produtor e de consumidor, no campo da sociedade civil, nos espaços que ocupa e atua. Tal passagem se justifica uma vez que a esfera política está inserida numa esfera mais ampla, a esfera da sociedade, não existindo, portanto, decisão política que não esteja condicionada ou determinada por aquilo que acontece na sociedade civil. Nesta perspectiva, tanto as cursistas com a tutora demonstram possuir um visão estreita do que seja participação democrática na escola

A análise da tutora F.M, sobre a contradição entre os conteúdos de História e Psicologia Social, no volume 2, desenvolve-se na perspectiva da teoria e metodologia da História, demonstra conhecimento do assunto e uma postura crítica em relação à *Divergência sobre valores cívicos entre história e psicologia social*.

A análise do tutor A.C. demonstra conhecimento e segurança do que fala. Está correto quando diz que são concepções diferentes, entretanto sua postura não é crítica, não questionando, por exemplo, os heróis que são construídos pela mídia, pelas elites, ao colocá-los como modelos a serem seguidos pelos alunos. O tutor também desconsidera que alunos são muito diferentes dos membros de uma aldeia. Eles vivem em uma sociedade que o tempo todo constrói e lhe oferecem heróis das mais variadas maneiras: jogadores de futebol, desenhos animados, mulheres melancias, etc. Da

mesma forma, a história ofereceu muitos heróis que a escola através de ritos, reforça. A Psicologia Social deveria funcionar, no sentido de explicar a construção e a função do herói, enquanto na história o uso social dos heróis, surge, sempre como forma de manipular e alienar.

As duas perspectivas apresentadas aqui são distintas, ou seja, o herói na História discutido muito bem pela F.M, é uma coisa, e o herói na Psicologia Social, tratado pelo A.C é outra coisa. Entretanto, a posição da M.A.C. ficou confusa ao tentar conciliar as duas perspectivas.

Apesar de o fórum ter sido criado para promover a discussão entre cursistas, tutores, professores especialistas, esta discussão não contou com a participação de nenhum tutor, cursista, professores especialistas. Mesmo os que participaram desta discussão, em outro espaço, e participantes deste fórum, não se posicionaram sobre esta questão.

Como se pode observar, a preocupação ainda está centrada na prática pedagógica, não ocorrendo a discussão do conteúdo de História/Geografia, objetivo específico deste fórum.

Com exceção da pretensa discussão iniciada neste fórum pela tutora F.M, sobre a contradição entre os conteúdos de História e Psicologia Social, no volume 2. todas as outras discussões estavam presentes em questões relacionadas à prática pedagógica, e não com o conhecimento ou com a discussão teórica do “domínio” dos conteúdos. A idéia é que as tutoras e os poucos cursistas que participaram sempre se dirigiam ao fórum buscando soluções para seus problemas emergenciais.

A concepção dialética de educação defendida por Freire (1981) sustenta que educador e educando aprendem juntos numa relação dinâmica na qual a prática, orientada pela teoria, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento. Busca a superação da dicotomia entre teoria e prática, pois durante o processo, quando o homem descobre que sua prática supõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade, percebendo, assim, como um sujeito da História. Para ele, não se pode separar a prática da teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender.

Freire (1981) afirma ainda que, por ser o homem um ser inacabado busca, portanto, ser educado na *práxis*. *Práxis*, palavra grega que indica *ação*, *transformação do real*, é a relação dialética entre homem e natureza. Nesta perspectiva, Gadotti (1995) defende que o conhecimento se dá na ação, portanto toda *práxis* é social e assim através da *práxis* o homem se torna sujeito, aquele que tem consciência social.

Partindo-se do princípio que *prática* é um *concreto exercício de humanização do mundo* e que *teoria*, palavra grega que quer dizer *olhar divino, conhecimento especulativo racional, conjunto de idéias*, podemos afirmar que não há prática puramente material; existe sempre a presença de um mínimo de consciência, ou seja, o elemento teórico. A relação teoria-prática é uma das relações que interferem na prática educativa. Na verdade, essa prática tem relações com o contexto maior, com as estruturas da instituição, com a necessidade biológica e com os desejos dos sujeitos, além da relação com a teoria. Nesta perspectiva, não há prática sem teoria, entretanto, as cursistas estão preocupadas com a prática e não com a teoria; é como se separasse a cabeça dos braços – ainda taylorismo –, os que pensam dos que executam, neste caso elas executam e deixam o exercício do pensamento, da elaboração, da crítica para os outros. Segundo Vazquez (1997, p.206),

A teoria em si [...] não transforma o mundo, mas transforma a forma de ver o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, afetivos, tal transformação. Entre teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação.

Nesta perspectiva, na relação dialética do homem com o mundo para transformá-lo, existem duas dimensões, ação e reflexão em constante interação, ou seja, uma *práxis*.

A transformação, esgotada da sua dimensão ação/reflexão, pode ser alienada e alienante ou se converter em ativismo, negando a *práxis* verdadeira e impossibilitando a verdadeira transformação. Ao gerar formas inautênticas de se pronunciar, geram formas inautênticas de existir e pensar. Assim, devemos considerar que o que modifica efetivamente a realidade é a ação e não as idéias. No entanto, a ação sem idéias é cega e ineficaz. Novas idéias abrem possibilidades de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática. A consciência pode ser uma contradeterminação em relação à determinação da prática social alienada, pois se isto não fosse possível, não haveria mudança histórica. A teoria pode ser um elemento importante na transformação da realidade econômica, social e política, mas segundo Vasquez (1977, p.39), “esse fator subjetivo só pode ser decisivo sob a condição de integrar-se no movimento dos fatores objetivos”.

Para que o professor-cursista possa de fato colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso de formação de professores, ele precisará de um referencial teórico, um dominar dos conteúdos, que oriente a interação com as contradições e o

desenvolvimento da prática. Não queremos, de forma alguma, afirmar que a teoria pode resolver os problemas da prática; ela pode contribuir sim para que o professor possa ler, interpretar a prática educativa, buscando solução para os problemas à luz de uma teoria. O domínio dos conteúdos pode desempenhar um papel importante, desde que dê conta da compreensão da realidade em que está inserido.

Em se tratando de História e Geografia, o domínio dos conteúdos e o desenvolvimento da reflexão crítica sobre os mesmos podem ajudar os professores na explicitação dos critérios que orientam, na prática, por exemplo, analisar, de uma maneira crítica, como os heróis são construídos pela mídia, pelas elites.

Nos cursos de formação de professores, a separação do conhecimento teórico e o domínio do conteúdo da prática, têm suprimido o estudo de questões sobre, por exemplo, como as relações de poder contribuem para a produção do conhecimento e a construção da consciência, reduzindo a pedagogia a uma questão técnica de transferência de conhecimentos. Os cursos de formação devem possibilitar a combinação teoria, prática e imaginação. Os professores deverão ter visão de futuro, sendo teóricos e praticantes, capazes de ensinar seus aprendizes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.

As mensagens apresentadas no **Fórum Língua Portuguesa** para tutores e cursistas indicam as discussões feitas pelos tutores, referidas às tendências à “deriva” em vários níveis gramaticais buscando especificar fatores discursivos dessa deriva. Ou seja, a noção de certo e de errado enfatizada pelo Bagno (2008), que se referem às normas já estabilizadas, ou seja, aceitas pelos grupos de prestígio, aqui entendendo-se a instituição escola que determina como falar, como escrever, vale dizer o “certo” e o ainda “errado”.

Para defender que a questão sobre a língua falada é natural e a gramática é artificial, Marcos Bagno, lingüista e pesquisador, afirma:

Antes de tudo, é preciso esclarecer o que se entende por “gramática”. No senso comum, “gramática” é um livro que contém uma série de prescrições sobre o que é “certo” e o que é “errado” no uso da língua. Para a ciência lingüística, “gramática” é o conjunto de regras que governam o funcionamento de uma língua. Assim, a construção “eu vi ele” é uma regra da gramática do português brasileiro, que o lingüista explica com base em seu conhecimento da história da língua e em teorias sintáticas bem construídas. Não é dessa gramática que estou falando quando digo que a “gramática” é artificial. A “gramática” artificial é justamente aquele conjunto de “leis” arbitrariamente elaboradas, que se baseia em concepções de “certo” e de “errado” que não têm nenhum apoio na realidade a não ser o autoritarismo de quem as elabora. Por que

é certo dizer “eu o vi” e é errado dizer “eu vi ele”, se essa construção existe na língua há mais de mil anos? Só porque alguém, em determinado momento da história, resolveu dizer que era assim? Só porque os portugueses não usam essa construção? Mas nós estamos no Brasil, falamos uma língua diferente da dos portugueses, por que temos de seguir como norma à língua deles? (Bagno, 2008 p. 11)²²

A questão mais fundamental do ensino de português é obviamente a seguinte: o que é ensinar português para pessoas que já sabem falar o português? O objetivo geral do ensino da Língua Portuguesa para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana, e, de modo particular, o português, quais os usos que tem e como os alunos devem fazer para entenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas suas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, o professor de Língua Portuguesa deve ensinar os alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos lingüísticos, nas mais variadas situações de suas vidas.

A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante. Essa unidade de dupla face é o signo lingüístico. Ele está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente. Essa procura das relações entre significado e significante é, em outras palavras, saber como uma língua funciona e quais os usos que tem. E isso não é tarefa fácil nem simples. Há uma imensa literatura lingüística a respeito dessa busca, de seus achados e frustrações, o que é ignorada pela escola que ensina português. Assim, ensinar português é ensinar como a língua funciona e quais os usos que tem e treinar os alunos nesses usos.

Fazer com que a modalidade escrita da língua seja dominada pelo público que vai à escola tem sido o objetivo do ensino da língua materna, iniciado com a alfabetização e estendido, pelo menos, por todo o 1º grau. No momento em que a escola se propõe a tornar o acesso à modalidade escrita da língua possível a todas as pessoas que já dominam essa mesma língua, em sua modalidade oral e em diversos dialetos e registros, ela assume o papel de ser, na sociedade, não o único, mas um dos veículos divulgadores e mantenedores de uma variedade lingüística que é aquela considerada como padrão. Possibilitar o acesso a essa modalidade que é, invariavelmente, modalidade lingüística

²² Disponível em <http://www.jornalexpress.com.br/noticias/detalhes.php?id_jornal=14819&id_noticia=9> Acesso em 12/09/2008

usada pelo grupo de poder na sociedade e, por essa razão, eleita como o padrão a ser adotado, é, em princípio, uma função democrática, já que a modalidade escrita da língua não deve ser posse de poucos, mas domínio de todos os indivíduos em uma sociedade que a possui.

Várias são as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do ensino fundamental no ensino da língua materna. Uma delas é a predominância do ensino da metalinguagem, através de exercícios de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas, domínio de conceitos. Este tipo de prática parece-nos estar ligada a falsa crença de que existe uma relação entre aprendizagem de gramática e domínio da modalidade escrita da língua.

Ao lado destas práticas que vêm sendo utilizadas nas escolas, os professores têm demonstrado, em suas atitudes, uma não aceitação de outras modalidades lingüísticas existentes, que não a padrão.

A concepção de linguagem que deve nortear uma proposta de ensino de Língua Portuguesa é: linguagem como ação na interação entre os indivíduos na sociedade. Esta concepção é uma opção consciente e política. Conceber os falantes como interlocutores em diferentes situações implica atitudes por parte do professor que reflitam serem seus alunos interlocutores seus, de fato. A partir daí, a variedade lingüística utilizada por seus alunos, seja ela qual for, deve ser respeitada pelo professor, consciente de que, na escola, será dada ao aluno a oportunidade de dominar mais uma modalidade lingüística, a padrão, mas que não é a única utilizada em suas diferentes interações. Uma concepção de linguagem que considere como forma de ação, onde os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, implica uma mudança de atitude por parte do professor e, conseqüentemente, uma proposta alternativa para o ensino da língua.

Tal concepção de ensino da língua é decorrência de uma postura político-social que determina uma concepção de linguagem não como simples instrumento de comunicação, mas como fator de interação e possível instrumento de luta. A língua se configura, pois, como a apropriação de conhecimentos, de compreensão e de expressão da realidade, visando a instrumentalizar o aluno para atuar como sujeito crítico e criativo no processo escolar e no processo social.

Nesta perspectiva, as mensagens postadas pelos tutores partem do conhecimento empírico, de questões relacionadas com a prática cotidiana, mas foi interessante observar neste fórum, a busca pelo conhecimento científico, pela compreensão da estrutura da Língua Portuguesa e principalmente pela possibilidade de dominá-la. **Quase todas as questões foram apresentadas em forma de indagações e perguntas, tal preocupação com o domínio da língua pode estar relacionado com a consciência**

da necessidade do domínio da língua padrão como instrumento de luta, de emancipação. Por que este foi o único fórum em que ocorreu essa correlação entre teoria e prática?

Apesar do esforço da tutora V.L. em fundamentar as respostas às questões apresentadas pelos outros tutores é necessário que um curso de formação de professores fundamente os conhecimentos relacionados ao ensino da Língua Portuguesa no sentido de garantir uma maior compreensão dos processos de preparação e de aquisição da linguagem, da leitura e da escrita; e condições para criticar, selecionar e criar recursos para o desenvolvimento deste ensino.

A análise das mensagens postadas até aqui, no **Fórum Linguagem, Alfabetização e Letramento** nos permite inferir que as questões apresentadas estavam diretamente relacionadas à prática pedagógica cotidiana das cursistas, tratava-se de questões que as incomodavam, entretanto, as intervenções dos tutores e dos professores especialistas pouco contribuíram para o aprofundamento da questão ou para que as cursistas pudessem construir conhecimentos sólidos sobre a temática e assim tivessem subsídios para resolver os problemas que as incomodavam.

Nesse sentido, as mensagens se resumiram em *troca de receitas*, sem nenhuma fundamentação ou criticidade, tanto dos emissores, quanto dos receptores.

Quanto às mensagens postadas no **Fórum de Linguagem e Alfabetização**, é preciso considerar que, segundo Soares (1985), a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral é um processo permanente, nunca interrompido. A diferença entre processo de aquisição da língua (oral e escrita) e processo de desenvolvimento da língua é que este último nunca se interrompe.

No sentido restrito, alfabetização é um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. Três pontos de vista devem estar presentes no duplo significado que os verbos ler e escrever têm em nossa língua.

Primeiro: os verbos *ler* e *escrever* significam o domínio da “mecânica” da língua escrita. Nesta perspectiva, alfabetizar-se significa adquirir a habilidade de codificar a língua oral em escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler). Processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafema em fonemas (ler). “O que o alfabetizando deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”.

Segundo: esses verbos significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou expressão de significados expressos por meio da língua (escrever); processo de compreensão/expressão de significados, “um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler um objeto, um gesto etc) em

que o objeto primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimentos, à troca.

Soares (1985) uniu estes dois pontos de vista e conceituou a alfabetização "... como um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados através do código escrito" (1985, p. 21).

