



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

**OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS NA POLÍTICA DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA**

Magalis Bésser Dorneles Schneider

Brasília-DF

2013

OS PROCESSOS COMUNICACIONAIS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Magalis Béssem Dorneles Schneider

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em educação, na área de concentração: Educação e Comunicação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Raquel de Almeida Moraes

Brasília-DF, 2013

Banca Examinadora

Presidente da Banca: Dr^a. Raquel de Almeida Moraes (FE-UnB)

Membro: Dr^a. Teresa Kasuko Teruya (UEM)

Membro: Dr. Ricardo Spíndola Mariz (UCB)

Membro: Dr^a. Eva Wairos Pereira (UnB, FE)

Membro: Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (UnB, FE)

Suplente: Dr. Lúcio França Teles (UnB, FE)

Dedico a todos que acreditam que um sonho nunca pode ser abandonado, mas sim, reforçado diariamente. A vitória foi o caminho que decidi, jamais pensando em desistir. Tenho muito a agradecer! Assim, dedico à minha família, aos amigos e à professora Raquel, que me fez ver que nem tudo que reluz é ouro e que as contradições estão onde menos se espera.

AGRADECIMENTOS

A caminhada foi longa e não foi fácil, mas a recompensa é imensa, e não pode ser medida na construção do conhecimento. Agradeço a todos que me ajudaram na presente caminhada. Muito obrigado por tornarem possível esta conquista!

À Professora Dra. Raquel de Almeida Moraes, por oportunizar-me o privilégio de aprender (muito).

À minha eterna amiga Natalina, que sempre me incentivou para prosseguir nesta caminhada e esteve sempre disponível e acolhedora quando precisei.

Ao meu marido Airton, pela sua presença constante, apoiando-me a prosseguir, compreendendo as minhas ausências para ler e escrever.

Aos meus filhos Dariane e Willian – minha grande força de vida e de realização como mãe e como pessoa humana.

Aos meus pais Doralício e Esterlita, que mesmo distantes, estiveram sempre torcendo por mim.

À minha irmã Cátia, que sempre me desejou sucesso e proporcionou o carinho e amor de irmã, completando-me como pessoa.

A todos os meus amigos, agradeço pela compreensão de não poder proporcionar maior atenção.

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract	09
Listas	10
INTRODUÇÃO	16
1. As inquietações	17
2. Delimitação do Objeto empírico	17
3. Questões e Objetivos	22
3.1. Objetivo Geral	22
3.2. Objetivos Específicos	22
3.3. Hipótese diretriz	23
4. Justificativa para o Estudo	23
4.1. Contribuições Pretendidas	23
CAPÍTULO I	25
1. A EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO	25
1.1. A Educação e hegemonia	33
CAPÍTULO II	38
2. EDUCAÇÃO, TRABALHO E A PEDAGOGIA NO BRASIL	38
2.1. A Pedagogia no Brasil	44
CAPÍTULO III	51
3. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO DIÁLOGO	51
CAPÍTULO IV	57
4. ASPECTOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO	57
4.1. Os desafios da educação à distância na formação de professores	59

4.2. A Política de Formação de professores a distância no Brasil	62
CAPÍTULO V	70
5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	70
5.1. Materialismo Histórico-Dialético	72
5.2. Método de Abordagem	78
5.2.1. A Escolha do Método Dialético	78
5.3. O Estudo de Caso	79
5.4. Técnicas e Procedimentos	80
5.5. Análise dos dados – Análise de Conteúdo	82
5.6. Delimitação do Universo	83
5.7. Realização das Entrevistas	86
6. RESULTADO DA PESQUISA	88
6.1. O ambiente da pesquisa empírica	88
6.2. Mensagens dos fóruns	95
6.3. ENTREVISTAS	154
6.3.1. Entrevista com os professores tutores que foram pesquisados no ambiente <i>on-line</i>	155
6.4. Entrevista com os professores tutores <i>on-line</i>	167
6.5. Observação participante	179
6.6. Análise documental	184
7. DISCUSSÃO DA PESQUISA	190
8. CONCLUSÃO	211
9. BIBLIOGRAFIA	216

RESUMO

O presente estudo relata os processos comunicacionais na Política de Formação de Professores a distância. O objetivo que norteou a pesquisa foi a análise do tipo de comunicação entre professor e alunos nos cursos de formação de professores a distância. A metodologia utilizada teve por base a dialética materialista. De natureza descritiva, o delineamento adotado na presente pesquisa foi o estudo de caso. Os dados foram tabulados e analisados com uma abordagem dialética, pois a mesma permitiu compreender as questões apresentadas de forma contextualizada, identificando as contradições e a dinâmica do processo de comunicação entre os sujeitos e conhecimentos existentes em tais espaços. Foram adotadas as técnicas de observação participante, entrevistas individuais e coletivas estruturadas e semiestruturadas, além de análise documental. Os resultados apontaram que prevaleceu a negação da comunicação como diálogo construtivo, crítico e emancipador. No seu lugar, identificou-se a existência de conflitos e contradições nas práticas de comunicação entre professor e aluno. O tipo de comunicação presente no curso de formação de professores a distância tomado como amostra, não contribui para uma formação crítica, emancipadora e política, uma vez que os processos comunicacionais passam pela instrução, reprodução e passividade, em uma separação do trabalho intelectual e manual, onde a teoria e a prática tornam-se duas realidades interdependentes. Assim, o discurso é contrário à hegemonia capitalista, porém, as práticas existentes no curso de Pedagogia tende a ser ideológica, de falsa consciência, não expressando a superação da alienação.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Comunicação Emancipadora e Educação à Distância.

ABSTRACT

The present thesis discusses the communication processes in distance teacher training policy. The research was carried out to investigate the type of communication between teacher and students in distance teacher training courses. The methodology used was based on materialist dialectics. The study was descriptive in nature and adopted the case study design, which represents a form of scientific research. Data was tabulated and analyzed with a dialectical approach, due to the fact that it allows us to understand the issues presented in context, identifying the contradictions and the dynamics of the communication process between the subjects and the knowledge present in these spaces. The technique of participant observation was adopted, along with individual and group interviews which were structured and semi-structured as well as document analysis. The results showed that the denial of communication as constructive, critical and emancipating dialogue prevailed. In its place, the existence of conflicts and contradictions in the practices of communication between teacher and student in face to face meetings and interviews was identified. The type of communication present in distance teacher training courses taken as sample, does not contribute to a critical, emancipatory, political education because the communication processes go through instruction, reproduction and passivity, in a separation of intellectual and manual work, where theory and practice become two interdependent realities. Thus, discourse is contrary to capitalist hegemony, but the practices in pedagogy courses are ideological, of false consciousness, and do not express the overcoming of alienation.

Keywords: Teacher Training, Emancipatory Communication and Distance Education.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Localização de Brasília – DF e Carinhanha – BA no Brasil	90
Figura 2 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum “Notícias”	97
Figura 3 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum “Dúvidas”	99
Figura 4 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum “Vamos nos conhecer”	101
Figura 5 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de debate do “Guia de Estudo”	104
Figura 6 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de discussão do Filme “Nenhum a menos”	106
Figura 7 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de apresentação	109
Figura 8 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de notícias	114
Figura 9 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de dúvidas	115
Figura 10 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de dúvidas	116
Figura 11 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum da Sala de Cafezinho	118
Figura 12 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum da Sala de Cafezinho	119
Figura 13 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum da Sala de Cafezinho	119
Figura 14 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum da Reflexão sobre a Experiência	121
Figura 15 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de apresentação e expectativas com o projeto	127
Figura 16 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de notícias	130
Figura 17 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de	143

dúvidas	
Figura 18 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum Atividade avaliativa 1º Unidade	145
Figura 19 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de Professores tutores da disciplina Estágio supervisionado da Educação infantil	148
Figura 20 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de Professores tutores da disciplina Educação de Jovens e Adultos	150
Figura 21 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> do Fórum de Professores tutores da disciplina Educação Especial Inclusiva	153

LISTA QUADROS

Quadro 1 – Fluxo Curricular nas Diretrizes Curriculares	93
Quadro 2 – Organização das atividades em projetos ao longo do curso de pedagogia à distância	93
Quadro 3 – Ingresso de estudantes Curso de Pedagogia 2007-2011	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos oferecidos no Polo de Carinhanha	91
Tabela 2 – Fórum de notícias – Professora tutora A	97
Tabela 3 – Fórum dúvidas – Professora A	99
Tabela 4 – Fórum de apresentação – Professora tutora A	101
Tabela 5 – Fórum de debate do Guia de estudo – Professora tutora A	104
Tabela 6 – Fórum de discussão do Filme – Professora tutora A	106
Tabela 7 – Fórum de apresentação – Professora tutora B	110
Tabela 8 – Fórum de notícias – Professora tutora B	114
Tabela 9 – Fórum de dúvidas – Professora tutora B	116
Tabela 10 – Sala de Cafezinho – Professora tutora B	120
Tabela 11 – Reflexão sobre a Experiência	122
Tabela 12 – Fórum de apresentação e expectativas com o projeto	128
Tabela 13 – Fórum de notícias – Professora tutora C	130
Tabela 14 – Fórum de dúvidas – Professora tutora C	143
Tabela 15 – Atividade avaliativa 1º Unidade	145
Tabela 16 – Fórum de Professores tutores da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil	148
Tabela 17 – Fórum de Professores tutores da disciplina Educação de Jovens e Adultos	150
Tabela 18 – Fórum de Professores tutores da disciplina Educação Especial Inclusiva	153
Tabela 19 – Pergunta 1 – Como você avalia a qualidade do curso formação de professor à distância em que você atua?	158
Tabela 20 – Pergunta 2: Você, professor tutor tem curso de especialização na área de EaD?	159
Tabela 21 – Pergunta 3: Onde você atua há cursos institucionais de educação continuada para o professor – tutor de EaD?	159
Tabela 22 – Pergunta 4: Há um planejamento do professor tutor para interagir com o aluno?	160
Tabela 23 – Pergunta 5: Quais são as atribuições da Professor tutor nos cursos de EaD?	160
Tabela 24 – Pergunta 6: Qual o tipo de avaliação que você acredita que há no curso: diagnóstica, formativa ou somativa? Ou todas essas? Explique	161

Tabela 25 – Pergunta 7: Como você avalia os processos de comunicação nos ambientes colaborativos de aprendizagem (mensagens, sala de bate-papos, fóruns, memorial, webconferência etc...)? Como facilitadores ou dificultadores na formação de professores?	162
Tabela 26 – Pergunta 8: Como predomina o processo de comunicação no curso? Vertical (professor, conteúdo, estudante), horizontal (estudante, conteúdo, estudante); misto (professor, conteúdo, estudante, conteúdo, estudante, professor) ...	162
Tabela 27 – Pergunta 9: Você acredita ser um diferencial o processo de comunicação como diálogo crítico, articulado com a realidade nos cursos de formação?	163
Tabela 28 – Pergunta 10: Qual o meio mais apropriado para discutir, refletir e aproximar o aluno da realidade: na troca mensagens, fóruns, memorial, chats ou no conteúdo do material didático?	163
Tabela 29 – Pergunta 11: Na sua opinião, como devem ser os processos comunicacionais entre professor e alunos para que contribua para uma formação de qualidade?	164
Tabela 30 – Pergunta 12: Como você avalia a política de formação de professores à distância?	164
Tabela 31 – Pergunta 13: Você acha suficientes os encontros presenciais? Por quê? .	165
Tabela 32 – Pergunta 14: Quais as dificuldades que você percebe que há nos cursos de formação de professores a distância na perspectiva da interação professor tutor e aluno?	165
Tabela 33 – Pergunta 15: Quais os pontos positivos que você percebeu que há nos cursos de formação de professores a distância na perspectiva da interação do professor tutor e aluno?	166
Tabela 34 – Pergunta 16: Se você tivesse possibilidades de mudar ou sugerir alguma coisa na perspectiva dos processos comunicativos no curso de formação de professores a distância, seria o quê? E por quê?	166
Tabela 35 – Pergunta 17: Você quer acrescentar algo que seja importante e que não foi perguntado?	167

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
Art.	Artigo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nº.	Número
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
OIs	Organismos Internacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SESu	Secretaria da Educação Superior
SISUAB	Sistema de Universidades Abertas do Brasil
TI	Tecnologia da Informação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UF	Unidade da Federação
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

INTRODUÇÃO

A educação à distância (EAD) no Brasil vem crescendo nos últimos tempos, a partir de seu reconhecimento legal, expresso no art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº. 9.394/1996, que desencadeou um aumento na oferta de cursos à distância. Sem dúvida, a educação proporcionada por esta modalidade de ensino traz desafios, pois modifica as formas de educar, comunicar, ensinar e aprender, bem como outros tipos de inquietações referentes ao tipo de comunicação existente em tais cursos.

Compreende-se que a comunicação na EAD é uma das molas propulsoras das mudanças que ocorrem a partir das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), exercendo um fascínio sobre as pessoas, suscitando novos conceitos, valores, relações sociais e de poder. A comunicação é essencial na relação professor-aluno, uma vez que estes não se encontram no mesmo espaço físico, porém, podem estar próximos a partir de videoconferências, correio eletrônico, fóruns, *chats* etc.

A discussão aqui realizada encontra-se direcionada para a comunicação na EAD. Segundo Lima (2004), a comunicação tem a ação de comunicar na perspectiva da transmissão ou do compartilhamento. A transmissão está presente na utilização da comunicação como manipulação. Como compartilhamento, tem-se a coparticipação: uma comunhão na construção do conhecimento. Percebe-se, então, que a comunicação poderá ter um viés manipulatório ou participativo.

Na concepção de Freire (2006), a comunicação como educação possui uma dimensão política, problematizadora do diálogo em torno de situações ou conteúdos reais, concretos, existenciais, geradores de uma consciência crítica e de ação transformadora (FREIRE, 2006).

Diante do exposto, tem-se o seguinte questionamento: É possível ocorrer na comunicação na EAD uma comunicação manipuladora, instrucionista?

A compreensão da comunicação na inter-relação diálogo-transmissão na formação de professores encontra-se fundamentada em Freire (1977, 1984, 1979, 2006, 2007), Lima (2004, 2011), Saviani (2002, 2008, 2009), Barreto (2002, 2003) e Belloni (2003), que aproximam a discussão de comunicação como diálogo problematizador (SAVIANI, 2007, GASPARIN, 2005) e de uma educação emancipadora (GOMEZ, 2004; FREIRE, 1977, 1996, 2007; ZUIN, 2006).

As inquietações

As questões que permearam o presente estudo foram:

- É possível uma EAD problematizadora (SAVIANI, 2007; GASPARIN, 2005; FREIRE, 1977, 1996) nos cursos de formação de professores?
- Quais os limites e as possibilidades de uma comunicação como diálogo emancipador nos cursos de formação de professores a distância?
- A formação de professores a distância enseja uma transmissão de conteúdos?
- A comunicação existente nos cursos de formação de professores a distância contribui para uma formação crítica ou reprodutiva de trabalhadores para o mercado de trabalho?

Os desafios não podem servir de “álibi para o imobilismo” (GADOTTI, 2000, p. 3), mas como um meio que se supere a distância na EAD.

Em decorrência das inquietações expostas anteriormente, a problemática da presente pesquisa envolve os processos comunicacionais, do ponto de vista da linguagem, nos cursos de formação de professores, em prol da superação da distância na EAD e a comunicação sem significados (FREIRE, 2006).

Em suma, o problema que norteou o percurso aqui empreendido foi:

- A comunicação entre professor e alunos nos cursos de formação de professores à distância configura-se em diálogo ou transmissão?

2. Delimitação do Objeto empírico

O presente estudo fez uso de um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) ligado a Universidade de Brasília (UnB). O Programa UAB foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, visando sistematizar as ações, os programas, os projetos e as atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do Ensino Superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Tal Programa possui uma metodologia de ensino à distância para formação de professores, tendo polos situados nos Estados de Goiás, Bahia e no Distrito Federal.

Na delimitação do objeto empírico, escolheu-se o polo de Carinhanha, Bahia, com o objetivo de pesquisar o processo de comunicação entre professor tutor e alunos no curso de Pedagogia à distância, a fim de identificar a existência de diálogo ou transmissão de conteúdos.

Carinhanha é um município do Estado da Bahia que tem uma população de aproximadamente 28.451¹ habitantes, localizado a 901 km de Brasília e a 900 km de Salvador, capital da referida Unidade da Federação (UF). Aquele município pertence à Região Econômica do Médio São Francisco, estando localizado à margem esquerda do rio São Francisco na divisa com o Estado de Minas Gerais. Vincula-se economicamente tanto com o município vizinho, Malhada (situado na margem oposta do rio), bem como com as cidades de Guanambi (distante 111 km) e Bom Jesus da Lapa (distante 141 km), que funcionam como centro de negócios nas regiões econômicas de Serra Geral e do Médio São Francisco, respectivamente.

A população, estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, é de 44,3% na zona urbana, com 12.585 habitantes, e 55,7% na rural, com 17.795, sendo 51,2 % do sexo masculino, e 48,8 % do sexo feminino.

Ainda conforme o IBGE (2010)² e o relatório de indicadores municipais³, a proporção de pessoas acima da linha da pobreza é de 25,1%; na linha da indigência, de 29,9%; e, abaixo da linha da indigência, de 45,0%. De acordo com o referido relatório, a proporção de indivíduos abaixo da linha da pobreza foi somada a partir da renda de todas as pessoas do domicílio (IBGE, 2010), sendo o total dividido pelo número de moradores, considerando-se abaixo da linha da pobreza aqueles que possuem rendimento *per capita* menor que 1/2 salário mínimo. No caso da indigência, tal valor foi inferior a 1/4 de salário mínimo.

No município, em 2010, 23,8% dos alunos de 6 a 14 anos não estavam cursando o Ensino Fundamental, 7,4% estavam na pré-escola e 16,4% no Ensino Médio (IBGE, 2010).

A escolaridade média abrange do 1º do 9º ano do Ensino Fundamental. A base econômica municipal é a agricultura familiar de subsistência. Alguns produtores rurais no município exportam frutas para várias UFs. Tem-se ali muitos programas de assistência

¹ Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas - DPE. Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. NOTA: Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2011. Disponível: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> > acesso 11 de agosto de 2012.

² IBGE. 2010. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> acesso em 20 agosto de 2012.

³ Portal ODM. Indicadores municipais. <www.portalodm.com.br/relatorios/PDF/gera_PDF.php?cidade=3890> acesso 20 de agosto de 2010.

social, tais como: Água para Todos, Horta Escolar, cisternas construídas na zona rural, e muitos outros. No que se refere à estrutura fundiária, o município de Carinhanha possui um sistema de produção estruturada na agropecuária com ênfase na produção da agricultura familiar.

Na cidade de Carinhanha, conforme apontado anteriormente, tem-se um polo da UAB. O Sistema UAB foi criado pelo MEC em 2005, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e empresas estatais.

A UAB tem como eixos principais:

- a expansão pública da educação superior;
- o aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de Ensino Superior, com a expansão de acordo com as propostas educacionais dos Estados e Municípios;
- a avaliação da educação superior à distância;
- o incentivo à investigação em educação superior à distância no País; e
- o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior à distância.

Conforme o sítio da UAB⁴ tem-se atualmente oitenta e oito instituições que integram o Sistema UAB, entre universidades federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Desde 2007 até julho de 2009, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial, sendo oferecidas 187.154 vagas. Em agosto de 2009, a UAB também selecionou mais 163 novos polos, no contexto do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando, assim, a rede para um total de 720 polos. Em 2010, projetava-se a criação de cerca de mais 200 polos, além de mais 127.633 vagas.

No âmbito do Sistema UAB, a UnB faz parte do referido sistema integrado de universidades públicas. Estas oferecem cursos de nível superior para aqueles que possuem dificuldades de acesso a partir da metodologia da EAD. O propósito é formar professores para atuarem na educação básica nos Estados, Municípios e no Distrito Federal, incentivando a colaboração entre as UFs e a União, fomentando a criação de centros de formação permanentes através dos polos de apoio presencial.

⁴ Portal Universidade Aberta do Brasil.

Disponível: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21> acesso em 13 de agosto de 2012.

O Sistema UAB funciona como articulador entre as Instituições de Ensino Superior (IESs) e os governos estaduais e municipais, visando atender às demandas e necessidades locais por educação superior. Tal articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

A Lei nº. 12.695, de 25 de julho de 2012, altera a Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009, no que tange a inclusão dos polos presenciais do Sistema UAB na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

O referido Programa⁵ oferece assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. Tais recursos visam proporcionar melhoria da infraestrutura física e pedagógica, da autogestão escolar e da elevação dos índices de desempenho de educação. O repasse é feito a partir do censo escolar do ano anterior, e os recursos são transferidos de acordo com o número de alunos.

Os Estados e Municípios aderem ao Sistema UAB a partir dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009⁶. A definição oficial dos referidos Fóruns encontra-se no *caput* do art. 1º da Portaria MEC nº. 883, de 16 de setembro de 2009.⁷

A direção daqueles Fóruns está sob a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação ou de Ciência e Tecnologia, considerando a UF pertencente. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) também pode participar dos Fóruns Estaduais, além das Secretarias Municipais de Educação, universidades federais e estaduais. Os Fóruns Estaduais ocorrem periodicamente viabilizando o atendimento de pedidos de novos polos à Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Polo da UAB de Carinhanha, Bahia, foi inaugurado em 19 de outubro de 2007, com o objetivo de atender os alunos do programa UAB. Este teve início com os cursos de Pedagogia e Letras, ofertado pela UnB. Em seguida, recebeu os alunos dos cursos de História,

⁵ MEC. Disponível:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12320&Itemid=246> acesso em 13 de agosto de 2012.

⁶ DECRETO Nº 6.755/2009. Disponível:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> acesso em 13 de agosto de 2012.

⁷ MEC. Disponível:

<<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port883.pdf>> acesso em 13 de agosto de 2012.

Geografia e Matemática da Rede Universidade do Estado da Bahia. O nome do polo é uma homenagem a uma das primeiras educadoras de Carinhanha, Dona Carmen.

A plataforma SISUAB⁸, destinada ao acompanhamento e gestão de processos da UAB, apresenta a UnB como a única IES que atende ao curso de Pedagogia na Região Centro-Oeste, pelo Estado de Goiás, e na Região Nordeste, na cidade de Carinhanha, Bahia.

O Polo tem o apoio da Prefeitura Municipal de Carinhanha, para a realização de eventos acadêmicos e para melhorias, manutenção e crescimento; possui cinco anos de existência e atende dezesseis turmas ofertando os seguintes cursos: Pedagogia, Letras, Geografia, História, Biologia, Matemática e Administração Pública, além de um curso de Especialização em Gestão e Saúde.

Devido ao fato da pesquisadora do presente estudo possuir acesso ao polo educacional de Carinhanha, foi possível realizar uma pesquisa participante que contribuiu para observar as contradições e possibilidades de uma comunicação em curso à distância. Outro motivo para a composição da pesquisa aqui empregada foi a inquietação no que tange ao Estado da Bahia possuir apenas um polo da UnB. Assim, desejou-se pesquisar a comunicação entre professor e aluno no curso a distância de Pedagogia, a fim de discutir e refletir a possibilidade de uma comunicação na perspectiva do diálogo problematizador (SAVIANI, 2007; GASPARIN, 2005; FREIRE, 1977, 1996), compartilhado e democrático, superando a lógica da transmissão rápida de informação e de ensino para o mercado de trabalho.

Para Saviani (2008a, 2008c), a educação não pode ser reduzida simplesmente ao ensino, uma vez que este faz parte da educação. A educação deve ser entendida como um processo de trabalho que educa para a transformação, devendo ser considerada um trabalho imaterial.

A educação, como um processo de trabalho não material, diferente do trabalho material; visa a produção de bens materiais, onde o produto não se separa do ato de produção. Nesta perspectiva, o processo do trabalho educativo é “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1992, p. 22).

⁸ SISUAB. Disponível: < <http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/sisuab> > acesso em 13 de agosto de 2012.

3. Questões e Objetivos

Parte-se do pressuposto que a comunicação como educação, em uma perspectiva de emancipação, poderá romper a lógica imediatista da formação de trabalhadores em educação para o mercado de trabalho – formação que alimenta a indústria da educação, do capital e contribui com a supremacia e a hegemonia da indústria da educação a partir do discurso da flexibilização de horários de estudo e tempo, autonomia e equidade social; fetiche de um discurso condicionado ao modo de produção capitalista que difunde o processo educacional/formativo como exigência para capacitar os trabalhadores em educação para acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas (ZUIN, 2006).

3.1. Objetivo Geral

- Pesquisar a comunicação professor-aluno nos cursos de formação de professores à distância na perspectiva do diálogo ou da transmissão.

3.2. Objetivos Específicos

- Investigar o curso de formação de professores à distância na perspectiva da comunicação professor-aluno;
- Observar a comunicação professor tutor-alunos no ambiente virtual dos cursos de formação de professores.
- Perceber se a comunicação como diálogo emancipador, crítico e articulado com a realidade está presente na troca de mensagens no ambiente de aprendizagem.
- Identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelos professores tutores para interagir com os alunos nos fóruns.

3.3. Hipótese diretriz

A comunicação professor-aluno possuirá uma perspectiva emancipadora se existir um diálogo crítico, contextualizado com a realidade, superando, assim, a lógica dominante.

4. Justificativa para o Estudo

O interesse pela temática aqui apresentada foi despertado após a experiência da pesquisadora como aluna em dois cursos de pós-graduação à distância. A dinâmica dos cursos consistia em ler a apostila (material didático), fazer as atividades, postar as mesmas na plataforma de aprendizagem, ser avaliado e receber a nota. Um dos cursos não tinha sequer ambiente de aprendizagem; consistia apenas em um *site* com informações e artigos. As atividades avaliativas eram realizadas no final da leitura de cada módulo, sendo enviadas posteriormente por *e-mail* para o professor. A comunicação consistia em envio do material didático (impresso) – atividades avaliativas e nota final. O papel do professor como mediador, provocador de situações, era ausente – não havia ‘diálogo’ e ‘professor’.

Neste sentido, é possível a promoção de uma educação à distância cidadã, por meio de uma leitura de mundo a partir de Freire (1989), que vai além da decodificação da palavra, do depósito de informações, da qualificação de trabalhadores e da submissão à ideologia dominante (MARX; ENGELS, 1989; SEVERINO, 1986). A EAD é o aprendizado planejado que ocorre em lugar diferente do lugar do ensino (BELLONI, 2003); é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia, que requer meios técnicos para mediatizar a comunicação e, assim, garantir a interação entre diferentes atores. A autonomia, para Freire (2006, 2007), passa pela comunicação como prática de liberdade entre os sujeitos concretos e inseridos em uma realidade histórica.

4.1. Contribuições Pretendidas

Com a realização da presente pesquisa, buscou-se:

- Suscitar a discussão no meio acadêmico sobre a importância da relação da comunicação emancipadora e educação nos cursos de formação de professores a distância na perspectiva da aprendizagem, autonomia e emancipação;
- Mostrar a importância da comunicação professor-aluno nos cursos de formação de professores à distância como possibilidade de uma contra ideologia dominante (MARX; ENGELS; 1998, SEVERINO 1986);
- Fortalecer a discussão que a comunicação, como diálogo emancipador síncrono e assíncrono, pode contribuir para a qualidade da EAD;

- Contribuir para a área da Ciência da Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE) da UnB.

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO COMO EMANCIPAÇÃO

Para Frigotto (1996), devido ao aumento das novas formas de exploração e expropriação da classe trabalhadora em benefício do lucro máximo, a sociedade passa por um processo de regressão no sistema capitalista.

O discurso dominante tem caráter alienador, que procura convencer que o sistema do capital é algo natural e eterno; a síntese das relações humanas.

Neste sentido, é preciso, através da educação e comunicação, apresentar novos consensos, novas concepções que construam relações e forças sociais que valorizem as pessoas e não o capital.

As práticas educativas historicamente subordinadas aos interesses do capital tomaram novas e diversas formas e conteúdos diante do capitalismo nascente, do capitalismo monopolista, do capitalismo transnacional ou da economia globalizada. As literaturas existentes revelam as formas específicas de tal subordinação, evidenciando uma finalidade diferente da educação ou formação humana para as classes dirigentes e trabalhadoras (FRIGOTTO, 1996).

A impressão contraditória das relações sociais capitalistas no âmbito das relações entre a sociedade, os processos educativos, os processos comunicacionais e o processo produtivo são perceptíveis e latentes. Frigotto (1996, p. 13) afirma, por meio das palavras de István Mészáros, que as principais funções da educação na sociedade capitalista são: “[...] a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia, e a formação de quadros e a elaboração de métodos para um controle político”. Entende-se, assim, que tais processos não são neutros – estão ligados à reprodução capitalista. Neste sentido, é preciso reafirmar a emancipação humana para que o homem pense e se posicione frente ao sistema capitalista e reveja as desigualdades, contribuindo para a construção de uma nova sociedade.

Marx e Engels (1992) manifestam qual deveria ser o tipo de educação emancipadora a ser reivindicada pela classe operária junto ao Estado, ao afirmarem que não existia um modelo de escola igual para todos – fato impossível no capitalismo. Assim, a proposta de educação aqui apresentada é de uma escola única – uma educação do futuro que se desenvolva plenamente.

Neste sentido, Marx e Engels (1992, p. 60) entendiam a educação em três aspectos, a saber:

- 1 – Educação intelectual;
- 2 – Educação corporal, tal como se consegue com os exercícios de ginástica e militares;
- 3 – Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A educação fundamentada no trabalho produtivo permitiria elevar a produção social e desenvolver plenamente os educandos. Marx e Engels (1992, p. 60) apreciavam as escolas politécnicas e agrônômicas, pois entendiam que tais instituições de ensino contribuíam para fatores de transformação, pois, a partir da “[...] combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe trabalhadora acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática”.

Marx e Engels (1992) defendem uma educação que seja contextualizada com a realidade dos educandos e que suscite o pensamento crítico, não se restringindo apenas ao trabalho.

Frigotto (1996) afirma que, embora Marx e Engels não tenham realizado uma análise específica da questão educacional, estes criticam – em diferentes momentos – a perspectiva unilateral da subordinação da escola ao capital sob as relações capitalistas e aos mecanismos que ludibriam as conquistas dos trabalhadores; aqueles autores fazem uso de bases filosóficas de uma concepção omnilateral de educação e de qualificação humana, inscrita no horizonte da instauração de novas relações sociais dentro de uma nova sociedade.

No plano teórico, político, filosófico e ético, tem-se uma perspectiva de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas sim, de expandi-los na perspectiva omnilateral e/ou politécnica que expressem as múltiplas necessidades do humano.

Frigotto (1996), apropriando-se das palavras de Boclin (1992), argumenta que longe de se pensar na desqualificação da força de trabalho pelo motivo da informatização, o que se considera é a formação integral do técnico, que, de certa forma, vem a ser a politecnicidade ajustada à realidade do desenvolvimento da ciência e da tecnologia. É uma visão teórico-prática que oferece um aprofundamento do conhecimento, possibilitando a assimilação dos processos de trabalho, e que propõe múltiplas condições de acesso ao emprego.

Para Marx e Engels (1992), a educação na sociedade capitalista é um meio que mantém a hierarquia social. Uma das formas de superar tais dicotomias e de emancipar o ser humano é a partir da integração do ensino e do trabalho. De acordo com Manacorda (1991, p. 135), o trabalho, para Marx, “[...] ocorre à integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, se dá no processo de trabalho da fábrica”.

Bordin (2010, p 105) afirma que, na perspectiva marxista, a educação:

[...] envolve a totalidade intelectual, física, corpórea e sensível com a finalidade da emancipação humana, ligando as partes ao todo e sua compreensão simultânea e recíproca. Assim, o princípio de uma teoria educacional marxista comporta um ensino omnilateral que leve o indivíduo multifacetado à humanização tendo no horizonte a totalidade.

A integração entre o ensino politécnico ou formação omnilateral surge como uma maneira de emancipar o ser humano em uma perspectiva de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade. “O homem em sua omnilateralidade, articulando o trabalho manual e intelectual em todos os sentidos e com a consciência de que a história está em constante movimento e nos encaminha a superar o capital” (BORDIN, 2010, p. 105). Assim, a sociedade proporcionará não somente uma formação para o trabalho, mas uma formação articulada com a questão intelectual, sendo uma forma desenvolvida omnilateralmente (MANACORDA, 1991).

O ensino aparece, de fato, como instrumento para o conhecimento e também para a transformação da sociedade e do mundo, apresentando um caráter revolucionário e dinâmico através da educação. Frigotto (1996, p. 191) assim se manifesta:

Em suma, a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas e constituintes das relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais.

Manacorda (1991) destaca, a partir dos manuscritos de 1844, a relação homem-natureza no trabalho – uma relação voluntária, consciente e universal, no devir pelo trabalho humano, da indústria e a relação histórica com a natureza, da qual surge a expressão “onilateral”. Neste sentido, Marx (0000) afirma que o homem se apropria da omnilateralidade do seu ser omnilateral, ou seja, de um homem total. Na obra *Ideologia Alemã*, compreende-se o sentido da omnilateralidade em Marx, quando se tem o rompimento das forças produtivas limitadas, apropriadas nas revoluções precedentes dos homens, para uma revolução proletária na qual uma totalidade de forças produtivas será integrada por todos, demonstrando, assim,

uma ligação recíproca na qual o indivíduo não poderá desenvolver omnilateralmente senão por meio de uma totalidade de forças produtivas, ou seja, só poderá ser dominada pela totalidade de indivíduos original e livremente associados.

Percebe-se, assim, uma diferença da unilateralidade para a omnilateralidade, sendo que a unilateralidade originará a divisão social do trabalho, revelando-se determinações alienadas, negativas, e a omnilateralidade reunir-se-á às perspectivas positivas do ser humano.

De acordo com os manuscritos econômico-filosóficos de Marx (1844), a omnilateralidade seria a superação do capital, da alienação e da propriedade privada. Marx se opõe a unilateralidade e defende a omnilateralidade ao movimento do devenir permanente e das relações emancipadas. O homem omnilateral busca ser completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade. O homem unilateral refere-se somente à preparação para o trabalho alienado.

Neste sentido, Bordin (2010, p. 102) destaca que:

[...] partindo da concepção educacional marxista que tem como horizonte as relações socioeconômicas, mostra que é possível reverter o processo, diminuindo as diferenças sociais, a partir de uma educação que contemple o homem em sua totalidade e omnilateralidade e que atenda aos interesses do povo como um todo, dos pais, dos alunos, dando preferência à classe trabalhadora, mas estendida a todas as classes, ou seja, uma educação revolucionária.

Segundo Frigotto (1996), a luta hegemônica que progride na materialidade histórica, complexa, conflitante e antagônicas, diferem dos processos educativos, tanto do processo como do conteúdo humano e técnico científico.

A educação entendida como comunicação e vice-versa (FREIRE, 1977, 2006) deverá também proporcionar um caráter dinâmico, transformador, tendo sempre o ser humano e sua dignidade como ponto de partida e não como reprodução, exclusão ou dominação, contribuindo, assim, para o sistema capitalista.

Marx e Engels (1998) afirmam que os homens são a síntese de várias circunstâncias e que, antes de educar, devem ser educados. Freire (2007) salienta que educar deve ser a afirmação da liberdade, e que somente a partir desta, será possível uma prática educativa que logre a participação livre e crítica dos educandos.

Saviani (2008a) compreende que educar é um fenômeno próprio dos seres humanos, sendo uma exigência do e para o trabalho.

Diante das interpretações apresentadas, as questões que norteiam a formação de professores são: “Como está sendo educado esse educando? “Para quê está sendo educado?”

Os autores aqui supramencionados entendem que a natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana – aspecto que diferencia os homens dos demais fenômenos, seres vivos e dos outros animais. Sabe-se que os outros animais tendem a adaptar-se à realidade natural, porém, o homem, ao invés de se adaptar à natureza, ele adapta a natureza a si, buscando transformá-la (algo que é possível a partir do trabalho).

Marx, em sua obra *O Capital*, explica a ação humana a partir da exemplificação de um tecelão e de uma aranha, de um arquiteto e de uma abelha, demonstrando a diferença do homem para os animais, salientando que o homem faz a representação mental da construção antes de construir e transformá-la em realidade.

Neste sentido, o processo do trabalho aparece como um resultado já existente na imaginação do trabalhador, ou seja, transformou-se algo que já se existia conscientemente.

A educação é um processo de trabalho que tem por objetivo transformar e garantir a subsistência material, de bens materiais. Para tanto, “[...]o homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais” (SAVIANI, 2008b, p. 13), produzindo ideias conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades - aspectos que possibilitam a perspectiva de produção do ‘trabalho não material’.

O trabalho não material pode ser compreendido em duas modalidades, a saber: o produto que se separa do produtor, como, por exemplo, os livros, os objetos artísticos (tem-se aí um intervalo entre a produção e o consumo, entre o produto e o ato de produção); e, as atividades em que o produto não se separa do ato de produção (não existe aí o intervalo no ato de produção e de consumo, situando-se, então, a existência da educação).

Assim, a aula supõe ao mesmo tempo a presença do professor e do aluno. O ato de ministrar uma aula é inseparável da produção do ato e do consumo, uma vez que a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo.

Saviani (2008a, 2008c) ressalta que a educação não se reduz ao ensino, pois o ensino faz parte da educação e participa da natureza própria do fenômeno educativo. O termo educação é abrangente e defende culturas, formas, escolas, é informal e implica a necessidade de articular as várias áreas que compõe os direitos sociais, que tem a ver com o grau de humanidade e cidadania. O termo “ensino” refere-se ao específico, como ensino a distância, ensino supletivo etc.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende a educação como um processo de trabalho que objetiva educar para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. O processo de produção da existência humana implica em garantir a subsistência material, que se dá por meio do trabalho material – o trabalho material do homem

“[...] é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (SAVIANI, 2008b, p. 127). Tal modal pedagógico percebe a educação no desenvolvimento histórico; entretanto, a compreensão da história se dá a partir do desenvolvimento das condições materiais da existência humana.

Marx e Engels (1998) afirmam que o homem, para fazer história, precisa encontrar as condições básicas de existência para poder viver, comer, beber e vestir-se. A satisfação das referidas necessidades e o surgimento de outras constitui o primeiro ato da história.

Na construção da história, o que distingue os indivíduos humanos dos animais é que os humanos produzem seus meios de vida. O que são, coincide com o que produzem e com o quanto produzem, e para ser, depende das condições materiais de sua produção (MARX; ENGELS, 1998).

Na visão de Saviani (2008a, p. 13), as condições materiais perpassam pela essência do trabalho educativo consistindo no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

O trabalho educativo estabelece, sem dúvida, uma relação consciente da atividade com o compromisso histórico, sendo que a prática social é o ponto de partida e o ponto de chegada do trabalho educativo.

A prática social possui significações através da mediação do trabalho educativo entre o indivíduo e a cultura humana, garantindo a universalização das máximas possibilidades surgidas pelo processo histórico na formação humana.

Na ação de mediação da educação, o professor e o aluno estão igualmente inseridos, mas em posições distintas – condição importante para que produzam uma relação de compreensão e encaminhamentos de soluções dos problemas observados na prática social.

Para Saviani (2008a), a problematização é vista não apenas como a identificação, pelo professor, das necessidades da prática cotidiana ou de experiências anteriores, mas também a criação de novas necessidades e o surgimento de novos temas que suscitarão a reflexão em função de necessidades da prática social. Serão situações apresentadas com o propósito de serem superadas.

A problematização implica em levar o professor a considerar como produtos da atividade humana, importantes respostas encontradas para resolver determinados impasses, visando à percepção dos conteúdos como instrumentos para a libertação das condições opressoras, demonstrando ao aluno que apropriação de novos conhecimentos já é um

exercício para a liberdade, uma vez que o aluno fará escolhas e tomará decisões (SAVIANI, 2008a).

A Pedagogia Histórico-Crítica propõe suscitar uma educação para libertação da opressão capitalista a partir da prática social (problematização), dos instrumentos teóricos e práticos (instrumentação) e da incorporação de elementos integrantes da vida dos educandos (catarse) (SAVIANI, 2008b, 185).

A referido modal pedagógico expressa uma gama de saberes necessários à formação dos professores e ao desenvolvimento do educando no contexto da prática social. Sua metodologia procura articular a teoria e a prática desafiando e colocando em dúvida a atual política de formação de professores (presencial e a distância), que propõe uma educação tecnicista, aligeirada e de massa. (BELLONI, 2003).

A educação na atual política de formação de professores não é vista como um meio para alcançar a hegemonia. De acordo com Saviani (2008a), esta significa a apropriação pela classe trabalhadora dos conhecimentos acumulados pela classe dominante, mas que, no entanto, não são inerentes a ela. De fato, a conquista da hegemonia por parte da classe proletária é a conquista de determinados elementos e conhecimentos que também lhe são de direito, a saber: consciência política, social e econômica, coerência e concepção de mundo elaborada, através da socialização da educação, da saúde, da dignidade da moradia, vestuário etc., de forma igualitária, de qualidade e para todos.

É oportuno educar e formar para que trabalhem responsabilmente pela mudança social, contrapondo-se à visão dominante da sociedade ou do trabalho como reprodução capitalista (ANYON, 2011; MANACORDA, 1991).

Contudo, educar, formar, deverá ser mais que treinar “[...] o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 14; BELLONI, 2003; BARRETO, 2003), ou seja, formar é ir além da técnica, da transmissão, dos interesses políticos e econômicos, de uma dimensão alienante e totalmente capitalista.

Faz-se importante refletir acerca da necessidade de agir contra aquela opressão sedutora, aquele controle que a educação, através do fetiche, exerce e adormece os sentidos, alienando consciências e tornando-as crédulas e ingênuas (MORAES *et al.*, 2008).

A educação, a formação e o trabalho deverão ser meios de efetivar a cidadania, a competência do ser e não do ter. É preciso propor uma hegemonia da educação e não da política ou do capital; uma hegemonia que torne o educando um ser pensante a partir do diálogo comunicativo que busque a significação dos significados (FREIRE, 1977, 2007).

Em *A Questão Judaica*, Marx (2002, 2010) afirma que antes do homem emancipar os outros, necessita emancipar-se. Aquele autor demonstra que o homem pode ter a liberdade, mas isso não significa que sua condição de liberdade, fazendo-se necessária a emancipação. A emancipação é a redução do mundo humano ao próprio homem. Somente quando o cidadão abstrato se converte em um homem individual, como um ser genérico, em seu trabalho e relações, reconhecendo e organizando suas “*forces propres*”⁹ como forças sociais, este pode alcançar a emancipação humana. Na perspectiva de Marx, a emancipação é um processo social vinculado à liberdade, à luta de classes e a um novo modelo social que supere aspectos do modelo atual.

Marx (2002) referiu-se à emancipação humana e política retratando o momento de dificuldade que a Alemanha vivenciava com a subordinação a um Estado religioso, em que as leis eram as leis religiosas com privilégios apenas aos membros da religião oficial, necessitando, assim, da emancipação.

Trata-se das relações entre a religião e o Estado, da contradição entre as cadeias religiosas e a emancipação política. A emancipação da religião se coloca como condição, tanto para o judeu que quer se emancipar politicamente, como para o Estado que o emancipa e deve ao mesmo tempo ser emancipado (MARX, 2002, p. 15).

Marx (2002) defende também que a emancipação do homem está vinculada aos direitos com o Estado e à emancipação política.

A emancipação política do judeu, do cristão e do homem religioso em geral é a emancipação do Estado do judaísmo, do cristianismo e, em geral, da religião. De modo peculiar a sua essência, como Estado, o Estado se emancipa da religião ao emancipar-se da religião de Estado, isto é, quando o Estado como tal não professa nenhuma religião [...] (MARX, 2002, p. 20).

Neste sentido, a emancipação passa pela liberdade, pela superação do sistema do capital, ressaltando que o homem não poderá emancipar-se na individualidade, pois a emancipação é um processo coletivo e social. A emancipação passa por uma mudança na maneira de pensar e agir em sociedade, por uma formação omnilateral (MANACORDA, 1991) e também pela superação da alienação.

A educação como emancipação percorre a existência de práticas educacionais, que permitam que os educadores e alunos trabalhem em prol de mudanças necessárias para a

⁹ Próprias Forças – Marx, Karl, 1818-1883. **Sobre a questão judaica**. Tradutor Sílvia Donizete Chagas. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2002- p. 42.

construção de uma sociedade melhor, na qual a classe dominante não utiliza a educação para perpetuar interesses individuais, impondo uma educação para o trabalho alienante e para alienar (MÉSZAROS, 2008; MARX; ENGELS, 1998).

A educação para a emancipação é inseparável da prática, da formação que permita o efetivo *feedback* dos indivíduos educacionalmente enriquecidos para uma transformação social, ampla e emancipadora.

A educação como emancipação não educa o homem para ser artífice de sua própria exploração, mas sim, para o enfrentamento das estratégias de dominação; para que o homem supere apenas o fazer, destituído de qualquer explicação acerca do significado ou de princípios; para uma tomada de consciência, utilizando o conhecimento para o alcance da práxis revolucionária (KUENZER, 1989).

Assim, a emancipação percorre uma educação do fazer e do pensar, superando a monotecnia pela politecnia, articulando o trabalho manual e a atividade intelectual a fim de uma formação integral (LOMBARDI; SAVIANI, 2005).

A educação politécnica é o meio das pessoas melhorarem a sua própria condição de vida, diminuir a exploração capitalista e, a partir da educação intelectual, lutar pela emancipação intelectual e a liberdade econômica. “O Estado burguês envida todos os esforços para manter o embrutecimento e a embriaguez do povaréu, levado a termo pela sofisticada literatura “desinteressada” da burguesia” (LOMBARDI; SAVIANI, 2005, p. 121).

A educação emancipadora é contra uma escola que finge que ensina e os alunos fingem que aprendem, centrada na forma e não no conteúdo, pois emancipar possui uma perspectiva política e de transformação social.

A educação burguesa professa o discurso de desenvolvimento integral do homem a partir de moldes democráticos, porém, a educação é para o consumo, para a indústria, para alienar e reproduzir.

1.1. A educação e hegemonia

Os intelectuais não são um grupo social autônomo. Cada grupo social, com função específica na produção econômica, formam os intelectuais que se tornarão os técnicos da produção. Estes não serão apenas os técnicos de produção, mas emprestarão à classe dominante a consciência de si mesma e de sua função para o social e para a política.

A maior parte dos intelectuais é orgânica em relação à classe dominante, pois aqui se dá sua origem, direcionando ideias e aspirações concernentes. Neste sentido, ser orgânico

significa ser permanente, coerente, unido, que possui e reflete conscientemente os pontos de vista do grupo social ao qual pertence. Contudo, as classes dominantes encontram-se na classe subordinada para obter outros intelectuais tradicionais, homogeneizando e legitimando o grupo dominante. O sistema educacional burguês tradicional desenvolve intelectuais orgânicos da classe burguesa e se infiltra nas classes populares para captar contingente adicional de intelectuais que fortaleça o grupo dominante. Os intelectuais tradicionais, embora não sejam discriminados profissionalmente em relação aos orgânicos da classe dominante, são diferentes porque permanecem ligados a sua classe de origem.

Gramsci (2000) afirma que a escolarização que a classe subordinada recebe é diferente daquela destinada às crianças da burguesia. A educação escolar tem por base a divisão por classe social, suscitando a impressão de rasgo democrático ali existente. Na perspectiva gramsciana, a escolarização proporcionada pelo Estado possui uma estrutura classista, sendo parte do aparelho ideológico do Estado burguês e uma causa da hegemonia burguesa.

O sistema educacional produz intelectuais que dão homogeneidade e fortalecem a burguesia em relação ao aspecto econômico, político e social; estes representam o grupo dominante, desempenhando um papel importante, exercendo funções inferiores de hegemonia social e no governo político. Alguns dos intelectuais originários de grupos subordinados deixam de ser ligados organicamente à classe de origem. Contudo, têm-se aqueles da classe trabalhadora, como, por exemplo, o próprio Gramsci.

O partido revolucionário, para Gramsci (2000), tem a função de reunir intelectuais profissionais, tradicionais, burgueses não corrompidos, não contagiados, provenientes do proletariado e proletários orgânicos, sendo pensadores de concepção consciente do mundo que transcenda seus interesses de classe. Os intelectuais profissionais, tradicionais e burgueses não contaminados são formados nas escolas, porém, sua consciência é formada fora das escolas por meio de uma vivência política. Os intelectuais proletários orgânicos são formados fora do sistema escolar do Estado, sendo estes os responsáveis pelo desenvolvimento de uma consciência proletária.

Gramsci (2000) percebeu claramente que o tipo de conhecimento ensinado nas escolas do Estado e as relações do professor e aluno são determinantes para a formação intelectual e para uma manutenção da hegemonia burguesa. As escolas não favorecem somente as crianças da burguesia, mas são importantes para a manutenção das relações de poder. Neste sentido, as escolas não podem se transformar em um meio de desenvolvimento da classe proletária, pois o conhecimento recebido pelo proletariado só poderá ser utilizado se for transformado através de um processo da hegemonia proletária.

Aquele autor também afirma que a hegemonia proletária estabelecida na escola deveria ser diferente, com normas, valores e relações que rompessem com os valores burgueses vigentes. As escolas deveriam refletir uma sociedade participativa com base no povo, em que os professores promovessem tais valores e que o conhecimento estivesse a serviço do proletariado, tendo em vista que as escolas burguesas têm apenas o propósito para a dominação de uma classe sobre a outra.

A escola é um instrumento para a elaboração de diversos níveis de intelectuais. Contudo, os diferentes tipos de escolas, na perspectiva econômica, e as diferentes aspirações das várias categorias destas podem formar e desenvolver diferentes ramos de especialização intelectual. Na escola, verifica-se um processo de progressiva deturpação entre as escolas do tipo profissional, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, econômicos, e aquelas de cunho formativo, imediatamente desinteressada. O paradoxo reside naquela instituição escolar que se declara como democrática e que, em realidade, fomenta e destina-se a perpetuar as diferenças sociais (GRAMSCI, 2000).

Gramsci (2000) percebeu que a escola aparentava possuir um caráter democrático; era apresentada pelo Estado como democrática, porém, destinava-se a satisfazer interesses práticos imediatos, visando formar rapidamente operários qualificados para trabalhar nas fábricas.

As escolas que detinham as bases da hegemonia proletária são uma contra-hegemonia, desenvolvem a resistência à ideologia inculcada pelas escolas do Estado – o que interfere na hegemonia dominante, sendo que a resistência torna-se parte da crise de dominação.

A contra-hegemonia deveria ainda contribuir para a resistência dos jovens da classe trabalhadora contra a utilização das escolas como centro de manutenção e extensão da dominação burguesa. Para tanto, seria necessário a luta – via intelectuais conscientes, organicamente ligados à massa nacional e popular – contra os falsos heroísmos e as pseudo-aristocracias representados por elites distanciadas do povo.

O conceito de hegemonia é apresentado por Gramsci como algo que se dá não apenas sobre a estrutura econômica e sobre a organização política da sociedade, mas também sobre o modo de pensar, sobre as orientações ideológicas e, inclusive, sobre o modo de conhecer (GRUPPI, 1978).

Gramsci (2000) afirma que não existe distinção entre intelectuais e não intelectuais, pois, para um incide a elaboração intelectual – cerebral, e para o outro, o esforço muscular-nervoso. Neste sentido, observa-se como impossível a distinção entre indivíduos intelectuais e indivíduos não intelectuais. Portanto, a criação de uma nova camada de intelectuais consiste

em elaborar criticamente uma atividade intelectual, na perspectiva de desenvolver o que cada um possui, modificando, inovando e fazendo com que o esforço seja um fundamento de uma nova e integral concepção de mundo.

A atividade intelectual crítica poderá ser elaborada a partir de uma escola reorganizada contra a degenerescência da instrução, confundida com a educação de um discente meramente passivo, como se fosse um recipiente mecânico de noções abstratas (GRAMSCI, 2000, p. 43-44).

Uma escola, a partir de um professor medíocre, poderá tornar os alunos mais instruídos, mas não significará que estes se tornarão mais cultos, porém, desenvolverá escrupulosamente uma consciência burocrática, reforçando a parte mecânica da escola, sem dar a chance para que o aluno organize ativamente e criticamente o seu pensamento e conhecimento, mas torne-se um meio de perpetuar a dominação e exploração.

A contra-hegemonia dominante é um modo dos novos intelectuais ativos possuírem na vida prática, uma vivência política como construtor, idealizador, organizador de aspirações latentes e adequadas ao desenvolvimento de formas reais de vida. Uma concepção crítica do mundo e de uma possibilidade de vir-a-ser contra tudo que legitima o poder dominante.

Gramsci defendia a possibilidade de que se produzisse uma hegemonia alternativa ou contra-hegemonia, pois, o grupo subalterno somente será hegemônico passando do plano econômico-corporativo ao plano ético-político, apresentando seus interesses em um plano universal (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003).

Para Gramsci, a educação significa muito mais do que a instrução escolar; significa as operações fundamentais da hegemonia. Em uma nota no texto “*A introdução ao estudo da filosofia*”, aquele autor destaca que a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno, e todo aluno, professor (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003, p. 46-47).

Gramsci ainda defende que a relação pedagógica não poderá ser limitada à escola, mas no seu conjunto, do indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (COUTINHO; TEIXEIRA, 2003).

Assim, a relação de hegemonia, para Gramsci (2000), é uma relação pedagógica, e qualquer análise da hegemonia implica em um cuidadoso estudo das atividades e das instituições educacionais, uma vez que nem as complexidades da hegemonia nem o significado da educação, podem ser entendidos enquanto se pensa a educação exclusivamente em termos de relações escolares.

CAPÍTULO II

2. EDUCAÇÃO, TRABALHO E A PEDAGOGIA NO BRASIL

De acordo com Manacorda (1989), Marx e Engels não ignoraram as conquistas teóricas e práticas no campo da educação pela burguesia, a saber: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural e primazia do trabalho.

A educação, a partir do trabalho produtivo, deveria possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em seus mais variados aspectos – filosófico, científico, literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico.

Marx e Engels, em 1866, destacam a importância das leis gerais do Estado para que os proletários consigam se beneficiar de medidas educacionais: “O Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem” (MARX; ENGELS, 1998, p. 31). Neste sentido, aqueles autores advertem os operários para a importância da educação e pedem para que estes que não menosprezem o assunto.

Marx considerava as condições materiais de uma sociedade como base da estrutura social e da consciência humana. A forma do Estado, portanto, emerge das relações de produção, não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das vontades humanas (CARNOY, 1988).

Na compreensão de Marx, é impossível separar a interação humana da sociedade da interação, uma vez que a consciência humana determina as relações como sendo o produto das condições materiais.

De acordo com Frigotto (1996), o homem, em suas relações e práticas sociais, perpassa pelos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. Na perspectiva de Marx, tais relações perpassam pelas forças produtivas, uma vez que o modo de produção – a maneira de ganhar a vida, modifica e interfere nas relações sociais.

O sistema educacional da sociedade é responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores onde os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos.

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, constituída e constituinte de tais relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (FRIGOTTO, 1996).

Frigotto (1996) menciona que a função social da educação na sociedade capitalista é responder as demandas do capital. No que se refere aos grupos sociais, especificamente a classe trabalhadora, a educação é o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de conhecimentos e habilidades que proporcione uma melhor compreensão da realidade para validar os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (FRIGOTTO, 1996).

Neste sentido, Kosik (2002, p. 99) destaca:

[...] o homem se torna realidade apenas pelo fato de se tornar um elo do sistema. Fora do sistema ele é irreal. Ele é real apenas na medida em que é reduzido a função do sistema e é definido, segundo as exigências do sistema, como *homo oeconomicus*. É real na medida em que desenvolve as aptidões, o talento e as tendências que o sistema exige para seu próprio funcionamento, enquanto as demais aptidões e inclinações, não necessárias à marcha do sistema, são supérfluas e irreais. São irreais no sentido próprio e originário da palavra. Não podem transformar-se em ação e realidade, nem transformar-se em atividade *real* do homem, nem tampouco transformar-se em uma realidade em que o homem possa viver como em um mundo real. São o mundo irreal da vida privada, do inessencial, do “romantismo”.

Historicamente, na perspectiva das classes dominantes, a educação nos diferentes grupos sociais de trabalhadores tem como objetivo habilitar o ser humano tecnicamente, socialmente e ideologicamente para o trabalho.

Entretanto, Kuenzer (1989, p. 14) argumenta que o movimento de educação no processo de trabalho deverá:

[...] contribuir para a superação das relações capitalistas de produção. Ensinando o trabalhador a se organizar, a resistir, e deste modo, favorecendo a surgimento de novas formas de organização do trabalho e de disciplinamento, é uma tarefa absolutamente necessária a todos os que, de alguma forma, estejam comprometidos com as interesses da classe trabalhadora.

Contudo, a educação não deve reduzir-se àqueles fatores determinantes, mas deve ser compreendida como prática social, “uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais [...]” (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

É preciso compreender que o sujeito dos processos educativos nada mais é que um ser humano com suas múltiplas e históricas necessidades biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas e que, assim, não pode ser reduzido:

[...] às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, seja sob a forma de adestramento e treinamento estreito da imagem do mono domesticável dos esquemas tayloristas, seja na forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamadas pelos modernos homens de negócio e os organismos que os representam (FRIGOTTO, 1996, p. 31).

Pinto (2010) salienta o caráter histórico-antropológico da educação como algo que possui um processo histórico de duplo sentido: a própria história individual de cada ser humano e a fase vivida pela comunidade em contínua evolução. Aquele autor ainda define a educação como um fato existencial, onde o homem se faz homem pelas ações exteriores que sofre, ou seja, a educação configura o homem em toda sua realidade – é o processo pelo qual o homem adquire a sua essência real, social. A educação, igualmente, é um fato social, sendo determinada pelos interesses que estabelece a forma social vigente das relações econômicas, das ciências, das instituições.

A educação, como fenômeno cultural, dá-se em função da cultura existente. Neste sentido, o saber parte do:

[...] conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades iletradas não existe saber graficamente conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação (PINTO, 2010, p. 34).

Conforme Pinto (2010), a educação igualmente se desenvolve sobre o fundamento do processo econômico da sociedade, e o que definirá os fins da educação serão os interesses do grupo que detêm o comando social.

A educação é uma modalidade de trabalho social que visa formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função de trabalho; é um fato consciente e busca suscitar no educando a consciência de si e do mundo. Proporciona, assim, a formação da autoconsciência social e cultural, passando múltiplas etapas da consciência crescente de si e da realidade objetiva até chegar à autoconsciência na qual os indivíduos alcançarão o máximo de consciência crítica de si e de seu mundo (PINTO, 2010).

Neste sentido, quanto mais educado é o homem, mais necessita educar-se, exigindo-se mais educação, porque quanto mais educado, mais crítico, consciente de si e do mundo será. A educação é, por essência, concreta, mesmo sendo concebida *a priori*, sendo definida pela realização objetiva e concreta. Dependerá das situações históricas objetivas, das forças sociais, dos conflitos, dos interesses em causa, além de outras influências. Portanto, toda a discussão abstrata da educação mostra-se sem significado e prejudicial, partindo de ideias

implícitas da classe dominante para justificar os descumprimentos dos deveres culturais para o povo (PINTO, 2010).

Pinto (2010) aponta que a educação é por natureza contraditória, uma vez que conserva os conhecimentos, os saberes adquiridos e a criação, e nega a substituição dos referidos saberes.

No entanto, a educação, na perspectiva freireana, é a afirmação da liberdade concebida como o modo de ser o destino do homem, sendo uma forma de alcançar a efetividade e a eficácia na participação livre e crítica dos educandos (FREIRE, 2007).

Percebe-se que a educação no Brasil é permeada de falhas, pois, somente em 1930, se unem esforços para a criação de um sistema nacional de educação. Contudo, Frigotto (1996, p. 36) afirma que em 1993, o texto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já apresentava contradições, sendo “[...] barganhada e aprovada na Câmara dos Deputados, com a obrigatoriedade real apenas até o quinto ano de escolaridade”. E ainda, em torno de sete milhões de crianças estavam fora da escola, com vinte milhões de analfabetos absolutos e 80% da população com uma alfabetização precária.

A Revolução de 1930 apresenta mudanças e reformas significativas no plano do Estado, da economia e da política, porém, não constituiu efetivamente uma ruptura com as velhas oligarquias, uma vez que a elite industrial surgida nos anos 1920 e após 1930, era dependente das oligarquias agrárias (FRIGOTTO, 1996).

No início da década de 1990, discutia-se sobre as novas tecnologias caracterizadas como configuradoras da Terceira Revolução Industrial. Neste sentido, conforme Frigotto (1996, p. 53):

[...] 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 uma problemática que se expõe como desafio teórico e político prático para quem tomou como eixo de compreensão dos processos educativos e da organização da escola unitária e politécnica, a categoria trabalho.

Frigotto (1996) atenta para o surgimento da educação com o viés neoconservador, cujo sujeito era o mercado na perspectiva neorracionalista ou (ir)racionalista do fim da sociedade do trabalho e das classes sociais.

A educação, na perspectiva da formação de professores, tem sido articulada com o trabalho, conforme afirma Kuenzer (2002, p. 80):

[...] capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo.

O taylorismo e o fordismo formaram um padrão produtivo capitalista do século XX fundamentado basicamente na produção de massa em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, mediante um controle rígido dos tempos e dos movimentos desenvolvidos pelo proletariado coletivo e de massa, sob forte despotismo e controle fabril (ANTUNES, 2001).

O capitalismo contemporâneo – conforme a configuração das últimas décadas – acentuou a lógica destrutiva – fato que pode ser percebido na educação. Percebe-se o padrão produtivo taylorista e fordista que cresce, sendo substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, como se dá nos cursos de Educação à Distância (EaD) – o modelo de regulação social-democrata, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social.

A pedagogia toyotista, ao invés de habilidades psicofísicas, atenta para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2002).

Kuenzer (2002) assegura que as competências não diferem da politecnicidade no estilo fayolista (visão do Homem Econômico e pela busca da máxima eficiência). De acordo com aquela autora, a politecnicidade significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de realizar trabalhos flexíveis de forma criativa; superando o conhecimento meramente empírico para uma formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética.

Manacorda (1991) destaca que a fase do progresso tecnológico tende a reunificar a ciência e o trabalho, exigindo cada vez mais técnicos e pesquisadores, demonstrando um processo contraditório entre o elevado nível tecnológico exigido dos trabalhadores para determinar e justificar as exigências de uma formação técnica, cultural e social.

O capitalismo tem por base inúmeras contradições, sendo impossível refletir sobre a formação de professores, entendida também como formação para o trabalho, descartando-se a reflexão sobre o capital e o trabalho e, principalmente, os antagonismos que se manifestam entre a produção e o controle, a produção e o consumo, no domínio e dependência do trabalho vivo, na produção e negação do tempo livre, na questão do autoritarismo e do consenso (LUCENA, 2005).

Na formação de professores, os processos contraditórios aparecem quando princípios ideológicos apontam para uma formação intelectual homogênea, “[...] quando na realidade

varia de região para região do país, dependendo do potencial escolar oferecido regionalmente. [...] Ideológicos, ao omitir que o trabalhador com maior nível de escolaridade [...]” (LUCENA, 2005, p. 197) passa a ter a sua força de trabalho explorada pelas empresas.

Não diferindo da análise realizada por Gramsci (2001) em relação ao americanismo e fordismo, onde demonstrava a valorização do capital a partir dos processos pedagógicos, surgiram, assim, novas formas de organizações do trabalho, um novo tipo de produção racionalizada que demandava a formação de um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos modos de produção. O tipo de trabalho fornecia uma justificativa para a crescente alienação do trabalhador com a condição de suprir as necessidades do capital sendo valorizado pelo comportamento e atitudes. Desta forma a hegemonia efetivava uma reforma econômica através do discurso de uma reforma intelectual e moral (KUENZER, 2002).

São visíveis as contradições que defende o aumento do nível de escolaridade como ascensão intelectual e profissional, melhores salários, sinônimo do capitalismo, que na verdade está imerso numa dimensão ampliada e alienante que enriquecem o capital em detrimento do trabalho como prática social.

Belloni (2003) confirma essa visão alienante, mencionando que o pós-fordismo aparece como uma forma de capitalismo do futuro, mais justo e democrático, propondo inovações no produto e alta variabilidade do processo de produção, entretanto investe na responsabilização do trabalho.

Gramsci apresenta a conexão marxiana (e leniniana) de ensino-trabalho, defende o trabalho como elemento constitutivo do ensino. Reconhece o trabalho não como um termo antagônico e complementar do processo educativo, mas em suas variadas formas inserido no ensino pelo conteúdo e pelo método (MANACORDA, 1991).

Gramsci defende o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo inerente da escola elementar e dessa maneira ao enfatizar ao mesmo tempo o momento conceitual e o fatural.

Gramsci propõe que incorpore um novo princípio educativo que buscará novos princípios e gerará mudanças. Na escola elementar o aluno deverá atingir a compreensão da atualidade como síntese do passado que se projeta no futuro.

Gramsci, conforme as leis da sociedade colocam os homens na posição mais adequada para dominar as leis da natureza e assim facilitar o trabalho.

A premissa teórica da proposta gramsciana de organização é de uma escola única de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual.

2.1. A Pedagogia no Brasil

A Pedagogia no Brasil expressa as contradições desde as primeiras discussões com intuito tecnicistas, políticos, econômicos, além das correntes da Pedagogia Nova que se fez presente por muito tempo na história da educação brasileira.

A discussão do espaço acadêmico de formação em pedagogia no Brasil tem início em 1931, com a proposta da Faculdade de Educação, Ciências e Letras integrante do Estatuto das Universidades Brasileiras, por Decreto de iniciativa do ministro Francisco Campos, que instituiu a criação do curso de Pedagogia em 1939 (SAVIANI, 2008b).

Tal conquista beneficiou consideravelmente o processo de organização educacional, desencadeado na década de 1920, impulsionado pelo movimento renovador. Os integrantes desse movimento foi o próprio Francisco Campos, assim como Fernando de Azevedo.

O surgimento do espaço acadêmico da Pedagogia no Brasil coincide com a difusão das idéias novas e nesse contexto ocorre um esforço intencional no sentido de constituir a pedagogia ao mesmo tempo uma profissão de base científica e uma área de investigação específica com objeto e métodos próprios.

Manifestam-se a predominância da concepção pedagógica renovadora que atinge o auge e entra em declínio na década de 1960 (SAVIANI, 2008b).

O movimento dos renovadores concretiza-se com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, expandindo-se com a realização das Conferências Nacionais de Educação, a partir de 1927, fortalecendo-se com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, que tinha o objetivo de reconstruir a educação brasileira. A estrutura do Manifesto permite visualizar os quatro momentos de tal construção:

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL DO BRASIL AO POVO E AO GOVERNO

“Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”

Introdução:

Movimento de renovação educacional

Diretrizes que se esclarecem

Reformas e a Reforma

1. Os fundamentos filosóficos e sociais da educação:

Finalidades da educação

Valores mutáveis e valores permanentes

2. A organização e administração do sistema educacional

O Estado em face da educação

A educação, uma função essencialmente pública

A questão da escola única

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação

A função educacional

A unidade da função educacional

A autonomia da função educacional
 A descentralização
 3. As bases psicobiológicas da educação:
 O processo educativo
 O conceito e os fundamentos da Educação Nova
 4. Planejamento do sistema, conforme os princípios e diretrizes enunciados:
 Plano de reconstrução educacional
 As linhas gerais do plano
 O ponto nevrálgico da questão
 O conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil
 O problema dos melhores
 A unidade de formação de professores e a unidade de espírito
 O papel da escola na vida e a sua função social
 Conclusão:
 A democracia – um programa de longos deveres (SAVIANI, 2007, PÁG.241)

A estrutura do Manifesto apresenta como objeto do documento o enunciado “A reconstrução educacional no Brasil”, sendo destinado ao povo e ao governo. Nesse texto de abertura há uma preocupação com a educação quando declara: “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobrepõe em importância e gravidade a da educação” (SAVIANI, 2007, p. 242). Tal argumento da reconstrução educacional percorre o Manifesto e demonstra que é impossível ter um desenvolvimento econômico ou de produção no país se não houver o preparo intensivo de forças culturais e o desenvolvimento de aptidões. Apresenta também que ao longo dos 43 anos do regime republicano no Brasil as reformas econômicas e as educacionais estiveram dissociadas.

A referida situação de desarticulação e fragmentação foi marcada por reformas parciais que indicavam falta de visão global do problema e dos fins de educação numa perspectiva filosófica, social e da aplicação dos métodos científicos aos problemas de educação (SAVIANI, 2007).

Assim, existia uma ausência de uma cultura universitária que suscitasse ao educador ter uma visão do problema educacional em conjunto, pois subordinava as questões pedagógicas, os métodos à questão filosófica, ou seja, os fins da educação. Na perspectiva do Manifesto, seria o educador que, dotado de espírito científico, lançaria mão de todas as técnicas disponíveis desenvolvidas cientificamente para impulsionar a administração dos serviços escolares.

O documento trata dos fundamentos filosóficos e sociais da educação, começando pelas finalidades da educação, esclarecendo que toda educação se guia por uma concepção de vida determinada pela estrutura da sociedade. O texto passa a considerar que a Educação Nova se constituiu uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista.

No lugar desta concepção tradicional, que servia a interesses de classes, a nova concepção vem fundar-se no caráter biológico que permitia a cada indivíduo se educar até onde as suas aptidões naturais permitissem independente de razões de ordem econômica e social. Dessa forma, a Educação Nova assume sua verdadeira feição social, formando a hierarquia democrática, ou seja, hierarquia das capacidades, constituída a partir de todos os grupos sociais que teriam as mesmas oportunidades educacionais. A nova educação mesmo que pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, institui o princípio da vinculação da escola com o meio social, da cooperação e solidariedade entre os homens.

Portanto, a Educação Nova buscava organizar a escola como um meio propriamente social, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos.

Assim, fica claro que na sociedade moderna a família deixa de ser um centro de produção para ser simplesmente um centro de consumo, transferindo a função educativa para o Estado (SAVIANI, 2007).

A Educação Nova defende a democracia da educação, contudo contraditoriamente somente os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar essa massa popular.

A universidade mediante a educação fundada na ação biológica e funcional deverá selecionar os mais capazes e elevar ao máximo o desenvolvimento de suas aptidões naturais. Surge assim uma elite de que o país necessitava para enfrentar a variedade de problemas postos pela complexidade das sociedades. Os professores eram integrantes dessa referida elite e o Manifesto defendeu a formação de todos os professores, de todos os graus, devendo ser levada ao nível superior e incorporada às universidades.

Assim sendo, o movimento renovador ao longo dos anos 1930 foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, hegemonizando o campo educacional. Contudo, os renovadores tiveram de disputar o controle do espaço pedagógico com os educadores católicos (SAVIANI, 2008).

No que se referem à pedagogia, os católicos buscaram combater com afinco sem tréguas às novas idéias abraçadas pelo movimento dos renovadores da educação. Nessa tarefa destacaram-se os líderes que compunham a elite intelectual leiga que apresentava o essencial da visão católica de educação como uma crítica ao movimento renovador, apontando o modernismo agnóstico como um dos perigos que ameaçava a pedagogia.

De acordo com as lideranças católicas a pedagogia devia opor-se ao naturalismo pedagógico, em suas inúmeras modalidades moderno, pois cabia simultaneamente à Família, à Igreja e ao Estado organizar a educação nacional (SAVIANI, 2008).

A pedagogia no Brasil apresentou-se, assim, com uma formação sem um ideal educativo. Os católicos operaram a crítica à Escola Nova na perspectiva da pedagogia integral que correspondia a três momentos formativos, iniciando a educação do nascimento até a morte, a instrução da puberdade até a morte e a cultura da maturidade até a morte. Para eles a pedagogia nova, colocava a criança no centro da escola, o que estava correto, mas confundia a realidade com o ideal e colocava a criança como o ideal da Pedagogia.

Essa referência à pedagogia católica foi necessária porque mesmo com a influência da Escola Nova, as Escolas Normais e os cursos de pedagogia, permaneciam sob o controle da Igreja. E nas instituições públicas, o pensamento católico estava presente por meio de seus representantes e dos manuais elaborados.

As primeiras Escolas Normais fundadas no Brasil foram:

[...] a Escola Normal de Niterói (1835), capital da província do Rio de Janeiro. Funcionava precariamente com um só professor e poucos alunos. Fechou em 1849 por falta de alunos, para retornar mais tarde às atividades. Em seguida, surgiram várias outras escolas normais nas diversas províncias, tais como em Minas Gerais (1836, instalada em 1840), Bahia (1836, instalada em 1841) e São Paulo (1846). Por volta das décadas de 1860, 70 e 80 outras tantas foram criadas. No entanto, tinham duração instável, fechando e retornando às atividades, como “plantas exóticas [que] nascem e morrem quase no mesmo dia” (ARANHA, 2006, p. 227).

O descaso pelo preparo do professor era notório numa sociedade não comprometida em priorizar a educação elementar. Prevalencia a tradição pragmática de acolher professores sem formação, a partir do pressuposto de que não havia necessidade de nenhum método pedagógico específico. Embora começasse a ser criticada essa tendência pelo governo, a Escola normal de Niterói fora fundada em 1835, para que os mestres aprendessem a aplicar o método lancasteriano do ensino mútuo, predominando ainda por muito tempo, em decorrência da falta de valorização da formação do professor (ARANHA, 2006).

Havia, assim, uma grande distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e a prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia um apoio didático adequado às escolas. Além de tudo, selecionava professores em concursos e exames, dispensando a formação profissional. As seleções por não serem divulgados eram pouco disputadas. O candidato deveria apenas ler corretamente escreve com maior ou menor apuro caligráfico, resolver as quatro operações fundamentais da aritmética, muitas vezes com

dificuldade e alguns erros, mesmo assim era aprovado (ARANHA, 2006). Em Religião, era preciso saber decorado as orações principais da Igreja, além de responder algumas perguntas para demonstrar compreender os princípios e a doutrina da igreja. Outro problema na admissão de professores era o costume de nomear funcionários públicos sem concurso, devido à troca de apoio, forma de clientelismo que sempre existiu no Brasil dos laços de família e de favores que estimulam a prática de nepotismo e protecionismo (ARANHA, 2006).

Frequentemente, as escolas normais ofereciam apenas dois a três anos de curso, muitas vezes de nível inferior ao secundário. Para ingressar, bastava saber ler e escrever, ser brasileiro, ter 18 anos de idade e bons costumes. No início, admitiam apenas rapazes: a primeira escola normal de São Paulo, só trinta anos depois de fundada, passou a oferecer uma seção para mulheres, e com o tempo, tornou-se predominantemente feminina.

Na década de 1960, foi marcada por um forte movimento de inovação educativa, deixando clara a predominância das teorias pedagógicas renovadoras. Em 1968, a mobilização dos universitários, culminou com a tomada, pelos alunos, de várias escolas superiores. As reivindicações de reforma universitária feitas pelo movimento estudantil fundamentaram-se na concepção humanista moderna. As escolas foram ocupadas e instaladas comissões compostas por professores e alunos, sendo organizados cursos pilotos que valorizavam os interesses, a iniciativa e as atividades dos alunos, além de desenvolver o método de projetos, o ensino centrado em núcleos temáticos extraídos das preocupações político-existenciais dos estudantes, o método de solução de problemas, a valorização das atividades grupais, a cooperação etc. Constata-se, assim, que todas essas características são constitutivas da concepção pedagógica renovadora de matriz escolanovista (SAVIANI, 2008).

Na década dos 1970, sob a influência da tendência crítico-reprodutivista surge à possibilidade de realizar a crítica da teoria do capital humano, destacando-se a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico que significava tornar-se funcional ao sistema capitalista, colocando-se ao serviço dos interesses da classe dominante através da qualificação da força de trabalho, tendo um processo educativo que contribuía para o incremento da produção da mais-valia, reforçando as relações de exploração (SAVIANI, 2008).

Em 1971, a partir da reforma instituída pela Lei nº. 5.692, de 11 de agosto, a concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista, sendo instituída em pedagogia oficial, difundida em todas as escolas do país.

A educação a partir dessa pedagogia passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade ampliava as condições de empregabilidade do indivíduo. Entretanto, não garantia o emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos. A economia avança convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano.

A história da Pedagogia no Brasil baseou a concepção pedagógica numa predominância hegemônica, sendo isso o que diferenciou os períodos. Contudo, é preciso ressaltar que teve algumas concepções não predominantes, aquelas que jamais puderam sequer aspirar a alguma hegemonia como é o caso das concepções libertárias que tiveram um papel importante na pedagogia do movimento operário, especialmente nas duas primeiras décadas do século XX (SAVIANI, 2008).

Mesmo que as Pedagogias críticas tenham deixado certa hegemonia na mobilização dos educadores ao longo dos anos 1980, não constitui motivo suficiente para dar origem a um período diferenciado, pois se verificou uma hegemonia conjuntural e circunscrita ao processo de mobilização, mas que não se impôs ou incorporou a prática educativa.

As concepções pedagógicas críticas operaram como contraponto às idéias sistematizadas na teoria do capital humano, formuladas nos anos 1950 e 1960, que se impuseram a partir dos 1970, mantendo sua hegemonia mesmo nos anos 1980, quando o forte desenvolvimento das teorias críticas suscitavam a expectativa da superação.

Já nos anos 1990, percebe-se a educação como o instrumento mais poderoso de crescimento econômico e de regeneração pessoal e de justiça social. Nessa década prevaleceu a lógica voltada para satisfação dos interesses privados que direcionava as capacidades e competências para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho.

Mediante uma nova perspectiva, o indivíduo que terá de exercer a capacidade de escolha a fim de adquirir os meios que proporcionem a competitividade no mercado de trabalho e conquiste o status da empregabilidade (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto a educação passa a ser compreendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. Essa teoria do capital humano fomentará a busca de produtividade na educação, mantendo a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo.

A competição e buscará maximizar a produtividade e o lucro, a extração de mais-valia, estabelecendo o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. Nesse contexto prevalece à pedagogia da exclusão que visará preparar os indivíduos a partir de diferentes tipos de curso para torná-los cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos.

CAPÍTULO III

3. EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO DIÁLOGO

Paulo Freire (1979), em sua obra *Educação e Mudança*, já preconizava que era impossível refletir sobre educação sem refletir sobre o próprio homem. Sendo assim, antes de pensar-se que tipo de homem a sociedade busca formar, faz-se importante encontrar na natureza deste homem, algo que sustente esse processo de educação, que, segundo aquele autor, seria “[...] o inacabamento ou a inconclusão do homem (FREIRE, 1979, p. 27).

A educação poderá refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa busca constante num devir a ser, de um ser inacabado que está em constante busca. Então a educação é possível para o homem porque ele tem consciência de ser um ser inacabado. Assim, o homem deve ser o sujeito da sua própria educação e não o objeto dela. Entretanto, sabe-se que ninguém pode buscar a exclusividade, a busca solitária, pois pode traduzir-se em um ter mais, que, segundo Freire (1979), é uma forma de ter menos. Neste sentido, é preciso buscar na coletividade (LÉVY, 1999), com os outros e “[...] em comunhão com as outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências” (FREIRE, 1979, p. 28).

A educação tem um caráter permanente; o homem, por ser este ser inacabado, encontra-se em constante busca da superação. De acordo com Freire (1979, p. 29), “o saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. [...] Todo saber traz consigo sua própria superação. [...] não há saber nem ignorância absoluta [...]”. Assim, o educador não pode se colocar na posição de que sabe tudo, de um ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo (FREIRE, 1979).

Adorno (1995) apresenta a concepção de educação ao afirmar que não se pode modelar pessoas a partir do seu exterior e nem transmitir meramente conhecimentos, mas que a educação deve ser uma produção de uma consciência verdadeira. E de que é preciso educar contra a barbárie para que não se repita a dizimação de Auschwitz, segundo ele é necessário que “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995).

Conforme Paulo Freire (1979), a raiz da educação seria o homem refletir sobre si mesmo, em certa realidade, em uma busca constante de autorreflexão, descobrindo-se, assim, como um ser incompleto e que está sempre em constante busca. A educação, para aquele

autor, é uma resposta da finitude da infinitude, onde o homem vendo-se com um ser inacabado. Mas, para tal fato acontecer, implicaria uma busca do homem pela sua própria educação, não sendo, assim, um produto dela. Neste sentido, aquele autor frisa: “Ninguém educa ninguém” (FREIRE, 1979, p. 28-29); ou seja, todos se educam em comunhão: “Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, objetos de outras” (1979, p. 28-29). O saber para ele se faz através de uma superação constante, onde o saber já é uma ignorância. Diante do exposto, Freire (1979, p. 28-29) destaca que “[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo”. Para aquele autor, o educando não pode receber “[...] passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador [...] o destino [...] deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito da ação” (FREIRE, 1979, p. 38).

Assim, para Freire (1979) não há educação sem amor e o amor implica lutar contra o egoísmo. Além, de não haver uma educação fora das sociedades humanas ou de homens isolados. Dessa forma, a educação que objetiva não instrumentar um sujeito como um objeto, que está fora do mundo deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina. Freire (1979) salientava que a educação que tratasse de ajudar o homem brasileiro em sua emersão e que o inserisse criticamente no seu processo histórico deveria ser aquela que libertasse pela conscientização, opondo-se aquela que domestica e acomoda.

Conforme expõe Venício Lima (2004), o conceito de comunicação para Paulo Freire é o da coparticipação dos sujeitos no ato de pensar, numa reciprocidade que não pode ser rompida.

A comunicação, para Freire (2006), é a coparticipação dos sujeitos no ato de pensar, envolvendo uma reciprocidade que não pode ser rompida. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Jamais essa comunicação será uma transferência de saber para sujeitos passivos, inertes ao ato de conhecer. O que especifica a comunicação é o diálogo, um diálogo comunicativo que implica sujeitos interlocutores, sujeitos reciprocamente comunicantes.

De acordo com Lima (2011), Freire discutiu conceitualmente a noção de *comunicação* num pequeno ensaio escrito para o *Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria* (Icira), no Chile, em 1968. Este ensaio teve a intenção de manifestar uma crítica às atividades de extensão dos agrônomos e servir para discussão a um grupo interdisciplinar de especialistas composta por “[...] funcionários da Corporação de Reforma Agrária (Cora), Instituto de Desenvolvimento da Produção Animal (Indap), Serviço de Agricultura e Pecuária

(SAG) e Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO)” (LIMA, 2011, p. 1).

O ensaio formulava uma crítica a tradição “difusionista” que seguia os estudos de comunicação norte-americana. Freire argumentou nesse ensaio que *extensão* implicava transmissão, transferência, invasão. Percebe-se que Freire atribui à palavra *transmissão* um sentido semântico diferente do que é dado, pois para este autor a transmissão é um empecilho ao conhecimento e um aprisionamento do sujeito no ato de pensar. A extensão é a transmissão, transferências de mensagens disseminadas como controle de pessoas à distância (LIMA, 2011, p. 82, grifo do autor).

Logo, a comunicação, para Freire, é um diálogo recíproco, a coparticipação de sujeitos no ato de conhecer. Assim, a comunicação, em sua dimensão política, pode ser compreendida na obra de Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido* (2005), onde a comunicação é definida como sendo um encontro entre homens mediados pela palavra a fim de dar nome, sentido ao mundo.

De acordo com Venício Lima (1981), Freire acreditava no desenvolvimento de uma confiança mútua que levava os dialogadores a uma cumplicidade cada vez mais íntima na tarefa comum de dar nome e fazer uma leitura do mundo. Freire também enfatiza que o homem dialógico confia nos outros homens antes mesmo de conhecê-los pessoalmente.

Assim, a comunicação implica uma reciprocidade que se estabelece de um sujeito que não pensa sozinho, mas que pensa com a coparticipação de outro sujeito. Não existe “eu penso”, mas “nós pensamos” (FREIRE, 2007, p. 45).

Freire (2007) menciona que o mundo social humano existe em decorrência de o mundo ser capaz de se comunicar, por isso ele afirma que o mundo dos seres humanos é o mundo da comunicação. Os homens são seres comunicativos, por isso precisam se comunicar, pois caso contrário serão reduzidos a coisas.

Segundo Freire (2007), a comunicação significa algo realizado com a participação do outro no ato de pensar e que isso não se constitui exclusivamente do pensamento, mas do conhecimento construído por meio das relações entre os seres humanos e o mundo. A comunicação para o autor é uma situação social onde os sujeitos criam conhecimentos juntos, transformando, humanizando o mundo e jamais reduzindo a transmissão ou imposição (FREIRE, 1983; LIMA, 2011).

A comunicação, para Freire (2007), é diálogo, pois somente o diálogo comunica realmente.

Freire (2007, p.117) interpreta o diálogo como uma relação horizontal de A com B, que nasce de uma matriz crítica e que gera uma criticidade na busca de algo. Sendo:

$$\begin{array}{c} \text{Diálogo} \\ \text{A com B} = \text{comunicação/ intercomunicação} \\ \longleftrightarrow \end{array}$$

O diálogo, em tal perspectiva, é o encontro de confiança, criticidade de pessoas que, mediadas pelo mundo percebem esse mundo e procuram transformá-lo e ao transformarem humanizam para todos. “A dialogação implica responsabilidade social e política do homem” (FREIRE, 2007, p. 78).

Freire (1984; 2005; 2007) ao analisar o diálogo como fenômeno humano, menciona que a palavra é o que proporciona o diálogo. Neste sentido, é preciso buscar elementos que constituem essa palavra, pois para o autor não existe palavra verdadeira que não seja práxis e essa palavra verdadeira tem a possibilidade de transformar o mundo (LIMA, 2011).

As ideias de Freire em relação à palavra verdadeira perpassam pela compreensão em que são gerados o pensamento e a linguagem no processo sócio-histórico. Lima (2011), na análise que faz de Freire referente ao pensamento e linguagem, destaca que tal ligação é gerada na relação dialética entre o sujeito, a realidade histórica e cultural concreta. Assim, nas sociedades tidas como dependentes e alienadas culturalmente, o próprio pensamento e a linguagem encontram-se alienadas, gerando palavras falsas, ocas e sem significados.

Compreendem-se as implicações políticas do conceito de diálogo sendo vista como um paradoxo, tanto pela desconfiança daquilo que se denomina ambiguidade dos oprimidos como pelo diálogo com eles, sendo impossível o diálogo entre antagonistas.

De acordo com Lima (2004), o diálogo nestes tempos de globalização sofre de uma limitação imergida numa comunidade ideal para iguais, construída em substituição ao mundo real de relações sociais conflitivas, dominação política e desigualdades crescentes. Assim, entende-se o diálogo em um contexto abstrato, onde a comunicação paira acima das relações sociais de poder e das distorções historicamente provocadas pelos sistemas de dominação.

Em tal perspectiva, Freire (2005), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, traz a discussão e o aprofundamento da dialogicidade como essência de uma educação como prática de liberdade. Aquele autor aborda a palavra sendo a ação e reflexão, onde ela flui da historicidade, viva e dinâmica, não do mesmo modo que uma categoria inerte, mas como uma palavra que diz e transforma o mundo. Assim, Freire salienta que “o diálogo é o encontro dos

homens, mediatizados pelo mundo, onde a pronúncia não se esgota na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91).

Então, Freire (2005) baseia-se inteiramente na comunicação como diálogo, sendo os seus pressupostos básicos o amor como fundamento, a auto-suficiência como tabu, a confiança recíproca como bem supremo e o homem como ser de relação à priori. Dessa maneira, Freire (id.) busca estabelecer o diálogo como centro do processo de libertação humana. Para ele o diálogo autêntico é o reconhecimento do outro e de si no outro, é uma decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo, não havendo assim consciências vazias, mas homens que se humanizam, humanizando o mundo (FREIRE, 2005).

Freire (2005) proferia que o homem como resultado do processo de libertação era um novo homem, superando a contradição, opressor-oprimido. Todavia, aquele autor salienta que o diálogo não é possível entre oprimidos e opressores, isto é, entre os que desejam dar nome ao mundo e às coisas e os que impedem tal processo de nomeação; e ainda, complementa que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito.

Destarte, Freire (2005) atenta que quem atua sobre os homens a fim de doutriná-los, adaptá-los cada vez mais à realidade, que deve permanecer intocada, são os dominadores.

Esta é a razão da impossibilidade do diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito.

Diante do exposto, Freire (2005, p. 93) levanta alguns questionamentos acerca do diálogo dialógico:

[...] o diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus polos (ou um deles) perdem a humildade,
 Como posso dialogar, se alio a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?
 Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?
 Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?
 Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Portanto, Freire (2005) explicita que não existe diálogo quando não há uma fé intensa nos homens; fé enquanto poder de fazer e de refazer; de criar e recriar; na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. Esta fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, porque existe antes mesmo de que aconteça esse diálogo. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Todavia, não é uma fé ingênua, pois o homem dialógico é crítico sabe que pode fazer, criar e transformar.

Lima (2004) ressalta que na relação dialógica, deve haver uma correspondência entre as ações dos dirigentes e as expectativas dos oprimidos. A ação subsequente dos oprimidos realimenta essa correspondência.