Porém, os dois pontos de vista presentes neste conceito são apenas parcialmente verdadeiros. Primeiro, a língua escrita não é uma mera representação da língua oral. Segundo, os problemas de compreensão/expressão da língua escrita são diferentes dos problemas de compreensão/expressão da língua oral; o discurso oral e o discurso escrito organizam-se de forma diferente. Terceiro, o aspecto social: a conceituação de alfabetização não é a mesma, em todas as sociedades; depende das funções atribuídas por cada uma delas à língua escrita. O conceito de alfabetização depende, assim, de características culturais, econômicas e tecnológicas.

Uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se num conceito deste processo, suficientemente abrangente, para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever; o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

A alfabetização é um processo altamente complexo, sujeito à influência de inúmeras variáveis, sejam elas, psicológicas, sociais, políticas, lingüísticas e pedagógicas. Uma teoria coerente de alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes variáveis. A essas diferentes variáveis envolvidas no processo, Soares (1985) chamou de Facetas da Alfabetização. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológicas, psicolingüísticas, sociolingüística e propriamente lingüística do processo de alfabetização. O problema da alfabetização não está, apenas, nessa característica interdisciplinar. É preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem, na escola, da leitura e da escrita. Soares (1985) afirma também que o fracasso escolar em alfabetização não se aplica apenas pela complexidade da natureza do processo, caso contrário, não justificaria a predominante incidência desse fracasso nas crianças das classes populares.

O processo de alfabetização na escola sofre, talvez, mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes sócio-economicamente privilegiadas. A escola valoriza a língua escrita. Valoriza a língua oral

culta, diferente das práticas lingüísticas das crianças das classes populares; por isso, essas práticas são rejeitadas pela escola e, mais que isso, atribuídas a um “déficit lingüístico”, que se acrescentaria a um “déficit cultural”, conceitos insustentáveis, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista ideológico.

Segundo Kramer (1982), esse contexto escolar, com seus preconceitos lingüísticos e culturais, afeta o processo de alfabetização, levando ao fracasso as crianças das classes populares. Soluções para esse fracasso têm sido, geralmente, buscadas em programas de “educação compensatória” que, partindo de pressupostos falsos (“carência cultural”, “deficiência lingüística”) não só têm levado a resultados não satisfatórios, mas ainda reforçando a discriminação das crianças das classes populares. Se os programas fracassarem, as próprias crianças e suas famílias serão responsabilizadas, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades educacionais e, como não progrediram, são mesmos incapazes.

A escola atua, na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem neutra, despida de qualquer caráter político. Aprender a ler e a escrever, para a escola, parece significar, apenas, a aquisição de um “instrumento” para obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista do meio público, reforçando assim, a cultura dominante e as relações de poder existentes, e afastando essas classes da participação na construção e na partilha.

A questão da postura em relação ao significado da alfabetização, afeta, evidentemente, o processo de aprender a ler e a escrever. A diferença entre uma postura pretensamente “neutra” e uma explícita postura política fica clara, quando se compara o trabalho em alfabetização desenvolvido, geralmente, nas escolas, com um trabalho na linha de Paulo Freire, para quem a alfabetização é um processo de conscientização, é uma forma de ação política.

À natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológicas, psicolingüísticas, sociolingüísticas e lingüísticas, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente da alfabetização só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas, social e culturalmente, e iluminadas por uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

Em relação à primeira mensagem postada pelo professor especialista no **Fórum de Matemática** A. R., dia 16 de maio de 2003, pode-se afirmar que realmente só existem 5 poliedros regulares. E somente eles podem ser considerados dados da sorte, porque as

suas faces são congruentes e as possibilidades de acerto são as mesmas. Nos poliedros irregulares as probabilidades ou chances podem variar (não são as mesmas).

O professor especialista poderia sugerir que, em atividades livres, com pequenos grupos de alunos, fossem realizados experimentos, envolvendo vários tipos de poliedros (regulares e irregulares) para serem lançados em jogadas sucessivas, devendo cada aluno registrar os fatos observados. Desta forma, as crianças poderiam distinguir os fenômenos aleatórios, nos quais os resultados são determinados pelo acaso (não podem ser previstos com certeza).

Sobre a questão 2, do Caderno de Avaliação de Unidade (CAU) – Módulo 3, unidade 2, postada em 05 de junho de 2003, a terminologia “visada” não é pertinente à Geometria, é um “apelido”, portanto, não deve ser usada. A distinção correta seria:

- 5) Figuras espaciais – tridimensionais (ou de 3 dimensões – sólidos geométricos);
- 6) Figuras planas – bidimensionais (ou de 2 dimensões - polígonos).

Quanto à questão das arestas, está errada. Para obter uma aresta faz-se a interseção dos lados de 2 polígonos e não a superposição destes lados. Segundo Barreto (1975, p. 103) – “Cada aresta é interseção de exatamente 2 faces, então ditas vizinhas”. [...] Duas faces vizinhas não estão num mesmo plano.”

A questão que o professor especialista afirma *ser posta para crianças de qualquer idade* é conteúdo trabalhado, de forma sistemática, no 2º ano do Ensino Médio:

4. Figura de dois planos – diedros
5. Figura de três planos – triedros.

Devido envolver muita abstração (as figuras não ficam fechadas), não é aconselhável o trabalho neste estágio do desenvolvimento cognitivo.

Observa-se que, para fechar um poliedro, são necessários no mínimo quatro faces, no caso, o poliedro chamado tetraedro (*tetra* – 4, *edro* – faces). Esse poliedro regular é estudado na antiga 4ª série do Ensino Fundamental, de acordo com o Programa Oficial de MG – Matemática.

O Guia Curricular de Matemática/SEE/MG (1997), Volume 1 – p. 98 a 103, confirma esta afirmação, quando apresenta os cinco níveis de compreensão desenvolvidos pelos professores holandeses Dina Van Hiele-Geldorf e Pierre Van Hiele, para os quais apenas os três primeiros níveis são atingidos pelas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- Nível 1 - Visualização
- Nível 2 – Análise
- Nível 3 – Dedução Informal

Nível 4 – Dedução Formal – últimos anos do Ensino Fundamental

Nível 5 – Rigor – Ensino Médio.

Assim, a última resposta *não procede para a pergunta do CAU*.

Em relação à mensagem da tutora V.S, em 07 de junho de 2003, ao afirmar que não viu problemas e ao considerar a questão correta, ressalta que há algumas figuras que não têm faces. É importante considerar que as figuras que têm faces são as tridimensionais. Os polígonos (*poli* – muitos, *gonos* – lados) são figuras bidimensionais que têm lados (triângulos, quadriláteros etc).

É importante esclarecer que, em relação aos sólidos que não têm face, assunto da mensagem postada em 12 de junho de 2003, por A.R., os sólidos curvilíneos (que rolam) têm superfície arredondada ou curva, tal como as esferas, cilindro e cones. Quando colocados sobre a superfície curva, rolam; colocados sobre as bases (cilindro e cone) não rolam.

Os três têm faces arredondadas (região plana fechada). O cone tem uma região que é chamada de setor circular, face plana (disco), que é a base; já o cilindro tem duas bases também em forma circular. A resposta foi imprecisa, quando diz que os sólidos redondos “não têm faces” e quando se refere a “uma ou duas planas”.

Sobre a questão levantada em 09 de setembro de 2003, pela tutora E.A: “as formas planas são mais abstratas que as concretas?” Esta é uma questão polêmica no ensino da Geometria. Os autores divergem quanto a este assunto. Uns defendem que devemos partir das figuras planas para as sólidas e outros opinam que deve ser o contrário – iniciarmos o estudo pelas figuras sólidas e depois planificarmos para chegarmos às figuras planas.

Considerando que os conceitos geométricos são representações mentais e que não fazem parte desse mundo sensível, o grande desafio do ensino de Geometria é: *Como passar da representação concreta para a representação mental?* Segundo o PCN/Matemática, devem-se proporcionar às crianças atividades de exploração do espaço físico em que estão inseridas, que possibilitem a representação, interpretação e descrição desse espaço, como sugere a listagem dos conteúdos para o Ensino Fundamental.

Através das atividades sugeridas, pretende-se desenvolver habilidades que preparem os alunos para um estudo mais formal da Geometria, futuramente. Portanto, o objetivo principal do ensino da geometria, nos anos iniciais do Ensino fundamental, é a percepção e organização do espaço em que se vive. Considerando que este espaço sensível é tridimensional, a proposta é iniciar-se o estudo da Geometria pela observação desse espaço e pelos modelos que o representam.

Sabemos que, por várias razões, a geometria não tem ocupado o seu devido lugar no ensino da Matemática. Isso pôde ser percebido nas discussões sobre este tema. Geralmente, referindo-se a esse conteúdo, é comum professores se dizerem com o direito de não ensinar por se sentirem inseguros. Não conhecer o assunto a ser ensinado não gera direitos ao professor, e sim, o inevitável dever de aprender ainda mais.

Considerando que os conceitos não são construídos em seqüência linear nem de forma isolada, não é recomendável que sejam apresentadas, separadamente, ao aluno as noções de aritmética, geometria e medidas. As discussões deram a impressão de que estes conceitos não se inter-relacionam e que são aprendidos como assuntos distintos. Caso este tema fosse tratado nas discussões de forma integrada, teria sido um excelente apoio para a aprendizagem, pois facilitaria a percepção do significado dos conceitos.

Nessa integração, a presença de figuras exerce importante papel na aprendizagem Matemática, porque elas possibilitam aos alunos a visualização do todo, bem como das partes que o compõem e, assim, facilita o desenvolvimento da habilidade mental de operar com as partes sem perder de vista o todo. Percebemos a ausência de movimento de ida e volta, de composição e decomposição; tal reversibilidade é constantemente exigida na resolução de problemas geométricos, semelhantes aos tipos apresentados nesse Fórum de discussões.

É possível, desejável e necessário que o ensino da Geometria seja fortemente enfatizado, porque, sem experiência geométrica não se consegue raciocinar geometricamente e, por conseqüência, se constrói uma visão capenga, falaciosa e incompleta da Matemática, o que, provavelmente, tem impacto negativo no desenvolvimento da racionalidade crítica.

Outro fator que interferiu nos itens relacionados à Geometria foi não terem sido discutidos, utilizando-se de suas aplicações, para tornar a aprendizagem mais interessante e realista e, por isso mesmo, mais significativa. A ausência de aplicações práticas da Geometria nas discussões foi um dos fatores que interferiram na distinção dos conteúdos relacionados às figuras *bi e tridimensionais*.

Caso o tutor tivesse orientado seus cursistas para que observassem situações práticas, estes poderiam concluir que as aplicações revelam como a Matemática está forte e cotidianamente relacionada com o nosso viver.

Para embasar as respostas à cursista P, em relação à sugestão de bibliografia para escrever seu anteprojeto *Jogos no ensino da Matemática*, o professor especialista poderia apresentar alguns pontos de apoio ao seu trabalho, tais como: a investigação da evolução dos jogos na sociedade humana, dentro dos aspectos lúdico e educativo; as representações, classificações e características que os autores fazem dos jogos; bem

com a importância do ensino de Matemática por intermédio de atividades lúdicas. Orientá-la assim, na busca em autores diversos, dos aportes teóricos que convergem ao tema proposto: “*Jogos no trabalho com as operações com números naturais*”, tais como:

- **Jogos em Grupo na Educação Infantil:** implicações da teoria de Piaget – Constance - Kamii e Retha DeVries – São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- **Jogos na Educação:** criar, fazer, jogar. Maria da Glória Lopes. 5. Ed. Cortez: São Paulo, 2002.
- **Matemática já não é problema!** Daniela Jarandiba, Leila Splendore – São Paulo Cortez, 2005
- **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências.** Celso Antunes – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- **Aritmetruques:** 50 dicas para somar, subtrair, multiplicar e dividir sem calculadora. Edward H. Julius – Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.
- **Matemática:** O pensar e o jogo nas relações numéricas. Ângela Franco – Belo Horizonte, MG: Editora Lê, 1996.

O professor especialista e o tutor em seu trabalho de orientação da monografia poderiam mostrar à cursista uma gama de possibilidades de práticas lúdicas em sala de aula que suscitasse motivação, interesse, criatividade e autonomia para o trabalho com as quatro operações. **Mas não o fizeram. Por quê? Por desconhecimento, desinteresse, pressa?**

Para responder à questão sobre **Concreto x Abstrato**, postada em 09 de setembro de 2003, pela tutora E.A, é necessário considerar que, entre o conhecimento físico e o conhecimento matemático existe um processo a ser vivenciado, o qual poderia ser iniciado com a utilização de um material que está sempre disponível e é muito funcional e eficiente: o corpo humano. Ele constitui-se em um ótimo material didático para auxiliar o desenvolvimento da percepção espacial, numérica e de medidas; a seguir, poderiam ser utilizados objetos manuseáveis, que permitem aos alunos usarem o tato e a visão; em seguida passando das três para duas dimensões, viriam as imagens (representações, desenhos).

É importante que, em qualquer desses três momentos de atividades apoiadas no corpo, no objeto ou na imagem, a linguagem falada esteja presente por parte dos alunos para facilitar a reelaboração do visto, feito e interpretado. Só então é que deveria vir o registro escrito do que foi vivenciado, o que pode acontecer através da reprodução de figuras ou, então, de símbolos criados pelos alunos numa linguagem icônica ou, ainda, através da palavra escrita.

Finalmente, viria a linguagem matemática, com seus símbolos próprios. Na verdade, para se alcançar a abstração é preciso começar pelo concreto.

Sobre a solicitação de indicação de bibliografia relacionada à *História da Matemática* foi interessante a preocupação da cursista em utilizar em suas aulas a História da Matemática. Sabemos que as crianças gostam de ouvir histórias. Na verdade, todos nós gostamos de ouvi-las. O tutor poderia ter lembrado que podemos ainda utilizar histórias do cotidiano, narrativas, lendas e várias outras.

Seria injusto falar de histórias úteis ao Ensino da Matemática sem citar o escritor brasileiro Prof. Júlio César de Mello e Souza, pseudônimo - Malba Tahan. O livro *A arte de ler e contar histórias*, deste autor (1964), é rico em orientações sobre velocidade, ritmo e pausas na leitura, assim como inflexão, altura e volume de voz. Alguns dos textos lendários de Malba Tahan, apresentados nos livros: “O homem que Calculava” e “Matemática Divertida e Curiosa” - Editora Record, poderiam ser aconselhados pelo tutor para utilização nas aulas, bem como as fábulas de Monteiro Lobato, em *Aritmética da Emília*. A coleção paradidática “Contando a história da Matemática”, de Oscar Guelli – Editora Ática, volume 1 – *A invenção dos números* e volume 5 – *Jogando com a Matemática*, oferece ao aluno uma agradável viagem ao passado da Matemática, unindo a ciência com o lúdico e transformando sua leitura num verdadeiro passatempo.

Nas discussões do Fórum, o tutor poderia ter aproveitado para demonstrar que um modo de melhorar as aulas de Matemática, tornando-as mais compreensíveis aos alunos, é utilizar a própria História da Matemática; esta apresenta que a Matemática surgiu aos poucos, com aproximações, ensaios e erros, não de forma adivinhatória, nem completa ou inteira. Esta seria uma excelente oportunidade de mostrar aos cursistas que quase todo desenvolvimento do pensamento matemático se deu por necessidades do homem, diante do contexto da época, ocorrendo em diversas culturas e, portanto, através de diferentes pontos de vista. Faltou discutir com eles sobre o ritmo de construção da Matemática, ao longo dos milênios, mostrando que aquilo que os matemáticos demoraram para descobrir, inventar ou aceitar, é o mesmo ponto em que nossos alunos apresentam dificuldades de aprendizagem.