O diálogo dialógico, com prática de liberdade, tem início quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica. Já para um “educador-bancário”, não há dialogicidade, não haverá problematização, o ensinar, se comunicar, dialogar será “eu falo e você ouve”, “eu escrevo e você lê” e “eu penso e você executa”.

CAPÍTULO IV

4. ASPECTOS HISTÓRICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO BRASILEIRO

Historicamente, a formação de professores para o ensino secundário não contou até a década de 1930 com instituições específicas, ficando entregue ao acaso a improvisação. O Decreto nº. 19.851/1931, em seu art. 5º, destaca a inclusão obrigatória na estrutura universitária de Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, na prática, não se concretizou no projeto da Universidade de São Paulo. Apenas foi implantado em 1939, como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a função de preparar para o magistério do ensino secundário e normal, estruturada em quatro seções, a saber: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia (MARQUES, 2006).

O Manifesto dos Pioneiros de 1932, que previa a unificação do processo da formação de professores para todos os graus do ensino, através da universidade, permaneceu no nível da utopia. As Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras se multiplicaram como escolas normais para a formação de professores secundários, sendo meros transmissores escolásticos, desprovidos da pesquisa ou dos padrões modernos de ensino (MARQUES, 2006).

Acelerou-se, até 1950, o processo de expansão dos cursos de Licenciatura no País, tornando-se desordenados.

Contudo, no Congresso Brasileiro de Escritores, em 1945, foi inserida a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, com o desígnio de lançar-se à luta pela reconstrução educacional, com as teses de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação (MARQUES, 2006). Mas, a insuficiente mobilização política dos pioneiros não conseguiu, no entanto, sobrepor-se à hegemonia organizativa da Igreja.

Neste sentido, a mobilização para a luta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde o anteprojeto enviado pelo Ministro da Educação, Clemente Mariani, em 1947, concentrou-se em manobras parlamentares e debates esparsos, permanecendo a ABE sem ação, praticamente inativa.

Maciel e Neto (2002) abordam que até a década de 1960, os trabalhos sobre formação docente estavam voltados, sobretudo, para a relação entre o processo de ensino e os produtos de aprendizagem. As reformas educacionais propostas no período encontravam nos pacotes

instrucionais a melhor forma para sua realização. Os currículos, na forma de pacotes padronizados, foram propostos como um instrumento apropriado para comunicar novas ideias para os professores, bem como foram considerados uma forma eficaz de proteger o ensino da “incompetência” de grande parte dos docentes.

O tecnocratismo e o centralismo na condução da educação por parte do Estado enfrentam um clima da demorada abertura política, com as novas articulações da sociedade civil, dando início à alteração dos termos da compreensão e planejamento das políticas públicas da educação.

No que se refere à formação do educador, tinha-se, desde meados de 1960, a apresentação de documentos legais para reduzir os espaços da formação pedagógica nos cursos de Licenciatura, junto aos esforços para eliminar da universidade as preocupações de ordem político-pedagógica.

A partir de 1970, sem que atendesse o propósito de formar professores para o ensino secundário, tinha-se o realce do papel político da atividade docente, à medida que se observavam as relações entre Estado, classe social, ideologia e educação. Os trabalhos com base na referida orientação buscam mostrar o controle sobre a atividade docente presente nos projetos da chamada tecnologia educacional e a consequente desqualificação do trabalho e proletarização do trabalho docente.

Em 1975, os princípios norteadores da nova política de estruturação do sistema de preparação de professores e de especialistas da educação serão os de integração de base, ou seja, as de curta duração e também os de licenciaturas plenas.

A partir da década dos anos 80 a luta pela reformulação dos cursos de formação de professores ganhará sentido. Nesse período surgirá uma presença coletiva e organizada dos professores, em movimento de âmbito Nacional, pela defesa das condições de trabalho, da função pública dos serviços à educação e da gestão democrática da escola de qualidade para todos.

No período de 1980 a 1983, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria da Educação Superior (SESu), reativou estudos que subsidiasse o Conselho Federal de Educação – CFE na reformulação dos cursos de formação de professores.

Em 1984, a SESu conclui que os documentos elaborados pelo CFE não apresentavam sustentação necessária para que fossem tomadas as decisões.

Entretanto, os trabalhos da Comissão Nacional, permeados pela contradição entre a busca de autonomia e afirmação e pelo escasso apoio efetivo do MEC, evoluíram no sentido da realização de Seminário sobre o Ensino Superior e a Formação do Magistério, promovido pela

SESu, em junho de 1986, é do II Encontro Nacional, promovido pela Comissão Nacional, em Goiânia, em setembro de 1986. Nesse encontro incluía, além de diversas outras discussões, a preocupação pela fundamentação científica da formação do educador, devendo a Universidade romper com o senso comum, tendo uma estrutura científica rompendo com a Universidade como depositária.

O III Encontro Nacional em Brasília, 1988, deu ênfase às questões organizacionais e a continuidade pela reformulação dos cursos de formação de professores de maneira a permitir a visibilidade política das ações (MARQUES, 2006).

Quanto ao Projeto da LDB, o II Encontro Nacional analisou o texto aprovado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados em junho de 1990, embora permanecessem alguns aspectos discutíveis, ficou proposto que a Escola Normal de 2º grau deveria cingir-se à preparação de um profissional com visão integrada de sua atuação em nível da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Em 23 de dezembro de 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394, sendo precedido por um amplo e democrático debate de que participaram as entidades mais representativas dos movimentos dos educadores reunidos no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. No que se refere à formação de professores do curso de Pedagogia, tem-se o incentivo à formação dos primeiros anos de escolarização e da educação infantil no nível superior, porém permanecesse confusa quando no decorrer do texto admite a formação no nível médio como mínima.

4.1. Os desafios da educação à distância na formação de professores

As tecnologias da comunicação e informação (TICs) constituem um momento de entendimento e problematização no século XX, pois se percebe que há várias adjetivações como sociedade do conhecimento, da informação, sociedade pós-industrial, pós-capitalista e outras tantas. E nesse novo cenário surgem os desafios da formação de professores à distância que tem como principal propósito universalizar o acesso à educação promovendo a equidade e a melhoria da qualidade dos sistemas públicos de ensino (KATO *et al.*, 2010).

Belloni (2003) define a Educação à Distância (EaD), a partir das ideias de Moore, como sendo uma família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem. E a comunicação entre professor e aluno é facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros.

A EaD historicamente sempre esteve ligada as tecnologias, compreendida em três gerações. A primeira geração seria do ensino por correspondência que foi engendrado nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Neste modelo de EaD, já se percebe a diferença quanto à flexibilidade entre as dimensões de espaço e tempo, bem como quanto à autonomia do estudante, pois o aluno nesse modelo tem a independência quanto ao lugar de seus estudos, às questões de prazos e escolha de currículos ou meios (BELLONI, 2003).

A segunda geração, entendida como do ensino multimeios à distância, desenvolveu-se ainda nos anos 1960, integrando ao uso do impresso os meios de comunicação audiovisuais, antena ou cassete, e já de certo modo com a utilização dos computadores. Essa segunda geração desenvolveu-se a partir das orientações behavioristas e industrialistas típicas da época, com pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala, integrando em maior ou menor medida as inovações tecnológicas de comunicação e informação. A terceira geração de EaD começa a surgir nos anos 1990, com o desenvolvimento e disseminação das NTIC. Seus principais meios são redes telemáticas: bancos de dados, e-mail, listas de discussão, CD-ROMs didáticos etc.

O uso educativo das TICs faz com que muitos observem na EaD uma solução para resolver todos os problemas e melhorar a qualidade da educação de um modo geral. Mas também há aqueles que resistem obstinadamente a elas, por não saberem o que está em jogo e os interesses políticos e econômicos que permeiam essa formação rápida para o mercado de trabalho (BELLONI, 2003).

Contudo, Pretto e Picanço (2005) declaram que não é possível deixar de pensar criticamente sobre EaD na perspectiva do aumento do número de vagas, economia de custos, expansão do Ensino Superior presencial e a distância e nos conflitos de interesses. Percebe-se que na atual conjuntura capitalista a educação tem sinalizado para uma orientação mercantilista e massificadora a partir de uma formação ligada a um modelo industrial de EaD, questionável do ponto de vista de uma educação democrática e emancipadora.

E nessa perspectiva aparece a preocupação de que a educação se transforme em uma mercadoria, visando apenas o potencial lucrativo, imergido num discurso de democratização disfarçado sedutoramente num modelo rápido de educação de massa.

Pretto e Picanço (2005) afirmam que o panorama existente na política de formação de professores mostra-se insuficiente. Neste sentido, aqueles autores propõem uma formação aligeirada, treinando e certificando professores. Além de estar sob a lógica do comércio, ou seja, do cidadão-consumidor, aluno-cliente.

A EaD, em tal contexto, aparece como uma mercadoria seguindo o modelo, que de acordo com Belloni (2003), é similar ao fordismo, um modelo industrial dominante do século XX, que tem dentre os princípios: a racionalização, a divisão do trabalho e a produção em massa, no qual o processo de ensino aparece como sendo gradualmente reestruturado através da mecanização e automação. Neste sentido, a EaD é vista como um método racionalizado de fornecer o conhecimento que permite o acesso à educação básica e universitária de qualquer lugar ou distância.

Belloni (2003) afirma ainda que a aplicação de modelos industriais e behavioristas na EaD não significa apenas o caráter passivo do estudante, mas envolve também a proletarianização do professor pela desqualificação, divisão do trabalho emergido numa e educação industrializada.

Assim, o “ensinar” a distância é também um processo industrial de trabalho cuja estrutura é determinada pelos princípios do modelo industrial fordista que busca produzir em larga escala para atender o consumo de massa. No campo da educação, essa lógica vai evidenciar-se na expansão da oferta de educação, especificamente na universalização do ensino fundamental e médio e nas estratégias implementadas, fazendo parte deste quadro o surgimento de uma nova disciplina: a tecnologia educacional (BELLONI, 2003).

O fordismo foi o modelo industrial dominante durante o século XX, até que as sucessivas crises e transformações do sistema capitalista foram demonstrando seu esgotamento. O avanço tecnológico aparece como elemento-chave que concretiza a crise do paradigma fordista e a necessidade de reestruturação dos processos de produção industrial e modo capitalista. O fordismo, que propunha produção de massa para mercados de massa, se baseava em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho (BELLONI, 2003).

O fordismo segundo esses autores é um sistema de produção industrial caracterizado por um elenco limitado de produtos estandardizados; métodos de produção de massa; automação usando máquinas dedicadas à produção de um produto determinado; força de trabalho segmentada responsável por tarefas fragmentadas e especializadas; controle centralizado; e organização hierárquica e burocrática.

Belloni (2003) ressalta que os modelos industriais de produção já penetraram em todas as esferas sociais e o setor educacional não é uma exceção. A ideia é que com o avanço tecnológico e as transformações no processo de trabalho, a tendência em longo prazo é que a educação como um todo, incluindo EaD e o ensino convencional, vá se transformando num complexo organismo de educação aberta.

Segundo Belloni (2003), o pós-fordismo aparece como uma forma do capitalismo do futuro, sendo mais justo e democrático, propondo-se a alta inovação do produto e alta variabilidade do processo de produção, investindo dessa maneira na responsabilização do trabalho. Assim, a responsabilização do trabalho implica numa força produtiva mais qualificada do que o modelo fordista.

Neste sentido, os modelos criados para descrever formas específicas de organização da produção econômica têm influenciado não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EAD, no que se refere às estratégias desenvolvidas como à organização do trabalho acadêmico e a produção de materiais pedagógicos.

Belloni (2003) enfatiza que os imperativos econômicos estão presentes nas práticas de EaD para atender os currículos e responder as demandas nacionais, regionais e locais sob a lógica do mercado atendendo aos interesses públicos e privados, onde a educação aparece mais como uma mercadoria.

As diferentes fases da produção (pré-industrial, industrial pré-fordista, fordista e pós-fordista) correspondem a quatro estágios do setor educacional: do modelo artesanal à educação elementar de massa, seguida da educação secundária de massa e, como objetivo ainda por atingir, a educação superior e continuada também de massa. O alto grau de industrialização da educação interfere nas avaliações sobre a qualidade do ensino. Alertando para o fato de que a educação convencional também é industrializada (de massa), ele ressalta que o não reconhecimento deste fato tende a exagerar as diferenças entre ensino convencional e a distância, o que pode levar às considerações injustificadas sobre diferenças de qualidade (BELLONI, 2003).

De fato, o desafio da EaD nos dias de hoje está centrado em desenvolver propostas que ultrapassem a visão bancária, grifo do autor tradicional de educação ainda tão presente na educação presencial onde o educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo caracterizando-se assim como uma educação bancária concebida como ato de depositar, transferir e transmitir valores e conhecimentos.

4.2. A Política de Formação de professores a distância no Brasil

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.394/1996, em seu art. 43, declara que a Educação Superior tem por intuito desenvolver o espírito científico, o pensamento reflexivo dos educandos, a fim de que se tornem aptos a ingressar no mercado de trabalho.

Kuenzer (2002, p. 80) reforça que a formação superior presume:

[...] capacitar o trabalhador novo, para que atenda às demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado, no qual a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo/fordismo.

Aquela autora afirma que o trabalhador submetido ao capital contribui com os processos de persuasão e coerção, constitutivos da hegemonia capitalista. A Pedagogia toyotista muda as capacidades e as chama de “competências”. Fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas ao invés de habilidades psicofísicas tendo assim por objetivo atender às exigências do processo de valorização do capital (KUENZER, 2002, p. 80).

Kuenzer (2002) assegura que as competências não diferem da politecnia, no estilo fayolista (visão do Homem Econômico e pela busca da máxima eficiência).

De acordo com a referida autora, a politecnia significa o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de realizar trabalhos flexíveis de forma criativa, exigindo autonomia intelectual e ética superando o conhecimento meramente empírico para uma formação apenas técnica.

Manacorda (1991) confirma que a atual fase do progresso tecnológico tende a reunificar a ciência e o trabalho, exigindo cada vez mais técnicos e pesquisadores, demonstrando um processo contraditório para determinar e justificar uma formação técnica, cultural e social.

O art. 62 da LDB afirma que a formação docente far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Entretanto, quando menciona que a formação dos profissionais de magistério dar-se-á preferencialmente no ensino presencial e que as tecnologias de EaD apenas subsidiarão o referido processo formativo, apresenta-se totalmente contraditório. No atual contexto brasileiro, constata-se uma formação praticamente à distância, com encontros apenas para realização de provas, além do incentivo estatal à formação de professores à distância.

Marília Fonseca¹⁰ (2007) confirma a política do Banco Mundial (BM) na formação de massa desde 1970, no Brasil, como uma maneira de diminuir custos utilizando o rádio e a televisão.

Segundo os dados do MEC/INEP, publicados no sitio do INEP (www.inep.gov.br) e no resumo técnico do censo da Educação Superior 2009, os cursos de educação a distância

¹⁰ Notas da palestra-Profª. Drª. Marília Fonseca; FE/UnB, 15/05/2007.

(EaD) aumentaram 30,4%, enquanto os presenciais 12,5%, demonstrando assim que ocorreu um crescimento massivo e expressivo dos cursos a distância. Esses dados também são acompanhados pela evolução do número de matrículas nos cursos de EaD, as quais, em 2009, atingiram 14,1% do total de matrículas na graduação. O curso que concentrou o maior percentual de matrículas na EaD foi o de pedagogia, seguido pelos demais cursos de licenciatura como letras, matemática, ciências biológicas e história. Ocorreu também um crescimento na EaD de 50 % contra 15% na modalidade presencial.

Fica evidente que a política pública educacional no Brasil adotou o ensino a distância como principal estratégia do aumento da formação de professores. Scaff (2000, p.86) adverte que “Nesse sentido, o Banco Mundial recomenda a formação à distância, por ter demonstrado maior eficiência em relação aos custos” (SCAFF, 2000, p. 86). Contudo, será que a carência justifica má qualidade da formação de professores?

Segundo Chauí (1999) a docência é entendida como a transmissão acelerada de conhecimentos, pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis. Transmissão e adestramento. Desaparece, portanto, a marca essencial da docência: a formação.

As políticas públicas para a educação brasileira, enquanto política social, entre elas as TIC na educação, estão atreladas às classes dominantes, tendo o Estado como centro de poder organizativo, porém subordinado ao capitalismo internacional. Essas políticas tem a sua gênese e percurso nas orientações dos Organismos Internacionais (OIs), que atuando em papéis diferentes, estão intrinsecamente relacionados, com toda a carga de interesses capitalistas extra-nacionais que eles carregam, colocando em cheque os reais interesses do País.

No sítio do Ministério da Educação (MEC) verifica-se que o governo mantém cooperação técnica multilateral com os diversos OIs, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). O objetivo é a participação desses órgãos em programas e projetos em áreas prioritárias ao desenvolvimento e melhoria do sistema educacional do país.

É nessa configuração que esses OIs têm atuação de destaque, como agentes centrais na implementação de ajustes aos pressupostos neoliberais, enquanto guardiães de interesses dos credores internacionais, sob a justificativa de maior interesse pela redução da pobreza, para minimizar conflitos. (SCAFF, 2000).

Azevedo (2004, prefácio IX) traz as questões: “como encontrar caminhos para compreender essas práticas sociais? como buscar alternativas para a sua superação?” O desafio é enorme, haja vista que o discurso tem o viés persuasivo da lógica neoliberal que enfraquece os desejos e as necessidades de se atuar rumo a uma transformação para um mundo mais justo, mais humano, menos perverso.

Coraggio (2003) e Fonseca (2007) afirmam que os OIs, a exemplo da UNESCO e do Banco Mundial (BIRD), influenciam diretamente na política educacional do Brasil procurando atender aos interesses internacionais e procurando orientar as políticas de educação e de formação de professores.

Marília Fonseca (2007) salienta que a cooperação desses órgãos multilaterais inicia com um processo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos, ainda na primeira metade do século passado, nos anos 50. A mesma era realizada no interior de acordos econômicos entre os governos, brasileiro e norte-americano, através da Agência para o Desenvolvimento Internacional, do Departamento de Estado Norte-Americano (USAID), que administrava os fundos destinados a dar assistência ao desenvolvimento em países do Terceiro Mundo.

Mas, essa cooperação que foi caracterizada como uma política bilateral foi substituída pelo formalismo da burocracia dos acordos econômicos, marcados pela inflexibilidade financeira e os condicionantes políticos e econômicos, motivando resistências do próprio governo federal e do Conselho Federal da Educação, justificadas pelas interferências indesejáveis nos negócios da educação por parte das agências internacionais. (FONSECA, 2007, p.230)

Então, no final dos anos 60, afirma esta autora, o governo norte-americano toma a iniciativa de substituir as atividades de cooperação técnica bilateral por outras formas de cooperação, por meio das OIs.

As novas orientações às políticas desenvolvidas pelos OIs, para Scaff, (2000) deveu-se ao esgotamento do ciclo de acumulação, iniciada no pós-guerra e o início do processo de globalização das economias nacionais e o fortalecimento do neoliberalismo, a nova cara da velha prática político-econômica capitalista, que vai limitar o avanço de conquistas sociais, afetando a concepção keynesiana da Gestão do Estado voltada para o bem estar social, fazendo com que o neoliberalismo se torne hegemônico na década de 70.

É nessa nova conformação que os projetos do BIRD, antes limitados ao financiamento de infra-estrutura e energia, segundo Fonseca (2007) voltaram-se para o incremento da produtividade, especialmente no setor agrícola, considerado como um dos fatores para conter

o crescimento da pobreza, o que incluía o setor social, como a educação, até então não privilegiado no projeto de financiamento desse Banco.

Assim, na primeira metade da década de 70, iniciou-se a cooperação técnica e financeira do BIRD ao setor social brasileiro, compreendendo o assessoramento aos órgãos centrais de decisão, em áreas de política, planejamento e gestão e, também, do desenvolvimento.

As OIs, então, voltam-se numa mesma direção: dar sustentação as políticas voltadas para o “ajuste” econômico e social dos países em desenvolvimento, para que seja realizado com um mínimo de conflito social possível. O que Scaff (2000) considera que, mesmo com o enfoque econômico, as mudanças trouxeram uma nova visão das políticas sociais, diferente da proposta inicial do “Estado mínimo”, em que é retomada a importância do desenvolvimento social não mais como consequência do desenvolvimento econômico, mas como condição para sua realização.

Para a educação brasileira, o início da cooperação técnica e financeira deu-se por meio de cinco projetos de co-financiamento, desenvolvidos no período 1970-1990. Considerando que o Banco não emprestava diretamente, a cooperação ocorria por meio de indenização ao país pelos gastos antecipados por conta de futuro crédito.

Durante as duas décadas de cooperação, o BIRD definiu um conjunto de políticas educacionais, as quais vêm fundamentando a concessão de créditos para o setor, vinculada à integração dos objetivos dos projetos educacionais à sua política de desenvolvimento.

Desse modo, segundo Fonseca (2007):

Os créditos concedidos à educação, enquanto partes de projetos econômicos, integram a dívida externa do País para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. Embora a política de crédito do Banco se autodenomine “cooperação” ou “assistência técnica”, trata-se, na verdade, de empréstimos do tipo convencional (ou *hard*), tendo em vista os pesados encargos que acarretam e também a rigidez das regras e as pré-condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. (FONSECA, 2007, p.234)

A educação, então, enquanto investimento econômico aparece, também, no documento da Comissão Internacional para a UNESCO que evidencia a preocupação em “formar para a cidadania”, assegurar a transmissão de conhecimentos de cultura entre as gerações, desenvolver as aptidões pessoais, além de deter a missão de formar pessoas qualificadas. (SCAFF, 2000, p.67). Também revela uma preocupação com envolvimento dos professores na reforma educacional.

Por outro lado, as preocupações do BIRD, conforme consta no documento “prioridades e estratégias para a educação”, busca constatar em que medida o professor tem

sido eficiente no que se refere à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido o professor é visto como um insumo que deve ter seu desempenho avaliado no intuito de mensurar seu nível de eficiência na aprendizagem, sendo desconsiderado como agente das reformas preconizadas pelo Banco, mostrando o descaso com que este profissional é tratado.

Na articulação com a formação de professores, esse Banco enfatiza também a importância do conhecimento dos professores para a aprendizagem dos alunos, principalmente no que tange às matérias a serem ensinadas. O Banco utiliza pesquisas como fator determinante para a aprendizagem dos alunos de nível primário, salientando a importância do conhecimento do professor sobre a disciplina que ministra. O que é uma contradição quando se pondera que para isso ocorrer, o professor precisa de capacitação, valorização e respeito. E conforme as pesquisas utilizadas pelo próprio Banco, o conhecimento do professor, além de ser tomado enquanto insumo para a efetividade da aprendizagem aparece em 5ª colocação em relevância, seguido pela experiência do professor em 6ª, perdendo para itens como a biblioteca, o tempo de instrução, as tarefas, os livros didáticos, ratificando tratamento de descaso, desrespeito e desvalorização dados aos professores por esse Órgão. (SCAFF, 2000)

Sobre isso, Coraggio (2003, p. 101) alerta:

O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia. Sabe que, reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado.

Mas, para Barreto (2003), é forçoso constatar que, após um longo período de silêncio, as questões relacionadas à formação de professores foram postas no centro das políticas formuladas, quer em nível nacional – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) ou nos programas gestados e coordenados no âmbito do MEC, quer em nível internacional, por organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO e, especialmente, o Banco Mundial. Talvez nunca se tenha falado tanto na formação de professores, cujo papel é abordado como o agente que colocará em prática as novas ações desencadeadas a partir das reformas do sistema educativo, ou seja, aquele que irá legitimar as políticas implantadas. Outro papel atribuído é quanto ao conhecimento dos alunos, tendo o docente que mediar esse conhecimento, ajudando para que esses educandos possam encontrar organizar e gerir o saber.

A UNESCO propõe também as melhorias nas condições de trabalho, na remuneração comparável às de outras categorias de emprego que exijam formação, com o propósito de manter os bons professores, que seriam aqueles que cumprem as funções requeridas pela sociedade.

Barreto (2010) afirma que se tratando da formação de professores a distância, tem que considerar dois sentidos. O primeiro é o discurso dos organismos internacionais com teor salvacionistas de “democratização” do acesso ao conhecimento, é a defesa aos interesses mercadológicos, como afirma a autora, que pode ser constatado no Documento S/CSS/W/23, de 18 de dezembro de 2000, da Organização Mundial do Comércio (World Trade Organization – WTO, 2000, p. 1).

Nos discursos salvacionistas dos OIs sempre é defendido a melhoria das habilidades técnicas do professor, mas não é mencionado no sentido de formação. As contradições surgem quando se percebe que se dá mais ênfase aos livros didáticos do que a capacitação dos professores, como afirma Scaff (2000 p. 95), “... O investimento em livros torna-se, além de mais barato, mais eficiente na consecução dos objetivos dos OIs, na medida em que possibilita o controle do trabalho docente e a liberação de tempo para o professor se dedicar às outras tarefas”.

O caráter histórico da relação do trabalho do professor e do livro didático já era evidenciado desde o séc. XVII, quando estes surgiram, numa época em que o modo de produção capitalista começa inserir os trabalhos no processo industrial. A proposta de uma escola moderna para atender as necessidades das novas relações de trabalho e da sociedade no séc. XVII, conforme Comênio, 1957, era baseada na organização da manufatura, sugerindo a utilização dos livros didáticos para substituir, em grande parte, o domínio do conhecimento do professor, ou seja, priorizar mais o livro didático do que o conhecimento do professor. Assim, o livro didático nasceu com o papel fundamental de possibilitar o controle do trabalho do professor, condicionando-o aos interesses da sociedade, do estado e das classes dominantes. A partir disso, pode-se mencionar o caráter determinante do livro didático em detrimento à autonomia do professor, sendo um meio de manipulação e controle, criando assim uma alienação sobre a autonomia, principalmente quando dá liberdade de escolha desse livro para o professor. Entretanto, esses livros adotados e escolhidos pelos professores são na verdade adquiridos pelo Estado, partindo assim do pressuposto que ele controla a produção e distribuição de livros, determinando dessa maneira o que será ensinado nas escolas. Ressalte-se que muitas dessas orientações assumidas pelo Estado, são determinadas pelos OIs. (SCAFF, 2000)

Os OIs visam garantir que o trabalho docente seja direcionado pelos pressupostos estabelecidos externamente, posto que, com uma formação fragmentada não terão elementos para questionar esses pressupostos. (SCAFF, 2000, *ibid.*, p. 133)

O professor dessa forma não pode gerir o seu próprio conhecimento, ele é submetido a uma situação de proletário, em que a classe dominante procura associar a educação ao trabalho, transferindo a responsabilidade social para o professor. O docente é submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla. Ele mesmo, quando demonstra qualidades excepcionais, é absorvido pela burocracia educacional para realizar a política do Estado, portanto, da classe dominante.

Nesse contexto, a educação serve como meio de alienação, reforçando a hegemonia burguesa, legitimando a exclusão das classes subalternas do processo de produção, do mercado consumidor, tornando o professor controlado para não servir de ameaça à política vigente.

Scaff (2000) afirma, em suas considerações finais, que os OIs têm uma preocupação muito grande em controlar o trabalho docente, haja vista que há evidências de que ele realmente representa uma ameaça aos objetivos desses organismos. O professor tem um papel muito forte na educação e com a sua força pode influenciar, atrapalhando não só a política como os interesses do mercado, pois a capacidade de organização política dos professores preocupa os OIs.

Para mudar essa situação o professor terá que se assumir como um profissional social e político. Paulo Freire já insistia que todo ato educativo é um ato político. Sendo assim, o papel do professor necessita ser repensado nessa sociedade, não pode ser ausente apoiando-se apenas nos conteúdos, métodos e técnicas; não pode mais ser omissivo, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais, não com o intuito de inculcação ideológica de suas crenças, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e que está disposto ao diálogo, ao conflito, a problematização do seu saber.

CAPÍTULO V

5. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Sabe-se que o homem, desde os primórdios, procura conhecer o mundo e tudo aquilo que o rodeia. O homem na Pré-História lutou com os elementos, confrontando-se com as forças da natureza hostil, buscando maneiras de sobreviver e assim facilitar sua existência. Assim, ele elaborava seu saber a partir de suas experiências e de suas observações pessoais e dessa forma começava a conhecer o funcionamento das coisas, para a partir daí melhor controlá-las e fazer melhores previsões (LAVILLE & DIONNE, 1999).

Dessa maneira, os conhecimentos eram adquiridos por meio da experiência pessoal, um saber espontâneo caracterizado pela superficialidade, sendo que o critério da verdade era a experiência do sujeito, que mesmo assim servia para dar resposta aos problemas do ser humano, proporcionando uma adaptação ao meio.

O homem, com o tempo, sentiu a fragilidade do saber fundamentado apenas pela intuição, senso comum ou tradição, suscitando com isso a necessidade de saber mais e de dispor dos conhecimentos metodicamente mais elaborados e, dessa maneira, confiáveis.

Diante disso, surge no séc. XVII a preocupação de explicar a realidade por meio da observação empírica e não somente pela mente, e com isso aparecem as tendências filosóficas baseadas na observação, experimentação e mensuração.

Triviños (1987) teoriza que o entendimento do mundo que é interpretado por fenômenos espirituais e materiais fez com que os homens buscassem maior esclarecimento. E com isso, surgiram questões: Como se relacionam a realidade objetiva e a consciência? O que é consciência? O que é conhecimento? Como vamos saber se algo tido como verdadeiro não é falso?

Sem dúvida essa tarefa de esclarecer a relação entre realidade e consciência, matéria e consciência, ligação entre matéria e espírito, constitui o *a priori* na busca das verdades para conhecer o mundo que procura explicar cientificamente a natureza e a sociedade.

Este autor afirma que ao observar o mundo descobrir-se-á que ele é constituído por fenômenos e objetos de natureza material e espiritual. Os de natureza material são fenômenos e objetos que ficam fora da consciência (o rio, o morro, a terra, a cadeira, o lápis, água, a chuva, o vulcão etc.). E os de natureza espiritual são fenômenos ideais produzidos na consciência (pensamentos, ideias, sentimentos, juízos etc.) (TRIVINÕS, 1987, p.17).

Isto significa que da ligação do material com o espiritual emergem duas respostas: a que representa o Idealismo Filosófico “que considera primário o espírito, a ideia, o pensamento, a consciência.” (ID., IBID., p. 18) e a do Materialismo Filosófico que defende que a matéria que existiu antes do pensamento, a qual a consciência, a ideia, seria o aspecto secundário. Dessa forma, os idealistas acreditavam que foi a consciência que criou a realidade objetiva e os materialistas consideravam o espiritual como derivado do material.

De acordo com o pensamento contemporâneo, as correntes mais utilizadas para pesquisa em ciências sociais são: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo.

Conforme Trivinos (1987), o positivismo é uma tendência dentro do Idealismo Filosófico que representa uma das linhas do Idealismo Subjetivo que tem suas raízes no empiricismo, tendo como precursor Augusto Comte. O positivismo considera a realidade como formada por partes isoladas, com uma visão isolada dos fenômenos sociais.

Um dos traços mais característicos do positivismo está representado por sua rejeição ao conhecimento metafísico, à *metafísica*. Para alguns, esta peculiaridade é a que melhor define a filosofia positiva comtiana. Por isso, o cepticismo metafísico também é conhecido como positivismo.

Mais tarde, o empirismo lógico, o neopositivismo, rejeita também a metafísica, mas por razões diferentes das sustentadas por Comte: não acha que o conhecimento metafísico deva ser rejeitado porque seja falso, mas porque suas proposições carecem de significado. E esta é uma das muitas diferenças que se podem estabelecer entre o positivismo clássico e o neopositivismo; especialmente pelo que está representado pelo Círculo de Viena, o denominado positivismo lógico.

O positivismo lógico formulou o célebre princípio da verificação (demonstração da verdade). Este princípio defende que será verdadeiro aquilo que é empiricamente verificável, isto é, toda afirmação sobre o mundo deve ser confrontada com o dado. Desta maneira, o conhecimento científico ficava limitado à experiência sensorial.

Outra afirmação básica do positivismo era representada pela ideia da unidade metodológica para investigação dos dados naturais e sociais. Para os positivistas, tantos os fenômenos da natureza como os da sociedade estavam regidos por leis invariáveis e o problema residia, para o investigador, na busca dos procedimentos adequados para atingir os objetos que pretendia.

De acordo com Trivinos (1987), os positivistas lógicos desenvolveram a ideia denominada fisicalismo numa tentativa de buscar uma linguagem única, comum para toda a ciência. O fisicalismo consistia em traduzir todo princípio científico à linguagem da física.

Entretanto, os positivistas lógicos perceberam que esse esforço não alcançou resultados satisfatórios.

As críticas mais relevantes contra o positivismo foram as direcionadas aos positivistas lógicos, especialmente aos integrantes do Círculo de Viena. As críticas ocorreram porque esses pensadores pretendiam fazer do positivismo lógico uma filosofia geral da ciência.

A fenomenologia representa uma tendência dentro do idealismo filosófico. A ideia fundamental da fenomenologia é a noção de intencionalidade consciente que sempre está dirigida a um objeto. Dessa forma, reconhece o princípio de que não existe objeto sem sujeito.

Conceituando a fenomenologia é o estudo das essências, por exemplo, a essência da percepção, a essência da consciência. É uma filosofia que substitui as essências na existência e não pensa em compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua “facticidade”.

Assim, a fenomenologia procura descrever, e não explicar. O que o sujeito sabe do mundo, mesmo devido à ciência, sabe a partir da visão pessoal ou de uma experiência do mundo. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido.

Triviños (1987, p.48) aborda de que “A fenomenologia ressalta a ideia de “ser o mundo criado pela consciência”. A realidade é construída socialmente.”

A fenomenologia representou uma tendência filosófica que questionou os acontecimentos do positivismo, elevando a importância do sujeito no processo da construção do conhecimento. Entretanto, esqueceu-se do histórico na interpretação dos fenômenos da educação, sua omissão do estudo da ideologia, dos conflitos sociais de classes, da estrutura da economia, das mudanças fundamentais, sua exaltação da consciência etc. Assim, não conseguiu avançar na perspectiva do social.

No que se refere ao Materialismo Filosófico como visão de mundo, a pesquisa estará vinculada aos critérios do método marxista. A escolha recaiu sobre a lógica dialética, abordagem histórico-dialética, cujas justificativas da escolha são apresentadas a seguir.

5.1. Materialismo Histórico-Dialético

Triviños (1987) pontuou a evolução do marxismo a partir da primeira fase representada por Marx, a segunda por Marx e Engels e a terceira com as contribuições de Lênin. E a quarta fase, que seria o contemporâneo, representada por várias tendências, destacando-se as tendências soviética e a chinesa.

Resumidamente, o marxismo compreende três aspectos principais: o materialismo

dialético, o materialismo histórico e a economia política. Marx tomou de Hegel várias ideias que foram fundamentais para o marxismo, como o conceito de alienação e o seu ponto de vista dialético da compreensão da realidade. Mas divergiu ao associar essas ideias ao espírito absoluto hegeliano e desenvolveu-as dentro de sua concepção materialista do mundo. Dessa maneira, a concepção materialista da realidade torna-se muito importante para o Marxismo, que vai considerar a matéria como princípio primordial, o espírito como o aspecto secundário e a consciência como produto da matéria que torna possível ao homem refletir e conhecer o universo. Nessa perspectiva, “[...] a ideia materialista do mundo reconhece que a realidade existe independentemente da consciência.” (TRIVIÑOS, 1987: 50).

Marx (1998, p.20) afirma: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. O pensamento fundamenta-se na observação da realidade partindo da análise das estruturas e superestrutura que envolve o modo de produção.

Marx (ID., IBID) parte da premissa de que a ciência positiva da história são indivíduos humanos reais de vida e desse fato concreto fundamenta-se o materialismo histórico. Os indivíduos, por produzirem seus meios de vida, estão condicionados à sua organização corpórea e associados a agrupamentos. Desta maneira, estabelecem uma relação dialética tanto com o que produzem quanto ao modo como produzem. Partindo dessa colocação, Marx define as relações entre ser e consciência e demonstra que a vida material é que determina a consciência. E que o homem, para fazer história, precisa primeiramente se encontrar em condições de poder viver, comer, beber, tendo suas necessidades básicas supridas. A vida material depende das necessidades desenvolvidas e da produção dessas necessidades. E os modos de produção são históricos e devem ser considerados como a maneira em que os homens se encontram em suas relações para que vivam e deem continuidade à sua espécie.

Marx (2008, p.34), em seu livro “Contribuição à crítica da economia política”, contrapõe-se a uma reprodução mecânica da realidade e por isso considera três elementos essenciais: as forças materiais de produção (as forças naturais e os instrumentos de produção); um sistema de relações sociais que vai definir a posição de cada indivíduo na sociedade por meio do seu *status* econômico; um sistema de padrões de comportamento que depende da preservação ou transformação da estrutura existente. O materialismo histórico, portanto, transforma a história em história natural e generalizadora, por interpretá-la em função do econômico.

Dessa forma, a base filosófica do marxismo é a do materialismo dialético que procura explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento sendo, pois, uma concepção científica da realidade, enriquecida com a prática

social da humanidade.

O materialismo dialético, além de ter sua base nos princípios da matéria, da dialética e da prática social, pretendia ser a teoria que direcionaria a revolução do proletariado. (TRIVIÑOS, 1987)

O materialismo dialético buscou a superação do materialismo pré-marxista na perspectiva metafísica e idealista. Essa concepção propôs, ao invés de um saber específico e limitado, um estudo das leis mais gerais que regem a natureza, a sociedade e o pensamento, como uma realidade objetiva que se reflete na consciência. Triviños (idem, p.51) menciona que “Através do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores.” e a importância da prática social como critério de verdade.

Triviños (1987) sinaliza que o materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, como ser social, de sua evolução histórica e da prática social dos homens. Este autor afirma que as relações de produção não podem ser separadas da força de produção e que podem estabelecer relações mútuas de cooperação, de submissão, ou um tipo de relação que signifique transição. Estes modos de produção, historicamente, são considerados cinco: própria da comunidade primitiva, escravagista, feudalista, capitalista e comunista (esta com duas fases: socialista e comunista). As categorias e as leis da dialética existem objetivamente.

A Lei da passagem das mudanças quantitativas às qualitativas estabelece, em primeiro lugar, a maneira como se realizam os mecanismos que atuam no processo de desenvolvimento das formações materiais.

Observando, os objetos, as coisas e os fenômenos se distinguem entre si pela sua qualidade, ou seja, pelo conjunto de propriedades que os caracterizam. Desta maneira, a qualidade representa o que o objeto é e não outra coisa. A distinção da qualidade do objeto, isto é, do objeto entre outros objetos, é a primeira fase do conhecimento do objeto. O objeto apresenta-se e como tal, o separamos dos outros objetos pelo conjunto de suas propriedades. E dessa maneira, com a continuação do processo do conhecimento do objeto, descobrem-se outras características dele: sua quantidade, sua causa, sua essência etc. Assim, o processo de conhecimento realizado pela humanidade reflete esse processo que se realiza no processo de conhecimento de qualquer formação material.

Triviños (1987, p.66) afirma que a propriedade é um aspecto do objeto, ou seja, o objeto tem várias propriedades. Um exemplo seria a água que tem a propriedade de dissolver certas formações materiais. Mas esta propriedade não singulariza a água como uma substância

específica, nem isoladamente sua insipidez, nem sua propriedade de ser inodora, líquida, que serve para matar a sede. Estas propriedades e outras constituem a qualidade da água. A propriedade pode mudar. A folha de uma árvore pode passar da cor verde à amarela, mas segue sendo uma folha. Esta característica que apresenta a propriedade, a de mudar, permite falar de propriedades mais importantes e menos importantes do objeto. Desta maneira, uma propriedade, inclusive, pode desaparecer, mas a coisa conserva sua qualidade. Por isso, conhecer as propriedades de um objeto não significa que conhecemos o objeto.

Exemplificando novamente, Triviños (idem, ibidem) afirma que o capitalismo formou-se sobre a livre iniciativa e a concorrência. Ambas as propriedades estão desaparecendo ou já desapareceram em alguns locais para dar lugar ao monopólio. Contudo, o capitalismo segue existindo, porque suas propriedades essenciais não foram afetadas. Por isso se reconhece que a qualidade de uma coisa está intimamente ligada à maneira como as propriedades e os elementos estão estruturados. Desta forma, a qualidade não é a simples soma de propriedades: *a estrutura* que tomam as propriedades é determinante para definir a qualidade de um objeto, isto é, o que “uma coisa é”. Caso desapareça a qualidade, o objeto deixa de ser tal objeto. Poderão mudar diferentes propriedades do capitalismo, mas se não mudar a estrutura dos meios de produção, se não desaparecem a propriedade privada dos meios de produção e as relações de capital e trabalho, o capitalismo segue sendo o que é, possuindo uma qualidade específica constituída por um conjunto de outras propriedades menos importantes que as assinaladas.

Mas o conjunto de propriedades e a estrutura das mesmas não nos dão uma visão exata da qualidade do objeto. Para atingir esta é preciso conhecer as funções, a finalidade do objeto em relação a outros objetos (exemplo: a água tem a função de matar a sede), de maneira que a qualidade de um objeto só é conhecida quando indicamos suas propriedades, a estrutura destas, a função e a finalidade do objeto.

O objeto, além da qualidade, tem a quantidade. Conhecer a quantidade de um objeto significa avançar no conhecimento do objeto. A quantidade caracteriza “o objeto sob o ponto de vista do grau de desenvolvimento ou de intensidade das propriedades que lhe são inerentes, assim como sob o ponto de vista das suas dimensões, o peso e o volume. Têm expressão numérica as dimensões, o peso e o volume dos objetos, a intensidade das cores que lhes são próprias e dos sons que produzem etc. A quantidade é expressa por um número. O quantitativo é característico dos fenômenos sociais também”. Exemplo: quantidade de recursos humanos, de energia, de matérias-primas. A quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes.

A passagem das mudanças quantitativas às qualitativas é uma lei geral do desenvolvimento do mundo material. Já sabemos que estas mudanças se realizam quando se rompem os limites da medida. Mas as mudanças qualitativas, por sua vez, produzem mudanças quantitativas. Por isso, expressamos que as mudanças quantitativas e qualitativas estão ligadas entre si, são interdependentes. Por exemplo: a passagem do capitalismo ao socialismo, produzido por mudanças quantitativas, como já ressaltamos, origina um regime político e social com qualidade absolutamente diferente.

Esta nova formação material, o socialismo, e que significa a passagem do inferior para o superior, apresentará uma qualidade diferente que influi sobre a formação material nova, o socialismo, determinando nele mudanças quantitativas. Com efeito, desaparecerão os índices de analfabetismo, de criminalidade, de mortalidade infantil, de desnutrição, de pobreza etc. e aumentarão os índices de produção industrial, agrícola, de bem-estar dos trabalhadores, de consumo generalizado, de atendimentos médicos, de escolas etc.

Temos falado das mudanças quantitativas que originam as mudanças qualitativas e vice-versa. Temos expressado também que estas mudanças quantitativas não produzem mudanças qualitativas se não rompem os limites da medida, “aqueles pontos cruciais a partir dos quais uma variação quantitativa insignificante provoca uma variação qualitativa.” (TRIVIÑOS, 1987, p.67).

A lei da Contradição reflete a lei fundamental do materialismo dialético, refere-se à unidade e luta dos contrários, sendo a contradição uma categoria essencial no materialismo dialético que se apresenta na realidade objetiva, ao mesmo tempo em que se refere ao conteúdo da lei da Contradição.

Nessa perspectiva, os opostos estão em interação permanente. A contradição apresenta-se como fonte autêntica do movimento, da transformação dos fenômenos. O fato de que os contrários não podem existir independentemente de estar um sem o outro constitui a unidade dos contrários. Assim, dialeticamente existe o movimento tanto na unidade como na luta.

Na luta, o movimento é absoluto; na unidade, relativo. Triviños (1987, p. 69) menciona que esses “[...] contrários interpenetram-se, porque em sua essência têm alguma semelhança, alguma identidade, que se alcança quando se soluciona a contradição, quando se realiza a passagem dos contrários de um para o outro.”

Esse autor coloca que nem todas as diferenças são contradições dialéticas e que quando se atinge a identidade dos contrários, na interação, surge um novo objeto, um novo fenômeno, com qualidade diferente da que apresentavam os fenômenos opostos. Assim,

existem tipos de contradições que não são da mesma essência na natureza, na sociedade e no pensamento. (TRIVIÑOS, 1987, p.70)

Na visão desse autor, apresentam-se na sociedade contradições de acordo com o tipo de propriedade, privada ou social, dos meios de produção. Se estes são privados, como é característico do escravagismo, do feudalismo e do capitalismo, o tipo de contradição se denomina antagônico. Dessa maneira, não encontra solução dentro do sistema estabelecido. O sistema tem de ser substituído por outro que elimine a contradição. A luta, por exemplo, entre o proletariado e a burguesia não pode ser resolvida no seio do capitalismo.

Logo, as contradições não antagônicas apresentam-se na sociedade na qual os meios de produção têm sentido social, constituem propriedade social. Sendo que as contradições são resolvidas porque todos os grupos que existem na sociedade têm os mesmos interesses que se identificam com o bem-estar coletivo. E quando se apresentam os conflitos entre os grupos que formam o todo social, dentro da situação histórica dada, encontra-se a solução da contradição.

As contradições, de acordo com Triviños (1987, p.70), podem ser divididas em internas e externas, básicas e secundárias. As internas apresentam os aspectos contrários de um mesmo fenômeno. Contudo, as contradições externas são as que se apresentam entre fenômenos. E as básicas e as secundárias têm a ver com o fato de que todo fenômeno possui aspectos chamados de essenciais e que representam o que é o fenômeno.

A lei da negação procura explicar as relações entre o antigo e o novo no processo de desenvolvimento dos fenômenos. A negação dialética resulta da luta dos contrários, é objetiva e significa a passagem do inferior para o superior, mas também do superior para o inferior.

Triviños (1987, p.72) ressalta que na luta dos contrários, o novo que surge não elimina o velho de forma absoluta. Mas o novo significa um novo objeto, uma nova qualidade, assim o novo possui muitos elementos do antigo, os elementos que são considerados positivos na estrutura do novo, e dessa forma o velho continuará existindo no novo.

Sabe-se que a sociedade primitiva foi substituída pela sociedade escravagista e esta aproveitou daquela tudo o que tinha de útil para o novo regime. Assim, a partir dessa perspectiva marxista organizou-se este capítulo no método de abordagem e justificativa, as técnicas e procedimentos utilizados, a análise das informações levantadas. Os teóricos que orientaram estes argumentos foram Gamboa (2007), Lakatos e Marconi (2001), Triviños (2006) e Gil (2002).

5.2. Método de Abordagem

A orientação metodológica esteve pautada na dialética materialista entendida enquanto “ciência das leis gerais do movimento” (GADOTTI, 2000, p.20), que busca compreender a totalidade nas suas relações, interações, interconexões, num movimento constante em que as contradições vão sendo transformadas em unidades de conhecimento, para logo depois se tornarem contraditórias.

5.2.1. A Escolha do Método Dialético

O método dialético possibilita estudar as contradições, interpretar a realidade, o fenômeno do movimento e a totalidade para compreender como se movimentam e se interpretam. Para este filósofo “[...] o esforço de descobrir a estrutura da coisa e “a coisa em si” (KOSIK, 2002, p.17). A realidade não se apresenta aos homens no primeiro momento como o aspecto de um objeto que procura intuir, analisar e compreender teoricamente, mas de complementar o sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo.

Assim, uma concepção materialista da história torna possível explicar a consciência do homem por sua existência e não a existência por sua consciência.

Conforme Kosik (2002), a dialética trata da “coisa em si” e não se manifesta imediatamente ao homem, por isso o pensamento dialético distingue entre representação e conceito de coisa; com isso, o propósito não é distinguir as formas ou graus de conhecimento da realidade, mas, sobretudo, as qualidades da práxis humana. A atitude imediata do homem não é de um sujeito que examina a realidade especulativa, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, como um sujeito histórico que exerce a sua prática na convivência com a natureza e com os outros homens.

Entretanto, a existência real e as formas fenomênicas da realidade são diferentes e muitas vezes contraditórias na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica. Por exemplo, muitos que usam o dinheiro e fazem transações mais complexas, não sabem e nem são obrigados a saber o que é dinheiro. Dessa forma, a práxis utilitária coloca o homem em condições de orientar-se no mundo e manejar as coisas, mas sem ter a compreensão das coisas e da realidade. Assim, Marx escreveu que aquelas pessoas que determinam as condições sociais se sentem à vontade e naquilo que é contraditório nada vêm de misterioso. Dessa maneira, esta práxis fragmentária dos indivíduos, baseados na divisão do trabalho, da

sociedade em classes e na hierarquia de posições sociais é historicamente determinada e unilateral.

De acordo com Kosik (2002), o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano da vida humana, que com sua regularidade imediatista penetram na consciência dos indivíduos agentes, constitui o mundo da pseudoconcreticidade, a qual pertence ao mundo dos fenômenos externos: o mundo do tráfico, da manipulação, da práxis fetichizada dos homens; o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto também da práxis fetichizada e o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais.

Assim, a partir do método do materialismo dialético objetivou-se pesquisar, nos cursos a distância, o movimento, as contradições, os atores envolvidos na perspectiva da comunicação, entendida como diálogo recíproco, de construção de ideias e conhecimento a partir da construção coletiva.

5.3. O Estudo de Caso

Esta tese também implicou o procedimento do estudo de caso, que representa uma modalidade de pesquisa científica. Os estudos descritivos ou de caso, na perspectiva de Triviños (1987, p. 110) “[...] reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação”. O estudo descritivo, assim, tem o intuito de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade (ID, IBID.).

O conceito de estudo de caso pode ser entendido como uma família ou um grupo social, uma nação ou toda uma cultura (GIL, 1999). É um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto da realidade, podendo ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias como descritivas e explicativas.

O estudo de caso, para Triviños (1987), é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa com profundidade e apresenta as características por duas circunstâncias: pela natureza e abrangência da unidade e pelos suportes teóricos que servem de orientação ao trabalho do investigador. Laville & Dionne (1999) argumentam também que o estudo de caso ou de um caso pode ser uma pessoa, um grupo, uma comunidade, um meio que permitirá fornecer explicações diretas ao caso, considerando os elementos do contexto.

Triviños (1987) afirma que o estudo de caso caracteriza-se fundamentalmente pelo ponto de vista em que são apresentados os dados, pelo emprego de uma estatística simples e elementar.

Gil (1999, p.88) menciona também que o estudo de caso consiste em apresentar narrativas de determinadas situações com o propósito de análise, podendo ser apresentadas como “declarações das personagens envolvidas, organogramas, demonstrativos financeiros, cópias ou trechos de relatórios ou, simplesmente, descrições verbais.”

5.4. Técnicas e Procedimentos

De acordo com Gil (2002), muitos dados importantes na pesquisa social provêm de fontes de arquivos históricos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais etc.

Triviños (1987) afirma que os instrumentos que se utiliza para realizar a coleta de dados na pesquisa qualitativa são diferentes daqueles empregados na pesquisa quantitativa. Os questionários, as entrevistas etc. são meios neutros que adquirem significado quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria.

Laville & Dionne (1999) mencionam que o pesquisador, para coletar informação pode, segundo a natureza do fenômeno e de suas preocupações de pesquisa, consultar documentos, observar o próprio fenômeno ou interrogar pessoas que a conhecem. Diante da definição destes autores, foram adotadas:

Documentação Indireta

Pesquisa Bibliográfica, ou de fontes secundárias, que possibilita consultar o material já elaborado, constituído principalmente de livros, teses, dissertações e artigos científicos. A principal vantagem desta pesquisa reside no fato de permitir a cobertura de quantidade de fenômenos muito mais ampla do que pesquisar diretamente. (GIL, 2002).

Pesquisa Documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica; a única diferença, como coloca Gil (2002), é a natureza das fontes. A pesquisa documental contribui com materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou de serem reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, tais como: documentos oficiais, diários, filmes, fotografias, relatórios de pesquisa, relatórios da empresa, projeto político-pedagógico,

regimentos, etc.

Documentação Direta

A Observação-Participante

De acordo com Gil (2002, p. 113), esta “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada.” Dessa maneira, “se chega ao conhecimento da vida do grupo a partir do interior dele mesmo.” (ID., IBID.) Assim, a observação participante poderá fazer com que o pesquisador se integre ao grupo com o objetivo de investigar e dessa forma deparar-se com mais problemas que não é possível numa observação natural.

A observação participante propiciou que a pesquisadora não fosse mera observadora, mas que pudesse interagir com a realidade, participando dos encontros presenciais, utilizando as ferramentas, nos encontros de formação de professor tutor e os espaços disponíveis do curso.

Entrevista estruturada

Triviños (1987) expressa que a entrevista estruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias que interessam à pesquisa, oferecendo um amplo campo interrogativo. Que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Para este autor, este tipo de entrevista é a que dá melhores resultados na pesquisa qualitativa, pois objetiva trabalhar com diferentes grupos de pessoas (professores, alunos, coordenadores, orientadores educacionais, diretores).

Dessa forma, este tipo de entrevista possibilita uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em ordem prevista, mas também proporciona ao entrevistador a flexibilidade de poder acrescentar perguntas de esclarecimento. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 188).

As vantagens das entrevistas estruturadas são a rapidez e a análise com profundidade, posto que as informações são obtidas a partir de uma lista prefixada de perguntas. (GIL, 1999).

5.5. Análise dos dados – Análise de Conteúdo

Os dados obtidos por meio das entrevistas foram tabulados por meio da análise de conteúdo tendo como o ponto de partida a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Desse modo torna-se indispensável considerar que “a relação que vincula a emissão das mensagens (que podem ser uma palavra, um texto, um enunciado ou até mesmo um discurso) está, necessariamente, vinculada às condições contextuais de seus produtores”. (FRANCO, 2005, p.19).

O método Análise do Conteúdo é caracterizado como sendo uma técnica que se situa nos elementos da comunicação: emissor, codificador, mensagem, decodificação e receptor para fazer inferências sobre “as características do texto, as causas ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação” (FRANCO, 2005, p.10).

Triviños (2006, p.160) também caracteriza o método de análise do conteúdo tendo como foco principal a mensagem, podendo ser ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Além da possibilidade de se analisar as inferências que podem partir das informações do conteúdo da mensagem ou das premissas que se levantam como resultado do estudo que apresenta a comunicação.

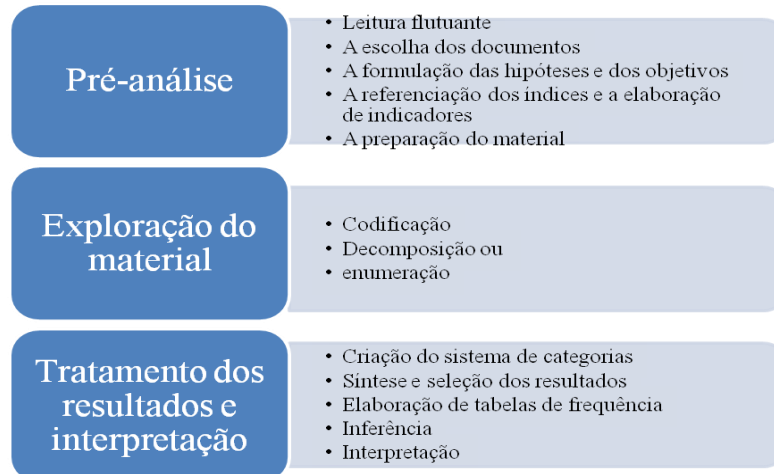
Bardin (2011) acrescenta que o pesquisador pode fazer as inferências sobre qualquer um dos elementos do paradigma comunicacional a partir das perguntas: “O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (Idem, p.20).

O método de análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), envolve delinear uma matriz de conteúdos onde se identificam os temas, as categorias, as subcategorias, os indicadores ou unidades de registro e as unidades de contexto. Essa metodologia será aplicada tanto na análise das respostas dos questionários como das entrevistas.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de petrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2011, p. 37).

A organização da análise do conteúdo proposta por Bardin (2011, p.125-132) é:



5.6. Delimitação do Universo

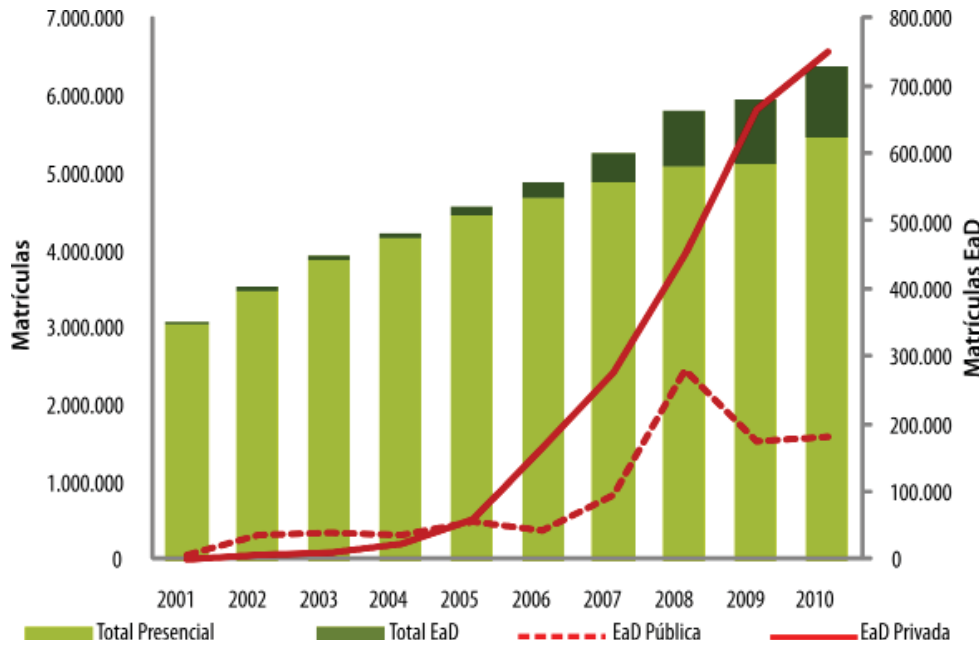
O curso selecionado para a pesquisa empírica foi da UAB/UnB, que tem o Projeto Universidade Aberta do Brasil, que oferece cursos a distância de graduação para todo o Brasil. Escolheu-se o Polo Educacional de Carinhanha - BA pela acessibilidade e colaboração dos professores tutores em responder às entrevistas, além de ser o polo mais distante da UnB.

Neste Polo buscou-se pesquisar o processo de comunicação entre professor tutor e alunos no curso de Pedagogia à distância. O curso de Pedagogia foi escolhido pela acessibilidade e pela grande procura dos cursos de licenciaturas, conforme a avaliação do Censo do Ensino Superior 2010 e 2011 divulgado pelo MEC/INEP.

De acordo o Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2010, do MEC/INEP, publicado no sítio do Inep (www.inep.gov.br)¹¹, na página 42, percebe-se que ocorreu uma expansão das matrículas considerando as modalidades de ensino presencial e a distância.

Gráfico 1 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação por Modalidade de Ensino e do Número de Matrículas a Distância Públicas e Privadas – Brasil – 2001-2010

¹¹ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educac_ao_superior_2010.pdf> acesso em 13 de outubro de 2012.



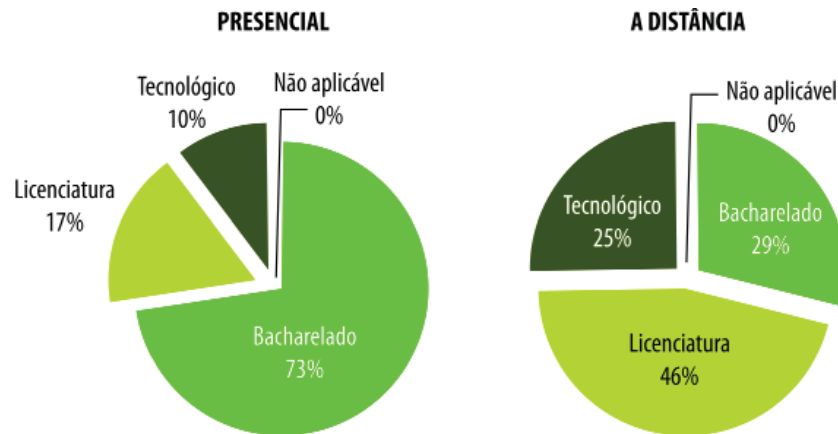
Fonte: MEC/Inep, 2012

Extraído: Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2010.

Analisando o gráfico, observa-se uma significativa expansão das matrículas a distância no período de 2005 a 2009, com ritmo inferior em 2010. Nesse ano, 14,6% das matrículas correspondem à modalidade a distância (930.179 matrículas), das quais 80,5% são oferecidas pelo setor privado. O Censo de 2010 também confirma a tendência de crescimento dos cursos na modalidade de ensino a distância no setor privado no País. Giolo (2010) afirma que essa expansão privada da educação deverá ser observada, pois consiste numa estratégia de conquista do mercado.

Em 2010, somente a educação a distância soma 426.241 matrículas de licenciatura, 268.173 de bacharelado e 235.765 em cursos superiores de tecnologia (CST). No ensino presencial, atingem os totais de 3.958.544 matrículas de bacharelado, 928.748 de licenciatura e 545.844 de grau tecnológico.

Gráfico 2 – Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino – Brasil – 2010



Fonte: MEC/Inep, 2012

Extraído: Censo da educação superior: 2010 – Resumo técnico. Brasília

Já no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2011, na tabela 15 (p. 42) que trata dos cursos de graduação (presencial e a distância) observa-se que o setor privado responde por 55,5% (579) dos cursos a distância, enquanto o setor público corresponde a 44,5% (465).

Tabela 15 – Número de Cursos de Graduação, por Categoria Administrativa, segundo a Modalidade de Ensino – Brasil – 2011

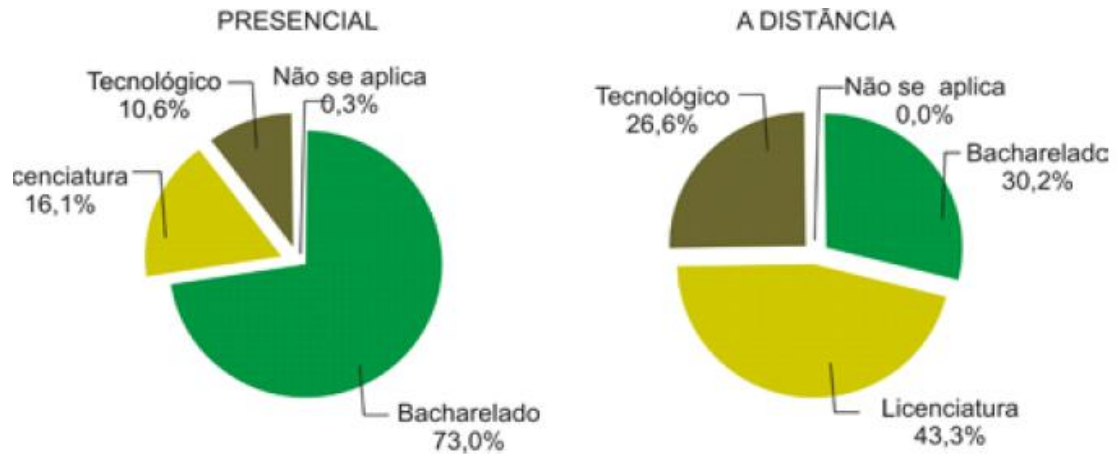
Modalidade de Ensino	Total Geral		Categoria Administrativa									
			Pública								Privada	
	Total	%	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Total	%
Total	30.420	100,0	9.833	32,3	5.691	18,7	3.359	11,0	783	2,6	20.587	67,7
Presencial	29.376	100,0	9.368	31,9	5.357	18,2	3.248	11,1	763	2,6	20.008	68,1
a Distância	1.044	100,0	465	44,5	334	32,0	111	10,6	20	1,9	579	55,5

Fonte: MEC/Inep.

Nota: Não inclui área básica de ingresso.

No gráfico 8 (p.57) nota-se que em 2011 as matrículas de 4.196.423 estudantes presenciais, 16,1% (926.780), foram em licenciatura presencial. Na modalidade a distância, os matriculados na licenciatura correspondem a 429.549, o que corresponde a 43,3%.

Gráfico 3 – Distribuição do Número de Matrículas de Graduação por Grau Acadêmico e Modalidade de Ensino, segundo o grau acadêmico – Brasil – 2011



Fonte: MEC/Inep, 2013

Extraído: Censo da educação superior: 2010 – Resumo técnico. Brasília

Associando esses dois blocos, comparativamente, percebemos que a análise de Giolo (2010) demonstra uma tensão entre o público e o privado na educação brasileira. A educação a distância, impulsionada pela iniciativa privada, expandiu-se com índices altíssimos. Giolo (2010) afirma que existe um exército de professores sendo formados a distância, com 58,3% das matrículas em 2007 e o curso de Pedagogia e Normal Superior já detêm 32,1% de todos os alunos. Percebe-se que dos professores que estavam se formando em 2007 para exercer o magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, um terço deles estava cursando a distância. É perceptível a expansão do curso de Pedagogia a distância em detrimento do ensino presencial.

Giolo (2010) confirma que o setor privado passou a exercer uma sedução sobre o setor público, principalmente quando a política educacional brasileira promove parcerias público-privadas e incentiva as instituições de educação superior à captação de recursos externos, por meio de projetos de pesquisa, desenvolvimento, extensão etc.

5.7. Realização das Entrevistas

As entrevistas foram realizadas de modo individual e algumas em grupo nos encontros presenciais do polo. Os critérios de escolha dos entrevistados foram o acesso e a aceitabilidade daqueles que se dispuseram a responder o questionário e também aqueles que estiverem envolvidos nesses cursos a distância. Triviños (1987, p. 152) lembra que “os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a “teoria em ação”, que apoia a visão do pesquisador”.

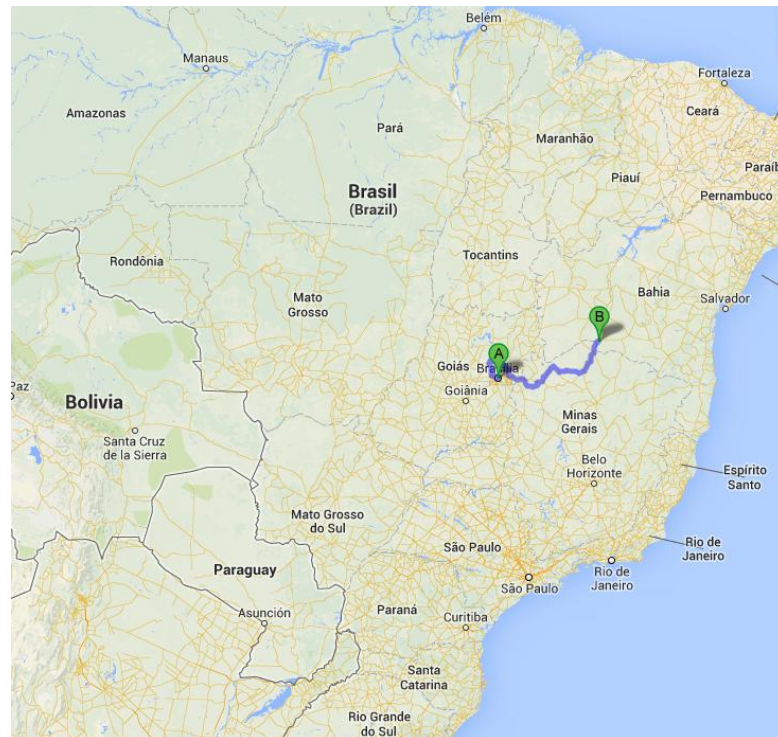
Mesmo que este investigador pertença à mesma área dos sujeitos que estão participando da pesquisa, ele terá uma realidade cultural específica e desconhecida.

Laville & Dionne (1999) ressaltam que em ciências humanas os fatos dificilmente podem ser considerados coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem, reagem, são atores que podem orientar as situações de diversas maneiras. É preciso lembrar que o pesquisador é mais que um observador objetivo, ele é um ator envolvido.

6. RESULTADO DA PESQUISA

6.1. O ambiente da pesquisa empírica

Figura 1 – Localização de Brasília – DF (A) e Carinhanha – BA (B) no Brasil



Fonte: Disponível: <https://maps.google.com.br/>

Na delimitação do objeto empírico escolheu-se o Polo Educacional, localizado na cidade de Carinhanha – BA. Na pesquisa foi observada a comunicação que ocorre entre professor tutor e seus alunos do Curso de Pedagogia à Distância a fim de identificar se no processo ocorre apenas um diálogo ou uma transmissão de conteúdos. A escolha do polo foi em decorrência da facilidade de acesso aos encontros presenciais e por ser um polo que está fora da região do Centro-Oeste.

A história do polo

Em 19 de outubro de 2007, o Polo Educacional foi criado para atender aos alunos do Programa Universidade Aberta do Brasil. Inicialmente foi contemplado com os cursos de

Pedagogia e Letras, ofertado pela Universidade de Brasília. Em seguida acolheu os alunos dos cursos de História, Geografia e Matemática da Rede Universidade do Estado da Bahia.

O Polo possui infraestrutura para dar suporte aos universitários e aos encontros presenciais. Conta com o apoio da Prefeitura do Município de Carinhanha, para a realização de eventos acadêmicos, proporcionando o envolvimento da comunidade como todo. Atualmente o Polo atende 16 turmas com os cursos: Pedagogia, Letras, Geografia, História, Biologia, Matemática e Administração Pública e um Curso de Especialização em Gestão e Saúde.

O mantenedor do Polo é a Prefeitura Municipal de Carinhanha. Atualmente os cursos oferecidos no polo são:

Tabela 1 – Cursos oferecidos no Polo de Carinhanha

Instituição	Curso
UnB	Letras – Português
UnB	Pedagogia
UNEB	Administração pública
UNEB	Biologia
UNEB	Letras – Português
UNEB	Matemática
UNEB	Pedagogia

Fonte: sisuab¹²

No polo são desenvolvidas inúmeras atividades todas articuladas pela Prefeitura Municipal, com envolvimento da comunidade local e a participação de autoridades locais. Dentre as principais podemos destacar dois projetos de pesquisa, um em 2010 e outro em 2011, que resultaram no mapeamento cultural da cidade. O primeiro chamou-se “Carinhanha: entre rosas e veredas”, que buscou reunir jovens de escolas públicas, professores a fim de pesquisar a partir de relatos das pessoas mais velhas, histórias ligadas ao Rio São Francisco, chamado carinhosamente pela população local de “Velho Chico”.

O segundo projeto chamado de “Carinhanha, entre o sabor e o saber”, teve a contribuição de pescadores, agricultores e cozinheiras para as práticas culinárias como parte cultural do município. Esses dois trabalhos resultaram na publicação de dois livros “Carinhanha entre rios de histórias” e “Prosa e fotografia”, publicados pela Editora Nitro. Na

¹²SISUAB. Disponível:< http://sisuab.capes.gov.br/sisuab/PesquisasUAB/Polo_show.action?id=21> acesso em 14 outubro de 2012.

cerimônia de lançamento dos livros, ocorrida no dia 21 de julho de 2012 no Polo Educacional, estiveram presentes vários políticos como: deputados, vereadores, a prefeita municipal, a coordenadora do polo, jornalistas, secretários, professores, alunos e convidados¹³.

Amostra – Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da UnB/UAB utilizado como amostra. O Projeto Acadêmico do curso está de acordo com a reforma curricular de 2002 para Curso presencial. Em 2007 o Projeto original foi expandido para atender a modalidade à distância. Com o objetivo de atender alunos de outras localidades, Municípios e Estados, a Faculdade de Educação – FE, estendeu em 2007 a oferta do curso de Pedagogia à Distância da Universidade Aberta do Brasil para os municípios de Alexânia e Alto Paraíso, em Goiás, e Carinhanha, na Bahia. Essa primeira oferta (UAB 1) possibilitou o ingresso de 135 alunos no Curso, sendo 50 em Alexânia, 35 em Alto Paraíso e 50 em Carinhanha, oportunizando a esse contingente a entrada na universidade. No ano de 2009 foi ampliada a oferta para os polos de Alexânia e Cidade de Goiás com o ingresso de 150 alunos¹⁴.

Base Curricular

Houve necessidade de ajuste do Curso a Distância com o objetivo de equilibrar as ofertas dos projetos 3, 4, 5 e o tempo de duração. A principal mudança foi a redução do tempo de 11 para 10 semestres para a conclusão do curso, em relação aos projetos acadêmicos de 2007 e 2009. Essas adaptações possibilitaram aos alunos cursarem cada uma das fases dos projetos em semestres sequenciais e ter proximidade desde o início do curso com a discussão da modalidade à distância.

Para atender as Diretrizes Curriculares foi necessário, também, alterar a carga horária do Projeto 4 (Estágio Supervisionado), de 240 para 300 horas e a atribuição de carga específica (120 horas) para estudos independentes. Em consequência houve uma redução da carga horária do Projeto 3, a partir das ofertas UAB 2 e 3, de 90 para 60 horas, totalizando

¹³ Festa de lançamento dos livros. Disponível: <<http://uabennba.blogspot.com.br/2012/07/festa-de-lancamento-livros-no-polo.html>> acesso em 17 de novembro de 2012

¹⁴ PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA (Aprovado na Câmara Setorial de Graduação da FE em 30/06/2011 e no Conselho da Faculdade de Educação em 14-07-2011). Faculdade de Educação - FE, Universidade de Brasília- UnB e pelo Ministério da Educação - MEC.

120 horas na soma das duas fases, e a necessidade de suprimir a oferta da fase 3, optativa, do referido projeto.

Para o ingresso de estudantes, 2007 (UAB 1), 2009 (UAB 2) e 2011 (UAB 3) foi necessário manter três fluxos em vigor, como está apresentado no quadro 1:

Quadro 1 – Fluxo Curricular nas Diretrizes Curriculares

Ofertas	Estudos/ Atividades	Opção	Carga Horária	Créditos	%
Ingresso em 2011 (UAB 3)	Núcleo de Estudos Básicos	Obrigatório	1860	124	57%
		Optativo	720	48	22%
	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	Obrigatório	540	36	17%
	Núcleo de estudos integradores	Estudos independentes	120	08	4%
Total			3240	216	100%

Ofertas	Estudos/ Atividades	Opção	Carga Horária	Créditos	%
Ingresso em 2009 (UAB 2)	Núcleo de estudos básicos	Obrigatório	1860	124	58%
		Optativo	660	44	20%
	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	Obrigatório	570	38	18%
	Núcleo de estudos integradores	Estudos independentes	120	08	4%
Total			3210	214	100%

Ofertas	Estudos/ Atividades	Opção	Carga Horária	Créditos	%
Ingresso em 2007 (UAB 1)	Núcleo de Estudos Básicos	Obrigatório	1800	120	55%
		Optativo	660	44	20%
	Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	Obrigatório	690	46	21%
	Núcleo de estudos integradores	Estudos independentes	120	08	4%
Total			3270	218	100%

Fonte: Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006).

Quadro 2 – Organização das atividades em projetos ao longo do curso de pedagogia à distância.

Semestres	Modalidade	Créditos	Carga	Conteúdos
-----------	------------	----------	-------	-----------

			horária	
1º	Projeto 1	4	60	A inserção na universidade e no Curso de Pedagogia
2º	Projeto 2	4	60	A pedagogia, o pedagogo e o Curso de Pedagogia
5º	Projeto 3 Fase 1	4	60	Inserção no campo educativo e iniciação à pesquisa pedagógica
6º	Projeto 3 Fase 2	4	60	Inserção no campo educativo e iniciação à pesquisa pedagógica
7º	Projeto 4 Fase 1	10	50	Estágio supervisionado
8º	Projeto 4 Fase 2	10	50	Estágio supervisionado
9º	Projeto 5 Fase 1	4	60	Trabalho Final de Curso Seminário Projetos
10º	Projeto 5 Fase 2	4	60	
Total		44	660	

Fonte: Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia¹⁵

De acordo, com as Normas Gerais, do Programa Universidade Aberta do Brasil e na perspectiva da Universidade aderir a este programa do governo, a equipe técnico-pedagógica é composta por:

1 Coordenador de Curso

1 Coordenador de tutoria

1 Coordenador Pedagógico

1 Gestor

2 Secretários

22 Professores (este número podendo variar dependendo de opções por trabalho em parceria e mesmo a oferta de disciplinas optativas)

65 Professoras tutoras distância (variável segundo o número de disciplinas oferecidas)

13 Professoras tutoras distância para disciplinas específicas das licenciaturas

1 Avaliador (não integra diretamente a equipe, mas se articula com todos, para o processo de avaliação que propôs desenvolver, como atividade de seu estágio probatório na Faculdade).

12 Professores tutores presenciais (integra a equipe dos Polos, mas têm o trabalho atestado pelo Coordenador de tutoria do Curso)

¹⁵ PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA À DISTÂNCIA (Aprovado na Câmara Setorial de Graduação da FE em 30/06/2011 e no Conselho da Faculdade de Educação em 14-07-2011). Faculdade de Educação- FE, Universidade de Brasília- UnB e pelo Ministério da Educação - MEC.

A estruturação da Coordenação tem considerado a crescente demanda pela oferta do Curso de Pedagogia a distância, como mostra os dados do Quadro 3, relativo ao ingresso de estudantes no período 2007-2011.

Quadro 3 – Ingresso de estudantes Curso de Pedagogia 2007-2011

Período	Oferta	Polos	Número de vagas	Número de matrículas
2º 2007	UAB 1	Alexânia – GO	50	50
		Alto Paraíso – GO	40	35
		Carinhanha – BA	50	50
Subtotal			140	135
1º 2009	UAB 2	Águas Lindas – GO	40	41
		Alexânia – GO	40	42
		Alto Paraíso – GO	40	40
		Carinhanha – BA	40	41
		Goiás – GO	40	41
Subtotal			200	205
1º 2011	UAB 3	Alexânia – GO	75	74
		Goiás – GO	75	74
Subtotal			150	148
TOTAL			490	488

Fonte: Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia¹⁶

Escolha dos Pesquisados

O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância conta, atualmente, com 61 professores tutores à distância. No Estágio Supervisionado, que abrange as disciplinas Educação Infantil, Educação Especial Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Gestão Educacional, nas Fases 1 e 2 do Projeto 4, atuam 9 Professores tutores. Estes professores tutores acompanham os polos de Alexânia – GO, Carinhanha –

¹⁶ PROJETO ACADÊMICO DO CURSO DE PEDAGOGIA à distância (Aprovado na Câmara Setorial de Graduação da FE em 30/06/2011 e no Conselho da Faculdade de Educação em 14-07-2011). Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB e pelo Ministério da Educação – MEC.

BA, Alto Paraíso – GO e Águas Lindas – GO. O curso de pedagogia tem 35 professores supervisores, sendo que apenas 5 professores são do projeto 4.

O Projeto 4, Fase 1 e 2, Estágio Supervisionado foi selecionado por articular teoria e prática e por ter esse desafio de ser supervisionado, orientado a distância. A seleção dos entrevistados foi feita de modo intencional, seguindo os seguintes critérios: (1) atuar na tutoria a distância do curso de pedagogia; (2) disponibilidade para participar da entrevista; (3) facilidade de acesso ao polo da Universidade Aberta do Brasil e aos encontros presenciais.

Foram analisados os fóruns no ambiente virtual de três professores tutores, além disso, também, foram realizadas as entrevistas com perguntas estruturadas. A entrevista foi realizada com outros quatro professores tutores de educação à distância que acompanham alunos dos polos de Alexânia – GO, Águas Lindas – GO e Carinhanha – BA, com o intuito de analisar pontos em comum e possíveis contradições, além de interpretar a realidade, o fenômeno do movimento e a totalidade.

A pesquisa empírica concentrou-se no ambiente virtual e, além da aplicação das perguntas com os professores tutores à distância, houve também a observação participante, análise documental e acompanhamento de dois encontros presenciais no polo de Carinhanha – BA.

FÓRUNS ANALISADOS

Os fóruns analisados dos professores tutores foram:



Fórum de notícias



Fórum dúvidas



Fórum de apresentação



Fórum de debate do guia de estudo



Fórum de discussão do Filme



Sala de Cafezinho



Reflexão sobre a Experiência



Atividade avaliativa 1º Unidade

PROFESSORA TUTORA A – Jane

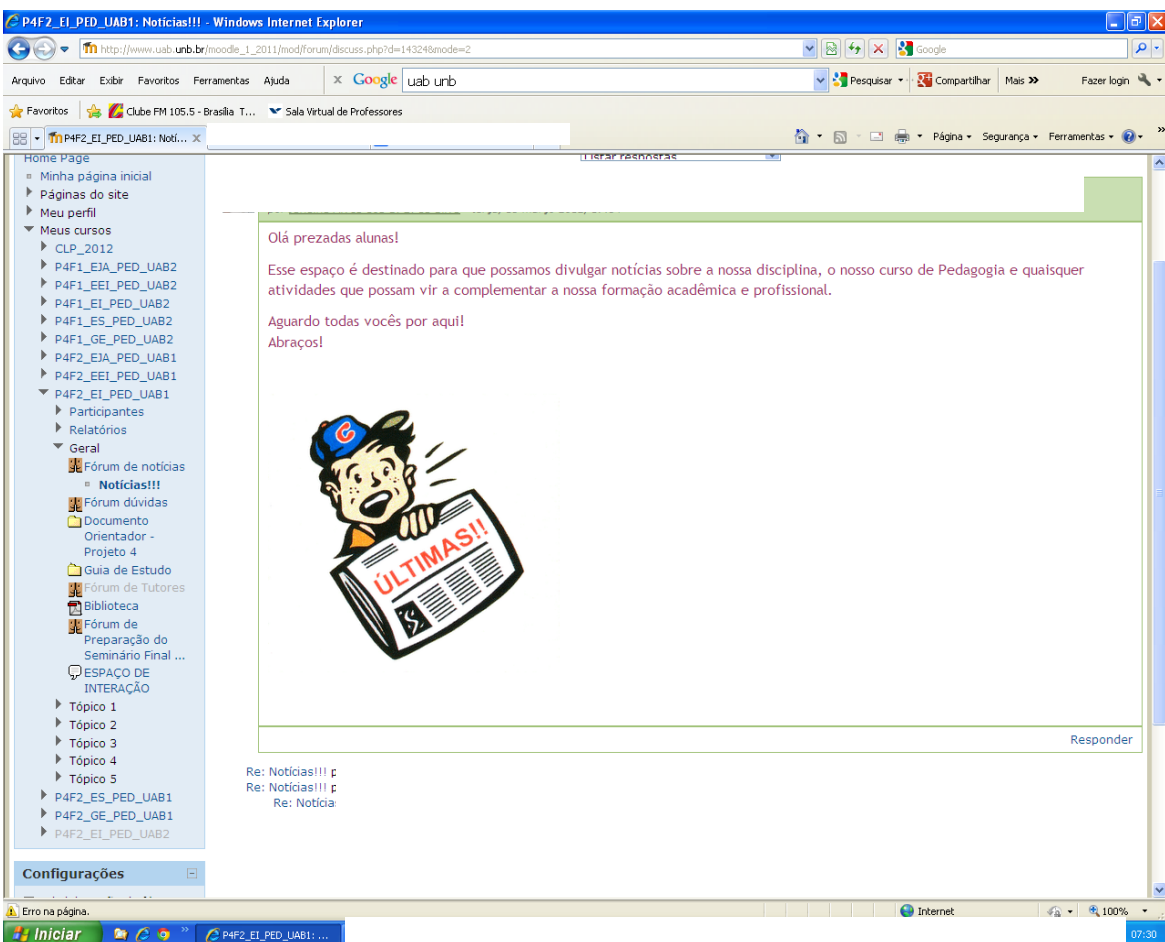
Projeto IV – Fase 2 – UAB 1 – Estágio Supervisionado da Educação Infantil

A professora tutora desta turma é formada em pedagogia com especialização em Gestão do Trabalho Pedagógico com enfoque em supervisão e orientação educacional. É professora do 5º ano do Ensino Fundamental e tem quatro anos de experiência em tutorias da UAB. A turma tem 14 alunos do sexo feminino e todos são do polo de Carinhanha – BA.

Da professora tutora A, foram analisados os seguintes fóruns: fórum de notícias, fórum dúvidas, fórum de apresentação, fórum de debate do guia de estudo e o fórum de discussão do Filme.

6.2. Mensagens dos fóruns


Fórum de notícias



Olá prezadas alunas!

Esse espaço é destinado para que possamos divulgar notícias sobre a nossa disciplina, o nosso curso de Pedagogia e quaisquer atividades que possam vir a complementar a nossa formação acadêmica e profissional.


Aguardo todas vocês por aqui!
Abraços!



Re: Notícias!!! p
Re: Notícias!!! p
Re: Notícia

Figura 2 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum “Notícias”.

Tabela 2 – Fórum de notícias – Professora tutora A

Professora tutora A	Mensagens
	<p>Terça, 13 março 2012,</p> <p>Olá prezadas alunas!</p> <p>Esse espaço é destinado para que possamos divulgar notícias sobre a nossa disciplina, o nosso curso de Pedagogia e quaisquer atividades que possam vir a complementar a nossa formação acadêmica e profissional.</p> <p>Aguardo todas vocês por aqui!Abraços!</p> 
	<p>Segunda, 19 março 2012</p> <p>Olá prezadas alunas!</p> <p>Eu gostaria de alertá-las da importância de começar a providenciar a documentação para dar início ao estágio.</p> <p>Em seguida segue o <i>link</i> para acessar essa documentação inicial: http://www.uab.UnB.br/moodle_1_2011/mod/folder/view.php?id=22298</p> <p>Abraços e aguardo vocês!</p>
	<p>Segunda, 19 março 2012</p> <p>Ah mais um aviso: o nosso primeiro encontro presencial está marcado (inicialmente) para dia 05 de maio. Já podem ir se programando para estarem todas presentes. Mas até lá vamos no comunicando muito pela plataforma.</p> <p>Abraços!</p>
<p>Domingo, 20 maio 2012</p> <p>Olá meninas gostaria de parabenizar a todas pelo Dia do Pedagogo.</p> <p>Abraços!</p>	

Na tabela 2, as mensagens postadas pela professora tutora tratam de orientações referentes à disciplina. Limitam-se as informações de conteúdos e esclarecimentos sobre documentos necessários para a realização do estágio. Percebe-se, também, erros de concordância verbal, exemplo: “...vamos no comunicando...”. O fórum exibe uma imagem

de um jornal inferindo que a professora tutora pretende manter um diálogo informativo e contextualizador com notícias diárias.

Este fórum ficou aberto para postagens durante todo o semestre, porém constata-se que depois de 5 meses apenas três mensagens foram postadas pela professora tutora e não houve nenhuma mensagem postada pelos alunos.

Fórum dúvidas

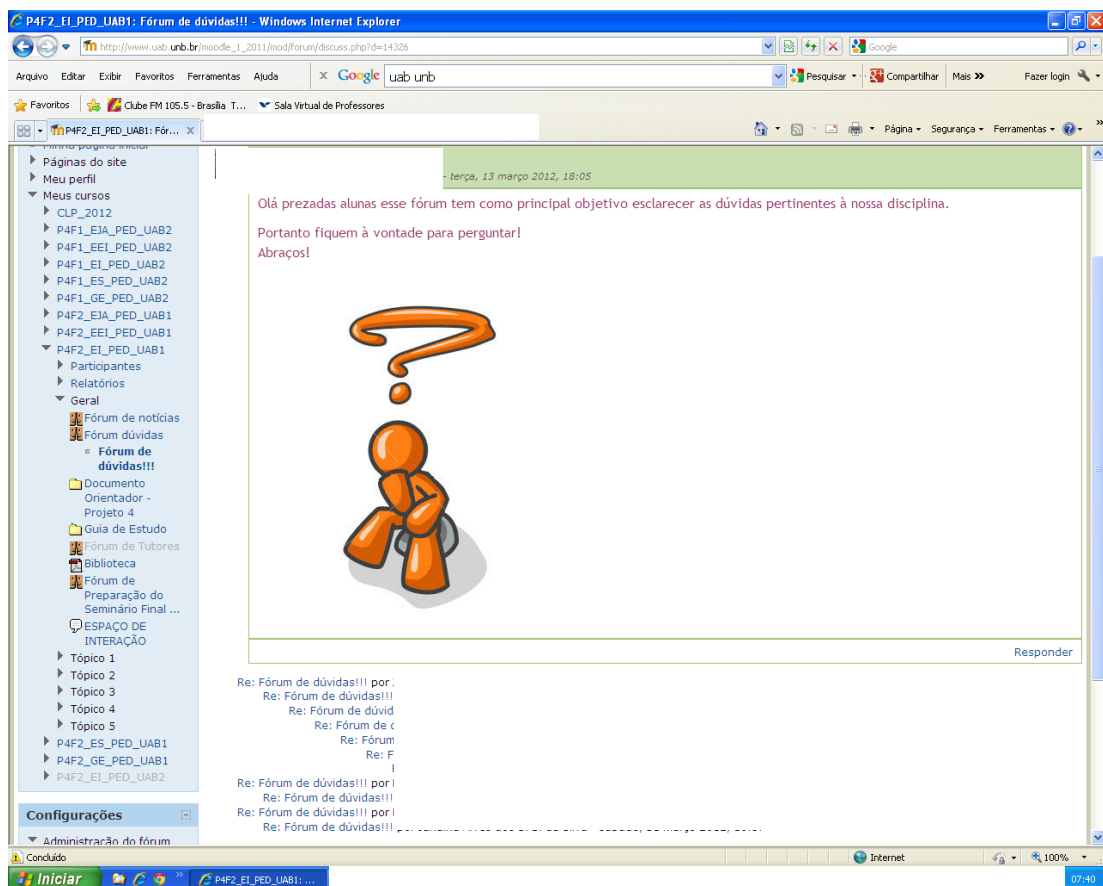



Figura 3 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum “Dúvidas”.