Foi desprezada a oportunidade de apresentar a coincidência entre os obstáculos cognitivos históricos e os pontos de maior dificuldade de aprendizagem de nossos alunos, uma vez que este fato constitui-se em uma importante questão didática para todos nós, responsável pelo ensino da Matemática. (PCN – MATEMÁTICA –v. 3).

Segundo Rabelo (1996), devemos usar em nossas aulas cinco grupos de textos matemáticos:

4. “*Histórias Matemáticas*”, que são histórias fantasiosas, envolvendo a Matemática,

como as de Malba Tahan, contendo sofismas e situações curiosas.

5. *“Histórias da Matemática”* que são textos que comentam a história do conhecimento matemático, envolvendo a pesquisa, a descoberta e a construção do conhecimento no seu sentido filogenético, como, por exemplo, a história dos sistemas de medidas – o surgimento do metro e as medidas usadas anteriormente; a história dos sistemas de numeração -, o surgimento do sistema decimal, a história dos sistemas anteriores, etc.
6. *“Personalidades da Matemática”* que são textos contando a história de personalidades envolvidas com a construção do conhecimento matemático, como por exemplo, Leonhard Euler e as Sete Pontes de Königsberg, Mohammed a Khwarizmi e sua obra sobre os algarismos, etc.
7. *“Curiosidades Matemáticas”* que são textos mostrando sempre algo curioso e pitoresco envolvendo a Matemática, como, por exemplo, Truques e Quebra-Cabeças, Problemas Curiosos, Números Mágicos, etc.
8. *“Matemática do Cotidiano”* que são textos do dia a dia, como, por exemplo, textos jornalísticos, campeonatos de futebol, listas de preços, etc.

Diante da análise do conteúdo das mensagens postadas neste fórum, pode-se inferir que a base de sustentação das mesmas se aproxima do senso comum e que o conhecimento sobre as questões apresentadas, tal como foi abordado, não se constitui em um instrumento de luta e nem contribui com a politização e emancipação dos sujeitos. Provavelmente, é o resultado da banalização de ideologias de épocas históricas anteriores que se integram, constituindo uma concepção da matemática. A questão preocupante, em relação à disseminação do conhecimento do tipo do senso comum, em um curso de formação de professores, é o papel ético-político que ele desempenha, garantindo a uniformidade no comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais. É esse senso comum que se constitui a concepção de mundo que faz os indivíduos pensarem, sem consciência crítica, de maneira desagregada e ocasional, contribuindo para a padronização do comportamento nas relações sociais. Assim, eles passam a julgar os fatos, os acontecimentos, os comportamentos, a sentir, pensar, valorizar de acordo com a concepção de mundo que lhes foi imposta pelo ambiente exterior, fazendo da formação econômica e social um espaço profundamente coeso, unitário, um ambiente no qual os grupos sociais têm comportamentos, ações idéias e valores padronizados.

Para analisar as mensagens do **Fórum Memorial**, levou-se em consideração que, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2002), o Memorial é um depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor cursista, focalizando principalmente a resignificação de sua identidade profissional e incorporando reflexões sobre a prática

pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar. O processo de avaliação do memorial pela UFJF é contraditório à proposta do Projeto Veredas, uma vez que o sistema adotado é classificatório.

Pelas instruções para elaboração do Memorial apresentadas, nota-se uma preocupação inicial com a instrução em si, ou seja, no projeto pedagógico do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, o Memorial está localizado no processo de aprendizagem do aluno. Nota-se que a orientação para o cursista que elabora o Memorial é relativamente vaga, indica que o cursista deve apresentar um texto produzido, a partir das reflexões sobre a unidade estudada, mas não são apresentados subsídios acerca de como e de que forma essa reflexão deve ser realizada. Ao propor que o professor cursista deve registrar idéias, dúvidas e achados que se desenvolvem ao longo do curso, não reforça o caráter reflexivo e crítico, denotando uma orientação mais próxima dos registros diários acríticos, não traduzindo em reflexão teórica e conceitual necessária a construção de uma prática pedagógica que promova a emancipação dos sujeitos.

Apesar do discurso do tutor, reafirmando o caráter reflexivo dessa atividade, articulando prática pedagógica e conhecimentos construídos ao longo do curso, nota-se, na fala do tutor L.S, uma forte vinculação das orientações dadas com a elaboração do Memorial. O risco de tal prática está em os alunos, que recorrem às orientações, se sentirem presos à proposta, e a criatividade e a criticidade não alcançarem níveis satisfatórios, ou mesmo serem desenvolvidas.

Apesar de a tutora M.H. ter afirmado que se sente segura para orientar o Memorial, ela se apóia nas falas de outras pessoas para expressar seu pensamento sobre a questão. E conclui afirmando que “escrever muito bem, mas fazer “certinho”, tem muito mérito”, demonstrando mais uma vez a preocupação com as orientações, com as normas de escrita deste trabalho acadêmico, típico da racionalidade tecnológica, criticaria Marcuse.

Para Kellner (1999), Marcuse²³ afirma em seu artigo “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, publicado em 1941 que, a racionalidade individual venceu a luta contra as superstições reinantes, colocando o indivíduo em uma posição crítica contra a sociedade. A racionalidade crítica foi, portanto, um princípio criativo para a libertação do indivíduo e para o avanço da sociedade. O desenvolvimento da indústria moderna e da racionalidade tecnológica, no entanto, minou a base da racionalidade crítica e submeteu o indivíduo à dominação crescente do aparato técnico.

²³ Herbert Marcuse, “Some Social Implications of Modern Technology”, *Studies in Philosophy and Social Science*, v. 9, n.3, 1941, p.435.

À medida que o capitalismo e a tecnologia foram se desenvolvendo, a sociedade industrial foi exigindo um ajuste cada vez maior e uma submissão ao aparato econômico e social. Desta forma, uma “mecânica do conformismo” se espalhou pela sociedade. A eficiência e o poder da sociedade tecnológico-industrial oprimiram o indivíduo que gradualmente, perdeu os traços característicos anteriores da racionalidade crítica (isto é, autonomia, discordância, poder de negação etc.), produzindo assim um declínio da individualidade e o que Marcuse mais tarde chamaria de “sociedade unidimensional” e “homem unidimensional” (KELLNER, 1999, p.6).

Para distinguir o sistema de dominação tecnológica de instrumentos técnicos e seus usos, Marcuse²⁴ (citado por Kellner, 1999) faz uma distinção entre tecnologia e técnica²⁵,

Tecnologia, como toda “forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” contrasta com a técnica, que se refere à forma técnica de produção e a instrumentos como carros ou computadores. Enquanto a primeira constitui, para Marcuse, um sistema de dominação tecnológica, ele afirma que estas últimas podem elas mesmas “promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento quanto a abolição do trabalho árduo” (KELLNER, 1999, p.27).

Para Marcuse (1999), a nova racionalidade e os novos padrões de individualidade que se disseminaram na sociedade não são efeitos diretos ou derivados da tecnologia sobre os usuários ou da produção em massa sobre seus consumidores, são fatores determinantes no desenvolvimento da tecnologia e da produção em massa.

Os valores do indivíduo humano, defendido pelo ideal iluminista, se contradizem com os que predominam na sociedade atual. Unificando, em um conceito principal, as várias tendências religiosas, políticas e econômicas que moldaram a idéia de indivíduo nos séculos XVI e XVII, “podemos definir o indivíduo como o sujeito de certos padrões e valores fundamentais que nenhuma autoridade externa deveria desrespeitar” (MARCUSE, 1999, p.75). A “verdade” da existência individual e social deste indivíduo estava na sua forma de vida, tanto social como pessoal, que se mostrava mais adequada ao desenvolvimento total de suas faculdades e habilidades. O indivíduo, como ser racional, era considerado capaz de encontrar estas formas através de seu próprio

²⁴ *Ibidem*, p. 436

²⁵ “Tecnologia” (definida “como modo de produção, como a totalidade de instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina” e técnica (definida como os instrumentos e práticas “da indústria, transporte, comunicação”) (MARCUSE, *apud*, KELLNER, 1999, p.27)

raciocínio, uma vez que tivesse adquirido a liberdade de pensamento, capaz de efetuar a ação que as transformasse em realidade. Assim, “o dever da sociedade era conceber ao indivíduo tal liberdade e eliminar todas as restrições à sua linha de ação racional” (MARCUSE, 1999, p.75).

O princípio do individualismo estava, portanto, condicionado ao pensamento racional, que por sua vez, era constantemente guiado e controlado pelo pensamento autônomo. Para Marcuse (1999), o interesse próprio racional não coincidia com o interesse próprio imediato do indivíduo, pois ele dependia dos padrões e demanda da ordem social dominante, determinada não pelo pensamento autônomo ou a consciência, mas pela autoridade externa.

Assim, no contexto do puritanismo radical, o princípio do individualismo põe o indivíduo contra a sua sociedade. O homem tinha de superar todo o sistema de idéias e valores que lhe era imposto, para encontrar e apossar-se das idéias e valores que se ajustassem a seu interesse racional. Era obrigado a viver num estado de vigilância constante, apreensão e crítica, rejeitar tudo que não fosse verdadeiro, nem justificado pela livre razão (MARCUSE, 1999, p.75).

Em uma sociedade que ainda não era racional, em que os falsos padrões ainda governavam a vida dos homens, os indivíduos livres eram aqueles que criticavam o padrão dominante, buscavam padrões verdadeiros e promoviam sua realização.

A sociedade liberal, por pressupor um ambiente social e econômico adequado, que atrai indivíduos com conduta social guiada pelo trabalho, era considerada o ambiente adequado à racionalidade individualista. Na esfera da livre concorrência, as marcas da individualidade estavam na capacidade do indivíduo em transformar seus produtos e ações em parte das necessidades da sociedade. Com a aceleração do processo de produção de mercadorias, a base econômica, sobre a qual a racionalidade econômica se construiu, foi escamoteada. “A mecanização e a racionalização forçaram o competidor mais fraco a submeter-se ao domínio das grandes empresas, da indústria mecanizada que, ao estabelecer o domínio da sociedade sobre a natureza, aboliu o sujeito econômico livre” (MARCUSE, 1999, p.76).

O processo de eficiência competitiva, entendido como unificação, simplificação integral e eliminação de todo desperdício, para evitar todos os desvios, favorece as empresas com equipamento industrial altamente mecanizado e racionalizado, possibilitando assim, a concentração do poder tecnológico e econômico às grandes empresas, que criam novas ferramentas e novos produtos. Entretanto, Marcuse aponta a

contradição entre o incentivo ao lucro que mantém o aparato²⁶ em movimento e o surgimento de um padrão de vida que este mesmo aparato tornou possível.

Uma vez que o controle da produção está nas mãos de empresários, que trabalham pelo lucro, eles terão, à sua disposição, o que quer que surja como excedente depois que o aluguel, os juros, o trabalho e outros custos sejam pagos. Estes custos deverão naturalmente ser mantidos no nível mais baixo possível (MARCUSE, 1999, p.77).

Desta forma, o poder tecnológico do aparato, por determinar a quantidade, a forma e o tipo de mercadorias a serem produzidas e conseqüentemente o lucro, afeta toda a racionalidade daqueles a quem serve.

Sob o impacto desse aparato, a racionalidade individualista se viu transformada em racionalidade tecnológica que se caracteriza como uma maneira de difundir o pensamento, estabelecer padrões de julgamento e fomentar atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato até mesmo nas diversas formas de protesto e rebelião.

Lewis Mumford caracterizou o homem na era da máquina como “uma personalidade objetiva”, alguém que aprendeu a transferir toda espontaneidade subjetiva à maquinaria que serve para subordinar sua vida à “factualidade” (*matter-of-factness*) de um mundo em que a máquina é o fator e ele o instrumento. As distinções individuais de aptidão, percepção e conhecimento são transformadas em diferentes graus de perícia e treinamento a serem coordenados a qualquer momento, dentro da estrutura comum dos desempenhos padronizados. (MARCUSE, 1999, p.77-78)

Para Marcuse (1999), a individualidade não desapareceu, mas transformou-se em eficiência padronizada. Essa eficiência se caracteriza pelo desempenho individual motivado, guiado e medido por padrões externos que dizem respeito a tarefas e funções predeterminadas. O sujeito econômico livre tornou-se, portanto, objeto de organização e coordenação em larga escala. Enquanto o avanço individual independe de reconhecimento e se consume no próprio trabalho, o desempenho do indivíduo eficiente, aquele cujo desempenho consiste numa ação de reação adequada às demandas objetivas do aparato, e que sua liberdade está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou, é recompensado e consumado apenas em seu valor para o aparato. Assim, o mundo foi se racionalizando, a liberdade anterior do indivíduo foi gradualmente submersa pela eficiência padronizada de forma que a racionalidade tecnológica tornou-se poder social, em que o indivíduo não

²⁶ “Aparato” designa as instituições, dispositivos e organizações da indústria em sua situação social dominante (MARCUSE, 1999, p.77)

pode fazer nada a não ser adaptar-se a ela, sem reserva. É o processo da máquina personificando a racionalidade e a eficiência. É um aparato racional, que “combina a máxima eficiência com a máxima conveniência, economizando tempo e energia, eliminando desperdício, adaptando todos os meios a um fim, antecipando as conseqüências, sustentando a calculidade e segurança” (MARCUSE, 1999, p.80).

A racionalidade individualista foi se transformando em eficiente submissão, à medida que o homem ao manipular a máquina, aprende que a obediência a instruções é o único meio de se obter resultados desejados. Ser bem sucedido passa a ser sinônimo de adaptação ao aparato tecnológico. Assim, a eficiência padronizada absorve os esforços libertadores do pensamento, não dando lugar à autonomia, convergindo as várias funções da razão para a manutenção do aparato. Thurman²⁷ citado por Marcuse (1999, p.81) afirma que tudo contribui para transformar os instintos, os desejos e pensamentos humanos em canais que alimentam o aparato. As organizações econômicas e sociais dominantes passam a manter o poder não pela força, fazem-no identificando-se com as crenças e lealdade do povo, que por sua vez é treinado a identificar suas crenças e lealdade com as organizações.

As relações entre os homens são cada vez mais mediadas pelo processo da máquina; os equipamentos que mediam o contato entre os homens interceptam e absorvem a energia humana, distanciando-os entre si, alimentando a idéia de que o homem está livre da sociedade. “A máquina passa a ser algo semelhante a um ser humano e devolve ao homem o que ele possui: a vida do aparato social a que ele pertence.” (MARCUSE, 1999, p.81). O comportamento humano se reveste da racionalidade do processo da máquina, e esta racionalidade tem um conteúdo racional definido. Por operar de acordo com as leis da ciência física e com as leis da produção de massa, a eficácia em termos da razão tecnológica é, ao mesmo tempo, eficácia em termos de eficiência lucrativa, e a racionalização é, ao mesmo tempo, padronização e concentração monopolista. O processo da máquina requer um treino na apreensão mecânica das coisas e este treino se estende pela vida, levando o indivíduo a programar sua vida, estabelecendo estratégias para se ajustar e adaptar-se à sociedade. Assim a mecânica da submissão se propaga da ordem tecnológica para ordem social, governando o trabalho, os estudos, as relações sociais, o descanso e o lazer.