Tabela 3 – Fórum dúvidas – Professora tutora A

Professora tutora A	Mensagens
	Terça, 13 março 2012, Olá prezadas alunas esse fórum tem como principal objetivo esclarecer as dúvidas pertinentes à nossa disciplina. Portanto fiquem à vontade para perguntar! Abraços!

	
	<p>Sexta, 16 março 2012</p> <p>Oi M**** tudo bem?</p> <p>É verdade. Nesse semestre estarei com Educação Infantil e acredito que será uma experiência bastante enriquecedora para todos nós.</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Domingo, 18 março 2012</p> <p>Olá M****, para que eu possa responder a sua pergunta com mais credibilidade primeiramente preciso saber se você irá estagiar na sua escola em outra escola. Qual será a turma? E qual turma você está atuando?</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Segunda, 19 março 2012</p> <p>Oi J**** como vai?</p> <p>Eu gostaria de esclarecer quanto ao seu questionamento sobre a carga horária. A orientação é que infelizmente quem não está atuando na sua turma ou na sua própria escola mesmo já atuando como docente não tem flexibilidade da carga horária.</p> <p>Abraços e à disposição!</p>

Ao analisar a tabela 3, verifica-se que as mensagens limitam-se a esclarecer dúvidas referente à disciplina de estágio supervisionado. A professora tutora responde as dúvidas e faz outras perguntas com o objetivo de esclarecer e orientar os alunos.

Este fórum ficou aberto para postagens durante todo o semestre, porém constata-se que após 5 meses o fórum tem apenas quatro mensagens postadas pela professora tutora.

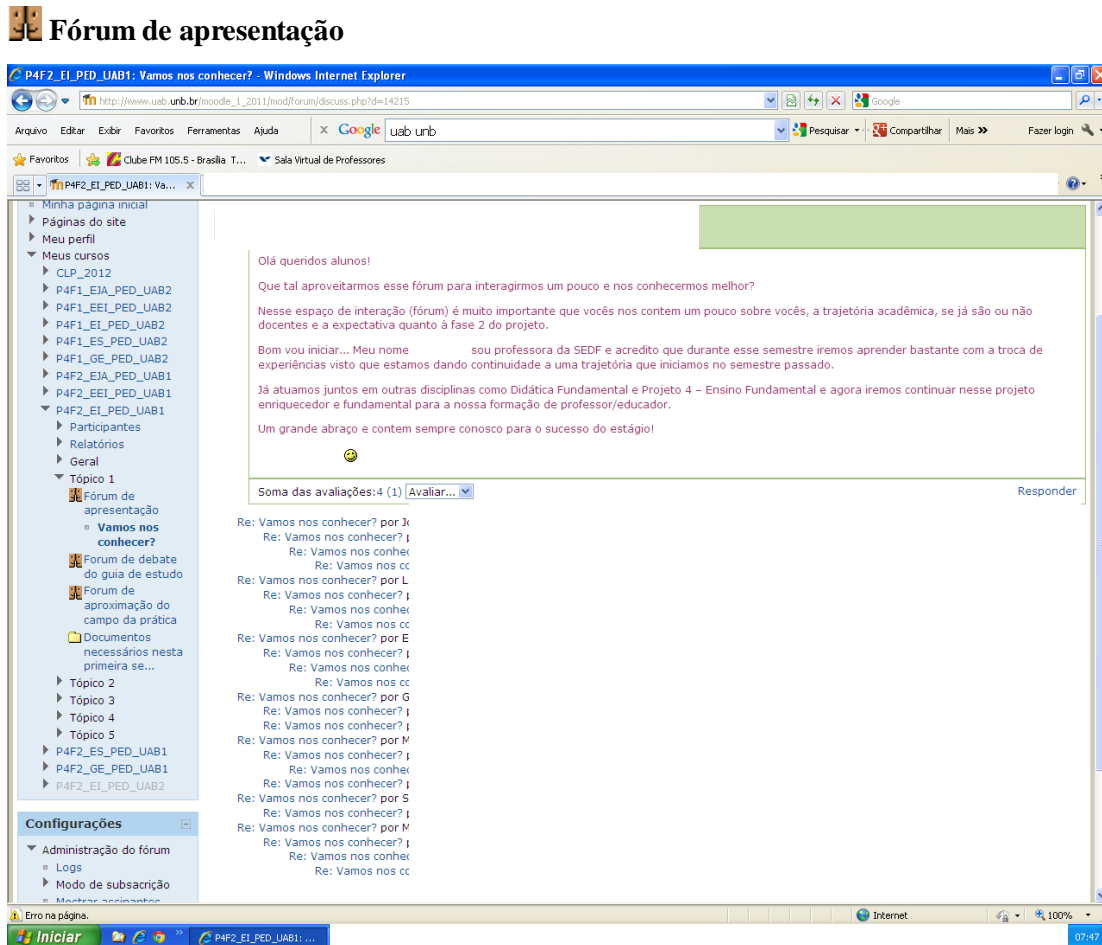


Figura 4 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum “Vamos nos conhecer”.

Tabela 4 – Fórum de apresentação – Professora tutora A

Professora tutora A	Mensagens
	<p>Olá queridos alunos!</p> <p>Que tal aproveitarmos esse fórum para interagirmos um pouco e nos conhecermos melhor?</p> <p>Nesse espaço de interação (fórum) é muito importante que vocês nos contem um pouco sobre vocês, a trajetória acadêmica, se já são ou não docentes e a expectativa quanto à fase 2 do projeto.</p> <p>Bom vou iniciar... Sou professora dão 5º ano e acredito que durante esse semestre iremos aprender bastante com a troca de experiências visto que estamos dando continuidade a uma trajetória que iniciamos no semestre passado.</p> <p>Já atuamos juntos em outras disciplinas como Didática Fundamental e</p>

<p>Projeto 4 – Ensino Fundamental e agora iremos continuar nesse projeto enriquecedor e fundamental para a nossa formação de professor/educador.</p> <p>Um grande abraço e contem sempre conosco para o sucesso do estágio!</p>
<p>Olá C****, sem dúvidas esse semestre será de grande enriquecimento acadêmico. E você já pensou em algo que pretende desenvolver na sua própria turminha?</p> <p>Abraços!</p>
<p>Ah entendi C****, mas enquanto decidi já pode ir providenciando a documentação. E qualquer dúvida é só falar, ok?</p> <p>Abraços!</p>
<p>Oi C**** a, fico feliz em saber que você estará conosco nesse semestre. E quanto ao estágio você irá realizá-lo na própria escola que trabalha?</p> <p>Abraços!</p>
<p>Oi C****, e quanto à carga horária e a documentação alguma dúvida?</p> <p>Já começou a providenciar?</p> <p>Abraços!</p>
<p>Oi M****, tudo bem? Que bom saber que continuaremos a trabalhar juntas, porém agora com Educação Infantil. Acredito que esse semestre será fundamental para o aprimoramento dos nossos conhecimentos e da nossa trajetória acadêmica.</p> <p>Abraços!</p>
<p>Olá C**** como vai?</p> <p>Sem dúvidas essa segunda etapa do estágio será de suma importância para a nossa formação acadêmica.</p> <p>Abraços!</p>
<p>Olá M**** desde já me coloco à disposição para ajudá-la assim como ao grupo no decorrer dessa etapa do Projeto 4. E quanto ao estágio você pretende realizá-lo na sua própria escola? Como está pensando em fazer?</p> <p>Abraços!</p>
<p>Ola J**** assim como você também acredito que essa etapa do estágio será fundamental para o aprendizado e o aprofundamento de conceitos</p>

	essenciais para nossa atuação como pedagogas. Abraços!
	Olá M*** que bom que vamos continuar juntas!!! O estágio é na sua própria turma? Abraços!

Na tabela 4, observa-se que a professora tutora procura ser receptiva com os alunos. Ao mesmo tempo é acolhedora e faz perguntas em relação à disciplina a fim de verificar se os alunos estão com dúvidas. Neste fórum a professora tutora sugere que aproveitem o espaço para interagirem e se conhecerem. Em outra mensagem utiliza o espaço para orientações referentes ao estágio. Percebem-se erros de digitação e de pontuação nas mensagens, exemplo: “...à diposição...” e “...Ola S*** assim como você também acredito...”. Este fórum permaneceu disponível para postagem durante 7 dias, do dia 12 a 18 de março de 2012, sendo que esse prazo foi delimitado pelo próprio professor responsável pela disciplina.

Fórum de debate do Guia de estudo

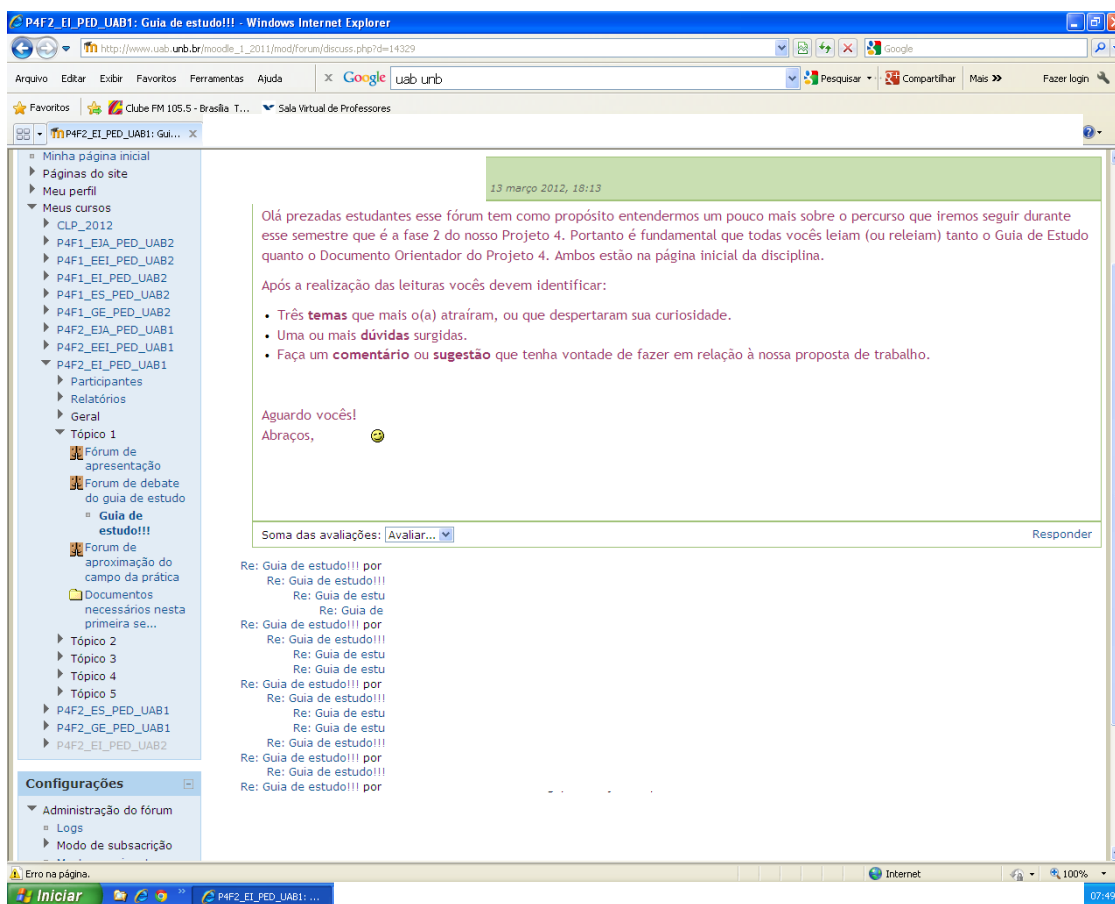


Figura 5 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de debate do “Guia de estudo”.

Tabela 5 – Fórum de debate do Guia de estudo – Professora tutora A

<p>Professora tutora A</p>	<p>Mensagens</p>
	<p>Olá prezadas estudantes esse fórum tem como propósito entendermos um pouco mais sobre o percurso que iremos seguir durante esse semestre que é a fase 2 do nosso Projeto 4. Portanto é fundamental que todas vocês leiam (ou releiam) tanto o Guia de Estudo quanto o Documento Orientador do Projeto 4. Ambos estão na página inicial da disciplina.</p> <p>Após a realização das leituras vocês devem identificar:</p> <p>Três temas que mais o (a) atraíram, ou que despertaram sua curiosidade.</p> <p>Uma ou mais dúvidas surgidas.</p> <p>Faça um comentário ou sugestão que tenha vontade de fazer em relação à nossa proposta de trabalho.</p> <p>Aguardo vocês!</p>

	<p>Olá G**** e C**** compreendo perfeita a opção feita por vocês afinal é fundamental conciliarmos o tempo.</p> <p>Mas quanto ao Guia alguma dúvida?</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Oi C**** me conte um pouco mais sobre a atuação do seu estágio. Será na mesma escola que você atua? Em qual turma? E você está atuando em uma turma do ensino fundamental, é isso mesmo?</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Oi L**** muito obrigada pela sugestão e com certeza já estamos pensando e adotando estratégias em prol do melhor andamento dessa segunda etapa. Qualquer dúvida ou sugestão estamos por aqui!</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Olá M****é fundamental pensarmos que atuar junto com crianças necessita de respaldo teórico e prática condizente com o público o qual atendemos. Porém sem pensar em inocência mas sim em conhecimento cognitivo relacionado com a idade cronológica. Mas sem dúvidas essa etapa será de grande aprendizado para todos nós.</p> <p>Abraços!</p>

Na tabela 5, a professora tutora orienta os alunos para lerem o documento orientador da disciplina e faz perguntas sobre alguma dúvida referente ao estágio. Apresenta os pontos para o debate no fórum que são: três temas que mais atraíram ou despertaram a curiosidade dos alunos; outro tema seriam as dúvidas e sugere que façam um comentário ou dêem sugestões em relação à proposta de trabalho. Contudo, o fórum ficou disponível por uma semana e não ocorreram debates, reflexões, articulações e contextualizações com a realidade. As mensagens limitaram-se a informações e orientações para estudo. Persistem os erros de digitação e de pontuação nas mensagens. A professora tutora utiliza uma linguagem informal a fim de aproximar-se dos alunos.

Fórum de discussão do Filme

Olá prezadas estudantes,

convidamos vocês a postarem neste *Fórum* três questões selecionadas no roteiro de discussão sobre o filme "Nenhum a menos". Em seguida, escolha uma questão postada por uma de suas colegas e discuta com toda a turma.

Aguardo vocês!

Soma das avaliações: [Avaliar...] Responder

Re: Fórum "Nenhum a menos" por ... 2012, 17:58
 Re: Fórum "Nenhum a menos" março 2012, 22:28
 Re: Fórum "Nenhum a menos" março 2012, 15:47
 Re: Fórum "Nenhum a mi" ? março 2012, 20:48
 Re: Fórum "Nenhum a mi" go, 25 março 2012, 21:26
 Re: Fórum "Nenhum a mi" go, 25 março 2012, 21:26
 Re: Fórum "Nenhum a menos" por J12, 07:16
 Re: Fórum "Nenhum a menos" 012, 16:22
 Re: Fórum "Nenhum a mi" março 2012, 16:25
 Re: Fórum "Nenhum março 2012, 21:34
 Re: Fórum "Ner rça, 27 março 2012, 21:43
 Re: Fórum "Nenhum iarta, 28 março 2012, 19:03
 Re: Fórum "Nenhum a mi" março 2012, 00:31
 Re: Fórum "Nenhum a menos" 5 março 2012, 21:30
 Re: Fórum "Nenhum a menos" 2, 22:15
 Re: Fórum "Nenhum a menos" :o 2012, 00:18
 Re: Fórum "Nenhum a mi" go, 25 março 2012, 21:39
 Re: Fórum "Nenhum a, 26 março 2012, 01:15
 Re: Fórum "Nenhum a mi" a - terça, 27 março 2012, 20:18
 Re: Fórum "Nenhum a mi" 2012, 20:46
 Re: Fórum "Nenhum jo, 15 abril 2012, 17:26

Figura 6 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de discussão do Filme “Nenhum a menos”.

Tabela 6 – Fórum de discussão do Filme – Professora tutora A

Professora tutora A	Mensagens
	Olá prezadas estudantes, convidamos vocês a postarem neste <i>Fórum</i> três questões selecionadas no roteiro de discussão sobre o filme “Nenhum a menos”. Em seguida, escolha uma questão postada por uma de suas colegas e discuta com toda a turma. Aguardo vocês!
	Olá M*** acredito que na sua fala você contempla de forma bem abrangente os aspectos sociais, éticos e pedagógicos abordados no filme. Porém a proposta é que você escolha apenas três questões do roteiro. Sugiro que você releia o seu resumo e poste algo que você considera primordial para aprofundarmos nosso debate aqui no fórum.

	<p>Abraços e aguardo!</p>
	<p>Olá M*** acredito que essa questão de persistência abordada por você é fundamental na nossa atuação. Afinal um educador não pode desistir nunca do seu aluno. Daí a distinção entre ser educador e professor.</p> <p>Vamos conversando...</p>
	<p>Oi C*** relate-nos um pouco mais sobre a realidade educacional do seu município e da sua comunidade escolar.</p> <p>E esse trabalho integrador entre família-escola com o objetivo de que não tenha “nenhum a menos” como é realizado?</p> <p>Estamos aguardando os seus comentários!</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Infelizmente, D***, nos deparamos muito com realidades tão conflituosas assim como você relatou. Por isso a formação humanística do educador é imprescindível para lidar com determinadas atitudes e comportamentos de todos que compõem a comunidade escolar.</p> <p>E os demais colegas o que pensam da atitude da colega D***?</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Olá C*** o que você compreende por “grandes habilidades”? E por “compromisso com responsabilidade”?</p> <p>Aguardo você para continuarmos nossa discussão!</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Oi C*** tudo bem? Mas e quanto a formação inicial e continuada você não considera essencial para uma atuação pedagógica com responsabilidade?</p> <p>E as demais colegas como pensam?</p> <p>Abraços!</p>
	<p>Olá G*** essa sua fala é primordial para compreendermos que para haja uma verdadeira aprendizagem significativa é fundamental considerar a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos e partir da realidade do mesmo para introduzir novos conceitos.</p> <p>E como você age, na sua prática, considerando esses dois aspectos?</p> <p>Comente um pouco conosco.</p> <p>E os demais colegas concordam com esses aspectos abordados pela</p>

	colega G***?Abraços!
	<p>Olá E***, tudo bem?</p> <p>Como você percebeu, no filme, essa relação da professora com os seus alunos em prol de um processo de ensino-aprendizagem satisfatório? E qual foi o maior aprendizado dessas crianças? E da professora? Comente um pouco mais! Abraços!</p>
	<p>Olá prezadas alunas como estão?</p> <p>Percebi nos diversos comentários de vocês a abordagem da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e a fluidez do processo de aprendizagem mesmo diante de circunstâncias não muito favoráveis tal qual demonstra no filme e as quais nos deparamos no nosso cotidiano.</p> <p>Que tal aproveitarmos o momento do fórum e contarmos um pouco mais sobre a realidade vivenciada no nosso dia-a-dia aliada com a experiência relatada no filme de superação, otimismo e esperança.</p> <p>Aguardo vocês!</p>

Na tabela 6, percebe-se que a professora tutora faz um comentário da abordagem do aluno sobre o filme e enfatiza a diferença de ser educador e um professor. Além disso, faz uma observação quando o aluno menciona a realidade e solicita que o aluno fale dessa realidade educacional, tenta articular uma resposta com o filme, no entanto não explora o que seriam essas realidades tão conflituosas. Contudo, a professora tutora em algumas mensagens provoca os alunos a participarem das discussões, mas não deixa de direcionar o que será debatido e a todo o momento ele orienta e controla as discussões. Há erros de digitação e de pontuação nos textos das mensagens.

<p>tutora B</p>	<p>Olá Cursist@s,</p> <p>Sejam bem-vindos (a) ao Projeto 4 – Fase 2: Educação de Jovens e Adultos!</p> <p>Este espaço é reservado para que possamos nos conhecer melhor, ou seja, para nos apresentarmos. Irei começar.</p> <p>Minhas expectativas são muito positivas, uma vez que o estágio é o momento em que o estudante coloca em prática a teoria vista até o momento na graduação. Alguns de vocês já devem lecionar, e devem estar percebendo diferenças em sua ação antes e após a graduação.</p> <p>Espero que durante este semestre possamos construir novos conhecimentos e aprender colaborativamente!</p> <p>Para iniciar escolhi uma imagem que remete ao vídeo disponível na página de abertura da disciplina, “Aprender a Aprender”, pois acredito que a lição por ele passada é de que a aprendizagem faz parte de uma construção coletiva, e que ocorre junto com o desenvolvimento do ser. Nós nos transformamos a medida que somos transformados pelo mundo.</p> <p>Neste momento, os convido a se apresentar também, para isso:</p> <p style="padding-left: 40px;">Apresente-se, como quiser, e nos conte sobre sua trajetória na educação. Se já é professor, há quanto tempo atua e em que anos leciona.</p> <p style="padding-left: 40px;">Logo em seguida, fale sobre o que espera do estágio.</p> <p style="padding-left: 40px;">E, por último, mas não menos importante, coloque uma imagem, qualquer uma, desde que faça sentido pra você nesse momento ou que represente algo na sua vida e escreva o seu significado.</p> <p>A apresentação é muito importante, para que possamos nos conhecer melhor!</p> <p>Importante: <i>Ao participar deste fórum, não crie novo tópico. Apenas responda dentro do tópico que já esta criado. Dessa forma, ficamos todos juntos.</i></p>
	<p>Olá A***,</p> <p>É um prazer tê-lo conosco. Concordo plenamente com você a educação pode mudar a vida de uma pessoa, e o EJA em especial contribui para que muitas pessoas tenham a chance de buscar melhorias na qualidade de vida e também se reconhecerem como cidadãos. Uma vez que em muitos</p>

	<p>discursos de adultos alfabetizados podemos perceber o quanto a leitura agregou sentido em sua existência.</p> <p>Vamos aprender muito juntos este semestre! Abraços,</p>
	<p>Olá D***,</p> <p>É um prazer tê-la conosco, te parafraseando, será um prazer viajarmos juntos nas incríveis descobertas dessa disciplina.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá J***,</p> <p>Seja muito bem vindo a disciplina. Com toda sua experiência na área da educação, tenho certeza que cresceremos muito juntos, pois vocês poderão trazer situações práticas para debatermos junto as questões teóricas.</p> <p>O momento de ingresso na graduação, realmente é uma fase inesquecível em nossas vidas, pois marca uma série de mudanças, você verá que ao finalizar será um momento mais inesquecível ainda, pois quando olhamos para trás podemos perceber o quanto mudamos a partir dos novos aprendizados que tivemos. Posso dizer que nossa maneira de olhar a vida muda.</p> <p>E finalmente quando a dificuldade de acesso, qualquer coisa é só entrar em contato comigo ou com a professora tutora presencial, em Carinhanha é a L***.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá E***,</p> <p>É um imenso prazer tê-la conosco. A família realmente é a base de tudo. Parabéns pela bela família.</p> <p>Tenho certeza que faremos um ótimo trabalho juntos neste semestre.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá S***,</p> <p>É um prazer tê-la conosco nesta caminhada. O amor pela profissão é o pontapé para o sucesso, pois tudo o que fazemos com amor garante resultados muito positivos. Parabéns por seu amor a educação!</p> <p>Vamos trilhar um lindo caminho este semestre!</p> <p>Abraços,</p>

	<p>Olá A***,</p> <p>Seja bem vindo a disciplina. Muito interessante saber que temos um aluno trabalhando com EJA. Você poderá trazer exemplos de sua prática para nossa sala de aula virtual, o que enriquecerá e muito nosso aprendizado.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá E***,</p> <p>Seja bem vinda a disciplina. Parabéns pela linda família, assim como falei para E***, eles são a base de tudo em nossas vidas. Eu ainda não tenho filhos, mas pretendo ter.</p> <p>Realmente a EJA nos proporciona diversas interações, o conhecimento prévio dos alunos em EJA é muito especial, pois são pessoas que já viveram muito e tem muito a ensinar.</p> <p>Vamos aproveitar esse estágio para aprender muito com esses alunos!</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá L***. Obrigada pela acolhida. É um prazer fazer parte deste grupo.</p> <p>Parabéns pela iniciativa em alfabetizar o caseiro e seu filho, são essas iniciativas que nos demonstram a importância dos educadores.</p> <p>A imagem é linda, ela realmente transmite paz e um certo tumulto, logo, logo você saberá qual a melhor decisão a ser tomada.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá A***,</p> <p>Seja bem vinda em nossa sala virtual.</p> <p>A imagem foi muito bem escolhida, pois estamos iniciando um desafio neste semestre “o estágio” e precisaremos nos lembrar desta imagem no momento das atividades, pois é a partir da cooperação e união, que conseguiremos traçar novos caminhos e aprender colaborativamente.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá N***,</p> <p>É um prazer tê-la conosco! Parabéns por sua animação e empolgação! É isso aí vocês já estão na reta final! Abraços,</p>
Professora tutora presencial	<p>Olá, turma!</p> <p>Sou a professora tutora de estágio pelo Polo Cora Coralina, alexânia.</p> <p>Sei que a caminhada de cada um de nós é povoada de sonhos, realizações,</p>

<p>– Alexânia.</p>	<p>e também não deixa de ter desafios, os quais, com sabedoria e compartilhamento, podemos superar.</p> <p>Esta imagem dá uma idéia de que temos um horizonte infindável para buscar, percorrer e, se dermos a cada dia um passo, um só, mas que seja determinado, decisivo, estaremos marcando definitivamente a rota segura para onde queremos ir. Espero que possamos nos apoiar mutuamente nessa caminhada. Abraços.</p>
<p>Professora tutora presencial – Alto Paraíso de Goiás</p>	<p>Olá a todos (as)!</p> <p>Sou professora tutora presencial de estágio (Projeto 4, fases 1 e 2) no Polo de Alto Paraíso de Goiás. Estamos começando o semestre, e estou animada para contribuir com os alunos (as) na realização de um estágio significativo e transformador.</p> <p>Acredito que a imagem abaixo nos remete à realização de descobertas e aprendizados e sugere a fascinante navegação em um mundo novo.</p> <p>Desejo sucesso a todos (as)! Abraços,</p>

Na tabela 7, verifica-se que a professora tutora B inicia a primeira mensagem colocando as suas expectativas referentes à disciplina, demonstra um acolhimento carinhoso e receptividade com os alunos. Salienta a importância da disciplina para o curso. Suscita os alunos a refletirem sobre as vivências históricas de cada um, procurando valorizar as experiências de cada aluno. Os professores tutores presenciais postam suas participações com imagens de pessoas, que estão de mãos dadas, representando que será preciso a união e cooperação.

Fórum de notícias

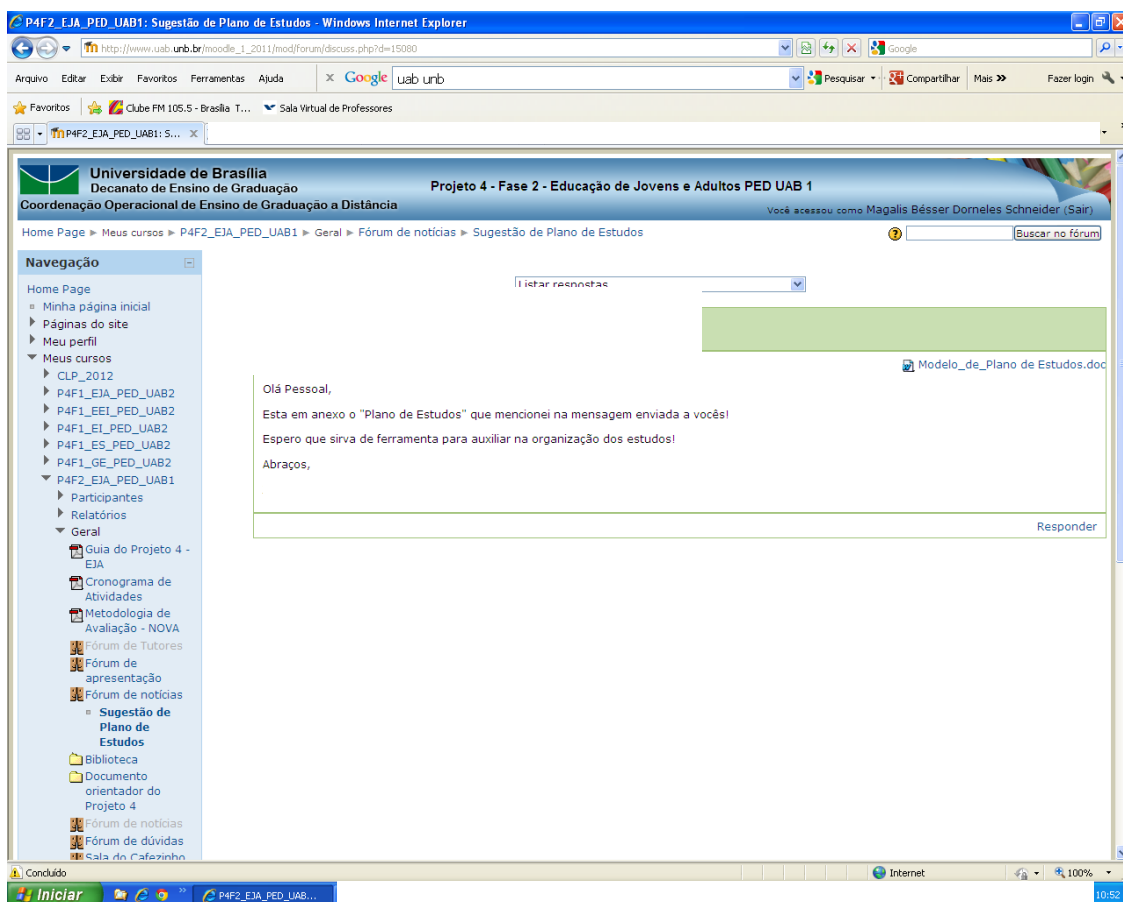


Figura 8 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de notícias

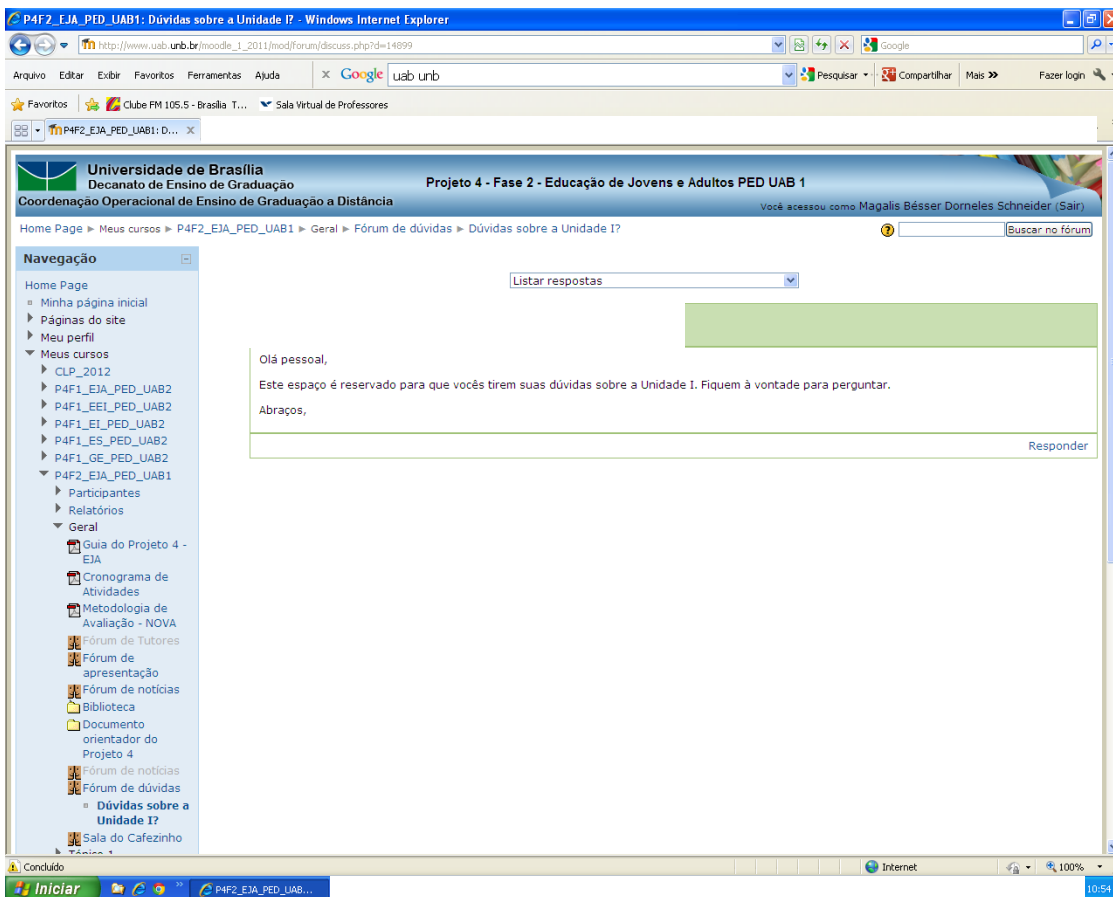
Tabela 8 – Fórum de notícias – Professora tutora B

Professora tutora B	Mensagens
	<p>Olá Pessoal,</p> <p>Esta em anexo o “Plano de Estudos” que mencionei na mensagem enviada a vocês!</p> <p>Espero que sirva de ferramenta para auxiliar na organização dos estudos!</p> <p>Abraços,</p>

Na tabela 8, percebe-se que a professora tutora B disponibilizou uma tabela com um plano de estudos semanal a fim de que os alunos se organizem para os estudos. Há apenas a postagem da mensagem da professora tutora e não houve participação dos alunos. O Fórum não apresentou notícias, limitou-se apenas as orientações e informações das atividades da disciplina. O aluno também não foi convidado a interagir. Constata-se que durante todo o

período da disciplina, quatro meses, houve apenas uma mensagem postada pela professora tutora e nenhuma mensagem dos alunos.

Fórum de dúvidas



The screenshot displays a web browser window showing a Moodle forum page. The browser's address bar indicates the URL: http://www.uab.unb.br/moodle_1_2011/mod/forum/discuss.php?id=14899. The page header identifies the institution as 'Universidade de Brasília' and the course as 'Projeto 4 - Fase 2 - Educação de Jovens e Adultos PED UAB 1'. The user is logged in as 'Magalis Bésseer Dorneles Schneider'. The forum title is 'Fórum de dúvidas' and the specific topic is 'Dúvidas sobre a Unidade 1?'. A navigation menu on the left lists various course components, including 'Fórum de dúvidas' and 'Dúvidas sobre a Unidade 1?'. The main content area shows a post with the text: 'Olá pessoal, Este espaço é reservado para que vocês tirem suas dúvidas sobre a Unidade 1. Fiquem à vontade para perguntar. Abraços,'. A 'Responder' button is visible at the bottom right of the post area.

Figura 9 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de dúvidas

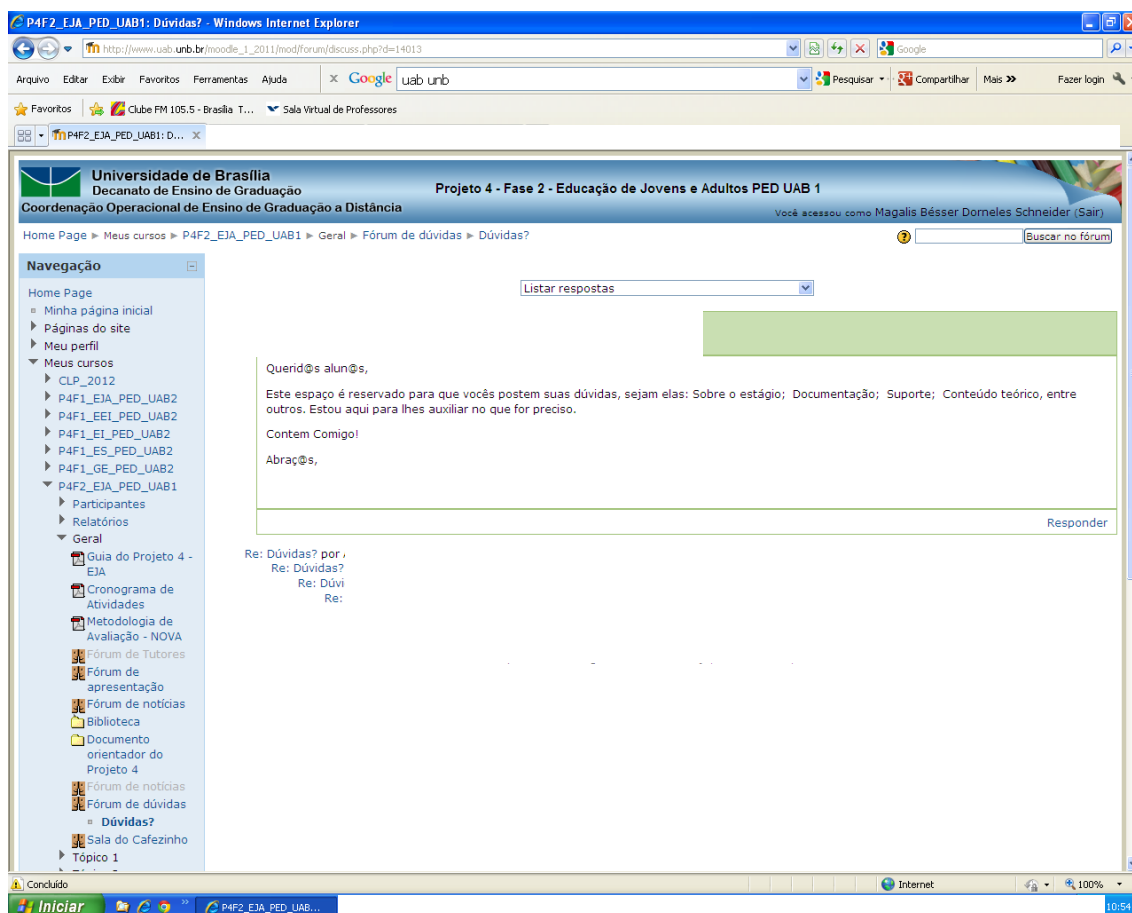


Figura 10 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de dúvidas

Tabela 9 – Fórum de dúvidas – Professora tutora B

Professora tutora B	Mensagens
	Querid@s alun@s, Este espaço é reservado para que vocês postem suas dúvidas, sejam elas: Sobre o estágio; Documentação; Suporte; Conteúdo teórico, entre outros. Estou aqui para lhes auxiliar no que for preciso. Contem Comigo! Abraç@s,
	Olá L***, Estou verificando junto a professora M*** e o mais breve possível estarei lhe respondendo. Abraços,
	Olá S***, A carga horária do Estágio Fase 2 é de 150 horas assim divididas para os alunos que já atuam como docentes:

	<p>50h de prática: 10h para realizar uma reflexão sobre as necessidades de sua turma + 40h para aplicar, na sua própria turma, o projeto pedagógico elaborado;</p> <p>30h participação em atividades no ambiente virtual.</p> <p>20h elaboração do relatório final;</p> <p>10h encontros presenciais com a professora tutora e/ou professora supervisora;</p> <p>40h serão creditadas em função do direito que você tem por já exercer a função docente. No entanto, solicitamos que entregue o comprovante da prática docente de uma instituição oficial.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>C***,</p> <p>Irei verificar junto a área de TI e logo estarei lhe respondendo.</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá D***,</p> <p>Obrigada pela ajuda. Acho isso muito bom, assim vamos aprendendo uns com os outros .</p> <p>C*** agora com a ajuda da D*** acho que nem precisamos esperar a resposta da TI, não é mesmo?</p> <p>Abs,</p>

Na tabela 9, constata-se que a professora tutora B procura ser receptiva, flexível e principalmente empenha-se em responder todas as dúvidas dos alunos referentes à disciplina.

Sala de Cafezinho

Sala do Cafezinho - Windows Internet Explorer

http://www.uab.unb.br/moodle_1_2011/mod/forum/view.php?id=28386

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda x Google uab.unb

Favoritos Clube FM 105.5 - Brasília T... Sala Virtual de Professores

Sala do Cafezinho x

Universidade de Brasília
Decanato de Ensino de Graduação
Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância

Projeto 4 - Fase 2 - Educação de Jovens e Adultos PED UAB 1

Você acessou como Magalis Bêsser Dorneles Schneider (Sair)

Home Page > Meus cursos > P4F2_EJA_PED_UAB1 > Geral > Sala do Cafezinho

Buscar no fórum

Navegação

- Home Page
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
 - CLP_2012
 - P4F1_EJA_PED_UAB2
 - P4F1_EEI_PED_UAB2
 - P4F1_EI_PED_UAB2
 - P4F1_ES_PED_UAB2
 - P4F1_GE_PED_UAB2
 - P4F2_EJA_PED_UAB1
 - Participantes
 - Relatórios
 - Geral
 - Guia do Projeto 4 - EJA
 - Cronograma de Atividades
 - Metodologia de Avaliação - NOVA
 - Fórum de Tutores
 - Fórum de apresentação
 - Fórum de notícias
 - Biblioteca
 - Documento orientador do Projeto 4
 - Fórum de notícias
 - Fórum de dúvidas
 - Sala do Cafezinho
 - Topico 1
 - Topico 2

Olá Cursist@s,
Neste espaço vocês são livres para discutir sobre os assuntos que desejarem, como: poemas, piadas, notícias, congressos, feiras, acontecimentos regionais, enfim assuntos de seu interesse.
Aproveitem o espaço para socializar e informar!
Abraços.

Tópico	Autor	Comentários	Última mensagem
Feliz Páscoa!!!		0	Sáb, 7 Abr 2012, 16:13
Iniciando bem o dia...		2	Dom, 18 Mar 2012, 14:52

Concluído

Iniciar

Sala do Cafezinho - ...