A racionalidade, ao transformar a força crítica em uma força de ajuste e submissão, leva a autonomia da razão a perder seu sentido na mesma medida em que os pensamentos, sentimentos, desejos passam a ser moldados pelas exigências técnicas

²⁷ THURMAN, Arnold. *The Folklore of capitalism*. New York, 1941, p. 193s

do aparato que o criou. Nesta perspectiva, as leis e os mecanismos da racionalidade tecnológica vão se difundido por toda sociedade, desenvolvendo um conjunto de valores de verdade próprios que servem bem ao funcionamento do aparato, despindo, portanto, os indivíduos de sua individualidade, não pela coerção externa, mas pela própria racionalidade sob a qual vivem. (MARCUSE, 1999, p.82).

Em suma: essa tese de Marcuse é possível de ser comprovada, analisando criticamente as mensagens postadas no ambiente virtual (Fórum) do Projeto Veredas - Formação Superior de Professores, AFOR – UFJF. O conformismo às regras, às normas, à racionalidade tecnológica enfim, sobretudo em um Fórum como o Memorial, onde o indivíduo, em tese, se exporia autocriticamente, acabou se tornando um ato mecânico, desprovido de sentido e racionalidade crítica.

Essa ausência de autocrítica também é nítida em outro Fórum, como o da História e Geografia. Percebe-se na experiência socializada pela tutora M.L., em 31 de outubro de 2003, acerca da história local, que não há vinculação com o conteúdo estudado. Não houve uma reflexão teórica nem por parte da cursista e nem da tutora, nem uma discussão teórica por parte dos participantes dos fóruns, assim como dos tutores de referência. A História foi abordada de uma forma descritiva, sem nenhuma crítica.

Essa ausência de vinculação entre o local e o geral foi, paradoxalmente, apontada pela tutora F.M, no dia 28 de dezembro de 2003, sobre a contradição entre os conteúdos de História e Psicologia Social, no volume 2, que aborda o herói e os ritos sem problematizá-los, sem postura crítica. Da mesma forma, na experiência relatada, partiu-se da história do patrono da escola (herói!) somente descrevendo fatos e feitos sem problematizá-los. Repetiu-se aí o tipo de história positivista, conforme apontado pela própria tutora F.M, em que o foco era, dentre outros, os heróis cívicos, mas somente aqueles que assegurassem a hegemonia de grupos políticos, da elite, etc. Não apareceu no relato nenhum debate, nenhuma polêmica, nenhum problema ou questionamento, envolvendo as histórias pesquisadas pelos alunos, por exemplo, os nomes de ruas, que certamente são somente de políticos locais e pessoas da elite da cidade, como é aqui, ou então de figuras históricas importantes da república, etc. Esses paradoxos também foram encontrados por Pedrosa (2006), em sua dissertação sobre o PROCAP, como este:

Segundo os relatos publicados na Carta dos Educadores Mineiros, a melhoria da gestão da escola, por si só, não significa melhoria no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que não tem envolvido o professor em termos de participação e motivação (ANAIS DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 94).

O **Fórum da Monografia** foi o mais movimentado. Houve participação dos professores especialistas, dos tutores, dos coordenadores de polo e dos cursistas. As questões apresentadas giravam em torno de questões relacionadas à elaboração da monografia. A maior parte delas (60 de um total de 206) são questões pragmáticas, de caráter técnico e metodológico. Analisando seu conteúdo, percebe-se que denotavam a dificuldade dos tutores em trabalhar com a pesquisa. Ao observar a formação dos tutores verifica-se que a maioria tinha uma formação de especialista *lato-sensu*.

Para Gamboa (2007), a pesquisa educacional não pode limitar-se a ser uma mera aplicação mecânica de instrumentos, técnicas e procedimentos. Da forma como as questões foram discutidas, observa-se um reducionismo do trabalho de pesquisa, reduzida às questões relacionadas à prática pedagógica dos cursistas, sem nenhuma reflexão crítica e epistemológica. Esse autor alerta para a importância de reconhecer que a questão epistemológica se coloca efetivamente, uma vez que o processo educacional está intrinsecamente envolvido com a intervenção da subjetividade e pressupõe sempre mediação subjetiva. Alerta também que, tanto no plano de suas expressões teóricas, como no de suas realizações práticas, a educação envolve a própria subjetividade e suas produções, exigindo do educador uma atenção específica e redobrada para lidar com esta situação.

Em decorrência de tal situação, a Filosofia da Educação, que deve buscar a implementação de uma reflexão propriamente epistemologicamente sobre a natureza dessa experiência na sua manifestação na área educacional, possibilitando o debate para a construção do objeto da educação pelo sujeito humano, ficou ausente das discussões.

As questões discutidas no fórum demonstraram uma ausência de nexos entre métodos e suas bases epistemológicas e de articulação dos diversos elementos constitutivos de toda investigação científica, tais como métodos, teorias, pressupostos epistemológicos, gnosiológicos e ontológicos. A articulação lógica de toda investigação científica exige uma sequência de relações entre esses elementos que compõem o trabalho de investigação, sem os quais o processo de elaboração do conhecimento científico seria deficiente e sua qualidade deficitária.

No tópico História da Educação, em relação ao texto disponibilizado pelo professor especialista M.B, no dia 03/06/2003, sobre as Contribuições para Monografia em História da Educação, com o objetivo de proporcionar uma reflexão que ajude a formular monografia na área de história da educação, podemos dizer que o texto foi exaustivo para um fórum de discussão. O mesmo centrou-se em uma única perspectiva, a da compreensão das mudanças, desconsiderando que a história também está atenta às permanências. O texto mal redigido, com muitos erros na digitação, não cita autores –

com exceção do Luciano Mendes – em repetitivo. O autor poderia indicar os autores com os quais está dialogando, pois assim os alunos poderiam se interessar e ler o original. Além disso, poderia sugerir possíveis temas para pesquisa no campo da História da Educação. Lembrando que o papel do tutor, nesse contexto, deve pautar-se pelo estímulo de fomento às idéias dos cursistas. Ele perdeu uma boa oportunidade de utilizar os argumentos que usou para estimular a problematização, que é uma das grandes dificuldades percebidas.

A tutora M.T, em 05 de junho de 2003, ao comentar, elogiando a orientação dada no texto pelo professor especialista M.B, deixa as discussões no campo pessoal. Assim, também, permanece a mensagem postada pelo professor especialista M.B, em 05/06/2003, em relação à mensagem da tutora W.M, sobre o mesmo texto. Também não houve discussão teórica, o que chamou a atenção da tutora no texto foi o que o autor destacou umas duas vezes: a história serve para a vida. Ou seja, a utilidade da história. A preocupação da tutora é mais uma vez, um problema imediato relacionado com sua prática pedagógica. Pensando por outro lado, isto pode ser reflexo/resultado/espelho deste tipo de curso, ou seja, é um curso para resolver um problema emergencial, imediato (a capacitação dos professores), e isto fica claro nas mensagens postadas, na economia dos textos, na ausência de reflexão teórica. Pensar exige tempo, amadurecimento das idéias, e tempo é o que não se tem! Assim, como o curso é para resolver um problema imediato, também as cursistas e os tutores querem soluções para resolver problemas imediatos. Esse imediatismo, que pode ser reflexo dos propósitos do curso (emergencial), nos oferece agora, com um certo distanciamento temporal do acontecimento, a clareza de como os sujeitos se imbuíram com facilidade do projeto político neoliberal sobre o qual se pautou a construção e execução do Projeto Veredas.

Percebe-se a facilidade dos atores em assimilar o discurso. Dito de outro modo: o mesmo ficou no senso comum, não estimulando o espírito crítico e questionador das pessoas. Acalentou o sonho de que os idealizadores e demais componentes da equipe Veredas tinham a receita pronta para que cada um resolvesse seu problema individualmente e pronto.

Na mensagem postada em 01 de julho de 2003, pela coordenadora de pólo, L.M, ela saiu da discussão do texto em história, objetivo do tópico do fórum e voltou para questões relacionadas à prática pedagógica, atribuindo a responsabilidade dos fracassos dos alunos aos professores. Ao tomar esta posição, a coordenadora de polo desconsiderou que boa parte dos problemas em sala de aula são muito mais externos do que internos: as condições de trabalho do professor, o baixo salário, escola precária, alunos sem esperança. Basta observar a mensagem da tutora C.A, em 15 de novembro

de 2003. Por isto que as práticas pedagógicas, as didáticas e todas as fórmulas mágicas não funcionam. É como uma doença: o sujeito toma um remédio para curar os sintomas, no momento funciona bem, mas um dia o organismo acostuma com o remédio e os sintomas voltam todos de novo, e assim por diante. É necessário atacar o problema, curar as causas, o que provoca as dores, os sintomas. Nesta mensagem, fica marcante a idéia de que o discurso político precisa estar impregnado nas pessoas. Nas conferências do Secretario de Educação de Minas Gerais, Walfrido dos Mares Guia (1991-1994), o tempo todo o professor é responsabilizado pelos problemas da escola. O contexto sócio-histórico, principalmente no que diz respeito aos fracassos, em que as coisas acontecem, é absolutamente desconsiderado. É evidente a intencionalidade: desviar o foco da atenção para longe dos problemas reais. Entretanto, percebe-se como os professores especialistas, coordenadores, tutores dizem “amém”, acreditando que a culpa é deles mesmos, sendo agora necessário correr e tentar remendar os estragos!

A estratégia utilizada da formação em serviço, com o objetivo de intervenção imediata, em nenhum momento é posta em discussão, ou se pensa que se trata de uma forma de transferir o problema para os professores, sob a retórica de que é *uma forma de valorização dos mesmos*.

A mensagem da tutora W.M., em 27 de agosto de 2003, fica evidente esse *mea culpa*. E as origens dos problemas, que não foram construídos na escola? Onde estão as ações do Estado, seja na prevenção ou na solução? A escola vai matar a fome? Oferecer um sistema de saúde pública que dê conta da atenção básica? Segurança pública? Ao afirmar que o Veredas tem ajudado os cursistas e tutores, a tutora refere-se provavelmente às resoluções de questões imediatas de cunho individual.

O segundo foco de resistência encontrado no Fórum, da AFOR-UFJF, está na mensagem da cursista C.A, em 15 de novembro 2003, ao levantar uma questão sobre problemas de aprendizagem que não tem visto serem discutidos e que é muito preocupante para todos (pelo menos para ela). A cursista, em seu desabafo, demonstra que os textos do material do Veredas estão descolados da realidade dos alunos. Ao afirmar que os PPP são fabricados e engavetados e que não existe planejamento, nem reunião pedagógica “é cada um por si e Deus por ninguém, ”nem conselho de classe, nem reunião de pais, ela apresenta uma crítica ao modelo de educação, de escola, às formulas pedagógicas inventadas por burocratas que não conhecem a realidade da escola, muito menos dos alunos.

Em se tratando de um fórum denominado Monografia, mesmo o tópico abordando questões relacionadas à formulação de monografias na área de história da educação, a mensagem postada pelo tutor C., em 16 de novembro de 2003, sobre a diferença entre

referencial teórico e referências bibliográficas, não foi respondida. O mais impressionante é como alguém se dispõe a ensinar algo que ele mesmo não sabe, principalmente tratando-se de questões tão elementares para um trabalho acadêmico desta natureza. Ao afirmar que "... Pois para mim tudo é a mesma coisa", o tutor demonstra não estar preparado para orientar um trabalho de monografia. Situações como esta esclarecem por que o Veredas contribuiu para a consolidação da **indústria de monografias no norte de Minas Gerais**.

Na mensagem da coordenadora de pólo, L. M, em 25 de novembro 2003, ao responder à cursista C.A. fica claro de quem o seu discurso está a serviço. Sua posição, muito conformista, impediu a discussão crítica de muitos dos problemas em que a escola está envolvida e que provém da política neoliberal. L.M assume uma posição, um lugar de fala de autoridade, sua resposta produziu efeitos em quem lê, neste caso, na cursista C.A que acaba concordando com ela e se conformando "... mas temos que continuar, porque afinal vale a pena" (C.A, 27/11/2003). Isto reafirma a estratégia, pela via do conformismo: somos responsáveis pelos erros históricos e agora temos que enfrentar a luta e continuar.

Quando a coordenadora L.M afirma que não vê diferenças entre a qualidade das escolas públicas versus a qualidade da escola particular, desconsidera que a grande diferença é que o cartel da rede privada é composto por políticos que estão no poder e dão as cartas de como a educação pública "não deve ser" para que a classe média-alta migre para suas "empresas". Qual o interesse, por exemplo, que Walfrido Mares Guia, Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais, no período de 1991-1994 e um dos donos da rede Pitágoras, tinha em colocar o ensino público no patamar, ou mesmo aproximar da escola privada?

Na mensagem postada pela coordenadora de pólo, L.M, em 01 de dezembro de 2003, endereçada à cursista C.A, fica evidente que a rebelião (foco de resistência) desta cursista foi abafada, contornada, por ela. A postura de L.M. impediu que a discussão saísse de dentro da escola para questões mais amplas. Ou seja, a própria coordenadora não estimulou a postura crítica, pelo contrário, ela silenciou os focos de resistência e estimulou uma postura conformista. Sua postura demonstrou direitinho a que veio: quando alguém se apresentou para uma discussão mais crítica ela interveio para apagar o incêndio.

Diante do exposto e levando em consideração que o objetivo desse fórum era discutir questões relacionadas à produção de trabalhos científicos (monografia), segundo uma abordagem historiográfica, podemos afirmar que o foco foi totalmente desviado, não havendo debates, discussões que pudessem contribuir para atingir o objetivo. A

discussão da História da Educação se perdeu. Nenhum comentário foi encontrado sobre o texto do professor especialista M.B, mas sobre um pequeno detalhe do texto. A preocupação dos tutores foi sempre a mesma: a prática pedagógica, aliás, este foi tema de outro fórum. O professor especialista em História da Educação não participou da discussão, analisando e levantando questões a partir do processo histórico.

A análise das mensagens postadas no **Fórum Prática Pedagógica** exige uma reflexão sobre a relação teoria e prática na formação do professor. Em se tratando de formação de professores, a separação do conhecimento teórico e o domínio do conteúdo da prática, nos cursos de formação, têm suprimido o estudo de questões sobre, por exemplo, como as relações de poder contribuem para a produção do conhecimento e a construção da consciência, reduzindo a pedagogia a uma questão técnica de transferência de conhecimentos. Os cursos de formação devem possibilitar a combinação teoria, prática e imaginação. Os professores deverão ter visão de futuro, sendo teóricos e praticantes, capazes de ensinar seus aprendizes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, diferentemente do proposto pela autora na mensagem postada pela Coordenadora de Pólo, L. M., sobre o texto para orientações e acompanhamento da Prática Pedagógica, percebe-se que não atendeu às expectativas por não ter suscitado uma discussão no fórum que contribuísse, de fato, para o aperfeiçoamento do acompanhamento da Prática Pedagógica desses sujeitos.

No primeiro texto postado pela professora especialista, N.AP, em 06 de novembro de 2003, intitulado *Múltiplos Olhares Sobre Crianças e Educadores: teorizando a prática projetos em ação no ensino de arte*, a autora tenta fazer uma alusão à importância da reflexão sobre a ação e da pesquisa para orientar as ações docentes. A pesquisa começa a ganhar força, na prática docente, ao se colocar no horizonte as contribuições da epistemologia da prática e diferenciar o conceito de ação (que diz dos sujeitos) do conceito de prática (que diz das instituições). A pesquisa na prática pedagógica é uma estratégia, um método, uma possibilidade de reflexão desta prática. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores e da escola. A pesquisa, como prática, se traduz de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde se efetiva a prática pedagógica; e por outro, se traduz na possibilidade de os professores desenvolverem postura e atitudes de pesquisador, a partir das situações cotidianas presentes no contexto escolar, elaborando projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam. Nesta perspectiva, a pesquisa deve ser concebida, não só

como uma instrumentalização técnica da função docente, mas uma possibilidade de como um sujeito, que vive em um determinado espaço e num certo tempo histórico, que vislumbra a caráter coletivo e social de sua profissão, responde com situações novas às situações de incerteza e indefinição.

No segundo texto, “Projetos em Ação no Ensino de Arte”, o autor propõe, a organização do ensino de artes através de projetos. Como o outro texto, este aborda a questão do trabalho com projetos de forma acrítica, sem considerar as implicações políticas, sociais e pedagógicas desta metodologia. Não problematiza o porquê do trabalho com projetos, nem apresenta a fundamentação para trabalho. Segundo Ventura e Hernandez (1998), a proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Segundo esses autores, a intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas pela atual reforma educativa, e também uma preocupação do professorado, pela adequação de seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes interdisciplinares em conhecimento próprio

Em relação às mensagens postadas no período de 11 de novembro de 2003 a 15 de abril de 2005, centradas na ótica do “como fazer”, em detrimento do “porquê fazer”, é importante considerar que a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Nessa perspectiva, as mensagens postadas nesse fórum dão a idéia de que a prática orientada do Projeto Veredas ficou reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento das habilidades específicas do manejo de classe.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental expõe os problemas na formação profissional docente. A dissociação entre teoria e prática, resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas. Nessa perspectiva, o estágio é teoria e prática, não teoria ou prática. A profissão do educador é, portanto, uma prática social, uma forma de intervir na realidade social por meio da

educação que ocorre essencialmente nas instituições de ensino, assim a atividade docente é, ao mesmo tempo, prática e ação.

Partindo da definição de Sacristán (1999) de que a prática é institucionalizada, a mesma é uma forma de educação que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições e de que a ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores e compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos, os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando. Pimenta e Lima (2004, p. 42) ressaltam que “se a pretensão é alterar as instituições com a contribuição das teorias, precisamos compreender a imbricação entre sujeitos e instituições, ação e prática.”

Para essas autoras, em sentido amplo, a ação designa a atividade humana, o fazer, um fazer efetivo ou a simples oposição a um estado passivo, numa perspectiva filosófica e sociológica a noção de ação refere-se a objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento. Assim denominam:

... ação pedagógica as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo de ensino e aprendizagem é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas; enfim, utiliza-se de mediações específicas. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 42)

As autoras consideram ainda que, nem sempre os professores têm clareza sobre os objetivos que orientam suas ações no contexto escolar e no meio social onde se inserem, sobre os meios existentes para realizá-los, sobre os caminhos e procedimentos a seguir, ou seja, sobre os saberes de referência de sua ação pedagógica; assim, é necessário investir nos processos de reflexão *nas* e *das* ações pedagógicas realizadas nos contextos escolares. Pimenta e Lima (2004) afirmam que o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocá-las em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Diante do exposto, pode se inferir que o estágio dos cursos de formação de professores deve possibilitar que os cursistas de uma formação em serviço, compreendam a complexidade das práticas institucionais, das ações por eles praticadas a partir de uma análise crítica desta prática em busca de proposições de novas maneiras de fazer a educação.

Levando em consideração a função do professor orientador do estágio, as mensagens do fórum demonstram que o tutor, como orientador da prática orientada no Projeto Veredas, não realizou seu trabalho de, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que trazidas de suas práticas, buscando a projeção de um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vivenciadas por esses professores-alunos.

Articulando a abordagem histórica à perspectiva teórica do problema em estudo, retomamos as concepções básicas de educação para sistematizar a análise das mensagens postadas neste fórum. Segundo Saviani (2008, p. 77), as principais concepções de educação podem ser agrupadas em cinco grande tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a concepção crítico-reprodutivista e a concepção dialética histórico-crítica. Segundo a hipótese de trabalho desse autor, “cada uma dessas concepções podem ser consideradas segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções” (SAVIANI, 2008, p. 77-78).

Na concepção tradicional, o nível preponderante é o da filosofia da educação e a pedagogia é subsumida, assimilada pela filosofia da educação. Nessa perspectiva, a pedagogia tradicional é um conjunto de enunciados filosóficos referidos à educação, que tomam por base uma visão essencialista do ser humano, cabendo à educação a tarefa de conformar cada indivíduo à essência ideal e a universal que caracteriza o homem. Em conseqüência, a prática pedagógica tradicional será o modo como o professor irá proceder na realização da referida tarefa em relação a seus alunos.

Para Saviani (2008), a filosofia da educação, na concepção humanista moderna, não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si. Notamos que a teoria da educação deverá dar conta das diferenças que caracterizam os indivíduos, os quais devem ser considerados nas suas situações de vida e na interação com os outros indivíduos. A teoria da educação ganha autonomia em relação à filosofia da educação, devendo buscar apoio nas ciências, já que é através do método

científico que nos é possível ter acesso aos elementos empíricos que caracterizam a vida dos educandos.

Orientada pelos princípios da pedagogia nova, a prática pedagógica, tal como se patenteia no escolanovismo, irá valorizar a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos.

Na concepção analítica, a função própria da filosofia é definida pela análise da linguagem, isto posto, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e, muito menos, orientar a prática pedagógica. Assim, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação, não contemplando os outros dois níveis. A afinidade entre essa concepção e a teoria de educação (pedagogia) tecnicista está na busca da explicação do fenômeno educativo a partir de sua descrição empírica para orientar a prática educativa.

A teoria da educação, que subsume ou assimila a filosofia da educação na concepção crítico-reprodutivista, é tributária de uma teoria da sociedade concebida em grau máximo de generalidade, não se pondo, pois, a possibilidade de um nível que possa abarcá-la, como ocorre com a filosofia da educação nas outras concepções. Segundo Saviani (2008), essa concepção por se considerar como teoria científica, que explica os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implantada, não põe em questão a prática pedagógica.

Na concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, os três níveis se fazem presentes; a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação é vista como ponto de partida e ponto de chegada, cuja coerência e eficácia são garantidas pela mediação da filosofia e da teoria educacional.

A análise das mensagens desse fórum de discussão nos leva a inferir que a concepção de educação que orientou a prática pedagógica do Veredas foi a concepção humanista, por se configurar como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria, a teoria sendo determinada pela prática. Nessa perspectiva, a teoria deve subordinar-se à prática, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor. Segundo Saviani (2008), essa tendência ganha força no início do século XX, torna-se hegemônica, sob a forma de movimento da Escola Nova, até o início da segunda metade desse século e, diante das contestações críticas

que enfrenta, assegura seu predomínio, assumindo novas versões, entre as quais o construtivismo que é, provavelmente, a mais difundida na realidade.

Estudos e pesquisas²⁸ têm demonstrado que os professores são profissionais importantes na consolidação das reformas educacionais e conseqüentemente sociais implementadas pela sociedade capitalista. O desafio atual da educação, numa perspectiva capitalista é “educar as crianças e jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo” (PIMENTA e LIMA, 2004, p12). Além de não ser fácil superar este desafio, torna-se necessário, transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que se cristalizam através da evasão e da exclusão.

As políticas de educação e suas reformas, decorrentes, da redução do papel do Estado e dos acordos internacionais, exigem dos professores o ensino de qualidade, qualificação e competência para o exercício do magistério, e para tanto, possibilitam aos professores retornarem às salas de aulas nas universidades para complementarem a formação acadêmica exigida pela legislação.

Considerando que os professores contribuem com seus saberes, suas experiências nesta complexa tarefa de transformar a sociedade é necessário pensar sua formação, sua valorização e suas condições de trabalho. O processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional. Por ser a formação identitária também, profissional, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. Assim, a formação identitária é epistemológica, ao reconhecer a docência como um campo de conhecimentos específicos e configura-se em quatro grandes conjuntos:

4. Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
5. Conteúdos didáticos-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
6. Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional;
7. Conteúdos ligados a explicitação do sentido da existência humana e individual, com sensibilidade pessoal e social. (PIMENTA e LIMA, 2004, p13)

Numa perspectiva dialética de educação, a formação do professor deixa de ser baseada na racionalidade técnica, que a considera meras executoras de decisões alheias e passa a investir na ampliação de sua consciência crítica sobre sua prática. Ao

²⁸ Ver Scaff, 2000; Barreto e Leher, 2008

confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as formam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 14). Nessa perspectiva, valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para analisar e compreender os contextos históricos, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente.

O ensino, como característica da identidade do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor, que exige posturas éticas e políticas. Para enfrentar os desafios de ensinar, encarar as situações contraditórias e conflituosas presentes nos contextos escolares, o professor necessita de saberes e conhecimentos científicos, filosóficos, pedagógicos e políticos. Deve ser da atividade docente, possibilitar a mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir, de apropriar e produzir conhecimentos. Assim, problematizando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento científico, humanístico, filosóficos, pedagógico, político como ferramenta para a compreensão e transformação da realidade.

É preciso considerar, também, que a atividade profissional de todo processo, por um lado, possui uma natureza pedagógica, que vincula objetivos educativos de formação humana a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. Deste modo, ao ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade. De outro lado, é importante não perder de vista que todo conteúdo a ser ensinado é resultado de um processo de construção do conhecimento; sendo assim, é necessário trabalhar com o conhecimento no processo formativo dos alunos o que significa articular a mediação entre o conhecimento socialmente acumulado e o contexto em que foram produzidos, ao tempo em que estimula a pesquisa, a descoberta, a inventividade, a criatividade. Significa, portanto, que para explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados é necessário instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar.

Levando em consideração que a construção do conhecimento se dá através da prática da pesquisa e que ensinar e aprender só ocorrem significativamente a partir de uma postura investigativa de trabalho (o trabalho como princípio educativo, de Gramsci), na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio

cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles a atitude investigativa em suas atividades profissionais, tornando a pesquisa um princípio formativo na docência.

Considerando também que a educação é uma prática, mas uma prática determinada pela teoria, atribui-se, na formação do professor, grande importância ao estágio, como parte de todas as disciplinas, percorrendo o processo formativo, articulando diretamente com as escolas e demais instâncias, nas quais os professores atuarão, em forma de estudo, análise e problematização dos saberes construídos e praticados.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 127), os professores que se vêem diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que assume o caráter de formação continuada. Quando esses professores são convidados a trabalharem os conteúdos e as atividades de estágio no campo do seu conhecimento específico - a educação - percebem que os problemas e possibilidade de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho.

Nesta perspectiva, o estágio passa a ser um reflexo da prática docente e o professor-cursista terá muito a expressar sobre sua prática profissional e a de seus colegas de profissão, que no mesmo momento histórico vivenciam os mesmos desafios, progressos e dificuldades na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidades para ressignificar suas identidades profissionais, que estão sempre em construção, a partir das necessidades dos alunos, da escola, da política educacional, enfim, da sociedade.

A função do professor orientador de estágio será, à luz da teoria, analisar com seus alunos, professores-cursistas, suas experiências profissionais cotidianas e buscar a projeção de um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando o contexto sócio-histórico, as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas pelos professores-cursistas.

Segundo Pimenta e Lima (2004), essa ação articuladora se realiza em diferentes matizes e contornos, significando a possibilidade de mediação entre:

- a realidade do contexto atual da sociedade e da escola;
- o conhecimento da universidade, os saberes de seus docentes, sua cultura, crenças, valores, e a vida dos professores, a organização, os hábitos, os conhecimentos da realidade do ensino fundamental e médio;
- a possibilidade de integração e inserção da universidade e de seus professores-alunos no cotidiano das escolas;

- a formação acadêmica, a experiência profissional e a prática dos professores-alunos estagiários e os novos conhecimentos;
- as expectativas dos professores-alunos estagiários e da escola em relação à proposta de estágio;
- os desafios da educação como prática histórica que se vincula ao processo civilizatório e humano e os problemas sociais, como desemprego e a violência. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.127-128)

Segundo as autoras, essas dimensões podem favorecer um intercâmbio de práticas e teorias que entrecruzam e se completam, numa perspectiva que redimensiona a prática dos professores-cursistas. É importante que eles se percebam como co-participantes desse processo em que outras relações se constroem e muitas lições são aprendidas. Na discussão coletiva, mediada pelo professor, orientador de estágio, a consciência profissional dos professores-cursistas pode ser transformada, possibilitando novos contornos a sua identidade.

Para Kuenzer (1999), além dos trabalhos profissionais e familiares, os professores, na correria para qualificação e certificação, não têm tempo de refletir e por isso não percebem com nitidez as articulações das mudanças entre o mundo do trabalho, as políticas e as práticas educacionais, assim sendo, o estágio deve-se consistir em um espaço de reflexão que possibilite a superação das dificuldades para esses professores-cursistas e para os professores da Universidade, que também vivenciam as mesmas dificuldades. Nesta perspectiva, para os acadêmicos de um curso de formação de professores, que já exercem o magistério, o estágio deve configurar-se como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de resignificação de seus saberes docentes e da produção dos conhecimentos. “O estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, deve ser um espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos.” (PIMENTA e LIMA, 2004, p.129)

Diante do exposto pode-se constatar que, da forma como o conhecimento foi discutido no fórum de discussão do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, da AFOR UFJF, o mesmo não se constituiu em um instrumento de luta, algo profundamente politizado. Os coordenadores, professores especialistas e tutores não ajudaram os professores cursistas a desvelarem como suas visões de mundo foram elaboradas e cimentadas no meio social, nem tampouco ajudaram a superar esta visão de mundo, promovendo a elevação cultural das mesmas.

Assim, o conhecimento trabalhado neste fórum foi um conhecimento do senso comum, que contribuiu para que os professores-cursistas se tornassem “homem-massa”

integrantes do mesmo “bolo social”, isto é, elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir, participantes de um mesmo bloco de indivíduos no interior de uma mesma formação econômica e social, seja como integrantes de um mesmo grupo que pode ser manipulado de diferentes formas pelos grupos dominantes .

As discussões no fórum não contribuíram para a conscientização da incoerência do senso comum vigente entre eles e dos seus interesses como classe. O processo catártico entre as classes subalternas, como teorizado por Gramsci, para que os dominados possam assumir-se como bloco histórico com condições de libertar-se da subserviência a que estão submetidos, *não aconteceu*.