Internet

100%

11:02

Figura 11 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum da Sala de Cafezinho

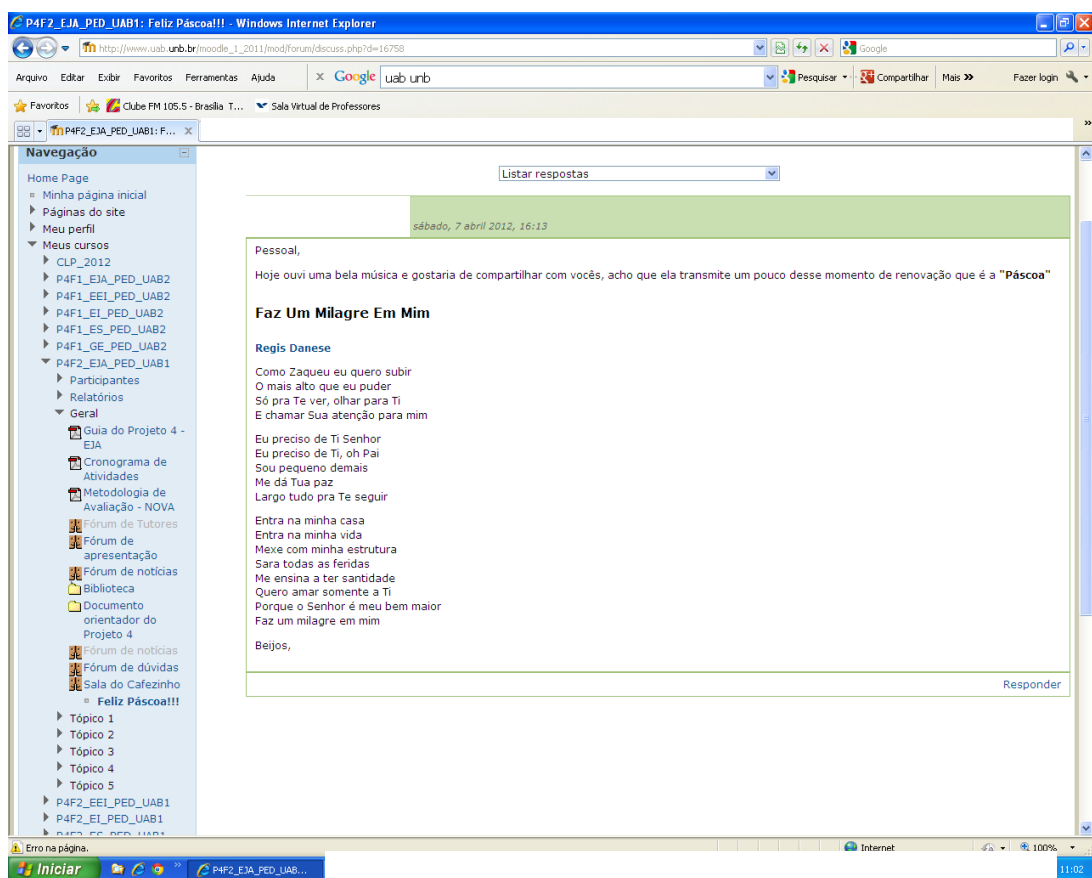


Figura 12 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum da Sala de Cafezinho

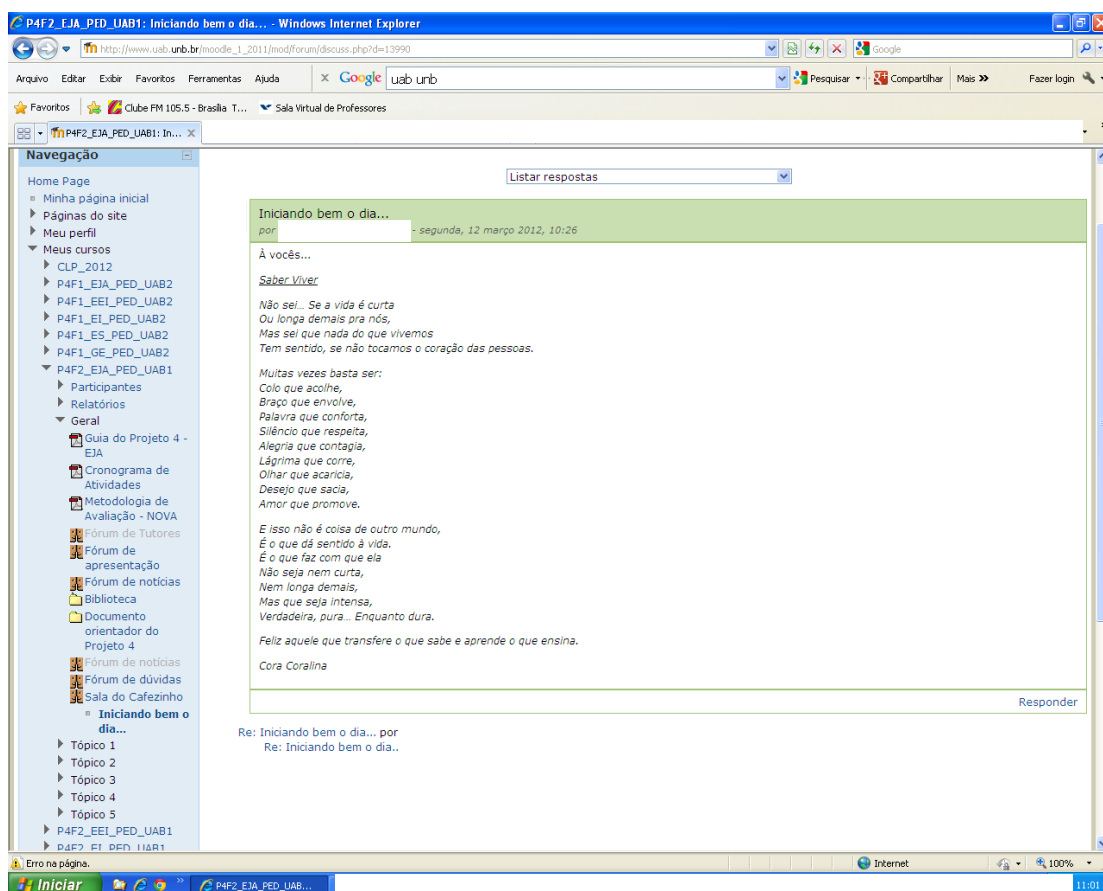


Figura 13 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum da Sala de Cafezinho

Tabela 10 – Sala de Cafezinho – Professora tutora B

Professora tutora B	Mensagens
	Olá Cursist@s, Neste espaço vocês são livres para discutir sobre os assuntos que desejarem, como: poemas, piadas, notícias, congressos, feiras, acontecimentos regionais, enfim assuntos de seu interesse. Aproveitem o espaço para socializar e informar! Abraços.
	À vocês... <u>Saber Viver</u> <i>Não sei... Se a vida é curta Ou longa demais pra nós,</i>

	<p><i>Mas sei que nada do que vivemos Tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.</i></p> <p><i>Muitas vezes basta ser:</i></p> <p><i>Colo que acolhe, Braço que envolve, Palavra que conforta, Silêncio que respeita, Alegria que contagia, Lágrima que corre, Olhar que acaricia, Desejo que sacia, Amor que promove.</i></p> <p><i>E isso não é coisa de outro mundo, É o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela Não seja nem curta, Nem longa demais, Mas que seja intensa, Verdadeira, pura... Enquanto dura.</i></p> <p><i>Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.</i></p> <p><i>Cora Coralina</i></p>
	<p>M***,</p> <p>Obrigada. Vamos cultivando essas lindas palavras, para que possamos tocar corações e ser tocados durante esse semestre.</p> <p>Abraços,</p> <p>Professora tutora presencial – Alexânia.</p>

Na tabela 10, constata-se que a professora tutora B ofereceu aos alunos um momento de descontração e sociabilização. Durante o período de 6 meses que o fórum estava ativado não ocorreu nenhuma participação dos alunos e nem da Professora tutora de Alexânia. A professora tutora B também não postou nenhuma mensagem para provocar debates e discussões.

Reflexão sobre a Experiência

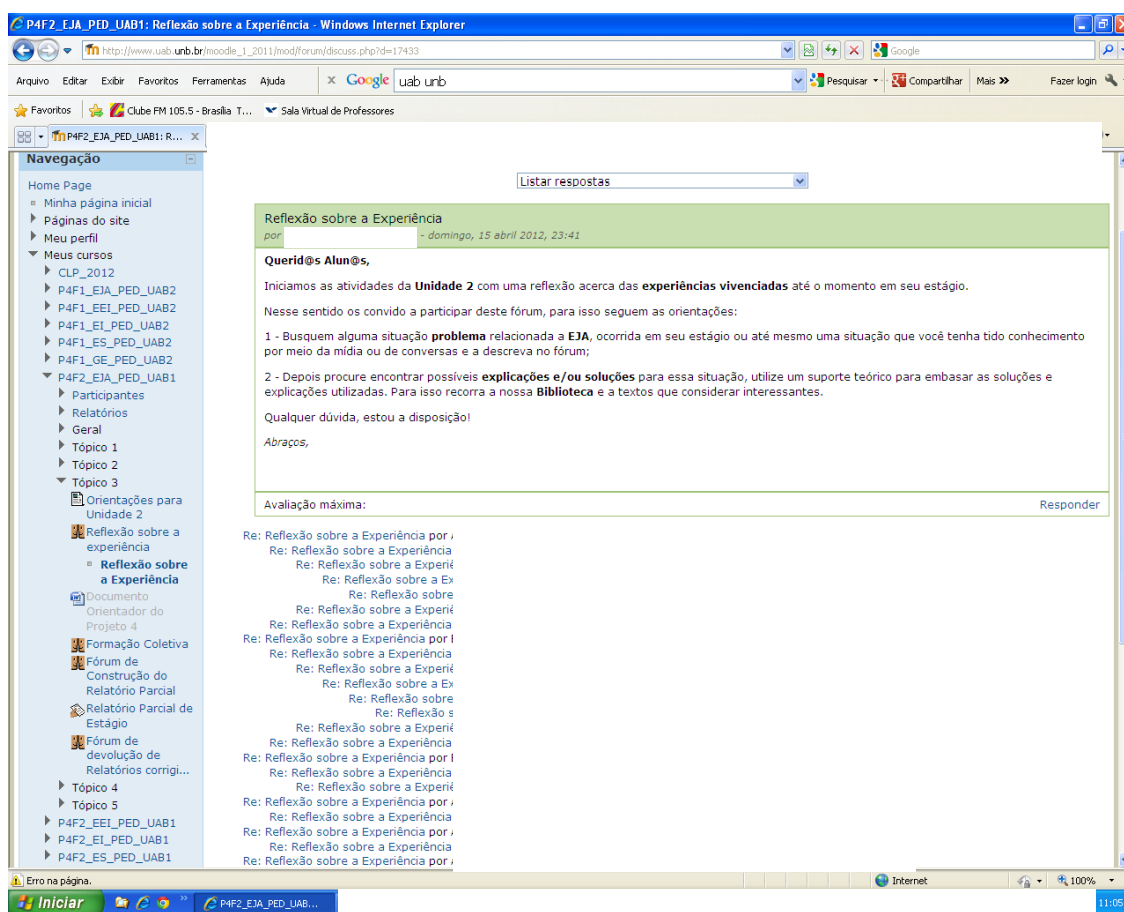


Figura 14 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum da Reflexão sobre a Experiência

Tabela 11 – Reflexão sobre a Experiência

<p>Professora tutora B</p>	<p>Mensagens</p>
	<p>Querid@s Alun@s,</p> <p>Iniciamos as atividades da Unidade 2 com uma reflexão acerca das experiências vivenciadas até o momento em seu estágio.</p> <p>Nesse sentido os convido a participar deste fórum, para isso seguem as orientações:</p> <p>1 – Busquem alguma situação problema relacionada a EJA, ocorrida em seu estágio ou até mesmo uma situação que você tenha tido conhecimento por meio da mídia ou de conversas e a descreva no fórum;</p> <p>2 – Depois procure encontrar possíveis explicações e/ou soluções para essa situação, utilize um suporte teórico para embasar as soluções e</p>

	<p>explicações utilizadas. Para isso recorra a nossa Biblioteca e a textos que considerar interessantes.</p> <p>Qualquer dúvida, estou a disposição!</p> <p><i>Abraços,</i></p>
	<p>Olá E*** e A***,</p> <p>Assim como vocês comentaram os alunos de EJA possuem particularidades próprias e tentam adaptar a escola a suas vidas, por isso os educadores em EJA devem trabalhar questões cotidianas em suas aulas. Participei de uma aula do professor Renato Hilário em que ele trabalhou matemática, pedindo aos alunos que trouxessem suas contas do mês, com isso eles montaram uma tabela com seu orçamento e as dívidas. Foi super interessante, pois os alunos além de exercitarem as quatro operações, também tiveram noção da utilização e administração do dinheiro.</p> <p><i>Abraços,</i></p>
	<p>Olá D***,</p> <p>Muito bem! Você é muito dedicada e sabemos que mais situações problema aparecerão e vocês deverão buscar subsídios para contorná-las.</p> <p>Estou sempre a disposição!</p> <p><i>Abraços,</i></p>
	<p>Olá A***,</p> <p>Ótima reflexão! Outro aporte teórico interessante sobre a regionalidade na escrita é o livro da professora Stella Maris Bortoni-Ricardo “Educação em Língua materna – A sociolinguística na sala de aula.</p> <p>Eu tenho esse livro, vou fazer uma cópia e pedir a professora M*** que entregue a você no dia do encontro presencial.</p> <p><i>Abs,</i></p>
	<p>Olá S***,</p> <p>Você observou diversas situações problema, muito bem! E quanto aos métodos para a resolução dessas ou de uma das situações citadas. Você argumenta que fará um projeto de português onde trabalhará alfabetização, como será esse projeto, em que metodologia você irá se embasar para construí-lo? Existirá algum diferencial nesse material por se tratar de alunos da EJA?</p>

<p>Olá C***,</p> <p>Não posso garantir-lhe o melhor método para alfabetização de jovens e adultos, mas posso citar a grande revolução que o método Paulo Freire tem feito nas turmas de EJA. O método desenvolvido por Freire associa os conhecimentos prévios do educando com as possibilidades da educação, ou seja, associa a prática a teoria, de forma que o aluno sente-se motivado a aprender, uma vez que tudo que é repassado em sala tem um objetivo prático.</p> <p>Para melhor compreensão do que estou falando, encontrei um blog que fala sobre o método Paulo Freire e trás alguns exemplos de aplicação, vale a pena conferir:</p> <p>http://cantinholesugestoesparaaja.blogspot.com.br/2010/03/metodo-paulo-freire.html</p> <p>Abraços,</p>
<p>Olá E***,</p> <p>Muito bem, saber reconhecer e aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para o processo de ensino aprendizagem é algo muito valioso em EJA.</p> <p>Quanto a dificuldade de leitura, acredito que uma alternativa é procurar alguns títulos que irão interessar aos alunos, pois livros que tratem sobre temas desligados de sua realidade podem desanimar. Dessa forma, seria interessante levar para sala de aula alguns livros diferentes como: livros de receitas, livros de poesias, manuais relacionados a atividades dos alunos, e para os que se mostram mais abertos romances e livros de aventura.</p> <p>Essa diversidade pode tocar o “saber sensível” dos alunos, assim como você cita em sua explanação.</p> <p>Abraços,</p>
<p>Olá E***,</p> <p>Muito bom! Precisamos nos debruçar sobre os ensinamentos de Freire, uma vez que suas experiências com Jovens e Adultos são de grande sucesso e alto teor reflexivo para nós educadores.</p> <p>E sobre o problema com a professora a direção já se pronunciou?</p>

	<p>Olá K***,</p> <p>Você esta estagiando no segundo segmento de EJA?</p> <p>Isso não é permitido pelo Guia do Projeto 4, segundo esse documento os estudantes do curso de pedagogia podem atuar apenas no primeiro segmento de EJA(1a. a 4a. série).</p> <p>Tem outra sala disponível para você atuar?</p> <p>Abraços,</p>
	<p>Olá A***,</p> <p>Veja como pequenas atitudes podem marcar a vida de um aluno. A bienal estava realmente linda, foi uma grande oportunidade para levar os alunos. Parabéns pela iniciativa de auxiliar de observar uma situação-problema e propor uma resolução para ela.</p> <p>Abs,</p>
	<p>Olá N***,</p> <p>Ótima reflexão sobre o analfabetismo. Diante dessa exposição, percebo que esse é um tópico que lhe chama atenção. Por isso pensando em seu problema de pesquisa, quem sabe escrever sobre os fatores que levaram esses alunos a não serem alfabetizados na idade escolar? Ou então, “os fatores que levam ao analfabetismo”.</p> <p>O que você acha?</p> <p>São somente sugestões, afinal você pode perceber algo que seja ainda mais interessante, e o projeto de intervenção deve ser do seu interesse.</p> <p>Abs,</p>

Na tabela 11, a professora tutora B orienta os alunos a refletirem acerca das experiências que já vivenciaram. Postou inúmeras mensagens com frases em forma de questionamento. Demonstra ter domínio do conteúdo da disciplina. Sugere livros como suporte de leituras para a prática pedagógica e também os parabeniza por iniciativas na prática docente. As postagens da professora tutora apresentam alguns erros de grafia e de concordância verbal.

PROFESSORA TUTORA C – Vera

Disciplina Projeto 4 Fase 2 – Educação Especial Inclusiva

Formada em Pedagogia e Letras. Possui experiência como professora universitária e psicopedagoga clínica, tem experiência de 9 anos na EAD. Mestrado em Educação.

A turma tem 7 alunas do sexo feminino e todas são do polo de Alexânia – GO e Brasília – DF.

Da professora tutora C foram analisados os seguintes fóruns: fórum de apresentação e expectativas com o projeto, fórum de notícias, fórum de dúvidas e da atividade avaliativa 1º Unidade.

Fórum de apresentação e expectativas com o projeto

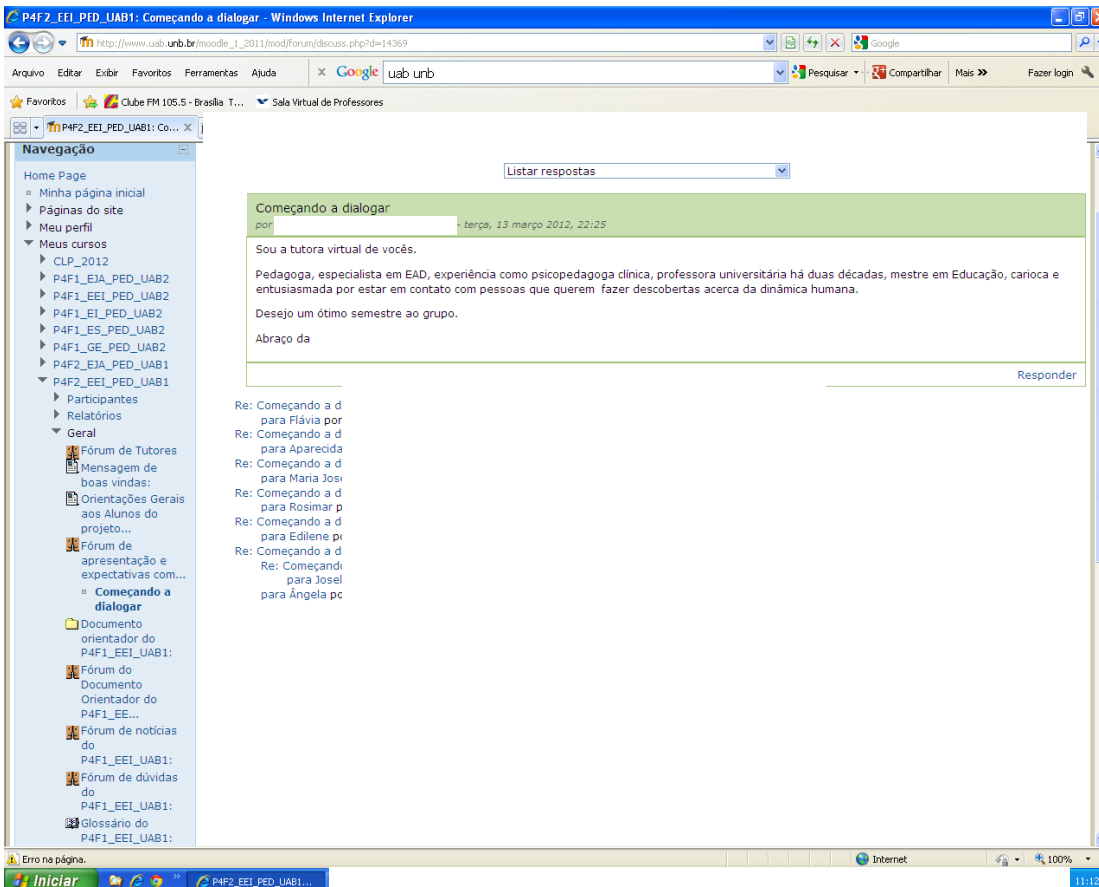


Figura 15 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de apresentação e expectativas com o projeto

Tabela 12 – Fórum de apresentação e expectativas com o projeto

Professora tutora C	Mensagens
	<p>Sou a professora tutora virtual de vocês.</p> <p>Pedagoga, especialista em EAD, experiência como psicopedagoga clínica, professora universitária há duas décadas, mestre em Educação, carioca e entusiasmada por estar em contato com pessoas que querem fazer descobertas acerca da dinâmica humana. Desejo um ótimo semestre ao grupo. Abraço.</p>
	<p>Bom dia para vc, F***. Na fase 2 de Projeto 4, vc será acompanhada pela professora tutora de Estágio no pólo, pelo professor supervisor da disciplina, pelo coordenador na escola e por mim. Estaremos aqui para apoiar. Vamos proporcionar uma vivência no tema INCLUSÃO ESCOLAR. Vc terá a oportunidade de observar, avaliar e intervir no processo educacional de crianças que apresentam certas especificidades na aprendizagem. Vamos juntas contribuir para a aquisição de conhecimento destas crianças. Vamos discutir, buscar o consenso, levantar as alternativas e optar pelo melhor procedimento. Espero que possamos construir um trabalho realizador para todos os envolvidos. Conto com vc! Abraço da S***.</p>
	<p>Vc vai apreciar esta possibilidade de avaliar o grau de inclusão nas escolas no estágio. Bom saber do seu domínio pedagógico.</p> <p>Será um prazer trabalhar com vc.</p> <p>Segue o meu abraço.</p> <p>Oi, M***.</p> <p>É sempre um desafio para o educador lidar com crianças que requerem atenção especial. Precisamos acompanhar, estimular, observar e intervir em prol do bem estar e do desenvolvimento delas.</p> <p>Espero poder compartilhar experiências com você.</p> <p>Grande abraço da C***</p>
	<p>Posso bem imaginar o seu empenho no estágio 1.</p> <p>Agora na fase 2, vc terá um desafio saboroso, contribuir para a inclusão e a aprendizagem das crianças especiais.</p> <p>Conte comigo.</p>

Um abraço da C***.
<p>Bom dia, E***.</p> <p>Bom saber que vc já atua na área como educadora.</p> <p>A partir do momento que vc conhecer alunos com necessidades especiais apreciará o sentido de nossa ação educacional, favorecer a aprendizagem humana.</p> <p>Será possível verificar que eles podem ser incluídos em turmas regulares. Que depende do grupo para o aluno poder adquirir conhecimento. Que o conhecimento é construído no coletivo. Que os instrumentos pedagógicos podem ser aperfeiçoados e adaptados às necessidades do aprendiz. E que cabe ao educador este acompanhamento e esta parceria.</p> <p>Espero que vc se realize neste contato.</p> <p>Um grande abraço</p>
<p>Sua mensagem bem retrata o nosso desafio de lidar com crianças diferentes que requerem uma atenção especial.</p> <p>Na solidariedade ao outro nós incluímos.</p> <p>Vc concorda?</p> <p>Obrigada pela mensagem.</p>
<p>Muito boa a sua presença.</p> <p>Sétima aluna da turma...</p> <p>Desejo que tenha grandes oportunidades de crescimento profissional.</p> <p>Conte comigo no acompanhamento de Projeto 4.</p> <p>Abraço</p>

Na tabela 12, observa-se que a professora tutora é receptiva e acolhedora. Demonstra domínio de conteúdo. Procura manter um diálogo informativo e com orientações aos alunos. Faz o aluno refletir diante de algumas afirmações.

Fórum de notícias

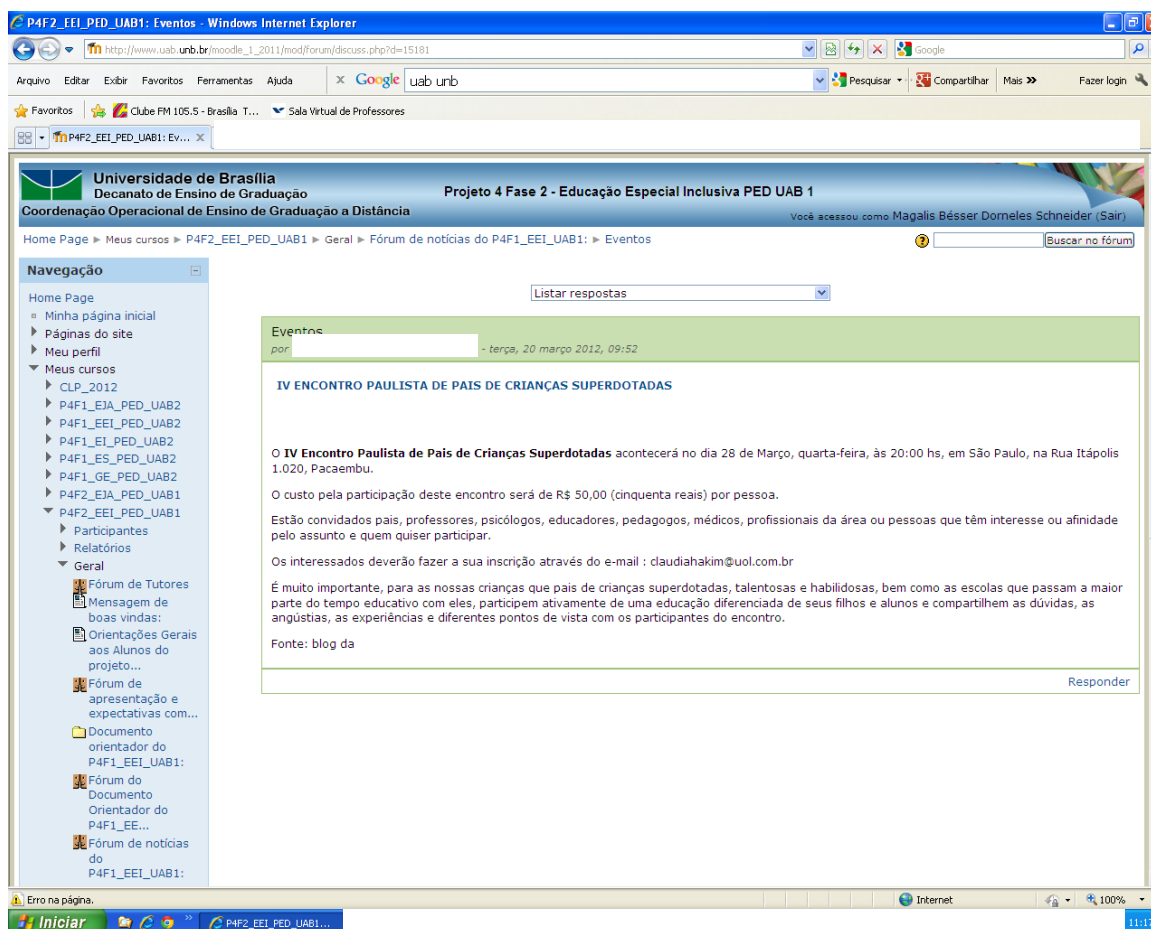


Figura 16 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de notícias

Tabela 13 – Fórum de notícias – Professora tutora C

Professora tutora C	Mensagens
	<p>Inclusão – portaria do GDF</p> <p>PORTARIA Nº 39, DE 9 DE MARÇO DE 2012</p> <p>O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 172, do Regimento Interno da Secretaria, aprovado pelo Decreto nº 31.195, de 21 de dezembro de 2009, considerando Que o artigo 205 da Constituição Federal estabelece que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;</p> <p>Que o artigo 206, incisos I e VII, da Constituição Federal estabelece que</p>

o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da garantia de padrão de qualidade;

Que o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender suas necessidades;

Que a Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, em seu artigo 5º, inciso I, estabelece que são estudantes com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares;

Que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009, define como público alvo da Educação Especial somente os alunos: a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; c) Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade;

Que os estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC) não são público alvo da

Educação Especial, mas devem ser atendidos em articulação entre essa e a Escola Comum, conforme definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;

Que a falta de implementação de uma política educacional nacional diferenciada aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE) pode acarretar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem;

Que o Decreto nº 6.571, 11 de setembro de 2008, define, no parágrafo 1º do artigo 1º o atendimento educacional especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados e institucionalmente ofertados somente ao público alvo da Educação Especial; e, Nº 50 segunda-feira, 12 de março de 2012 Diário Oficial do Distrito Federal PÁGINA 5

Que as políticas públicas voltadas para as ações institucionais e interventivas, para o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, associadas aos Transtornos Funcionais Específicos são indispensáveis ao pleno desenvolvimento desses estudantes,

RESOLVE:

Art. 1º Instituir e normatizar, nos termos da presente Portaria, a organização do atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos por meio do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, de caráter multidisciplinar, prestado por profissionais com formação específica, definidos nesta Portaria.

DEFINIÇÃO DE TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS

Art. 2º Entende-se por Transtornos Funcionais Específicos as dificuldades de aprendizagem e/ou de comportamento em decorrência do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, Dislexia, Dislalia, Disgrafia, Discalculia, Disortografia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central – DPAC.

ATRIBUIÇÕES

Art. 3º Atribuir à Subsecretaria de Educação Básica, à Coordenação de Ensino Fundamental, à Coordenação de Educação Inclusiva, às Coordenações Regionais de Ensino e às Unidades Escolares a

responsabilidade conjunta pelo cumprimento e implementação destas normas, bem como as competências setoriais a seguir:

I – Da Coordenação de Educação Inclusiva, o atendimento ao aluno que apresentar simultaneamente características e necessidades educacionais próprias do público alvo da Educação Especial e dos Transtornos Funcionais Específicos;

II – Do Núcleo de Apoio Pedagógico e Orientação Educacional da Coordenação de Ensino Fundamental, a articulação, a coordenação e a supervisão central do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, bem como a divulgação desta Portaria;

III – Das Gerências de Educação Básica das Coordenações Regionais de Ensino, a coordenação, a capacitação em serviço e a supervisão intermediária dos profissionais que atendem no Programa de Atendimento/Sala de Apoio à Aprendizagem aos Estudantes com Transtornos Funcionais, e, em especial, as ações relacionadas à adequada operacionalização do serviço;

IV – Das Unidades Escolares, a coordenação local dos professores que atuam no Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, designadamente no que tange à organização administrativa, material e funcional dos profissionais que compõem o serviço.

V – Da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, a formação dos professores para atuação no Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos;

PÚBLICO ALVO

Art. 4º Para o ano letivo de 2012, farão parte do Programa de Atendimento aos estudantes com Transtornos Funcionais Específicos abrangerá os estudantes da Educação Infantil, do Ensino

Fundamental Séries/ Anos iniciais e finais, Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, observando as seguintes diretrizes:

Art. 5º Os alunos com Transtornos Funcionais Específicos, com laudo

médico, avaliação e indicação pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem serão atendidos no turno contrário ao de sua matrícula na escola comum, conforme Programa previsto nesta Portaria;

Art. 6º Os alunos com Transtornos Funcionais Específicos terão matrículas garantidas em turmas com quantitativo reduzido, de acordo com Estratégia de Matrícula Anual;

Art. 7º O aluno permanecerá no atendimento, conforme previsto em seu processo avaliativo, considerando a natureza do Transtorno Funcional Específico apresentado e o plano personalizado de atendimento.

PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Art. 8º O Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos contará com a atuação dos seguintes profissionais:

I – Um **Professor Itinerante** em cada CRE lotado em um dos pólos/Sala de Atendimento das Unidades Escolares que tenha o Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos;

II – Um Professor de Educação Básica – Classe A, com formação em pedagogia ou psicologia, para atuar no polo de atendimento/ Sala de Apoio à Aprendizagem com lotação em instituição educacional;

III – Um **pedagogo** e um psicólogo por Coordenação Regional de Ensino, para compor o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem para estudantes do Ensino Fundamental séries/anos finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, que serão lotados em um CED ou CEM.

PERFIL PROFISSIONAL

Art. 9º Para atuar no Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, o profissional deverá:

I – Quando Itinerante: Ser ocupante do cargo de Professor de Educação Básica – Classe A, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

Apresentar diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso em Pedagogia ou Psicologia;

Quando Psicólogo, apresentar registro atualizado no Conselho Regional de Psicologia – 1ª região, como estabelece a Lei Federal nº 5.766 de 1971;

Apresentar certificado de capacitação e/ou especialização em pelo menos uma área dos Transtornos Funcionais Específicos, com carga horária mínima de 60h;

Comprovar a habilitação profissional exigida e ser indicado pela Gerência de Educação Básica para realizar entrevista inicial e atividade prática realizada junto a Subsecretaria de Educação Básica com caráter eliminatória;

Apresentar declaração da Coordenação de Saúde Ocupacional atestando não restrição de atendimento a alunos, quando readaptado;

Declarar disponibilidade para acompanhar, orientar e articular os trabalhos entre as Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem de sua CRE e pólos/ Sala de Apoio à Aprendizagem em que estarão os estudantes do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos.

II – Quando Professor da Sala de Apoio à Aprendizagem:

Ser ocupante do cargo de Professor de Educação Básica – Classe A, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal;

Apresentar diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Pedagogia ou Psicologia;

Quando Psicólogo, apresentar registro atualizado no Conselho Regional de Psicologia – 1ª região, como estabelece a Lei Federal nº 5.766 de 1971;

Apresentar certificado de capacitação e/ou especialização em pelo menos uma área dos Transtornos Funcionais Específicos, com carga horária mínima de 60h;

Comprovar a habilitação profissional exigida e ser indicado pela Gerência de Educação Básica para realizar entrevista inicial e atividade prática realizada junto a Subsecretaria de Educação Básica com caráter eliminatória;

Apresentar declaração da Coordenação de Saúde Ocupacional, atestando não restrição de atendimento a alunos, quando readaptado.

Art. 10. Os profissionais que irão compor o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem para estudantes do Ensino Fundamental séries/anos finais e Ensino Médio deverão seguir os critérios definidos na Portaria nº 07 de 03 de fevereiro de 2011 ou outra que vier a substituí-la;

Art. 11. Os profissionais que assumirem qualquer uma das funções relacionadas no artigo 9 deverão permanecer na função por no mínimo um ano ou a critério da Subsecretaria de Educação Básica;

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 12. A atuação dos profissionais dos pólos/Sala de Apoio à Aprendizagem do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos deverá ser direcionada para o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, em uma perspectiva institucional e interventiva, sempre em articulação com os profissionais do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem e de Orientação Educacional.

Art. 13. O encaminhamento do aluno com TFE para o pólo Sala de Apoio à Aprendizagem será feito pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem após a formalização dos procedimentos do PAIQUE (Procedimentos de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares) e finalizado as ações previstas no Nível ALUNO;

Art. 14. O atendimento nos pólos/ Sala de Apoio à Aprendizagem proposto para o aluno com Transtornos Funcionais Específicos terá o objetivo de desenvolver atividades sistematizadas será orientado pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem pelas estratégias definidas por meio de Estudo de Caso realizado com os profissionais envolvidos no processo ensino Aprendizagem de cada aluno até que se construa uma Orientação Pedagógica específica para o Programa;

Art. 15. O atendimento nos pólo/ Sala de Apoio à Aprendizagem para cada aluno acontecerá em contra-turno sendo 02 encontros semanais, com 1h de duração cada.

Art. 16. A composição dos pólos/ Salas de Apoio à Aprendizagem serão realizadas por agrupamentos de no mínimo 04 e no máximo 06 alunos. Cada turno terá 04 grupos de atendimento, dessa forma cada professor terá um total de 24 a 36 alunos atendidos por turno.

Art. 17. O encaminhamento dos alunos de Ensino Fundamental Séries/ Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos será feita via coordenador intermediário das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem.

CARGA HORARIA PARA ATENDIMENTO

Art. 18. A distribuição da carga horária dos profissionais do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos seguirá os critérios aplicados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, considerando a especificidade de atuação deste serviço.

Art. 19. Os profissionais que compõem o Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos a carga horária será de 40 (quarenta) horas semanais, tratadas como 20 horas mais 20 horas, deverão participar, semanalmente: Às quartas feiras da coordenação coletiva da instituição educacional, em turnos alternados;

Às sextas-feiras, no turno matutino, da coordenação pedagógica da Coordenação Regional de Ensino, sob supervisão da Gerência de Educação Básica/ Coordenador Intermediário das Equipes Especializadas de Apoio à Aprendizagem;

As sextas feiras no período vespertino, e as quartas feiras em turnos alternados, serão destinadas à coordenação individual, podendo, inclusive, serem realizadas fora do ambiente da instituição educacional.

Art. 20. Em razão da natureza desse Serviço, fica vedado o encaminhamento ou o aproveitamento dos profissionais do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais.

Específicos, para atividades desvinculadas das especificidades que caracterizam este serviço, especialmente aquelas relacionadas à substituição de docentes.

Art. 21. Os profissionais do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos poderão ser dispensados no

horário de coordenação pedagógica para PÁGINA 6 Diário Oficial do Distrito Federal Nº 50 segunda-feira, 12 de março de 2012

participarem de cursos oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Subsecretaria de Educação Básica e cujo conteúdo programático esteja coadunado com as atribuições do serviço.

Art. 22. Fica assegurado, a critério da Subsecretaria de Educação Básica, que no primeiro ano de implantação do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos os profissionais tenham mais um período de 4 horas destinadas à formação continuada/curso, na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação ou outras instituições conveniadas/ autorizadas pela SUBEB, desde que mantida a modulação de atendimento aos alunos.

GRATIFICAÇÃO

Art. 23. Os profissionais do Programa de Atendimento aos Estudantes com Transtornos Funcionais Específicos, ocupantes dos cargos de Professor de Educação Básica – Classe A, farão jus à Gratificação de Atividade de Regência de Classe (GARC), em virtude da natureza das atividades prestadas pelo serviço, caracterizadas como de suporte técnico-pedagógico de atuação direta junto aos alunos.

Art. 24. Os quantitativos citados nesta Portaria são referentes ao ano de 2012 devendo ser ampliados gradativamente conforme demanda;

Art. 25. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se eventuais disposições em contrário.

DENILSON BENTO DA COSTA

O programa Fantástico de 18 de março relata a experiência de jovens brasileiros com síndrome de Down que irão participar de evento internacional na ONU, relativo ao dia Internacional da SD = 21 de março.

Assistam através do link

<http://fantastico.globo.com/Jornalismo/FANT/0,MUL1679151-15605,00-JOVENS+COM+SINDROME+DE+DOWN+VAO+REPRESENTAR+BRASIL+NA+ONU.html>

IV ENCONTRO PAULISTA DE PAIS DE CRIANÇAS SUPERDOTADAS

O V Encontro Paulista de Pais de Crianças Superdotadas acontecerá no dia 28 de Março, quarta-feira, às 20:00 hs, em São Paulo, na Rua Itápolis 1.020, Pacaembu.

O custo pela participação deste encontro será de R\$ 50,00 (cinquenta reais) por pessoa.

Estão convidados pais, professores, psicólogos, educadores, pedagogos, médicos, profissionais da área ou pessoas que têm interesse ou afinidade pelo assunto e quem quiser participar.

Os interessados deverão fazer a sua inscrição através do e-mail : claudiahakim@uol.com.br

É muito importante, para as nossas crianças que pais de crianças superdotadas, talentosas e habilidosas, bem como as escolas que passam a maior parte do tempo educativo com eles, participem ativamente de uma educação diferenciada de seus filhos e alunos e compartilhem as dúvidas, as angústias, as experiências e diferentes pontos de vista com os participantes do encontro.

Fonte: blog da S***.

Parte dos alunos com necessidades educativas vão passar a fazer os mesmos exames que os outros estudantes

21.03.2012 – 12:22 Por B***, C***



Os primeiros estudantes com necessidades educativas a fazer exames iguais aos outros alunos são os do 6.º ano (Foto: R***)

Pelo menos uma parte dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) vão passar, **já a partir deste ano**, a fazer os mesmos exames que os estudantes que não têm esse diagnóstico. **O alerta foi feito hoje de manhã** durante uma conferência sobre educação especial promovida pela comissão parlamentar de Educação.

Em resposta a questões do PÚBLICO, o Ministério da Educação e Ciência esclareceu que **os exames diferenciados, a nível de escola, continuarão a ser possíveis para alunos cegos, surdos ou com limitações motoras severas**. Mas os alunos do 6.º com limitações cognitivas farão, já este ano, as mesmas prova finais de Língua Portuguesa e Matemática do que os seus colegas. Estas provas realizam-se este ano pela primeira vez e têm um peso de 25% na classificação final da disciplina.”Como é que estes alunos farão? Vão confrontar-se com o insucesso”, alertou uma docente do ensino especial, do Seixal. No seu esclarecimento, **o MEC frisa que se pretende que os alunos com limitações cognitivas “sejam preparados, com a aplicação das diferentes medidas educativas estipuladas”** no diploma de 2008 que inventaria os apoios especializados a prestar aos alunos com NEE, de modo a poderem realizar as provas finais do 2.º ciclo. Já os alunos na mesma situação que estão agora no 9.º ano poderão “ainda realizar provas a nível de escola no presente ano lectivo”.Segundo o MEC, os exames finais a nível de escola poderão ser também realizados por alunos cegos, com baixa visão, surdos severos ou com limitações motoras severas. Para este efeito, as escolas terão de pedir autorização ao Júri Nacional de Exames, dependendo a realização destes exames de autorização prévia deste organismo. As escolas terão também de pedir autorização prévia para garantir que os alunos com NEE tenham condições especiais de realização dos exames, confirmou o MEC. Ou seja, os alunos com necessidades educativas especiais podem usufruir de mais tempo para realizar o exame; se forem cegos podem ouvir a prova num cd ou esta pode ser-lhes lida; se for diabético pode parar a meio do exame para comer; se for surdo pode ter presença de um intérprete de Língua gestual Portuguesa, etc; mas só se a escola justificar ao JNE. No

parlamento, professores e pais deram conta que a confusão se instalou nas escolas sobre os procedimentos a seguir. Uma mãe de uma aluna do 6.º ano com necessidades educativas especiais contou ao PÚBLICO que na semana passada foi chamada à escola da filha para lhe comunicarem que ela terá de fazer a mesma prova final que o ministério elaborará para todos os estudantes daquele ano de escolaridade. A filha está integrada numa turma do ensino regular, mas segue outro programa e tem também testes de avaliação diferentes, Disse-lhe que tinham sido essas as ordens que receberam do Júri Nacional de Exames (JNE). Actualmente, há alunos do ensino especial com currículos específicos e que não fazem exames. Esta situação destinada a “alunos com limitações cognitivas severas” mantém-se, indicou o MEC. Ou seja, estes alunos não realizarão as provas ou exames finais. Outros estudantes com necessidades educativas especiais cumprem o currículo nacional, embora com adequações, e realizam exames. No entanto, estes são elaborados pela própria escola, tendo em conta as características do aluno. Essas adequações deixarão de ser possíveis, a partir do momento em que estes alunos façam o exame nacional, ao lado dos que não têm necessidades educativas especiais. “É chocante a até desumano”, comenta Manuela pereira, docente do ensino especial, que alerta para o choque emocional que esta alteração poderá provocar nos alunos em causa: “Para muitos já é um sofrimento irem à escola, por não terem as mesmas capacidades do que os colegas. Durante o ano lectivo têm testes diferenciados e agora vão ter de fazer as mesmas provas do que os outros” **Notícia actualizada às 20h15 com o esclarecimento do Ministério da Educação e Ciência e alteração do título**

24% dos brasileiros são portadores de deficiência

By Indicador Brasil on 09/05/2012

Cerca de 24% da população brasileira possui algum tipo de deficiência. De acordo com o Censo 2010 realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), mais de 45 milhões de brasileiros declaram ser deficientes físicos ou mentais. A deficiência visual foi a que mais apareceu entre as respostas dos entrevistados e chegou a mais de 37

	<p>milhões de pessoas. A deficiência motora apareceu como a segunda mais relatada pela população: mais de 13 milhões de pessoas afirmaram ter algum grau do problema.</p> <p>Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)</p> <p>Via: G1</p>
--	---

Na tabela 13, a professora tutora disponibiliza legislações referentes à disciplina, informa notícias informativas apresentadas na TV e de eventos educativos regionais.

Fórum de dúvida

Universidade de Brasília
Decanato de Ensino de Graduação
Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância

Projeto 4 Fase 2 - Educação Especial Inclusiva PED UAB 1

Você acessou como Magalis Bêsser Domeles Schneider (Sair)

Home Page » Meus cursos » P4F2_EEI_PED_UAB1 » Geral » Fórum de dúvidas do P4F1_EEI_UAB1: » Dúvidas e respostas

Navegação

- Home Page
- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
 - CLP_2012
 - P4F1_EJA_PED_UAB2
 - P4F1_EEI_PED_UAB2
 - P4F1_EI_PED_UAB2
 - P4F1_ES_PED_UAB2
 - P4F1_GE_PED_UAB2
 - P4F2_EJA_PED_UAB1
 - P4F2_EEI_PED_UAB1
 - Participantes
 - Relatórios
 - Geral
 - Fórum de Tutores
 - Mensagem de boas vindas:
 - Orientações Gerais aos Alunos do projeto...
 - Fórum de apresentação e expectativas com...
 - Documento orientador do P4F1_EEI_UAB1:
 - Fórum do Documento Orientador do P4F1_EE...
 - Fórum de notícias do P4F1_EEI_UAB1:

Buscar no fórum

Listar respostas

Dúvidas e respostas

por: [nome] - sábado, 17 março 2012, 13:41

No acompanhamento da disciplina precisamos registrar as dúvidas de vocês. Aproveitem o espaço para levantarem questões acerca da fase 2 de Projeto 4....