Os professores especialistas e os coordenadores não conseguiram ajudar os tutores e professores cursistas a identificar os elementos sadios do senso comum, o bom senso, a rearticulá-los e transformá-los na concepção de mundo desta classe em algo que seja próprio, unitário e coerente. Diante disso, a proposta educativa de Gramsci de que se deve partir do senso comum existente e criticá-lo, no sentido de superá-lo, mediante a elaboração de uma nova visão de mundo, construída a partir dos seus interesses como classe, não foi encontrada nessa pesquisa empírica, deixando esta tarefa de ser filosófica para ser ideológica.

Considerando que os professores exercem na sociedade a função de intelectuais, a elaboração das camadas desses intelectuais não ocorreu em um terreno neutro, mas marcado pelos interesses capitalistas em sua fase política neoliberal, que investem e usufruem desta formação, de acordo com seus interesses.

Pela análise do conteúdo das mensagens postadas nos fóruns, triangulada com as condições sócio-históricas concretas em que foram produzidas, percebeu-se que os professores cursistas tiveram acesso aos códigos da classe dominante disponibilizados ao longo do curso, mas não demonstraram ter consciência de que poderiam transformá-los em instrumentos de luta contra a hegemonia da classe dominante. Quanto à análise dos documentos que orientam as políticas de formação no Brasil, discutidos no capítulo III desta Tese, triangulados ao discurso do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, presentes no documentos oficiais, constatou-se a ênfase dada à importância de transformar os professores em especialistas capazes de ajudar seus alunos a encontrarem, organizarem e gerirem os conhecimentos, utilizando as novas tecnologias.

O efeito desse fenômeno se reflete na demanda por profissionais acríticos e hiper-competitivos em que se desqualifica o pensamento crítico. Assim, proliferam-se os cientistas, eclipsam os humanistas, fazendo surgir os gestores, os estatísticos, substituindo os educadores pelos mediáticos. Portanto, o capital impõe uma nova ordem

em que só serve à formação de uma inteligência: a tecnológica-utilitarista em detrimento de uma formação ético-política.

CONCLUSÃO

Este estudo não foi realizado com o intuito de avaliar as políticas educacionais brasileiras e seus projetos para formação de professores, a distância, mas, sim, identificar as possibilidades, contradições, resistências e desafios, no que diz respeito ao valor ético-político e pedagógico do conhecimento, na formação inicial de professores, realizados com a utilização das tecnologias de informação e comunicação, promovidos por instituições superiores públicas, no período de 2000 a 2005.

Alguns obstáculos dificultaram o acesso às informações e aos textos oficiais das cinco primeiras universidades públicas, que ofertaram curso de formação de professores, a distância, no referido período: 1) Universidade Federal do Paraná, 2) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 3) Universidade Federal do Espírito Santo; 4) Universidade Estadual de Santa Catarina; 5) Universidade Estadual do Maranhão. Assim, optou-se por analisar o valor ético-político e pedagógico do conhecimento disseminado no *Fórum* de Discussão do Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado pelos professores cursistas do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores – AFOR-UFJF, no período de 2002-2005, tanto pela amplitude deste projeto como também por ser um dos pioneiros.

Entretanto, alguns obstáculos persistiram ao acesso a alguns textos oficiais, principalmente se considerarmos a fraca memória institucional do Estado de Minas Gerais e a burocracia de seus órgãos. Embora os esforços tenham propiciado um exercício investigativo, temos consciência que o mesmo foi insuficiente para resgatar todo o movimento e informações históricas do período. Portanto, será fácil identificar as lacunas presentes no corpo do texto, mesmo porque investigar uma realidade “mascarada” pelos próprios dados oficiais compromete sua análise.

Contudo, a análise dos documentos internacionais, nacionais e estaduais sobre a formação de professores, os documentos oficiais do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores e a análise das mensagens postadas no fórum de discussão da AFOR-UFJF nos permitiram algumas conclusões.

Considerando que o sistema econômico ainda é o capitalismo e que a nossa sociedade é governada pelo processo de produção e pelas regras de mercado, no que se refere à formação de professores, a legislação educacional brasileira, no período analisado por esta pesquisa, adequou-se às reformas educacionais definidas pelos Organismos Internacionais de financiamento.

As orientações de políticas neoliberais definidas principalmente pelo Banco Mundial, relacionadas à educação brasileira a partir dos anos 1980, implementaram ações de compressão do Estado: de escolarização direcionada ao ensino privado; de efetivação de projetos de formação de professores voltados para os resultados; de exigências de produtividade no processo ensino e aprendizagem; de valorização do mercado educacional, tanto no setor público, quanto no privado e de transferência de responsabilidade da educação básica aos municípios, sem a devida contrapartida de financiamento. Assim, a partir da década de 1990, no Brasil surgiram iniciativas em todos os âmbitos da federação de reformas no sistema público de ensino às quais buscavam, sobretudo, universalizar a Educação e suprimir o analfabetismo por intermédio de uma compreensão limitada do termo "educação básica". Sob o propósito de estender a Educação a todos, averigua-se que as políticas do Banco Mundial passaram a investir no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, deixando a ampliação dos outros níveis escolares para os cuidados das instituições privadas.

A partir de então, tem-se assistido a uma circulação de propostas sempre crescentes para a educação inicial e continuada de professores, justificadas pela busca de respostas às transformações ocorridas no mercado de trabalho. Observa-se uma transferência do ensino para a aprendizagem e da formação para o treinamento, caracterizando o novo profissional da educação.

Segundo Pedrosa (2006), com o propósito de responderem às questões emergentes relacionadas à prática social, várias secretarias de Estado da Educação dos estados brasileiros adotaram programas de reformas educacionais. Dentre os principais determinantes estruturais dessas reformas, merecem destaques as seguintes questões:

- 1.A emergência de conflitos sociais que precisavam ser administrados pelo Estado para gerir o social;
- 2.A redefinição das diretrizes econômicas dentro da ordem capitalista;
- 3.A criação de manutenção de condições gerais de produção dentro dos marcos da reestruturação produtiva que estava em andamento;
- 4.A necessidade de uma nova regulamentação da força de trabalho pela legislação social;
- 5.A recuperação dos conflitos sociais e administração dos mesmos por meio da gestão e planejamento participativo.

Dentro desse contexto, as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais, no período de 2002 a 2005, obedeceram às diretrizes definidas pelos OI, por meio de

programas e projetos. Nesta perspectiva, o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, como analisado, contribuiu para o fortalecimento da proposta neoliberal de educação imposta pelos OI aos países da América Latina, especialmente no Brasil, dada a interseção de seus pontos programáticos: formação em serviço; uso intensivo de tecnologias da educação a distância, maior ênfase no material instrucional auto-explicativo e nas tecnologias que nas interações professores (especialistas e tutores) e alunos (professores-cursistas).

De acordo com o resultado preliminar do Censo de Professores, realizado no Brasil, em 1997, mais da metade dos professores da Educação Básica não possuía curso superior completo, sendo, portanto, a formação desse enorme contingente, um grande desafio para os sistemas educacionais. Apesar da LDB não determinar que todos os professores devam ter nível superior, sob pena de demissão, a mesma afirma que, ao final de 2007, somente serão admitidos docentes com nível superior. Entretanto, tal exigência não justifica, *a priori*, uma formação aligeirada.

A política de formação de professores adotada pelo Governo do Estado de Minas Gerais, centrada nos Cursos Normais Superiores, na educação a distância e no treinamento continuado, por meio do uso de recursos tecnológicos, está na contramão da formação superior de professores, defendida pelas Universidades públicas brasileiras, desde meados dos anos 1980. As Faculdades de Educação têm assumido, desde então, a formação dos profissionais que atuarão nas séries iniciais numa perspectiva que, a partir da docência, combina formação geral (antes restrita aos especialistas) com a formação específica (alfabetização e metodologias de ensino da Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa).

Os traços distintos dessa política enfatizam a formação histórico-social e a fundamentação básica, permitindo que os futuros professores disponham de meios intelectuais para a crítica fundamentada da situação brasileira e ampliem sua autonomia intelectual. A formação universitária enfatiza, portanto, a capacitação política do professor, oferecendo elementos para que o docente enfrente e compreenda a sua função social e participe de estudos e debates sobre a problemática educacional.

Entretanto, o parecer de Eunice Duhran (CNE/CES nº 970/99) restringiu o Curso de Pedagogia à formação de especialistas, enquanto as formações para a educação infantil e para séries iniciais do ensino fundamental deveriam ser realizadas nos Cursos Normais Superiores e nos Institutos Superiores de Educação.

Segundo Leher (2002), a criação de um novo lugar para a formação de professores não pode ser entendida como algo meramente formal. A criação de uma nova instituição assinala o surgimento de uma nova estrutura material da ideologia. Novos símbolos são criados para obscurecer os antigos, (re)significando, assim, as experiências passadas ao tempo em que as silencia, relegando-as ao esquecimento.

O núcleo sólido da formação pretendida pelo CNE/CES é a neutralidade ética do professor, promovendo a disjunção das dimensões políticas e técnicas, uma vez que essa nova formação está centrada apenas na última dimensão, descartando a integração entre o planejamento, a execução e a avaliação do fazer pedagógico. A ênfase dada ao processo ensino-aprendizagem, nas questões práticas do mesmo, em detrimento do debate a respeito dos fins e do caráter unitário da educação, hipertrofia do rigor científico e a consequência desse processo é uma acentuada despolitização da educação.

No período de 1999-2002 (período correspondente à gestão governamental de Itamar Franco), a bandeira do desenvolvimento do Estado de Minas Gerais passou a ser uma política educacional cada vez mais democrática, historicamente, contudo, as ações políticas, no que se refere à formação de professores, não acompanharam o discurso. Na análise dos documentos oficiais do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores ficou evidente que o curso adotou um modelo pronto, elaborado externamente às Universidades públicas brasileiras, desenhado previamente pelo OI que o financiou. O papel das Instituições de Ensino Superiores, que ministraram o curso, denominadas Agências Formadoras – AFOR, foi somente executar o projeto previamente formatado, desconsiderando a concepção de formação de professores defendida pelas Universidades públicas. Verifica-se, nesta análise, que a política de formação de professores, a partir deste projeto, se organizou de forma centralizada, produzindo uma aparência de que todos os participantes - AFOR e sistemas que compunham o Projeto Veredas - podiam desfrutar de total autonomia.

A proposta pedagógica do curso (MINAS GERAIS, 2002), principalmente ao descrever as características do profissional preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental pode ser desdobrada em competências mais específicas que expressam os resultados a serem atingidos pelos professores-cursistas e orientam a definição das diretrizes curriculares para o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores

Percebe-se então, que o núcleo sólido da formação preconizada é a competência *vis-à-vis* ao mercado. Essa noção oriunda do discurso empresarial, em

que prevalece o individualismo e a competitividade, promove, a distância, o saber, a carreira e o salário, aumentando a (des)profissionalização do magistério.

Analisando as referidas competências, que expressam os resultados a serem buscados pelos professores-cursistas (MINAS GERAIS, 2002, p. 21), percebemos uma sintonia entre o que foi posto no discurso oficial deste texto e os debates analisados nos fóruns de discussão. Todas as competências a serem desenvolvidas no curso, centradas no processo ensino-aprendizagem (em detrimento do debate a respeito dos fins e do caráter unitário da educação), estão em sintonia com o discurso dos técnicos do Banco Mundial. Essas competências, já discutidas neste trabalho, priorizam, na formação dos professores, as matérias a serem ensinadas por meio dos materiais e das técnicas de ensino, por considerar os resultados de sua aplicação mais eficazes, em detrimento do conhecimento do professor.

Tratou-se, portanto, de uma formação instrumental de professores orientados pela racionalidade técnica do mercado, mediante a disponibilização dos meios para dar-lhes, rapidamente, a competência do conhecimento necessário e conseguir suas adesões às reformas consideradas indispensáveis, para adequar a educação às novas demandas da sociedade contemporânea.

Com base nos dados analisados, acredita-se que as definições político-pedagógicas contidas no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores representam uma tentativa de construção de uma alternativa educacional que conseguisse, nos planos ético-político e técnico-científico, adequar a escola às necessidades contemporâneas da sociedade capitalista.

As mensagens postadas no fórum de discussão expressaram um conhecimento empírico de questões relacionadas à prática pedagógica cotidiana dos professores, em detrimento do domínio de teorias consistentes que possam explicar a realidade. Um curso de formação de professores precisa de um referencial teórico para que os mesmos dominem os conteúdos que os orientem na interação com as contradições e o desenvolvimento prático. O domínio do conteúdo pode assim desempenhar um papel importante, desde que dê conta da compreensão da realidade em que está inserido. Consciente de que a teoria não resolve os problemas da prática, a mesma pode contribuir para que os professores possam ler e interpretar a prática educacional, buscando solução à luz dos problemas de uma teoria.

As discussões em torno do conhecimento empírico dos professores não dialetizaram a prática pedagógica dos mesmos, no sentido de compreender, no mesmo movimento, o momento de formalização próprio da definição dos procedimentos didáticos e o momento da reflexão que envolve a consciência dos determinantes e a impregnação

das formas pela finalidade do ato pedagógico . Nesta perspectiva, as discussões não forneceram subsídios para analisar a prática pedagógica, identificando, compreendendo os problemas e as contradições, e buscando propostas para enfrentá-las a fim de transformá-las.

Observa-se, em muitas mensagens, uma grande ênfase para utilização dos PCN e DCN na orientação das atividades da prática pedagógica dos professores-cursistas. A importância dada e os esforços empreendidos, principalmente pelos professores especialistas, para convencer os tutores e professores-cursistas sobre a relevância e a necessidade de adoção dos mesmos, podem estar camuflando uma crescente tendência de simplificação do trabalho do professor. As implicações desta tendência colocam em dúvida a própria importância do trabalho do professor e contribui para a legitimação das políticas internacionais dos OI junto à sociedade

Considerando que a educação escolar, na perspectiva de Gramsci, deve promover a emancipação dos sujeitos, nas mensagens dos fóruns percebeu-se um enorme esforço para manter o consenso, inculcar a ideologia da classe dominante, amenizando o conflito na base no âmbito do trabalho e na vida social, adaptando-os, assim, às exigências da sociedade contemporânea.

Considerando ainda que as mensagens postadas no *fórum* de discussão e analisadas nesta pesquisa foram baseadas na concepção do senso comum, ou seja, uma idéia amplamente difundida e aceita por um determinado grupo ou formação social e que, para Gramsci, esse conceito está ligado à teoria do conhecimento, numa perspectiva eminentemente ético-política, a AFOR-UFJF possibilitou a difusão do senso comum no seio da formação econômica e social desse grupo, contribuindo assim para que a classe economicamente dominante continue dirigindo e controlando ética, política e culturalmente os indivíduos das classes subalternas, imprimindo-lhes um comportamento que atenda os seus interesses.

Os professores especialistas e os coordenadores que, numa perspectiva gramsciana, deveriam atuar como intelectuais orgânicos, atuaram, de fato, como intelectuais convencionais, funcionais aos interesses da classe dominante, revelando-se preocupados com a centralização do poder, com um universalismo abstrato, com a coerção direta e indireta daqueles. Ao disseminarem o conhecimento do senso comum, perderam a oportunidade de educar ética e politicamente os grupos aos quais se vincularam (tutores e professores-cursistas). Perderam a oportunidade de ajudar a ampliar a consciência, os valores, o comportamento e a prática pedagógica ligada à situação concreta da formação econômica e social desse grupo, tendo em vista os interesses e as necessidades de classe. Perderam a oportunidade de conscientizá-los da

incoerência do senso comum já disseminado em suas práticas e, ainda mais, esses professores especialistas e coordenadores perderam a oportunidade de identificarem os elementos sadios desse senso comum, o bom senso, “e, rearticulando-os, transformar a concepção de mundo dos subalternos em algo que seja próprio, unitário e coerente” (MARTINS, 2008, p. 293).

Considerando que, para Gramsci, as noções aprendidas na escola deveriam ser antes elaboradas, demonstrando que ainda eram objetos de discussão, a forma como os conhecimentos foram abordados passaram a idéia de que as noções aprendidas deveriam ser encaradas como verdades indiscutíveis e adquiridas definitivamente. Na análise das mensagens postadas nos fóruns só foram identificados dois focos de resistências ao modelo autoritário.

O primeiro, em 28 de dezembro de 2003, quando a tutora F. M. levanta uma discussão, na reunião mensal dos tutores, sobre a contradição entre os conteúdos de História e Psicologia Social, no volume 2, e atendendo sugestão da coordenadora L.S., encaminhou para dois especialistas que apresentaram análises divergentes, assim a mesma resolveu socializar a questão no fórum para que todos pudessem opinar. Apesar de ter apresentando argumentos consistentes, essa discussão não contou com a participação de nenhum professor especialista, coordenador, tutor ou cursista. Mesmo os que participaram dessa discussão, em outro espaço, e participantes deste fórum, não se posicionaram sobre esta questão.

O segundo foco, foi quando a cursista C.A., em 15 de novembro de 2003, no fórum História da Educação, levanta uma questão sobre problemas de aprendizagem que não haviam sido discutidos no fórum e que era muito preocupante para todos (pelo menos para ela). Entretanto, nas mensagens seguintes à rebelião (foco de resistência) dessa cursista, sua participação foi abafada, contornada, pela coordenadora L.M. que tratou de impedir que a discussão fosse ampliada e saísse de dentro da escola para questões mais amplas. Ou seja, a própria coordenadora não estimulou a postura crítica do professor, pelo contrário, silenciou os focos de resistência e estimulou uma postura conformista. Sua postura demonstrou “a que veio”: quando alguém se apresentou para uma discussão mais crítica, ela interveio para “apagar o incêndio”, controlando e não democratizando a discussão. Portanto, com exceção destas duas passagens, os tutores e professores-cursistas não tiveram oportunidade de desenvolverem uma compreensão crítica de si mesmo. Tal compreensão crítica poderia ser obtida mediante a luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. Assim, não foi dado a esses grupos instrumentos para que eles pudessem cumprir, em

âmbito cultural e ideológico, a sua tarefa pedagógico-revolucionária maior: promover uma reforma moral e intelectual.

Na análise das mensagens, identificamos que os professores especialistas e os coordenadores não contribuíram para que os tutores ajudassem os professores cursistas a compreenderem a realidade social e a desenvolverem nela ações teórico-práticas em busca de sua superação. As discussões ficaram no âmbito do aprimoramento das práticas cotidianas dos professores-cursistas, não estabelecendo relações que pudessem vincular a um conhecimento mais amplo de cultura científica e humanista.

A partir de uma perspectiva gramsciana, os que pretendem contribuir para a elevação das classes subalternas à condição hegemônica têm a tarefa de conscientizá-los da incoerência do senso comum vigente entre eles e dos interesses de classe. No entanto, não foi isso o constatado: as discussões nos fóruns não contribuíram para a libertação da subserviência a que estão submetidas.

Os professores especialistas e os coordenadores, na função de intelectuais, ao não fazerem um contraponto, não articulando com reflexão do bom senso a partir da prática pedagógica cotidiana dos professores-cursistas, não os ajudando assim, a superar o senso comum, não conseguiram realizar sua missão de levar esse grupo à filosofia da práxis.

O professor que surgiu do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores - dificilmente construiu uma concepção teórica de sua prática; mas ao contrário, foi incentivado a utilizar fórmulas, técnicas para responder aos desafios do cotidiano escolar, e a buscar uma formação que o habilite a trabalhar no sistema vigente. Assim, o Projeto Veredas, por priorizar a busca da eficiência do sistema, contribuiu mais para a imposição de políticas de formação de professores no Estado de Minas Gerais, objetivando uma maior otimização dos recursos empregados e consumidos no processo, do que para a emancipação ética dos cidadãos. Contradiz, portanto, a sua própria concepção, onde está explicitada uma preocupação ética na justificativa do projeto pedagógico do Curso,

Na época atual, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, pelo papel essencial da informação e da comunicação, por novas formas de organização do trabalho e por relações sociais e políticas que traduzem um processo crescente de integração planetária, tem-se acentuado a importância da educação como um fator fundamental, que contribui para definir as condições da participação de um país no cenário internacional, bem como as possibilidades de construção da cidadania de sua população. Nesse cenário, estão presentes questões éticas da maior importância relacionadas ao combate à pobreza, à desigualdade, à exclusão, ao preconceito, às opressões de todos os tipos. A escola, como espaço de prática educativa sistemática e planejada, onde as novas gerações permanecem por um período

contínuo e extenso, pode contribuir de forma importante para transformações sociais que resultem em maior justiça, tolerância e diálogo, e para um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental harmonioso (MINAS GERAIS, 2002, p. 13).

As inferências apresentadas acima nos levam a corroborar com Duarte (2003, p. 15), quando afirma que a função ideológica da sociedade do conhecimento é justamente a de obstaculizar as críticas ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve à superação radical do capitalismo, gerando a crença de que esta luta teria sido superada pela preocupação com outras questões mais atuais, tais como a ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos dos cidadãos e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza.

Moraes (2003) afirma que, para Gramsci, Freire e Gur-Ze'ev, a política após a Modernidade está sendo marcada por conflitos de classe que se apresentam por meio da exclusão/opressão e subjetivamente por meio da ideologia, que deforma e adultera a realidade, fazendo com que os dominados encarem como “natural” essa opressão. E a ideologia, como algo imaterial, orienta todas as esferas imateriais da sociedade, sendo a educação, uma delas.

A hegemonia é para Gramsci a maneira como as classes subalternas expressam o consentimento à dominação da classe dominante, aquela que detém ao mesmo tempo a força material e intelectual apresentando-se como a outra face do poder: a do domínio das consciências e da reprodução da ideologia

Entretanto, Moraes (2003) ainda alerta que esse “*consentimento espontâneo*” que as pessoas têm acerca da existência de um sistema coercitivo na sociedade é transmitido/reforçado pela escola, a qual tem a tarefa de formar os intelectuais que manterão, reproduzirão e aperfeiçoarão o sistema de opressão sob o capitalismo.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a análise das mensagens no Fórum de Discussão da AFOR-UFJV nos leva a inferir que o conhecimento construído parece desprovido de um valor ético-político e pedagógico, reduzindo-se a uma perspectiva instrumental. No entanto, a formação de professores não deve ser um lugar apenas de reprodução de saberes produzidos por outros, mas deve ser também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios. O uso de novas tecnologias da comunicação e informação deve abrir novas possibilidades educacionais, implicando novos desafios e novos modos de apropriar e construir novos conhecimentos. E o enfrentamento desses desafios requer, como núcleo, a reflexão sobre as práticas pedagógicas socialmente produzidas.

Os dados aqui apresentados corroboram, portanto, com a hipótese inicial desta pesquisa, qual seja, a influência dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, que, direta ou indiretamente, nas políticas educacionais, no Projeto Veredas– Formação Superior de Professores, 2002 a 2005, realizado com a utilização das TIC, difundiram conteúdos e valores ligados ao senso comum e voltados para a aquisição do domínio de técnicas e métodos de ensino, enfatizando o treinamento do professor na aquisição de conhecimentos, cuja finalidade é manter a hegemonia capitalista, agora em sua fase neoliberal.

A partir das reflexões e constatações descritas ao longo deste trabalho, torna-se necessário questionar: por que os docentes das Universidades Públicas Mineiras, defensores de uma proposta de formação superior de professores para atuar nas séries iniciais, centrada na formação histórico-social e na fundamentação básica (que permite que os futuros professores disponham de meios intelectuais para a crítica fundamentada da situação brasileira, ampliando sua autonomia intelectual) se envolveram no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores? Por que os docentes dessas Universidades ainda continuam contribuindo para que o Projeto Veredas II – Formação Superior de Professores - continue a se multiplicar no mercado educacional? Os docentes, como intelectuais, estão cedendo aos interesses dos OI?

Por fim, o discurso político ideológico sobre a formação de professores, a distância, utilizando as tecnologias da informação e comunicação, não garante a legitimidade das ações em busca de uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora, no sentido de emancipá-la.

A metodologia adotada pelo Projeto Veredas, ao utilizar ambientes virtuais de aprendizagem para mediar o processo de ensino e aprendizagem, contribuiu somente para adaptação dos saberes à sua própria realidade, sem garantir aos professores-cursistas a oportunidade de obterem uma formação para além da racionalidade tecnoburocrática do estado e seus aparatos.

REFERÊNCIAS

APARICI, R.; GARCIA- MATILLA, A. **Lectura de Imágenes**. Madrid: Ediciones de La Torre, 1998.

ATTALI, Jacques; BRIGAUD, Olivier; MION, Frédéric. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. UNESCO: Paris, 1998.

ARROYO, M. O direito do trabalhador à educação. In: FRIGOTTO, G. (Org) **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador**. Cortez: São Paulo, 1987.

ATLAS/ti. For 32 bit Windows. WIN 4.1 (build 051). Copyright© 1997, Scientific Software Development.

BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. Paulinas: São Paulo, 1989.

BANCO MUNDIAL. **El financiamiento de la educacion em los países em desarrollo: opciones de política**. Banco Mundial: Washington, 1986.

_____. Departamento de Educación y Políticas Sociales. **Prioridades y estrategias para la educación**. Estudio sectorial del BM. Banco Mundial: Washington, D.C., 1995.

_____. **Assistance strategies reduce poverty**, Banco Mundial: Washington, D.C. 1992.

_____. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência**. Banco Mundial: Washington, D.C., 1995.

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial**. Indicadores do desenvolvimento mundial. Banco Mundial: Washington, D.C., 1995.

_____. **Higher education in developing countries**. Peril and promise. Task Force Report. Banco Mundial: Washington, D.C., 2000. Disponível em <<http://www.une.net/press>>

_____. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000-2001: luta contra a pobreza**. Banco Mundial: Washington, D.C., 2000. Disponível em <<http://www.bancomundial.org.br>>

BARATTA, G. **As rosas e os cadernos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Quartet: Rio de Janeiro, 2001.

_____. **Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando velhos e novos (des)encontros**. Edições Loyola: São Paulo, 2002.

BARRETO, R. G.; Leher, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior “emerge” terciária. **Revista Brasileira De Educação**. Set./Dez. 2008 v.13 N. 39, p. 423-436.

BIANCHETTI, R. **O modelo neoliberal e a política educacional**. 3. ed. Cortez: São Paulo, 2001. (Coleção questões de nossa época).

BRACHO, T. **El Banco Mundial frente al problema educativo: um analisis de SUS documentos de política sectorial**. Centro de Investigación y Docência Econômicas: México, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação**. Brasília, DF, 1990.

_____. **Emenda Constitucional n. 19**, de 04 de junho de 1998. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm> Acesso em fevereiro de 2008.

_____. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Intervenção no Estado e no Distrito Federal - Manutenção e Desenvolvimento do Ensino – DOU 13/09/1996.

_____. **Lei 9394/96 – LDB**: AGUIAR, José Márcio de. *Vade-Mécum do Profissional de Educação Básica*. Editora Lâncer: 2005. 662 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 9.394/96. Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei9394> Acesso em: maio de 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 5.692/71. Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei5692> Acesso em maio de 2006.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N. 4.024/61. Disponível em <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/lei4024> Acesso em: maio de 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação-2001**. Disponível em <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 15 de agosto de 2007.

_____. **Portaria 49 do Gabinete do Ministro de Estado de Educação**. DOU, 12 de janeiro de 2005.

_____. Lei n.9.424, de 24 de dezembro de 1996. Fundef. Disponível em: <<http://www.portalmec.gov.br>>. Acessado em: 03.07.2008.

_____. Decreto 3554/2000. *Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica*. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm>> Acesso em: 12 de maio de 2007.

_____. **Resolução CNE/CP n.1**, de 15-05-2006. Diretrizes Curso Pedagogia. (s.i.)

_____. **Resolução CNE/CP n.1, de 15-05-2006**: INFORMATIVO MAI DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Edição Mensal. Ano XXXII. Junho – Julho – n. 366-367-2006. Editora Lâncer: Belo Horizonte. 83 p.

_____. Diretrizes Curriculares do Conselho de Educação para o ensino fundamental: Instituídas pela Resolução CEB n. 2, de 7 de abril de 1998. In: **Boletim de Direito Educacional. CONSAE – Consultoria de Assuntos Educacionais**. Ano XXIII, nº. 04. Abril 1998. Belo Horizonte, EdiTAU. 78 p.

_____. **Decreto 3276 de 06 de dezembro de 1999**: Aguiar, José Márcio. Vade-Mécum do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais. 1952 – 2000. Belo Horizonte, Lâncer, 2000, 1.v. 588 p.

_____. Parecer CEB 04/98: AGUIAR, José Márcio. **Lei Diretrizes e Bases de Educação Nacional: organização dos textos**: leis, decretos, portarias ministeriais, resoluções e pareceres normativos do Conselho Nacional de Educação. Por José Márcio de Aguiar. Comp. Lâncer: Belo Horizonte, 2002. 680 p.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 970/99. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Brasília, 09 nov.1999. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/lindice.htm>> Acesso em: 12 de maio de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. MEC: Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação. **Planejamento Político-Estratégico 1995-1998**. MEC: Brasília, 1995.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, História**. MEC/SEF: Brasília, 1998. p.30.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Matemática**. MEC/SEF: Brasília, 1998. p. 30.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 49**, de 11 de janeiro de 2005. Diário oficial da União, 12 de janeiro de 2005.

BRANDÃO, C. R. (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense. 2000.

BOBBIO, N. **Estado, governo e sociedade**. Paz e Terra: São Paulo, 1987.

CALIXTO, E. M. de S. **As políticas de formação continuada de professores e seu desdobramento no processo de formação dos docentes da rede estadual de Mato Grosso do Sul**. Disponível em <www.neppi.org/anais/textos/pdf/politicas_formacao_continuada_professores> Acesso em 01/02/2002.

CANDIDO, A. **A revolução de 1930 e a cultura**. Novos estados CEBRAP: São Paulo, n 4. abr. 1984.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **A reestruturação da educação superior no debate internacional**: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. Revista Portuguesa de Educação, ano/v. 13, n.02. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2000. p. 29-52.