Responder

Re: Dúvidas e respost para Edlene por [nome]
Re: Dúvidas e res para Maria José p [nome]
Re: Dúvidas e respost para Ângela por [nome]

Figura 17 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de dúvidas

Tabela 14 – Fórum de dúvidas

Professora tutora C	Mensagens
	No acompanhamento da disciplina precisamos registrar as dúvidas de vocês. Aproveitem o espaço para levantarem questões acerca da fase 2 de Projeto 4....
	Vou verificar esta possibilidade de inclusão dos textos em outro formato.
	E***, bom dia. Consultei a professora titular sobre a possibilidade de conversão dos textos. Ela informa que não haverá nova formatação. Repare, o PDF tem como característica a não alteração do texto original, mas a impressão dos materiais é possível sem transtorno, inclusive a

	<p>alternativa de salvá-los.</p> <p>Um abraço</p>
	<p>Bom domingo, M***.</p> <p>Sim, vc pode estagiar na Educação Infantil ou na creche.</p> <p>O projeto de intervenção é para a turma toda.</p> <p>Repare, a ação do educador é sempre extensiva, principalmente quando tratamos de turmas em que há certas especificidades em relação ao processo de aprendizagem.</p> <p>Um abraço</p>
	<p>M***, bom dia!</p> <p>Gostaria de responder aos questionamentos que vc fez por mensagem:</p> <p style="padding-left: 40px;">se vc tiver comprovação de docência, vc pode abater 40 horas no estágio.</p> <p style="padding-left: 40px;">sim, vc pode aplicar um projeto de trabalho com sua própria turma ou com a de uma colega, sob a supervisão de um coordenador pedagógico.</p> <p style="padding-left: 40px;">será uma ótima experiência acompanhar e favorecer a aprendizagem das crianças com determinadas necessidades especiais que já estão na escola.</p> <p>Abraço</p>
	<p>Sim, Â***.</p> <p>Este quadro de perfil facilita um pouco para a professora tutora o trabalho com cada tipo de aluno. Normalmente, reúno todas as informações sobre meus alunos para que possa compreender o universo, as necessidades, a trajetória educacional e os interesses.</p> <p>Grata pelo apoio.</p> <p>Abraço,</p>
	<p>Favor responder, por mensagem, quanto aos dados do seu perfil.</p>

Na tabela 14, a professora tutora esclarece as dúvidas e questionamentos dos alunos, também informa e faz orientações referentes a disciplina.

Atividade avaliativa 1º Unidade

Universidade de Brasília
Decanato de Ensino de Graduação
Projeto 4 Fase 2 - Educação Especial Inclusiva PED UAB 1
Coordenação Operacional de Ensino de Graduação a Distância

Home Page » Meus cursos » P4F2_EEI_PED_UAB1 » Tópico 1 » Atividade avaliativa 1º Unidade: » texto da professora Cristina Medeiros

Navegação

Home Page

- Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
- Meus cursos
 - CLP_2012
 - P4F1_EJA_PED_UAB2
 - P4F1_EEI_PED_UAB2
 - P4F1_EI_PED_UAB2
 - P4F1_ES_PED_UAB2
 - P4F1_GE_PED_UAB2
 - P4F2_EJA_PED_UAB1
 - P4F2_EEI_PED_UAB1
 - Participantes
 - Relatórios
 - Geral
 - Tópico 1
 - Orientações para estudo
 - 1º Unidade P4F1_EE...
 - Pasta de documentos/ fichas da 1º unidade:
 - Sinopse dos textos da 1º Unidade:
 - Atividade avaliativa 1º Unidade:
 - texto da professora Cristina Medeiros
 - Diário de campo
 - Tópico 2
 - Tópico 3
 - Tópico 4

texto da professora
por [nome] - segunda, 19 março 2012, 08:45

Será importante, neste espaço, a participação de cada um. Comentem o sentido para o autor e para vocês dos conceitos citados no texto Ser diferente numa sociedade de iguais.....

- o diálogo autêntico de Buber;
- diferenças como diversidade na unidade;
- práticas segregacionistas na escola;
- relação autêntica e alteridade.

Avaliação máxima: [] Responder

Re: texto d: para R: Re: Re: tex Re: Re: texto d: para FI Re: texto d: para M Re: tex Re: texto d: para M Re: texto d: Re: texto d: Re: texto d:

Figura 18 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum Atividade avaliativa 1º Unidade

Tabela 15 – Atividade avaliativa 1º Unidade

Professora tutora C	Mensagens
	Será importante, neste espaço, a participação de cada um. Comentem o sentido para o autor e para vocês dos conceitos citados no texto Ser diferente numa sociedade de iguais.....
	o diálogo autêntico de Buber; diferenças como diversidade na unidade; práticas segregacionistas na escola; relação autêntica e alteridade.
	Você ressalta, de maneira bem feliz, a necessidade dos educadores atuarem no ambiente escolar reconhecendo cada aluno em sua inteireza.

	<p>Não pode haver segregação de nenhuma ordem: de aluno para aluno, de família para aluno, de educador para aluno.</p> <p>Nossa atenção precisa ser ampliada de forma que possamos estruturar uma visão pluralista do ambiente escolar.</p> <p>Muito bom você ter iniciado esta provocação do fórum. Assim, vamos construindo de forma solidária a nossa relação na disciplina.....</p>
	<p>Estou apreciando o entusiasmo deste grupo no acolhimento aos conteúdos da disciplina e na participação nos ambientes colaborativos, como o fórum.</p> <p>A vibração de vocês provoca a minha.</p> <p>Desejo que aproveitem o recesso religioso para a confirmação da esperança de dias cada vez melhores para todos.</p> <p>Abraço da S***.</p>
	<p>Muito boa a sua contribuição no sentido de ampliar a pesquisa sobre o tema Inclusão.</p> <p>Voltando ao texto da prof. C***....a esperança no humano, mensagem antropológica de Buber, nos impulsiona ao sentido de manifestar a crença de que podemos contribuir para o desenvolvimento humano de qualquer aluno. Precisamos apenas respeitar seu ritmo, seus talentos especiais, seu direito ao saber e sua dinâmica individual.</p> <p>Um abraço</p>
	<p>Este esforço humano de compreender as necessidades do outro se retrata pela solidariedade e inclusão.</p> <p>Boa produção textual!</p>
	<p>Bom vc ter ido buscar outras fontes sobre Buber.</p> <p>A instauração do diálogo para do interesse profundo de um pelo discurso do outro....</p>
	<p>Neste espaço, trocaremos percepções e tornaremos, assim, o debate um ponto de partida para a construção coletiva de conhecimento.</p> <p>Selecione os conteúdos essenciais trabalhados no texto da professora Elizabeth de forma que possamos dar início às ponderações acerca dos conceitos de inclusão, ética e deficiência.</p>
	<p>Olá, estamos na última semana de debate neste fórum, desta forma</p>

	<p>solicito ao grupo que analise o texto da prof. T*** e ressalte seus elementos fundantes.</p> <p>1 – Na página 7, há uma afirmação que deve merecer a nossa reflexão: “A escola é muito mais propensa a acolher uma criança que tenha apenas um distúrbio de locomoção do que uma criança sobre a qual paira a suspeita de ser deficiente mental.”</p> <p>Por que vc acha que isto acontece?</p> <p>2 – Na página 9, outra afirmação bastante significativa: “os cientistas que manifestam a visão socialista acreditam que devem ser buscados os meios sociais de aproveitamento do potencial criativo das pessoas que apresentam uma disfunção biológica.”</p> <p>Vc compactua com este ponto de vista?</p> <p>Lembrem, o fórum é nossa instância de troca, de construção coletiva.</p> <p>Abraço.</p>
	<p>Muito bem, M***.</p> <p>A acomodação de alguns profissionais torna o atendimento do deficiente mental insuficiente. Os alunos, que se colocam sob nossa responsabilidade, devem servir para desafiar a nossa bagagem técnica.</p> <p>Como mediadores da aprendizagem, precisamos investir nas estratégias pedagógicas mais adequadas e oportunas a cada caso.</p>
	<p>Perfeito, M***.</p> <p>Investimento de tempo, de pesquisa, de estudo, de dedicação, de atendimento individualizado a estes aprendizes especiais.....</p>

Na tabela 15, a professora tutora informa e faz orientações referente à disciplina. Reforça a importância da participação dos alunos e suscita que aproveitem o recesso religioso para reflexão. Felicita os alunos pelas colocações, afirmações e contribuições mencionando “muito bem”, “Boa produção”, “perfeito”, “Muito boa”. Reforça neste fórum para os alunos que este espaço é de construção coletiva, contudo não apresenta provocações de debates e reflexões concernentes à disciplina. Apenas uma vez solicita que o aluno analise e se coloque diante da citação e reforça que este espaço é de construção coletiva.

FÓRUMS DOS PROFESSORES TUTORES DAS DISCIPLINAS

Estes fóruns são para a interação entre professor tutor à distância e presencial, além dos professores das disciplinas.

Fórum de Professor Tutor da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil

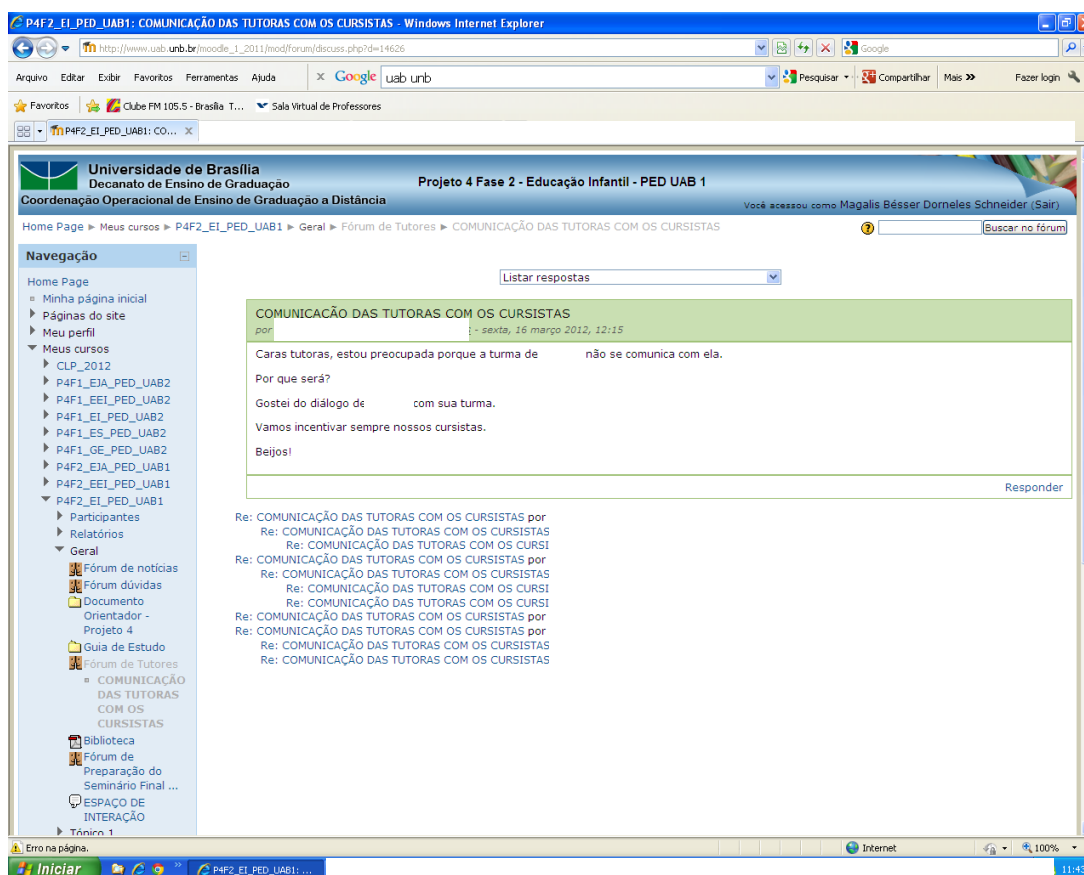


Figura 19 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de Professor Tutor da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil

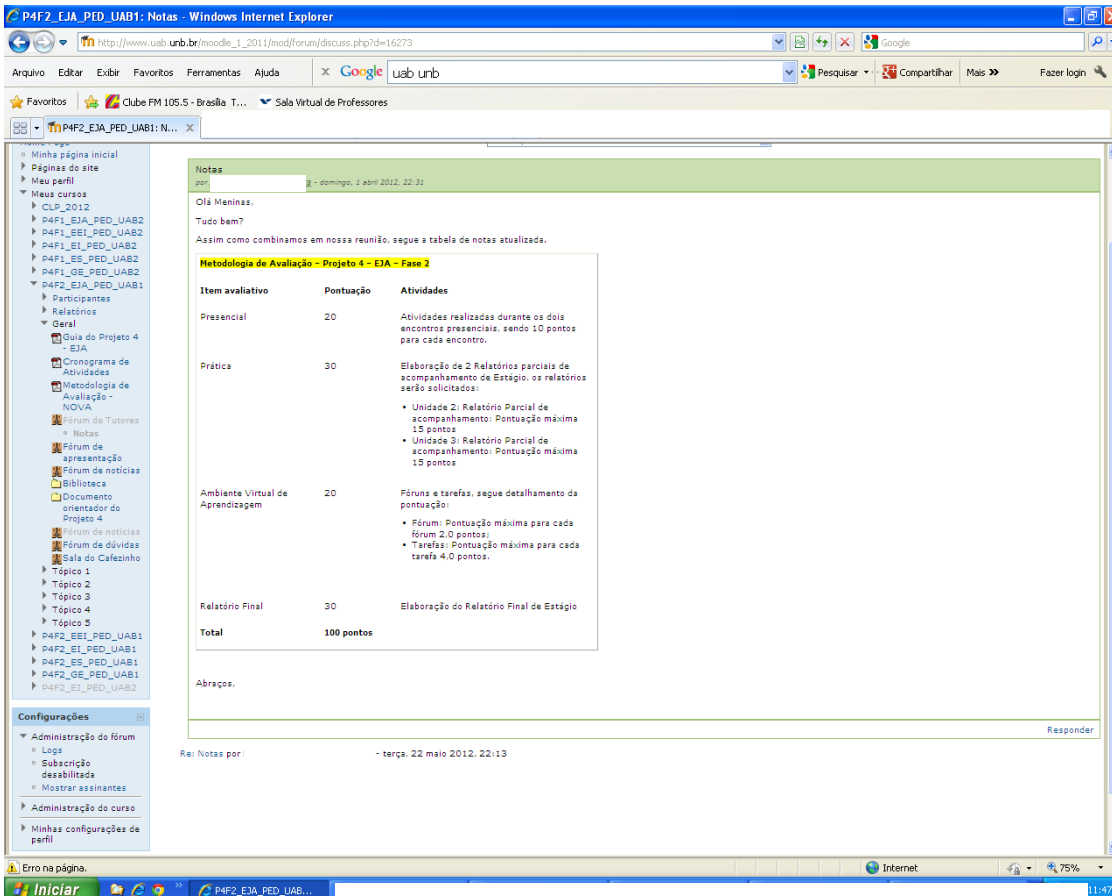
Tabela 16 – Fórum de Professor Tutor da disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil

Professora tutora A	Mensagens
	Caras tutoras, estou preocupada porque a turma de J*** não se comunica com ela. Por que será? Gostei do diálogo de M*** com sua turma.

	<p>Vamos incentivar sempre nossos cursistas.</p> <p>Beijos!</p> <p>Professora da disciplina</p>
	<p>Oi M*** tudo bem?</p> <p>Foi por causa daquele probleminha no link “Responder” para os alunos.</p> <p>Beijos!</p>
	<p>Ok J***. Percebi que a turma interagiu bem contigo.</p> <p>Até amanhã em nossa reunião.</p> <p>Profª. M***</p>
	<p>Oi é verdade. O polo de Carinhanha acessa mais durante os fins de semana.</p> <p>Beijos!</p> <p>J***</p>
	<p>Olá, J***!</p> <p>Desculpe a ausência, mas estou muito envolvida com a turma de estágio; o tempo acaba passando e a gente nem percebe.</p> <p>Ontem estive reunida com a turma de estagiárias, no Polo, para discutirmos sobre a documentação, e os primeiros passos do estágio nas escolas.</p> <p>Espero que, de agora em diante, estejamos conectadas!</p> <p>Beijos.</p> <p>T*** (Professora tutora presencial)</p>
	<p>Oi, professora tudo bem?</p> <p>Hoje uma aluna me perguntou sobre os dois <i>links</i> para postagem dos relatórios nesse terceiro momento e antes de respondê-la resolvi esclarecer mais uma vez. O primeiro link é para envio do relatório constando a inserção específica, ou seja, a observação participante e no segundo link é para o envio apenas do projeto de intervenção. É isso mesmo?</p> <p>Beijos!</p> <p>J***</p>

Na tabela 16, a professora da disciplina manifesta preocupação porque uma das professoras tutoras não está tendo retorno dos alunos. A professora tutora afirma que por problemas técnicos não estava conseguindo manter um diálogo com a turma. Posteriormente a professora percebe que o problema técnico foi resolvido e que os alunos começam a participar. A professora tutora presencial se manifesta justificando a ausência, dizendo que em decorrência do envolvimento com a parte de documentação do estágio não tinha ainda participado do fórum. No período considerado, estas foram às únicas postagens do professor da disciplina e dos professores tutores. As participações no fórum resumiram-se em sanar dúvidas referentes à disciplina.

Fórum de Professor Tutor da disciplina Educação de Jovens e Adultos



Notas
por: [nome] - domingo, 1 abril 2012, 22:31

Olá Meninas,
Tudo bem?
Assim como combinamos em nossa reunião, segue a tabela de notas atualizada.

Metodologia de Avaliação - Projeto 4 - EJA - Fase 2

Item avaliativo	Pontuação	Atividades
Presencial	20	Atividades realizadas durante os dois encontros presenciais, sendo 10 pontos para cada encontro.
Prática	30	Elaboração de 2 Relatórios parciais de acompanhamento de Estágio, os relatórios serão solicitados: <ul style="list-style-type: none"> Unidade 2: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos Unidade 3: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos
Ambiente Virtual de Aprendizagem	20	Fóruns e tarefas, segue detalhamento da pontuação: <ul style="list-style-type: none"> Fórum: Pontuação máxima para cada fórum 2,0 pontos; Tarefas: Pontuação máxima para cada tarefa 4,0 pontos.
Relatório Final	30	Elaboração do Relatório Final de Estágio
Total	100 pontos	

Abraços.

Re: Notas por: [nome] - terça, 22 maio 2012, 22:13

Figura 20 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de Professor Tutor da disciplina Educação de Jovens e Adultos

Tabela 17 – Fórum de Professor Tutor da disciplina Educação de Jovens e Adultos

Professora	Mensagens
------------	-----------

tutora B															
	<p data-bbox="408 288 587 322">Olá Meninas,</p> <p data-bbox="408 338 555 371">Tudo bem?</p> <p data-bbox="408 398 1374 483">Assim como combinamos em nossa reunião, segue a tabela de notas atualizada.</p> <p data-bbox="427 521 1155 555">Metodologia de Avaliação – Projeto 4 – EJA – Fase 2</p> <table border="1" data-bbox="427 607 1361 1951"> <thead> <tr> <th data-bbox="427 607 715 640">Item avaliativo</th> <th data-bbox="719 607 922 640">Pontuação</th> <th data-bbox="927 607 1361 640">Atividades</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="427 696 715 730">Presencial</td> <td data-bbox="719 696 922 730">20</td> <td data-bbox="927 696 1361 891">Atividades realizadas durante os dois encontros presenciais, sendo 10 pontos para cada encontro.</td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 947 715 981">Prática</td> <td data-bbox="719 947 922 981">30</td> <td data-bbox="927 947 1361 1480"> <p data-bbox="927 947 1361 1142">Elaboração de 2 Relatórios parciais de acompanhamento de Estágio, os relatórios serão solicitados:</p> <p data-bbox="927 1171 1361 1312">Unidade 2: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos</p> <p data-bbox="927 1341 1361 1480">Unidade 3: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos</p> </td> </tr> <tr> <td data-bbox="427 1536 715 1621">Ambiente Virtual de Aprendizagem</td> <td data-bbox="719 1536 922 1570">20</td> <td data-bbox="927 1536 1361 1951"> <p data-bbox="927 1536 1361 1621">Fóruns e tarefas, segue detalhamento da pontuação:</p> <p data-bbox="927 1650 1361 1789">Fórum: Pontuação máxima para cada fórum 2,0 pontos;</p> <p data-bbox="927 1818 1361 1951">Tarefas: Pontuação máxima para cada tarefa 4,0 pontos.</p> </td> </tr> </tbody> </table>			Item avaliativo	Pontuação	Atividades	Presencial	20	Atividades realizadas durante os dois encontros presenciais, sendo 10 pontos para cada encontro.	Prática	30	<p data-bbox="927 947 1361 1142">Elaboração de 2 Relatórios parciais de acompanhamento de Estágio, os relatórios serão solicitados:</p> <p data-bbox="927 1171 1361 1312">Unidade 2: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos</p> <p data-bbox="927 1341 1361 1480">Unidade 3: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos</p>	Ambiente Virtual de Aprendizagem	20	<p data-bbox="927 1536 1361 1621">Fóruns e tarefas, segue detalhamento da pontuação:</p> <p data-bbox="927 1650 1361 1789">Fórum: Pontuação máxima para cada fórum 2,0 pontos;</p> <p data-bbox="927 1818 1361 1951">Tarefas: Pontuação máxima para cada tarefa 4,0 pontos.</p>
Item avaliativo	Pontuação	Atividades													
Presencial	20	Atividades realizadas durante os dois encontros presenciais, sendo 10 pontos para cada encontro.													
Prática	30	<p data-bbox="927 947 1361 1142">Elaboração de 2 Relatórios parciais de acompanhamento de Estágio, os relatórios serão solicitados:</p> <p data-bbox="927 1171 1361 1312">Unidade 2: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos</p> <p data-bbox="927 1341 1361 1480">Unidade 3: Relatório Parcial de acompanhamento: Pontuação máxima 15 pontos</p>													
Ambiente Virtual de Aprendizagem	20	<p data-bbox="927 1536 1361 1621">Fóruns e tarefas, segue detalhamento da pontuação:</p> <p data-bbox="927 1650 1361 1789">Fórum: Pontuação máxima para cada fórum 2,0 pontos;</p> <p data-bbox="927 1818 1361 1951">Tarefas: Pontuação máxima para cada tarefa 4,0 pontos.</p>													

	Relatório Final	30	Elaboração do Relatório Final de Estágio
	Total	100 pontos	Abraços,
	<p>Olá, professora , boa noite!</p> <p>Gostaria de ressaltar a atuação da aluna S*** com o tema de seu projeto “Matemática”; ouvi altos comentários da professora regente ao se referir a um trabalho desenvolvido pela aluna com material dourado, quando os alunos ficaram bastante interessados e participativos. Em visita, percebi o envolvimento da aluna com o tema do estágio.</p> <p>Abraços.</p> <p>T***.</p>		

Na tabela 17, a professora da disciplina informa a distribuição das notas nas atividades que serão avaliadas. A professora tutora relata a atuação de um aluno com o estágio. No período de cinco meses apenas estas duas mensagens foram postadas e consequentemente não ocorreram interações.

Fórum de Professor Tutor da disciplina Educação Especial Inclusiva

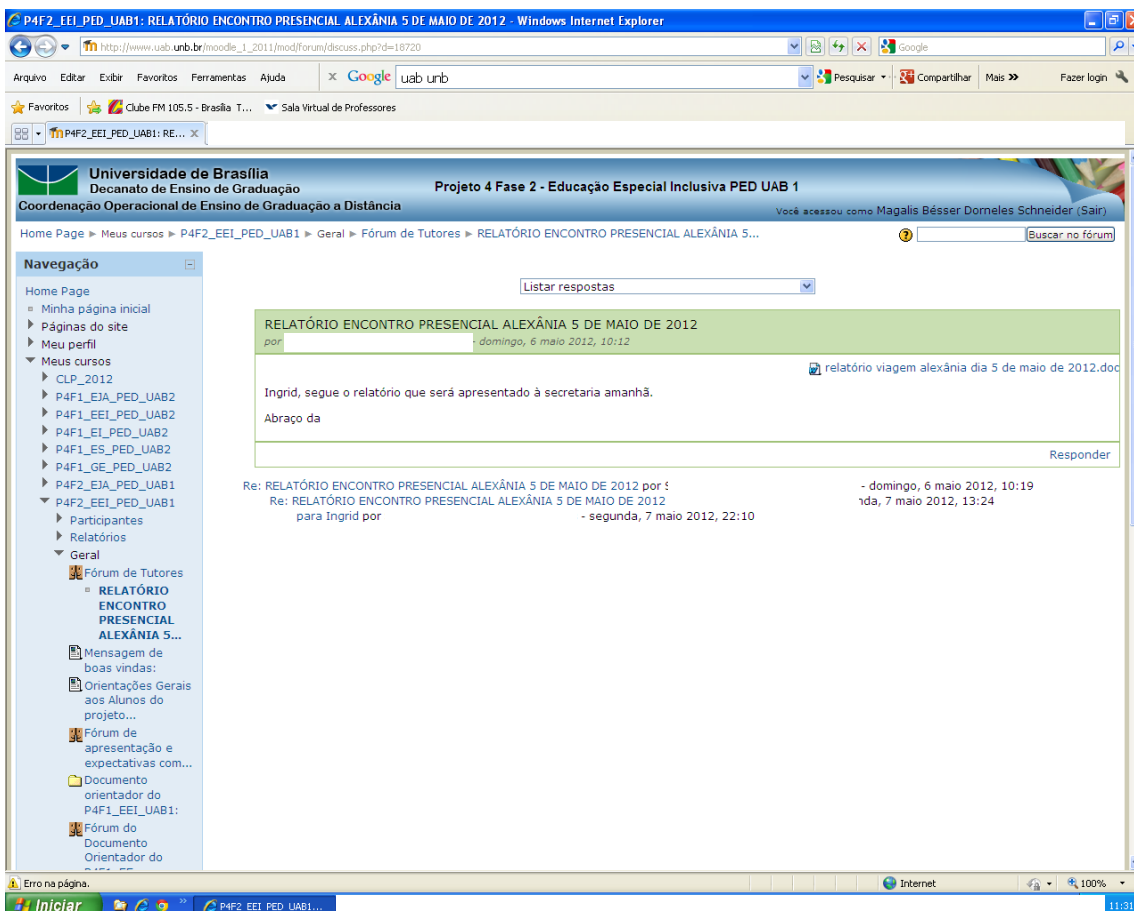


Figura 21 – Cópia de página do ambiente de aprendizagem *on-line* do Fórum de Professor Tutor da disciplina Educação Especial Inclusiva

Tabela 18 – Fórum de professor tutor da disciplina Educação Especial Inclusiva

Professora tutora C	Mensagens
	Esse é o nosso espaço para trocarmos ideias. Abraços,.
	Bom domingo, profa.
	1 – Gostaria de saber se vc autoriza que encaminhem aos alunos relatos de experiências que estão ocorrendo no Brasil com base na inclusão?
	2 – Existem algumas datas especiais que são solenizadas por algumas instituições, por exemplo:
	21 de julho – dia nacional de luta dos portadores de deficiência.
	Qual a sua opinião sobre estas?

	<p>Olá!S***,</p> <p>Tudo bem?! Os fóruns já estão organizados para o debate dos artigos. Acho importante provocarmos com perguntas e questões que os incomodem, de modo que saiam de suas posições passivas. Há alguns fóruns com dois textos outros com um apenas. Com relação a experiências gostaria de conhecê-las antes de serem enviadas aos alunos. Um local poderia ser o fórum de notícias ou de dúvidas. No fórum avaliativo gostaria que ficasse centrado nas questões que permeiam os textos. Divulgar as datas não vejo problema. O importante para mim é o que os alunos façam uma reflexão crítica da realidade das implicações das datas comemorativas. Abraços, Cássia</p>
	<p>Perfeito, Profa. ,</p> <p>Encaminhei hoje um link para o programa de ontem do Fantástico. Aguardarei a sua apreciação.</p> <p>Segue o meu abraço.</p>
	<p>Profa, bom sábado.</p> <p>Solicito a sua autorização para enviar aos alunos de Projeto 4 – fase 2 o seguinte vídeo da USP que apresenta a trajetória de duas pesquisas sobre AVANÇOS E DESAFIOS SOBRE A EJA – fracasso escolar envolvendo alunos com deficiências.</p> <p>O curso é de ÉTICA, VALORES E SAÚDE NA ESCOLA.</p> <p>Considerarei seu conteúdo consistente.</p> <p>Aguardo o seu parecer.</p> <p>Abraço, S***.</p> <p>link</p> <p>http://iptv.usp.br:80/portal/Id.do?instance=0&id=usp40qsh0U3ksCX1IBYv2DvkWUBbFn7WGyYV1jFXAKSAls.&type=video</p>
	<p>Olá!S***,</p> <p>Como lhe informei por e-mail, não acho pertinente. Abraços, C***.</p>
	<p>Olá, professora, boa noite!</p> <p>Estamos aguardando sua vinda!</p> <p>Gostaria de saber se precisará de algum material para a aula de amanhã, que deixarei separado.</p>

	<p>Desculpe por não ter me prontificado antes, mas estou à disposição. Abraços. (Professora tutora presencial)</p>
	<p>Gostaria de agradecer a sua acolhida para o encontro de hoje e sugerir que, de uma próxima vez, haja indicação da programação do polo em relação ao uso dos ambientes. Isso significa que poderão ser colocadas informações sobre a disciplina que promoverá o encontro com a professora tutora (na porta das salas de aula) para que os alunos não fiquem inseguros. Agradeço a atenção. Abraço da S***.</p>
	<p>Professora, com certeza isso será feito, e as providências serão tomadas de forma que não haverá desconfortos. Prometo! Abraços.</p>
	<p>Profa. C***, segue o relatório que será apresentado à secretaria amanhã. Abraço</p>
	<p>Profa, aproveito esse espaço para fazer algumas observações extras:</p> <p style="padding-left: 40px;">Não houve programação que envolvesse todos os alunos. Ao chegar na escola, fui encaminhada diretamente para uma sala de aula para encontro com minhas alunas.</p> <p style="padding-left: 40px;">Somente 5, das 7, compareceram.</p> <p style="padding-left: 40px;">As alunas destacaram alguns pontos essenciais dos conteúdos da disciplina. Fiquei muito satisfeita com isso.</p> <p style="padding-left: 40px;">As alunas levantaram a possibilidade de utilizarmos chats e <i>Skype</i> para facilitar a nossa comunicação.</p> <p style="padding-left: 40px;">As alunas relataram que tiveram, no início do curso, muitas dúvidas acerca do uso da tecnologia digital.</p> <p style="padding-left: 40px;">Relataram que só tiveram uma disciplina sobre Educação Especial em todo o curso – EDUCANDOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS. Ingrid, vc tem acesso a esse conteúdo? Poderia apresentar para que eu tenha ideia do que e como foi tratado o tema gerador?</p>

	<p>As alunas demonstravam bastante intimidade e naturalidade umas com as outras.</p> <p>Começamos o encontro às 8:30 e terminamos pontualmente 12 horas.</p> <p>Um abraço meu.</p>
	<p>Vamos marcar sim, adoraria ter informação sobre a forma como foi conduzida e distribuída a disciplina.</p> <p>Agradeço a oportunidade.</p> <p>Um abraço.</p>

Na tabela 18, os professores tutores mantêm um diálogo com a professora da disciplina, solicitam a opinião da professora em relação às atividades da disciplina. A professora orienta para que a professora tutora *on-line* provoque perguntas e suscite a discussão a fim de que os alunos saiam da posição passiva. Contudo, a professora tutora envia primeiramente as mensagens para a professora avaliar e autorizar a postagem, demonstrando subordinação e passividade. O diálogo que se apresenta o tempo todo com a professora e os professores tutores é pertinente às orientações de professor tutoria e do encontro presencial.

6.3. ENTREVISTAS

A seleção dos entrevistados foi feita de modo intencional, por motivo de ser professora tutora a distância do curso de pedagogia e pela facilidade em entrevistá-los nos encontros presenciais no polo de Carinhanha e nas reuniões de professor tutor da UAB/UnB.

Foram entrevistados três professores tutor das disciplinas Educação Infantil – turma B, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva, do Projeto 4, também foram pesquisados e acompanhados no ambiente virtual. Foi possível a pesquisa no ambiente *on-line* com esses três professores tutor por motivo da pesquisadora ser também professora tutora da disciplina Educação Infantil – turma A, do Projeto 4 e conseqüentemente ter acesso ao ambiente virtual. Os outros quatro professores tutor não foram pesquisados no ambiente virtual em decorrência de fazerem parte de outras disciplinas, mesmo assim se dispuseram em participar da entrevista.

Os sete professores tutores pesquisados acompanham alunos dos polos de Alexânia – GO, Águas Lindas – GO e Carinhanha – BA.

As coletas dos dados foram realizadas individualmente e em grupo. Os pesquisados são professores tutores do Projeto 4 e Projeto 3 da UnB/UAB que atendem ao polo de Carinhanha – BA, Alexânia – GO, Alto Paraíso – GO, Goiás – GO e Águas Lindas – GO. Os critérios utilizados para a seleção dos professores tutores foram sua disponibilidade em responder as perguntas da entrevista e facilidade de acesso ao ambiente de aprendizagem. Foi possível acompanhar os diálogos entre esses professores tutores seus alunos no ambiente virtual e participar dos encontros presenciais no polo em Carinhanha – BA. O polo de Carinhanha também é o único que não está localizado na região Centro-Oeste, sendo mais um critério para seleção.

Cursos ofertados nos polos UAB/UnB:

Município/UF	Região	Polo
Águas Lindas de Goiás – GO	Centro-Oeste	Polo UAB – Águas Lindas de Goiás
Alexânia – GO	Centro-Oeste	Polo UAB – Alexânia
Alto Paraíso de Goiás – GO	Centro-Oeste	Polo UAB – Alto Paraíso de Goiás
Carinhanha – BA	Nordeste	Polo UAB – Polo Educacional
Goiás – GO	Centro-Oeste	Polo de Educação a Distância de Goiás

Fonte: Capes¹⁷

Pesquisou-se os processos de comunicação entre professores e alunos a partir da observação participante, entrevista, análise documental e das mensagens nos fóruns com o intuito de verificar a existência ou não de um diálogo problematizador contextualizado com a realidade, suscitando pensar em detrimento de uma reprodução unilateral de conhecimentos de informações e conteúdos.

Entrevista Estruturada

Utilizou-se 17 perguntas estruturadas por se tratar de uma técnica de investigação e produção de material empírico na qual o pesquisador recolhe por escrito informações dos inquiridos através de perguntas sobre determinado tema de interesse do pesquisador. (LAVILLE e DIONNE, 1999)

Esta lista de perguntas é frequentemente chamada de questionário ou de formulário. A entrevista estruturada desenvolve-se a partir de perguntas fixas, cuja a ordem permanece invariável para todos os entrevistados. (GIL, 1999)

As perguntas serão apresentadas de uma forma estruturada para uma melhor compreensão e análise das respostas.

A partir dos dados coletados na entrevista estruturada observa-se a contradição entre as respostas declaradas dos professores tutores o que foi praticado por eles nos fóruns do ambiente de aprendizagem *on-line*. Também é possível constatar os anseios, as dificuldades, os pontos positivos e as limitações da comunicação na educação à distância a partir das respostas coletadas dos demais professores tutores.

6.3.1. Entrevista com os professores tutores que foram pesquisados no ambiente *on-line*

Foram analisadas as respostas dos professores tutores das disciplinas: de Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. Estes professores tutores também foram pesquisados no ambiente *on-line*.

¹⁷ CAPES- UAB . Disponível:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12> acesso em 26 de outubro de 2012.

A seguir, apresentam-se as perguntas que foram aplicadas aos professores tutores, seguidas das tabelas que sistematizam as respostas recebidas. Mais adiante, essas respostas serão analisadas e discutidas sob os pressupostos teóricos anteriormente apresentados.

Pergunta 1: Como você avalia a qualidade do curso formação de professor à distância em que você atua?

Tabela 19 – Pergunta 1

Professor tutor	Respostas
Professora tutora A	Acredito que o curso poderia proporcionar uma formação mais abrangente porém as questões burocráticas, muitas vezes, inviabiliza tal formação.
Professora tutora B	Posso falar sobre o curso de formação de professor tutor em que fui aluna e o curso de formação de profissionais para atuar em EaD que coordenei na empresa em que trabalhei. Quanto ao curso de formação de tutores, percebo que existe uma preocupação muito grande no âmbito das ideias e não há uma preocupação com a prática dos profissionais, sendo assim somos usuários das novas tecnologias e não recebemos nenhum treinamento para isso. Em contrapartida o curso em que fui gestora, procuramos mesclar momentos de debate teórico com momentos práticos supervisionados por gestores de TI e coordenadores pedagógicos. A partir dessa experiência pudemos perceber também que alguns profissionais realmente não possuem perfil para atuar com a EaD.
Professora tutora C	Bom, sinto falta apenas de conteúdos produzidos pelos professores. Importante ter o diferencial. Textos em pdf já prontos não caracterizam a identidade de uma instituição. Fica mais honeroso, mas prevê uma qualidade maior em termos pedagógicos.

Na tabela 19, observa-se que a resposta da professora tutora A afirma que é preciso uma formação mais abrangente. A professora tutora B referiu-se à formação de professor tutor com preocupação em relação a pouca prática dos profissionais. Ela compara sua experiência como gestora, onde havia preocupação de se articular teoria e prática. E nesses momentos era possível perceber quem tinha ou não perfil para atuar com a educação a distância. A professora tutora C mencionou sentir falta apenas da produção dos conteúdos

pelos professores, segundo ela, isso seria um diferencial. Na escrita da professora tutora C observam-se erros de concordância e gramatical da palavra oneroso escrita com H.

Pergunta 2: Você, professor tutor tem curso de especialização na área de EaD?

Tabela 20

Professores Tutores	Respostas
Professora tutora A	Não. Tenho especialização em educação (Gestão do Trabalho Pedagógico).
Professora tutora B	Estou cursando uma especialização na Universidade Católica em EaD, e possuo alguns cursos de Designer Instrucional e gestão educacional em EaD, bem como curso de <i>moodle</i> .
Professora tutora C	Sim.

Na tabela 20, percebe-se que os professores tutores B e C possuem especialização em educação à distância. A professora tutora A não possui.

Pergunta 3: Onde você atua há cursos institucionais de educação continuada para professor tutor de EaD?

Tabela 21

Professor tutor	Respostas
Professora tutora A	Durante as minhas atuações o que foi ofertado foram dois cursos de formação para atuação no <i>moodle</i> .
Professora tutora B	Se há eu nunca participei de nenhum, todos os cursos que realizei foi por minha iniciativa tanto intelectual quanto financeira.
Professora tutora C	Não.

Na tabela 21, a professora tutora A mencionou que durante sua atuação como professora tutora foram ofertados dois cursos referente à plataforma *moodle*. A professora tutora B afirmou que não teve conhecimento de cursos durante a sua atuação e aqueles que

procurou fazer foi por iniciativa própria. A professora tutora C afirma que não ocorreram cursos institucionais de educação continuada.

Pergunta 4: Há um planejamento de professor tutor para interagir com o aluno?

Tabela 22

Professor tutores	Respostas
Professora tutora A	O planejamento é realizado nas reuniões semanais com o professor e com a coordenação há apenas reuniões onde são discutidos aspectos abrangentes ao papel de cada um na EaD, porém nessas reuniões não há um feedback.
Professora tutora B	Tem os encontros uma vez por mês com a professora uma vez por mês para conversarmos sobre a tutoria, tirar dúvidas e planejar somente os encontros presenciais.
Professora tutora C	Sim.

Na tabela 22, a professora tutora A afirma que há um planejamento referente ao papel de cada um na educação à distância, todavia não tem um retorno da atuação desses papéis. A professora tutora B mencionou haver encontros mensais para conversarem sobre a tutoria e realizar o planejamento. A professora tutora C afirma apenas que há encontros.

Pergunta 5: Quais são as atribuições da professor tutor nos cursos de EaD?

Tabela 23

Professor tutores	Respostas
Professora tutora A	Professor supervisor acessar o professor tutor de forma que o mesmo possa acompanhar os alunos de forma tranquila e abrangente. Professor tutor acompanhar pedagogicamente as atividades dos alunos realizadas tanto na plataforma quanto nos encontros presenciais. Coordenadores realizar uma maior interação entre toda a equipe do curso em questão (no nosso caso Pedagogia) e amenizar alguns aspectos burocráticos que dificultam muito o processo de aprendizagem.
Professora	No caso da professora tutora, função que estou exercendo, são várias as

tutora B	funções, posso resumir como desenvolver as funções: gerencial, pedagógica, suporte técnico e suporte social.
Professora tutora C	Professor tutor acompanha o aluno na disciplina orientando em relação às tarefas e avaliando ao final do semestre.

Na tabela 23, a professora tutora A compreende que as atribuições de tutoria são de acompanhar as atividades dos alunos realizadas tanto na plataforma quanto nos encontros presenciais e a dos coordenadores de realizar a interação entre a equipe e amenizar alguns aspectos burocráticos. A professora tutora B entende que as atribuições são várias: a gerencial, a pedagógica, o suporte técnico e o suporte social. A professora tutora C percebe que as atribuições são de acompanhar, orientar e avaliar as atividades dos alunos. No texto escrito pela professor tutora A observa-se erro gramatical e no texto da professora tutora C há erros de concordância verbal.

Pergunta 6: Qual o tipo de avaliação que você acredita que há no curso: diagnóstica, formativa ou somativa? Ou todas essas? Explique.

Tabela 24

Professor tutores	Respostas
Professora tutora A	Já atuei em algumas disciplinas em que era visível as três e em outras em que as que predominavam eram apenas a formativa e a somativa e ao término da disciplina foi notado que a ausência de levantamentos de informações no início do curso prejudicaram o melhor andamento do mesmo. Contudo há uma cobrança da própria instituição de uma redução em números de reprovação com receio de um grande número de evasão.
Professora tutora B	Formativa e somativa. Na disciplina em que atuo, analisamos o desenvolvimento do aluno no decorrer da disciplina e as atividades aplicadas podem variar entre questões somativas em que a avaliação é garantida por mera presença, como é o caso dos encontros presenciais ou formativa em todas as atividades realizadas por meio da plataforma de ensino.
Professora tutora C	Formativa e somativa. Os fóruns são avaliativos e sempre há um trabalho final em forma de aplicação de conhecimento.

Na tabela 24, as respostas quanto ao tipo de avaliação que tem no curso, a professora tutora A mencionou que em algumas disciplinas em que atuou era visível às três avaliações, porém em outras apenas formativa e somativa. A professora tutora B disse ser formativa e somativa, explica em que alguns momentos essa avaliação poderá ser apenas somativa como no caso dos encontros presenciais em que apenas a presença do aluno já garante a realização da avaliação e também nas realizações de atividades na plataforma que são apenas somativas. A professora tutora C afirmou que são formativa e somativa, sendo avaliados os fóruns e um trabalho final. Na escrita a professora tutora A observa-se erro de grafia.

Pergunta 7: Como você avalia os processos de comunicação nos ambientes colaborativos de aprendizagem (mensagens, sala de bate-papos, fóruns, memorial, webconferência etc...)? Como facilitadores ou dificultadores na formação de professores?

Tabela 25

Professor tutores	Respostas
Professora tutora A	Esses processos de comunicação são essenciais para que haja uma maior aproximação entre Professor tutores/professores supervisores/alunos e coordenação e que conseqüentemente aprimorem e intensifiquem o processo de ensino-aprendizagem.
Professora tutora B	É difícil dizer se as ferramentas dos AVA's são facilitadores ou dificultadores, no meu caso são facilitadores, mas no caso de professores que não tenham conhecimento ou que não tenham tido treinamento para utilizá-las elas podem ser dificultadores.
Professora tutora C	Sinto falta das webconferências. Sim, todas as ferramentas interativas facilitam o processo de aprendizagem do aluno e aproximam os personagens.

Na tabela 25, a professora tutora A avaliou os processos de comunicação nos ambientes colaborativos como essenciais para aproximação entre professor tutor, professor supervisor, alunos e coordenação e como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem. A professora tutora B mencionou que é difícil avaliar desse processo de comunicação como facilitadores ou dificultadores, pois dependerá do domínio que o

professor tiver dos ambientes colaborativos de aprendizagem. A professora tutora C disse que são ferramentas que aproximam e facilitam o processo de aprendizagem. Contudo essa professora tutora acha falta das webconferências. Há divergências de opiniões sobre a comunicação *on-line*.