CEPAL/UNESCO. **Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad.** Santiago de Chile, 1992.

CHAUÍ, M. **Vocação política e vocação científica da Universidade.** Revista *Educação brasileira* 15 (31), p. 11-26, 1993.

CHESSAIS, F. **A mundialização do capital.** Trad.: Silvana Finzi Foá. Xamã: São Paulo, 1996.

_____. **A emergência de um regime de acumulação financeira.** Praga, n. 3. HUCITEC: São Paulo, 1997.

CHIAZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Vozes: Petrópolis, 2006.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna.** Fundação Caoute Gulbenkian: Lisboa, 1957.

CORAGGIO, J. L. Debates... In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O BM e as políticas educacionais.** 2. ed. Cortez Editora PUC/SP - Ação Educativa São Paulo, 1998.

DE TOMMASI, Livia. *et al* (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** Cortez: São Paulo. PUC-SP: Ação Educativa. São Paulo, 2007.

DE TOMMASI, Livia de. Funcionamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: DE TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 5.ed. Cortez: São Paulo, 2007.

DEL AROIO, M. **Gramsci e a educação do educador.** Cadernos Cedes. v. 26 n. 70 . Campinas sep./Dec. 2006.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DOS DIREITOS HUMANOS – Site das nações Unidas no Brasil. < http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO SÉCULO XXI: Visão e Ação. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020> Acesso em 27/03/2008.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Cortez: São Paulo, 1999.

DRAIBE, S. M. **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas.** Revista USP. São Paulo: USP, 17: p.p. 86-101, março a maio de 1993.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Autores Associados: Campinas - SP, 2003

_____. (Org.) **Crítica ao Fetichismo da Individualidade.** Autores Associados: Campinas, 2004.

DUARTE, Simone Viana; FURTADO, Maria Sueli Viana. **Manual para elaboração de monografias e projetos de pesquisas.** 3. ed. Unimontes: Montes Claros, 2002.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. 6. ed. Leitura: Rio de Janeiro, 1993.

ESCOLA SAGARANA. Coleção Lições de Minas. v. II, set., 1999. SEE-MG.

FERES, M. J. O Plano Mineiro de Educação. In: **Escola Sagarana**. Coleção Lições de Minas. v.2. set. de 1999.

FONSECA, M. C. F. R.; LOPES, M. P.; BARBOSA, M. G. G. **O ensino da Geometria na escola fundamental**: três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais. 2. ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2002.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. Cortez Editora: São Paulo, 1995.

_____. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo**: evidências do caso brasileiro. Revista Faculdade de Educação. São Paulo, v. 24. n. 1. p. 38. jan./jun.1998.

_____. Os financiamentos do Banco Mundial como referência para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. ; SILVA JR. C. (Org.) **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo. Editora Da UNESP, v. 4, 17-24, 1999.

FREITAS, L.C. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e sociedade. v. 23. N. 80. Campinas, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

_____. **Educação como prática de liberdade**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1981.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P (org) **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Vozes: Petrópolis, RJ,1995. p.77 – 136.

FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. Cortez: São Paulo, 2003.

FURTADO, B. C. **O programa de apoio às inovações educacionais no Estado de Minas Gerais**. Núcleo de estudos e Pesquisas: Políticas e Gestão Educacional. Disponível em <www.unimep.br/phpg/posgraduacao/stricto/ed/simposio/textos_PDF> Acesso em 15/9/2007.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. Cortez: Autores Associados: São Paulo, 1983.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Educação popular**. EDUSP: São Paulo, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. Cortez: São Paulo, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, P.; SILVA, T.T. da (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Vozes: Rio de Janeiro, 1994.

GRACINDO, R. V. **Sobre as declarações de Eunice Durhan & Regulamentação do curso de pedagogia.** Portal Mundo acadêmico – MEC. Disponível em <<http://www.mundoacademico.unb.br/conteudos/?cod=1232895166170274111214170418>> Acesso em: 12/02/2009.

GRAMSCI, A. **Scritti politici.** Riuniti: Roma, 1973.

_____. **Quaderni del cárcere.** Einaudi: Turim, 1975.

_____. **La costruzione del partito comunista.** (1921-1926). Einaudi: Turim, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere:** Maquiavel, notas sobre o estado e a política. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2000. v. 3.

_____. **Cadernos do cárcere:** introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce. 2. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2001a. v. 1.

_____. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** 4 ed. Trad. de Luiz Mario Gazzaneo. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1980.

_____. **Concepção dialética da história.** 4 ed. Civilização: Rio de Janeiro, 1995.

_____. **Cadernos do cárcere.** 3. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2004. v. 2.

GOLDBERG, M. **A arte de pesquisar.** Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais Record: Rio de Janeiro, São Paulo, 1999.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5 ed. Artes Médicas: Porto Alegre, 1998.

KELLNER, D. Tecnologia, guerra e fascismo: Marcuse nos anos 40. In: MARCUSE, Herbert. **Tecnologia, guerra e fascismo.** Fundação Editora da UNESP: São Paulo, 1999.p. 21 -69.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1986.

KRUPPA, S. M. P. **O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu, MG, Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2001. 1 CD-ROM.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação:** a construção da identidade do professor sobrando. Caderno Cedes. Papirus: Campinas, n. 8, p. 163 -183, 1999.

_____. Desafios teórico metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Vozes: Petrópolis, RJ, 1998. p.55-75.

LEHER, R. **A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira.** Revista Trabalho & Educação. Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, n.4, pp.119-134, ago.1998.

McNAMARA. **Cem países, dois bilhões de seres:** a dimensão do desenvolvimento. Fundação Getulio Vargas: Rio de Janeiro, 1974.

MARCUSE, H. **Some Social Implications of Modern Technology**. Studies in Philosophy and Social Science, v. 9, n.3, 1941, p.435.

_____. **Tecnologia, guerra e fascismo**. Fundação Editora da UNESP: São Paulo, 1999.

MAGRONE, E. **Gramsci e a educação**: a renovação de uma agenda esquecida. Cadernos Cedes. v. 26 n. 70 . Campinas sep./Dec. 2006.

MARTINS, M.F. Conhecimento e disputa pela hegemonia. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANNI . D. (org). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Autores Associados: Campinas, SP, 2005. p.123 -159.

MARTINS, M.F. Marx. **Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados; UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo Americana, SP, 2008.

MARTINS, G. de A.; TEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. Atlas: São Paulo, 2007.

MARQUES, M. R. A. **Um fino tecido de muitos fios... mudança social e reforma educacional em Minas Gerais**. Tese. (Doutorado em educação) Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em educação, Piracicaba-SP, 2000.

MARX, K. **O Capital**. Crítica da Economia Política. v. 1, Livro Primeiro: O Processo de Produção do Capital. Abril Cultural: São Paulo, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Martins Fontes: São Paulo, 1998.

MARX, K. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Alfa-Ômega: São Paulo, [19—]. v. 1, p. 300-304.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. SAD/ Diretoria de Material. **Editais de Concorrência nº 005/2001**. 2001 – texto impresso.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Mineiro de Educação-1984/87**.(s.i). 381

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais**. (s.i.).

_____. Secretaria de Estado de Educação. ANAIS do 1o Fórum Mineiro de Educação, (1998).

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Sagarana Escola**. (Coleção Lições de Minas). v. 1. Setembro de 1999.

_____. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Coleção Lições de Minas. v.2. **Escola Sagarana**: educação para a vida com dignidade e esperança. Gráfica Lê: Belo Horizonte, 1999.

_____. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Coleção Lições de Minas. v.3. **Escola Sagarana: tempo de refletir, planejar e construir a Escola Sagarana.** Gráfica Lê: Belo Horizonte, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 1, v. 1, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 1, v. 2, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 1, v. 3, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 1, v. 4, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 2, v. 1, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 2, v. 2, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 2, v. 3, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 2, v. 4, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 3, v. 1, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 3, v. 2, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 3, v. 3, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 3, v. 4, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 4, v. 1, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 5, v. 1, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 5, v. 2, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação superior de professores. **Guia de estudo.** Módulo 5, v. 3, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de professores. **Guia de estudo**. Módulo 5, v. 4, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 6, v. 1, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 6, v. 2, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 6, v. 3, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 6, v. 4, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 7, v. 1, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 7, v. 2, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 7, v. 3, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas-Formação Superior de Professores. **Guia de estudo**. Módulo 7, v. 4, 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. **Caderno de Avaliação de Unidade**. Módulo 3, Unidade 4. 2003.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Veredas – Formação de Professores. Módulo 3, v. 3. SEE – MG. Organizadoras: Maria Umbelina Caiafa Salgado, Glaura Vasques de Miranda – Belo Horizonte: SEE – MG, 2003, p. 15 .

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Veredas – Formação de Professores. **Projeto pedagógico**. 2.ed. 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Veredas – Formação de Professores. **Guia de atividades culturais I**. 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Veredas – Formação de Professores. **Guia de atividades culturais II**. 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Veredas – Formação de Professores. **Guia geral**. 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Veredas – Formação de Professores. **Manual de avaliação de desempenho de cursistas do Veredas**. 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Veredas – Formação de Professores. **Manual da agência de formação** . 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Veredas – Formação de Professores. **Manual do tutor**. 2002.

_____. Programa Oficial de Minas Gerais. Matemática - antiga 4ª série do Ensino Fundamental. (s.i).

_____. **Guia Curricular de Matemática**. SEE/MG. v.1, p. 98-103, 1997.

_____. **Resolução n. 145**, 28/11/2001, publicada no Minas Gerais de 30/11/01.

_____. PRO-QUALIDADE. **Projeto ProQualidade**: Qualidade na Educação Básica em Minas Gerais. Plano de Implementação. Belo Horizonte, mar. 1994, 123 p.

MORAES, R. de A. Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos. In: RANGEARO, Leda Maria; MORAES, Raquel de Almeida. (Org.). **Linguagens e interatividade em Educação a Distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 02, p. 111-132.

MONLEVADE, J. LDB: Um projeto em descompasso com a História. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Cadernos de Educação. 2. ed. Ano II, n. 3, Mar. 1997, CNTE - Confederação nacional dos Trabalhadores em Educação. p. 09-13.

MORAN, José Manuel. **Linguagem da TV e do vídeo**. Brasília, SEED/MEC – Unirede. 2000 (mimeo).

NOGUEIRA, M. A. **Gramsci desembalsamado**: em torno dos abusos do conceito de sociedade civil. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 115-130, 2001.

OFFE, C. **Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação**: contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Educação e Sociedade, n. 35, 09-59, 1990.

PEDROSA, L.D. **O Banco Mundial e as políticas educacionais do Estado de Minas Gerais**: o programa de capacitação de professores (PROCAP) nos anos 90 – Intervenção, consentimento e resistência. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa de pós-graduação em Educação. Mestrado em educação. Campinas, SP, 2006.

PETRELLA, R. **L'enseignement pris en otage**: sans piège tendu à l'éducation. Le Monde Diplomatique, oct/2000, p. 6-7. Paris, France, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estagio e docência**. Cortez: São Paulo, 2004.

PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1977.

PRETTO, N. de L. Desafios para educação na era da informação: presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Quartet: Rio de Janeiro, 2001. p.29-53.

RABELO, E. H. **Textos Matemáticos**: produção e identificação. Editora Lê: Belo Horizonte, 1996.

RELATÓRIO ATTALI. **Pour un modèle européen d'enseignement supérieur**. Disponível em <aphec.it-sudparis.eu/IMG/pdf/rapport-attali.pdf>.

RIBEIRO, M. G. M. **Políticas para a educação superior no Brasil dos anos 90: O problema da diversificação das instituições.** (Tese de doutoramento). PEPG em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP São Paulo, 2000.

RORTY, R. **Ensaio sobre Heidegger e outros escritos filosóficos II.** Relume-Dumará: Rio de Janeiro, 1999.

SAMPAIO, M; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 35. ed. Autores Associados, Campinas, 1997.

SCAFF, E. A. S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor.** Editora UFMS: Campo Grande, MS, 2000.

SACRISTAN, J. G. **Poderes invítáveis em educação.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1999.

SAVIANI, D. **A pedagogia o Brasil: história e teoria.** Autores Associados. Campinas, SP, 2008.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Autores Associados: Campinas, FAPESP: São Paulo, 2002.

SILVA, Edna Lúcia da.; MENEZES, Estera Muszkat, M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação.** 3.ed. rev. Atual. Universidade Federal de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção Laboratório de Ensino a Distância. **FEESC** Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina Florianópolis, 2001. Disponível em <<http://www.feesc.org.br>> Acesso em junho de 2006.

SEMERARO, G. **Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade.** Cadernos Cedes. v. 26 n. 70. Campinas, sep/Dec. 2006.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1985. p.19-24.

SOUZA, Francisco Heitor de Magalhães; RIBEIRO, Maria das Graças M. **Construir políticas de educação contra a barbárie neoliberal: Acomodações neoliberais na educação brasileira e as estratégias do Banco Mundial.** Revista PUCVIVA n. 13. Disponível em [HTTP </www.apropucsp.org.br/revista/r13_r05.htm>](http://www.apropucsp.org.br/revista/r13_r05.htm) Acesso: 20/10/2008.

TOFLER, A. **A empresa flexível.** Record: Rio de Janeiro, 1985.

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** A Pesquisa Qualitativa em Educação. Atlas: São Paulo, 1987.

UNESCO. Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. **Qu'est-ce que l'UNESCO.** Paris (s.d). Disponível em <www.unesco.org>

_____. Organization des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. **Declaration de principes sur la tolerance.** Paris, nov 1995. Disponível em <www.unesco.org>.

_____. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de La Educación Superior.** UNESCO: París, 1996.

_____. **La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción.** UNESCO: París, UNESCO, 1998.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.** UNESCO: París, 1996.

_____. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro.** Editor: UNESCO. 1997.

UNICEF. Conferência Mundial sobre Educação Para Todos. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem** UNICEF: Brasília, 1990. 20p.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de intenção?** Educação e Sociedade Campinas, v. 32, n. 80, set/2002.p. 96-107 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** Paz e Terra: Rio Janeiro, 1977.

_____. **Filosofia da práxis.** Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VERSPLOOR, A. **Veinte años de ayuda del Banco Mundial a la educación: presentación y evaluación.** Perspectiva: Revista trimestral de Educación, México, v. 21, n. 3, 199.

VIEIRA, Juçara Dutra. LDB: Um projeto em descompasso com a História. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Cadernos de Educação. 2. ed. Ano II, n 3, Mar. 1997, CNTE - Confederação nacional dos Trabalhadores em Educação. p. 35-38.

VIEIRA, Sofia Lersche. **Política educacional em tempos de transição.** Editora Ltda: Brasília, DF, 2000.

WERTHEIN, Jorge. **A UNESCO e a Educação Superior no Século XXI.** Disponível em <http://www.brasilia.unesco.org/noticias/opiniaio/artigow/2002/artigo_educ_sup> Acesso em 06/10/2008.

WERTHEIN, J.; CUNHA, C. **A Unesco e as novas perspectivas para o desenvolvimento do ensino superior.** Eccos Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (v.2 n.2): 91-107 – 2000.