Pergunta 8: Como predomina o processo de comunicação no curso? Vertical (professor, conteúdo, estudante), horizontal (estudante – conteúdo – estudante); misto (professor, conteúdo, estudante, conteúdo, estudante, professor).

Tabela 26

Professor tutores	Respostas
Professora tutora A	Infelizmente, esse processo de comunicação ainda continua vertical. E muitas vezes nem mesmo o professor tutor tem autonomia para opinar.
Professora tutora B	Na disciplina que leciono o processo é MISTO.
Professora tutora C	MISTO.

Na tabela 26, quanto ao processo de comunicação no curso, a professora tutora A disse que continua vertical. E a professora tutora B e C afirmaram que é misto.

Pergunta 9: Você acredita ser um diferencial o processo de comunicação como diálogo crítico, articulado com a realidade nos cursos de formação?

Tabela 27

Professor tutores	Respostas
Professora tutora A	Considerar a realidade de cada polo e de cada estudante é fundamental para que haja flexibilidade no planejamento e para que os objetivos propostos no curso possam ser atingidos.
Professora tutora B	Com certeza não só nos cursos de formação inicial, mas nos cursos de formação continuada também, pois quanto mais experiências possuímos para trocar mais conhecimentos conseguimos nos apropriar.
Professora	Sim

tutora C	
----------	--

Na tabela 27, ao que se refere ao processo de comunicação como diálogo crítico, articulado com a realidade, a professora tutora A disse ser fundamental para que os objetivos propostos no curso sejam atingidos. As professoras tutoras B e C também afirmam ser importante.

Pergunta 10: Qual o meio mais apropriado para discutir, refletir e aproximar o aluno da realidade: na troca mensagens, fóruns, memorial, chats ou no conteúdo do material didático?

Tabela 28

Professor tutores	Respostas
Professora tutora A	Os chats e as mensagens de estímulo além dos debates nos fóruns aliando teoria e prática.
Professora tutora B	Acredito que os fóruns com base é claro nos materiais didáticos disponibilizados, pois a discussão dos alunos será embasada nos suportes teóricos do material disponibilizado.
Professora tutora C	Fóruns

Na tabela 28, quanto ao meio mais apropriado para discutir, refletir e aproximar o aluno da realidade, a professora tutora A disse ser os fóruns e os chats, a professora tutora B mencionou ser os fóruns discutidos a partir do material didático e a professora tutora C serem os fóruns.

Pergunta 11: Na sua opinião, como deve ser os processos comunicacionais entre professor e alunos para que contribua para uma formação de qualidade?

Tabela 29

Professores tutores	Respostas
Professora tutora A	Na minha opinião, os processos comunicacionais devem ser críticos e flexíveis em prol do bom andamento do curso e para que os objetivos possam ser alcançados.

Professora tutora B	Como deve ser. Deve ser efetivo e como fazer com que seja efetivo, essa é uma questão que não consigo responder ainda.
Professora tutora C	Diálogos frequentes e sequenciados conforme o grau de complexidade epistemológica.

Na tabela 29, a professora tutora A mencionou que os processos comunicacionais devem ser críticos e flexíveis em prol do bom andamento do curso e para que os objetivos sejam alcançados. A professora tutora B disse que deverá ser efetivo, mas que não sabe como isso pode ocorrer. A professora tutora C afirmou que deverá ser com diálogos frequentes e sequenciados.

Pergunta 12: Como você avalia a política de formação de professores à distância?

Tabela 30

Professores tutores	Respostas
Professora tutora A	Vejo que há pouco ou quase nenhum investimento para que tenham realmente uma formação condizente com a necessidade e com a realidade considerando, principalmente os aspectos políticos.
Professora tutora B	Existe uma política? Não conheço.
Professora tutora C	A política é oportuna, mas a metodologia de trabalho precisa ser bastante aprimorada em relação aos conteúdos do curso, encontros presenciais, uso de estratégias síncronas, salário para tutoria em padrão condizente com a categoria docente. O trabalho nos polos está sendo bem estruturado. A coordenação de pedagogia tem feito enorme empenho, mas as políticas de educação que dependem da iniciativa federal ainda estão amarradas.

Na tabela 30, refere-se ao trabalho dos polos como satisfatório em decorrência do empenho da coordenação e que as políticas de educação que dependem do governo encontram-se amarradas.

Pergunta 13: Você acha suficientes os encontros presenciais? Por quê?

Tabela 31

Professores tutores	Respostas
Professora tutora A	O ideal seria encontros presenciais mensais para que no trabalho pedagógico pudesse haver uma maior interação entre professores/professor tutor e alunos.
Professora tutora B	Acho que seriam suficientes se bem distribuídos entre professores supervisores e professor tutores, mas como isso não ocorre acabam ficando lacunas na formação dos estudantes. Por que geralmente em lugares mais distantes como Carinhanha geralmente quem vai é a professora tutora e o professor supervisor fica com os encontros de polos mais próximos.
Professora tutora C	Os encontros devem ocorrer em dois momentos, início e fim da disciplina. Isto nem sempre está ocorrendo. Se ocorrer já penso ser suficiente.

Na tabela 31, ao que se refere aos encontros presenciais, a professora tutora A mencionou que o ideal seria encontros presenciais mensais para que pudesse haver uma maior interação com os alunos. A professora tutora B disse que seriam suficientes se fossem mais distribuídos entre professores tutores e professores supervisores, pois em lugares distantes geralmente é o professor tutor que vai aos encontros presenciais. A professora tutora C afirmou que os encontros devem ocorrer no início e final da disciplina, mas que nem sempre ocorrem, contudo caso ocorram pensa serem suficientes. Foram unânimes, nas respostas em afirmar que da forma como ocorrem os encontros não estão atendendo aos objetivos propostos.

Pergunta 14: Quais as dificuldades que você percebe que há nos cursos de formação de professores a distância na perspectiva da interação professor tutor e aluno?

Tabela 32

Professores tutores	Respostas
Professora tutora A	Uma formação mais adequada para o professor tutor considerando o papel e as funções que iremos desempenhar.
Professora tutora B	Em meu curso de formação só existia a figura do professor tutor, <i>on-line</i> , então posso dizer que faltou um encontro presencial para discutir questões

	da prática da tutoria.
Professora tutora C	Apenas definição de frequência dos encontros presenciais. O virtual está caminhando bem.

Na tabela 32, quanto às dificuldades percebidas na perspectiva da interação do professor tutor e aluno, a professora tutora A mencionou deverá ter uma formação mais adequada em decorrência do papel que desempenham. A professora tutora B afirmou que a formação foi somente *on-line*, por isso faltou o encontro presencial para discutir questões da prática de tutoria. A professora tutora C disse que as dificuldades apenas existem quanto à definição dos encontros presenciais, pois o virtual está satisfatório. Contudo, a formação do professor tutor é apontada como fator importante para a comunicação, mas está insatisfatória, nas três respostas das professoras tutoras confirmando que há uma reação entre tutoria, formação e comunicação.

Pergunta 15: Quais os pontos positivos que você percebeu que há nos cursos de formação de professores a distância na perspectiva da interação do professor – professor tutor e aluno?

Tabela 33

Professores tutores	Respostas
Professora tutora A	Uma interação (ainda que pouca) da equipe que compõem o curso da EaD.
Professora tutora B	A necessidade de formação é um ponto positivo.
Professora tutora C	Uso de fóruns, contatos via mensagem eletrônica, uso de telefone da UnB, possibilidade de uso do <i>skype</i> .

Na tabela 33, quanto aos pontos positivos percebidos na interação da professora tutora e aluno, a professora tutora A disse que a interação da equipe é um ponto positivo, mesmo que ainda seja pouca. A professora tutora B, mesmo sendo perguntado, sobre o ponto positivo, mencionou que é a própria necessidade de formação é um ponto positivo. A professora tutora C que considera os pontos positivos o uso dos fóruns, os contatos por mensagens, telefone e o uso da ferramenta *skype*.

Pergunta 16: Se você tivesse possibilidades de mudar ou sugerir alguma coisa na perspectiva dos processos comunicativos no curso de formação de professores a distância, seria o quê? E por quê?

Tabela 34

Professores tutores	Respostas
Professora tutora A	Sugeriria que houvesse uma maior interação <i>on-line</i> (ao vivo) por acreditar que minimiza as distâncias e contribui para a formação humanística do professor.
Professora tutora B	Uma sugestão seria transformar esse processo menos teórico e mais prático. Sendo que geralmente os cursos ficam muito na parte de mediação e interação, permeados pelas questões teóricas e não ensinam os processos para utilizar a plataforma, não ensinam questões técnicas que influenciam diretamente na prática, ou seja, como abrir um tópico de discussão, como montar um questionário, como construir uma sala de aula <i>on-line</i> .
Professora tutora C	Conforme indicado acima, um maior número de eventos via webconferência.

Na tabela 34, quanto às mudanças sugeridas pelos professores tutores, percebe-se que uma maior interação *on-line* foi à mencionada pelas professoras tutoras A e C. E a professora tutora B sugere que o processo seja mais prático e menos teórico, porém refere-se ao prático como o domínio da técnica, dominando as ferramentas do ambiente virtual de Aprendizagem.

Pergunta 17: Você quer acrescentar algo que seja importante e que não foi perguntado?

Tabela 35

Professores tutores	Respostas
Professora tutora A	Não.
Professora tutora B	Não.

Professora tutora C	Não.
---------------------	------

Na tabela 35, nenhuma das professoras tutoras acrescentou algo importante que não foi perguntado.

6.4. Entrevista com os Professores Tutores *on-line*

Professor tutor D: E***

Professora tutora E: M***

Professora tutora F: M***

Pergunta 1: Como você avalia a qualidade do curso formação de professor à distância em que você atua?

Tabela 36

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	É um bom curso.
Professora tutora E	Avalio de forma contemplativa, pois no mundo em que vivemos hoje, a tecnologia avançada, a formação de professores à distância cresce muito e está sendo de grande importância para os cursos <i>on-line</i> que vem surgindo. Com isso passa a ser uma interação e uma integração com alunos e professores tutores, no âmbito educacional da EAD.
Professora tutora F	Avalio com a qualidade razoável, ainda com muitas questões a serem revistas e melhoradas.

Na tabela 36, o professor tutor D disse que a qualidade do curso de formação de professor à distância em que atua é bom. A professora tutora E avalia como contemplativa essa formação, demonstrando entusiasmo com o crescimento dos cursos *on-line* e com a interação e integração dos alunos e professores tutores. A professora tutora F avalia como razoável pontuando que existem questões a serem revistas e melhoradas.

Pergunta 2: Você, professor tutor (a) tem curso de especialização na área de EaD?

Tabela 37

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Não. Somente em psicopedagogia.
Professora tutora E	Não
Professora tutora F	Sim.

Na tabela 37, o professor tutor D afirma não ter especialização em educação à distância (EaD). A professora tutora E disse também não ter especialização em EaD, porém tem em psicopedagogia. E a professora tutora F mencionou ter especialização em EaD.

Pergunta 3: Onde você atua há cursos institucionais de educação continuada para o professor tutor de EaD?

Tabela 38

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Acho que sim.
Professora tutora E	Não. Consta na plataforma a informação sobre um curso de formação continuada, mas nunca foi convidada a fazer esse curso.
Professora tutora F	Não.

Na tabela 38, as professoras tutoras E e F disseram não haver cursos de educação continuada para professores tutores. O professor tutor D disse achar que há, mas não demonstra certeza na afirmação.

Pergunta 4: Há um planejamento do professor tutor para interagir com o aluno?

Tabela 39

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	O planejamento segue o plano formulado pelo próprio professor, embora, no meu caso, a professora abra espaço para adequações.
Professora tutora E	Não.
Professora tutora F	De professor tutoria não, pois sigo as orientações da professora da disciplina, apenas sugiro para os encontros presenciais.

Na tabela 39, o professor tutor D mencionou que o planejamento segue o plano formulado pelo próprio professor e que no seu caso a professora abre as adequações do professor tutor. A professora tutora E e a professora tutora F disseram não haver planejamento de tutoria e a professora tutora F ressaltou que segue as orientações da professora e apenas faz sugestões para os encontros presenciais.

Pergunta 5: Quais são as atribuições do professor tutor nos cursos de EaD?

Tabela 40

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Mediar à relação dos alunos com o conteúdo, a plataforma e as estratégias de aprendizagem.
Professora tutora E	O objetivo principal é articular as mensagens, o material didático problematizando e articulando com a realidade do aluno.
Professora tutora F	Atendimento aos alunos quanto às dúvidas de atividades, correção dos trabalhos e interação nos fóruns.

Na tabela 40, o professor tutor D mencionou que as atribuições do professor tutor são mediar à relação dos alunos com o conteúdo, a plataforma e as estratégias de aprendizagem. A professora tutora E disse que as atribuições são de articular as mensagens, material didático e a realidade do aluno. A professora tutora F atribuiu atendimento aos alunos referente às dúvidas de atividades, correção dos trabalhos e interação nos fóruns.

Pergunta 6: Qual o tipo de avaliação que você acredita que há no curso: diagnóstica, formativa ou somativa? Ou todas essas? Explique.

Tabela 41

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Todas. No entanto, não há dúvida de que as avaliações diagnósticas e formativas terminam sendo comprometidas tendo em vista o excesso de alunos, a forma de acompanhamento dos mesmos na EAD (que exige uma constante e dedicada atenção do professor tutor), somada a pouca valorização deste (financeira e de suporte), que o obriga a se dedicar a outros trabalhos e reduz a possibilidade de um acompanhamento necessário para uma avaliação continuada.
Professora tutora E	Somativa, porque o aluno terá que alcançar o mínimo da média para ser aprovado.
Professora tutora F	Somativa e formativa, pois procura verificar se o aluno atingiu com aproveitamento o que foi estabelecido na disciplina. Diagnóstica não é, porque não se verifica os conhecimentos prévios dos alunos.

Na tabela 41, quanto ao tipo de avaliação aplicada no curso, o professor tutor D disse haver todas, porém as avaliações diagnósticas e formativas são comprometidas pelo excesso de alunos. E pela pouca valorização financeira e de suporte, obrigando o professor tutor a ter que se dedicar a outros trabalhos, reduzindo a possibilidade de um acompanhamento necessário para uma avaliação continuada. A professora tutora E afirmou ser somativa por motivo do aluno ter que alcançar a média para ser aprovado. A professora tutora F expressou ser somativa e formativa porque procura verificar se o aluno atingiu com aproveitamento que foi estabelecido na disciplina. Ressaltou que diagnóstica não é, porque não se verifica os conhecimentos prévios dos alunos.

Pergunta 7: Como você avalia os processos de comunicação nos ambientes colaborativos de aprendizagem (mensagens, sala de bate-papos, fóruns, memorial, webconferência etc...)? Como facilitadores ou dificultadores na formação de professores?

Tabela 42

Professores	Respostas

tutores	
Professor tutor D	Eles só têm a contribuir para esta formação, mas para isso é preciso garantir a viabilidade técnica destes recursos, pois caso eles sejam disponibilizados, porém, os alunos não consigam acessá-los, isto pode virar outra fonte de frustração na sua formação.
Professora tutora E	Avalio que a comunicação é essencial no processo de ensino aprendizagem. Portanto as experiências iniciais com as redes de aprendizagem demonstram ganhos educativos significativos, tendo acesso as informações, permitindo oportunidades de aprendizagens. Mas é preciso tomar cuidado porque às vezes se torna dificultadores, pois a maioria dos alunos ou professores não conhece o sistema <i>moodle</i> do ambiente para acessar ou trabalhar postando os trabalhos a serem realizados, por falta de um curso básico para um manuseio dos equipamentos, ou seja, CPU.
Professora tutora F	Como facilitadores, pois a comunicação nesses ambientes é essencial.

Na tabela 42, o professor tutor D avalia os processos de comunicação nos ambientes colaborativos como importantes para contribuir para a formação, porém ressalta a importância da viabilidade técnica dos recursos, caso contrário será frustrante para essa formação. A professora tutora E avalia como sendo essencial a comunicação para o processo de ensino aprendizagem. Contudo, expõe que é preciso ter o cuidado para que a falta de domínio da plataforma e acesso não seja um dificultador. A professora tutora F reforça que a comunicação é essencial nesses ambientes. Analisando as repostas pode-se concluir que os processos de comunicação nos ambientes colaborativos de aprendizagem são facilitadores na formação de professores.

Pergunta 8: Como predomina o processo de comunicação no curso? Vertical (professor, conteúdo, estudante), horizontal (estudante – conteúdo – estudante); misto (professor, conteúdo, estudante, conteúdo, estudante, professor).

Tabela 43

Professores tutor	Respostas
Professor	Acredito que misto, mas com pouca qualidade, além de variar entre os

tutor D	próprios alunos. Em geral, os alunos procuram se engajar em comentários com seus próprios colegas, mas há pouca discussão sobre os temas, havendo mais repetição de afirmações que construção do conhecimento. Quando o professor procura instigar entre eles certos questionamentos sobre suas respostas, alguns se sentem instigados a seguir a discussão, mas são poucos os que o fazem.
Professora tutora E	Misto, professor e conteúdo, estudante e conteúdo e estudante e professor.
Professora tutora F	Misto.

Na tabela 43, quanto ao processo de comunicação no curso, o professor tutor D diz ser misto, mas com pouca qualidade. Salaria que os alunos fazem comentários com seus próprios colegas, mas discutem pouco sobre os temas, havendo mais repetição de afirmações do que a construção do conhecimento. Mesmo que o professor procure instigar entre eles certos questionamentos sobre suas respostas, alguns se sentem instigados a seguir a discussão, mas são poucos os que o fazem. As professoras tutoras E e F disseram ser misto.

Pergunta 9: Você acredita ser um diferencial o processo de comunicação como diálogo crítico, articulado com a realidade nos cursos de formação?

Tabela 44

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Ainda que o professor procure instigar uma discussão mais crítica e menos passiva diante das leituras e comentários entre os próprios alunos, a postura geral é a de apenas elogiar e repetir comentários, com pouca contestação de ideias e construção de conhecimento.
Professora tutora E	Sim.
Professora tutora F	Fundamental. Mas penso isso ser ainda difícil, pois a maioria sentem-se retraídos e sem segurança para discutir criticamente.

Na tabela 44, no que se refere ao processo de comunicação como diálogo crítico, articulado com a realidade, o professor tutor D mencionou que mesmo que o professor procure instigar uma discussão mais crítica e menos passiva diante das leituras e comentários e entre os próprios alunos, a postura geral é de apenas elogiar e repetir comentários, com pouca contestação de ideias e construção de conhecimento. A professora tutora E apenas confirmou ser um diferencial e a professora tutora F afirma ser fundamental, contudo ressalta ser algo difícil diante da timidez e insegurança dos alunos nas discussões.

Pergunta 10: Qual o meio mais apropriado para discutir, refletir e aproximar o aluno da realidade: na troca mensagens, fóruns, memorial, chats ou no conteúdo do material didático?

Tabela 45

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Na troca de exemplos, especialmente exemplos ligados à realidade do aluno. Neste sentido, todos os meios são apropriados, mas na tentativa de tornar os exemplos mais próximos, as interações <i>on-line</i> aparecem como mais promissoras que os exemplos prontos do material didático.
Professora tutora E	Fóruns
Professora tutora F	Fóruns e chats. O material didático é muito conteúdo direcionado e padronizado para todos os alunos independente da realidade de cada um.

Na tabela 45, quanto ao meio mais apropriado para discutir, refletir e aproximar o aluno da realidade, o professor tutor D ressaltou que as interações *on-line* aparecem como mais promissoras que os exemplos prontos do material didático. A professora tutora E mencionou serem os fóruns e a professora tutora F disse serem os fóruns e chats, salientando que o material didático é considerado muito conteúdo direcionado e padronizado para todos os alunos independente da realidade de cada um.

Pergunta 11: Na sua opinião, como deve ser os processos comunicacionais entre professor e alunos para que contribua para uma formação de qualidade?

Tabela 46

Professores	Respostas

tutores	
Professor tutor D	Buscando fazer com que o aluno apreenda as discussões conceituais em compasso com os exemplos de sua realidade, pois só assim a teoria ganha materialidade e efetivamente passa a fazer parte da organização conceitual do aluno, futuro professor.
Professora tutora E	Comunicação através de mensagens, <i>skype</i> , telefones, e-mails, fóruns, uma interligação entre professor tutor à distância com Professor tutor presenciais fazendo assim uma intermediação entre professor e aluno.
Professora tutora F	O mais próximo possível da realidade do aluno, interativo e contextualizado.

Na tabela 46, o professor tutor D mencionou que os processos comunicacionais devem buscar fazer com que o aluno apreenda as discussões conceituais contextualizando com os exemplos de sua realidade, pois só assim a teoria ganha materialidade e efetivamente passa a fazer parte da organização conceitual do aluno, futuro professor. A professora tutora E disse que comunicação dever ser através de mensagens, *skype*, telefones, *e-mails*, fóruns, interligando professor tutor à distância, professores tutores presenciais, professor e aluno. A professora tutora F afirmou que deverá ser mais próximo possível da realidade do aluno, interativo e contextualizado.

Pergunta 12: Como você avalia a política de formação de professores à distância?

Tabela 47

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Embora exista muita propaganda na valorização desta política, creio que ela tem sido conduzida como uma expansão a custo mínimo (tendendo a zero), pois ou se pretende apenas espalhar diplomas que somem estatísticas, ou, quando é o caso, exigir uma qualidade que não condiz com os investimentos e incentivos destinados à estrutura e profissionais que compõem a EAD.
Professora tutora E	É uma formação inicial ótima.
Professora tutora F	Com muitas desconfianças quanto a essa formação, pois percebo que o incentivo é grande, mas a preocupação dessa política com a qualidade dessa

	formação é duvidosa. Cheguei a ouvir de gestores que as verbas são poucas, a qualidade ainda não é a melhor, mas ainda é melhor do que nada. Penso será que o nada em certos momentos não é melhor do que ter algo sem qualidade?
--	---

Na tabela 47, quanto à avaliação da política de formação de professores à distância, o professor tutor D disse que mesmo existindo muita propaganda na valorização desta política, percebe que ela tem sido conduzida como uma expansão de baixo custo. Ficando a questão em aberta se há o propósito de apenas dar diplomas que somem as estatísticas, ou exigir uma qualidade, que não condiz com os investimentos e incentivos destinados à estrutura e aos profissionais que compõem a EAD. A professora tutora E avalia como sendo uma formação ótima. Já a professora tutora F avalia com desconfiança quanto a essa formação, pois percebe que o incentivo é grande, mas a preocupação dessa política com a qualidade da formação desses profissionais é duvidosa. Salientando relatos de gestores que dizem saber das falhas e faltas, mas ainda defendem como sendo melhor ter essa formação a distância do que não ter esse acesso e formação.

Pergunta 13: Você acha suficientes os encontros presenciais? Por quê?

Tabela 48

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Acredito que quanto mais encontros presenciais existirem, melhor para esta formação. Isto é ainda mais verdade quando encontramos diversas dificuldades de efetivar os recursos eletrônicos disponíveis, mas por problemas ou falta de investimentos técnicos, indisponíveis para os alunos.
Professora tutora E	São poucos, deveria ser no mínimo uns três encontros no mês. Porque mesmo com as comunicações que tem na Plataforma, muitos alunos apresentam dificuldades em relação à disciplina a qual ele está cursando.
Professora tutora F	Não, estão sendo apenas dois encontros por semestre de apenas 4 horas. É muito pouco.

Na tabela 48, ao que se refere aos encontros presenciais, o professor tutor D mencionou que quanto mais encontros presenciais existirem, melhor para esta formação, principalmente quando se deparam com dificuldades com os recursos eletrônicos. A

professora tutora E disse serem poucos os encontros, que deveria ter no mínimo uns três encontros no mês, porque mesmo tendo os momentos *on-line*, alguns alunos têm dificuldades em relação à disciplina a qual eles estão cursando. A professora tutora F também afirma que não são suficientes os dois encontros por semestre.

Pergunta 14: Quais as dificuldades que você percebe que há nos cursos de formação de professores a distância na perspectiva da interação do professor tutor e aluno?

Tabela 49

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	A maior dificuldade ainda é de ordem técnica, mas também há de se pensar a forma como os próprios alunos encaram um curso superior.
Professora tutora E	A dificuldade encontrada neste curso à distância é a falta de preparação ao trabalhar com a Plataforma no ambiente virtual. Ex: Um aluno que presta vestibular e passa no curso da EAD. Até aí tudo bem, mas ao começar o curso, ele não tem experiências nenhuma com a Plataforma e suas ferramentas. Acredito que deveria ter um curso básico preparatório com esses alunos antes de começarem o curso propriamente dito. Porque falar que sabe fazer é fácil, o difícil é fazer é praticar, algo novo, ou seja, o desconhecido.
Professora tutora F	A falta de capacitação dos professores tutores para trabalhar com as ferramentas e com a modalidade à distância. O nível de conhecimento dos alunos para fazer um curso à distância, muitos têm dificuldades com as ferramentas e com internet muito fraca. A maioria só pode acessar aos sábados nos polos.

Na tabela 49, quanto às dificuldades percebidas na perspectiva da interação do professor, professora tutora e aluno, o professor tutor D mencionou que a maior dificuldade ainda é de ordem técnica, mas também é preciso considerar como os próprios alunos encaram o curso superior. A professora tutora E disse que a dificuldade encontrada neste curso à distância é a falta de preparação ao trabalhar com a Plataforma no ambiente virtual. A professora tutora F menciona a falta de capacitação do professor tutor para trabalhar com as ferramentas e com cursos à distância. Outra dificuldade é o nível de conhecimento dos alunos para fazer um curso à distância, muitos têm dificuldades com as ferramentas e com a

capacidade da internet, reforçando que muitos alunos só podem acessar a plataforma aos sábados nos polos. Analisando as respostas pode-se observar que todos afirmam que a maior dificuldade encontrada para interação do professor tutor e aluno é de ordem técnica, ou seja, a falta de conhecimentos das plataformas e as ferramentas.

Pergunta 15: Quais os pontos positivos que você percebeu que há nos cursos de formação de professores a distância na perspectiva da interação do professor tutor e aluno?

Tabela 50

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Há um potencial enorme de utilização de recursos que se constituem no próprio meio da interação, no entanto, seu domínio e efetividade, como foi dito antes, constituem uma grande barreira para a efetivação deste potencial.
Professora tutora E	Os pontos positivos são muitos. Pois a Educação a Distância veio proporcionar aos alunos que não tiveram oportunidades de fazer um curso presencial, que agora façam por meio da internet, ou seja, <i>on-line</i> . Muitos desses sujeitos trabalham e quase não sobra tempo ou oportunidades de fazer uma faculdade presencial. E a EAD veio trazer benefícios e oportunidades de crescimento e desenvolvimento intelectual ao sujeito.
Professora tutora F	A interação do professor e o aluno nos fóruns como um potencial para auxiliar o aluno na aprendizagem e reflexão da sua realidade.

Na tabela 50, quanto aos pontos positivos percebidos na interação do professor, professora tutora e aluno, o professor tutor D disse existir um potencial, no entanto, o domínio dos recursos técnicos e efetividade é o grande desafio. A professora tutora E abordou que os pontos positivos são muitos, mas pontua os principais como sendo o acesso ao ensino superior, para aqueles que não têm tempo, e a oportunidade de crescimento e desenvolvimento intelectual. A professora tutora F salientou que o ponto positivo que percebeu é a interação entre professor e aluno nos fóruns. Analisando as respostas observa-se que os professores tutores divergiram em suas afirmações, porém foram unânimes em declarar que existe um potencial para ser explorado, desde que se superem as barreiras técnicas e de domínio das tecnologias de informação e comunicação.

Pergunta 16: Se você tivesse possibilidades de mudar ou sugerir alguma coisa na perspectiva dos processos comunicativos no curso de formação de professores a distância, seria o quê? E por quê?

Tabela 51

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Uma maior exigência sobre a operacionalidade técnica dos polos e o auxílio sobre o acesso dos alunos aos mesmos, tanto em termos de domínio dos equipamentos e programas, como de deslocamento a estes polos – pois muitos têm dificuldades de chegar a ele por morarem em sua periferia.
Professora tutora E	Seria que fizesse um curso preparatório ou básico para os alunos que estão ingressando na educação tecnológica que é a EAD. Para que eles possam fazer o curso com confiança, firmeza, sem medo de errar.
Professor Professora tutora F	Sugeriria cursos de capacitação em educação à distância para os professores tutores, alunos aprenderem a dominar e explorar a plataforma e a interagirem nesse ambiente de aprendizagem <i>on-line</i> .

Na tabela 51, o professor tutor D mencionou que é necessário uma maior exigência sobre a operacionalidade técnica dos polos e o auxílio ao acesso dos alunos a estes polos, tanto em termos de domínio dos equipamentos e programas, como de deslocamento a estes polos. A professora tutora E sugeriu um curso preparatório ou básico para os alunos que irão ingressar na EAD a fim de terem confiança, firmeza, sem medo de errar. A professora tutora F sugeriu cursos de capacitação em educação à distância para os professores tutores, alunos aprenderem a dominar e explorar a plataforma e a interagirem nesse ambiente de aprendizagem *on-line*. Analisando as respostas percebe-se que é salientando a necessidade de uma preparação para o domínio dos equipamentos e programas da plataforma.

Pergunta 17: Você quer acrescentar algo que seja importante e que não foi perguntado?

Tabela 52

Professores tutores	Respostas
Professor tutor D	Não.

Professora tutora E	Que se coloquem requisitos para escolha de alunos e Professor Professor tutores, que tenham pelo menos um curso básico de informática para que com isso possam desenvolver suas habilidades e competências.
Professora tutora F	Não.

Na tabela 52, constata-se que apenas a professora tutora E afirma que sejam acrescentados critérios de seleção para os alunos e professor tutor afim de que tenham conhecimentos mínimos necessários para desenvolver habilidades e competências. Os professores tutor D e F não acrescentaram nada.

6.5. Observação participante

Observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. O observador assume, até certo ponto, o papel de um integrante do grupo (Gil, 1999). A observação participante assume duas formas distintas, sendo a natural quando o observador já pertence à comunidade ou o grupo que investiga e artificial quando o observador se integra ao grupo que investiga. Dessa forma, a observação participante é uma técnica pela qual se chega ao conhecimento de um grupo a partir do interior dele mesmo. (Gil, 1999)

Descrição da observação realizada no Polo

A observação realizada no polo de Carinhanha – BA ocorreu no período de março a agosto de 2012. A questão que norteou a pesquisa foi saber se existe comunicação como diálogo ou transmissão a partir da perspectiva de alguns professores tutores presenciais, gestores e alunos.

No primeiro contato com a equipe do polo a pesquisadora foi bem recebida e acolhida, contudo não se dispuseram a contribuir com a entrevista. Foram várias tentativas por e-mails e três presenciais. Foi apresentado à coordenação e as duas professoras tutoras presenciais a importância da participação, mesmo assim não foi possível a colaboração. Percebe-se a relutância, o receio em participarem da pesquisa. Todavia, foi possível

observar o processo dos encontros presenciais, conversar, ouvir relatos de experiências dos alunos e professores tutores.

Encontro Inicial presencial no polo

Disciplina Estágio Supervisionado da Educação Infantil

No dia 05 de maio de 2011 ocorreu o primeiro encontro presencial do semestre em Carinhanha – BA. Os participantes tanto alunos quanto professores e professor tutor tiveram um encontro com duração de três horas, iniciando às 13 horas e encerrando às 16 horas. Neste dia foi apresentado o roteiro das atividades que seriam desenvolvidas durante o semestre. A primeira atividade foi à exibição de um vídeo referente à educação de Rubem Alves. Com esse vídeo buscou-se uma reflexão sobre o que é educar. Na sequência foram abertas as discussões para ouvir os alunos quanto às dúvidas referentes às atividades, estágio, intervenção. Todos falaram sobre o tema que estavam pensando em desenvolver, contudo a professora tutora salientou que seria preciso primeiramente fazer a observação na escola, assim a partir disso seria possível ter o foco dos possíveis problemas que estariam ocorrendo no ambiente escolar e com isso desenvolver o projeto. As discussões prosseguiram com as orientações de atividades, do estágio, do relatório final e do seminário de encerramento do semestre. Foi ressaltada pela professora tutora a importância do cumprimento dos prazos estabelecidos bem como a qualidade e o empenho nas atividades. Alguns alunos não puderam participar do encontro presencial por serem da religião adventista, a qual determina o descanso ao sábado.

Neste mesmo dia ocorreram também encontros simultâneos em várias salas do Polo Educacional de Carinhanha – BA referente às outras disciplinas como Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional e Ensino Fundamental. Nessas disciplinas também foram fornecidas as orientações referentes ao estágio, organização dos projetos de intervenção e relatórios. No fechamento do encontro da disciplina Educação Infantil foi realizada uma avaliação oral entre os participantes do encontro. Nesses momentos os alunos manifestaram a importância e a necessidade de haver mais encontros presenciais durante o semestre.

Observou-se que os encontros têm duração de no máximo três horas por motivo dos alunos terem que participar de outras disciplinas. O roteiro do encontro nem sempre segue como foi planejado, pois as dúvidas dos alunos são muitas em relação às atividades e elaboração dos projetos.

Após o término do encontro foi possível conversar com as professoras tutoras presenciais em um momento de confraternização e perguntá-las se são realizados encontros para refletir e complementar os conteúdos estudados pelos alunos *on-line*. As professoras tutoras responderam que não há tempo para isso, haja vista que são responsáveis por sete disciplinas e que acompanham o processo de documentação, faltas dos alunos aos encontros, sendo a parte burocrática.

Encontro de Encerramento presencial no polo

No dia 25 de agosto de 2011 foi realizado o segundo encontro presencial e de encerramento do semestre. Novamente os participantes, alunos, professores e professor tutor tiveram um encontro de três horas, iniciando às 13 hs e encerrando às 16 hs. Os alunos que são adventistas não participaram do encontro presencial. Não ocorreu o seminário de encerramento como estava previsto no planejamento, porém tiveram rodadas de participações, em que cada aluno apresentou um resumo com o tema, o problema (motivo que observou e desencadeou o projeto de intervenção), a justificativa, os objetivos, os resultados e a avaliação do projeto. No encerramento foi desenvolvida uma dinâmica e logo após a exibição de um vídeo com as fotos, as mensagens dos projetos realizados pelos alunos, os agradecimentos e as reflexões sobre a importância do encontro.

Por fim, os 23 alunos do Estágio Supervisionado Projeto 4 – Educação Infantil – fase 1 e 2, foram convidados para responder um questionário de avaliação que foi elaborado pela professora e pela professora tutorada disciplina Educação Infantil fase 2.

As perguntas que nortearam o questionário foram:

1. Aborde um pouco sobre as suas considerações acerca da proposta de apresentação do seminário integrador (mesa redonda).
2. O que você considerou mais significativo durante a realização do estágio e a aplicação do projeto interventivo? Aborde os aspectos positivos e negativos.
3. Considerando a prática que foi abordada durante o projeto 4, como você avalia a disciplina no que se refere à organização, às tarefas sugeridas, às discussões nos fóruns e o acompanhamento e comunicação das professoras tutoras?
4. Como você se avalia, como estudante, do curso de pedagogia e estagiária do projeto? Quais foram os seus avanços e conquistas? O que você acredita que poderia fazer diferente, ou seja, de forma que suas conquistas fossem mais abrangentes e os resultados positivos?

Nas respostas da primeira pergunta as alunas responderam unanimemente que o encontro foi muito proveitoso, importante, uma troca de experiências entre professores e colegas, um momento de reflexão, se sentiram mais à vontade por ser uma mesa redonda, na qual puderam expor sobre os temas pesquisados. Também ressaltaram que o encontro foi um compartilhar de saberes e de socialização, pois a mesa redonda com a proposta de discussão suscitou a participação e explanação de uma maneira mais informal e aberta.

Sobre a segunda pergunta as respostas mais expressivas foram: estagiar na sala de aula foi uma experiência positiva, articulação da teoria com a prática, novas descobertas e o entusiasmo dos alunos no momento da intervenção do projeto. As respostas na perspectiva negativa foram em relação ao tempo limitado para a aplicação dos projetos. O espaço escolar entendido como não adequado para a realização de todas as atividades do projeto, a descontinuidade dos projetos após a intervenção. Uma das observações relatadas pela maioria dos alunos estagiários foi de que o professor regente da Educação Infantil não inova a prática pedagógica, inserindo o lúdico na Educação Infantil. As aulas são muito conteudistas, com atividades prontas no modelo tradicional.

As respostas mais significativas da terceira pergunta foram de que a disciplina foi organizada, possibilitando a discussão das tarefas com orientações e experimentando novas metodologias.

Na quarta pergunta as respostas mencionaram os avanços, conquistas em relação ao curso de pedagogia. Uma aluna disse: “Hoje mudei meu jeito de pensar, tenho um olhar diferente sobre o mundo.” Outra ressalta: “... hoje consigo expor minhas ideias com mais facilidades.” Outra aluna expressa: “... se eu pudesse voltar no tempo eu aproveitaria para explorar mais o conhecimento dos professores tutores”. Outras alunas afirmaram que aprenderam muito, avançaram, que hoje são outras pessoas. Algumas alunas abordaram também as dificuldades e os aspectos negativos, dentre os mais mencionados estão: a falta de tempo para aprofundar mais os estudos e as pesquisas, assuntos e temas que poderiam ser mais explorados e aprofundados nas disciplinas.

Após as alunas responderem ao questionário foram feitas perguntas avaliativas orais pelas professoras tutoras às alunas para o fechamento do encontro.

Primeiramente foi perguntado se gostaram da disciplina Educação Infantil e qual avaliação fariam do curso de pedagogia à distância. Uma aluna disse que estava muito satisfeita com a disciplina e o curso, porém gostaria que tivesse tido mais encontros presenciais durante o curso. Diante dessa colocação, mais quatro alunas declararam que concordavam com a colega e complementaram dizendo que deveriam ter mais encontros e

com um tempo maior de duração, pois os encontros eram com muito pouco tempo, geralmente de 3 horas. Nesse momento a professora tutora perguntou se o acompanhamento *on-line* já não era suficiente para discutir, refletir e aprofundar sobre os temas teóricos. Uma aluna mencionou que o acompanhamento *on-line* pelos professores tutores era muito importante, pois eles sempre respondiam as dúvidas, sugeriam leituras, eram muito atenciosos, contudo não dava para perguntar e ter as respostas tão rápidas como no presencial. A aluna salientou: “Com o professor, com o professor tutor nos encontros presenciais eu aprendo em uma hora coisas que levaria dias para ler e entender”. Outra aluna complementa “... andamos quilômetros em poucos minutos”.

Outra aluna complementa dizendo: “Eu aprendi muito com o curso, com as disciplinas, perto do que eu sabia antes, hoje sou outra pessoa, mas eu vejo a educação à distância muito distante, pois aprendi mais, tive que correr muito atrás”. Outra aluna acrescenta que é preciso rever esses cursos a distância para que o aluno não se sinta tão sozinho. E diz “... seria bom que tivéssemos pelos menos uma aula por semana, aí seria perfeito”. Uma aluna também disse “Seria ideal que tivéssemos uma aula por semana ou a cada 15 dias, pois estou no oitavo semestre e nunca tive uma aula presencial, quando venho ao polo é só para tirar dúvidas, receber as orientações e trocar ideias com os colegas”. Contudo, outra aluna salienta que se tiver um encontro a cada semana ela não poderá participar, pois mora distante do polo e nem sempre tem ônibus por causa das estradas serem ruins, principalmente quando chove. As alunas que moram perto do polo disseram que toda semana vão ao polo para fazerem as atividades e sanarem algumas dúvidas com a professora tutora presencial, pois algumas alunas que têm computador reclamaram que nem sempre a internet é boa, por isso preferem ir ao polo. Outra aluna destaca que além das dificuldades em fazer um curso à distância ainda surge o preconceito quando sabem que é a distância, ela diz: “Ainda há o tabu quando ficam sabendo que o curso é à distância”.

Quando o professor tutor procura para saber como ocorreu a comunicação entre professor tutor e aluno nos fóruns, *e-mails*, os alunos responderam que a maioria dos professores tutores são atenciosos, respondem as mensagens com dúvidas, orientam as atividades, tem um trabalho sério, mas salientam que não são todos, pois tem alguns que demoram a responder e sempre dizem que as atividades, mensagens estão boas, parabenizam sem sugerir reformulações. Os alunos que se manifestaram, foram unânimes quanto a gostarem do curso, das disciplinas, pois evidenciam o quanto aprenderam, no entanto dizem que a aula a distância não é mesma coisa que presencial e uma aluna menciona “... não é mesma coisa de quando se tem o professor orientando, falando, pensando e mostrando

exemplos”. A outra diz “... quando o professor vem é como abrir uma cortina, tudo fica claro”.

6.6. Análise documental

A pesquisa documental parece muito com a pesquisa bibliográfica, a diferença está na natureza das fontes, pois a bibliográfica utiliza as contribuições de diversos autores sobre determinado assunto e a documental usa materiais que não receberam tratamento analítico. (Gil, 1999)

Descrição da análise dos documentos

Os documentos analisados foram o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia 2009 – UnB/UAB e o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância, aprovado em 14/07/2011, pelo Conselho da Faculdade de Educação. Estes documentos contêm o Projeto Acadêmico e Político do curso de Pedagogia.

Conforme Veiga (2004, p.47– 49) a construção do projeto político-pedagógico em tempos de reformas educacionais é o desafio que se tem pela frente. Segundo a LDB 9.394/96, cabe à Instituição elaborar e executar sua proposta pedagógica (art. 12) e aos docentes participar da elaboração (art.13). É claro que, na construção e execução do projeto, devem ser envolvidos e ouvidos todos os agentes que atuam na instituição escolar, a fim de se superar o autoritarismo nas suas relações de poder. Essa dimensão política leva a se falar em Projeto Político-Pedagógico. Todo projeto pedagógico, porém, é político por definição, uma vez que sua finalidade é formar cidadãos. Outro aspecto político é a autonomia que nasce com o projeto escolar e que não pode ser confundida com soberania.

Veiga (2004) menciona que os termos Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico, não têm diferenciação naquilo que explicitam. São dois termos usados para designar o mesmo sentido de projetar, de lançar, de orientar, de dar direção a uma ideia, a um processo pedagógico intencional alicerçado nas reflexões e ações do presente. Dessa maneira, o ato político é assumido pelo adjetivo Pedagógico, uma vez que não há ação pedagógica que não seja política e que todo Projeto Pedagógico é voltado para uma ação transformadora.

Ainda Veiga (2004, p. 57-58) baseada nas ideias de Abric (1998), pontua cinco funções para que o projeto político-pedagógico tenha dimensões positivas. São elas:

- a) função politizadora – diz respeito à intencionalidade, ao cumprimento de propósitos decorrentes de opções assumidas pelos sujeitos; dá visibilidade aos compromissos que a instituição assume na medida em que explicita qual tipo de cidadania interessa à sociedade; possibilita a explicitação do compromisso social pela reflexão, pela investigação e pelas propostas que faz em relação às questões sociais; guia o comportamento e a prática, definindo o que é lícito, tolerável ou aceitável em determinado contexto; produz um sistema de antecipação e de expectativas, constituído de uma ação sobre a realidade: seleção e filtragem de informações, interpretações visando tomar essa realidade direcionada pela intencionalidade;
- b) função identitária – define a identidade e permite salvaguardar as especificidades do grupo, situando o individual no campo social e permitindo a elaboração de uma identidade coletiva compatível com o sistema de normas e valores histórica e socialmente determinados. Essa função vai ainda desempenhar papel importante no controle social exercido sobre os membros da coletividade;
- c) função epistemológica – permite a compreensão e a explicação da realidade, por meio dos conhecimentos assimilados a um quadro compreensível e coerente com seu funcionamento cognitivo e com seus valores. A função epistemológica é, ainda, condição necessária à leitura da realidade educativa e social;
- d) função inovadora – desenvolvida com base em uma metodologia participativa que congrega todos na construção do projeto porque, gerando um processo de crítica e de tomada de consciência de suas fragilidades, é possível definir formas autodeterminadas de ação intencionada com vistas ao que se deseja. Nesse sentido, a função inovadora é transformadora e emancipadora. Com isso, a inovação é concebida como um processo que provoca uma ruptura, mesmo que parcial e temporária, o que exige uma referência clara do tipo de rompimento que produz (Veiga 2002);
- e) função avaliativa – explicita situações problemáticas e alternativas para correções de rumos (críticas e propostas). A avaliação permeia todos os movimentos do processo de construção e execução do projeto, articulando as ações internas e externas, as instituídas e as instituintes, as previsíveis e as imprevisíveis.

Por conseguinte, as funções do projeto de acordo com a autora deverá encontrar correspondência no processo educativo e pedagógico, de acordo com as finalidades da educação, o papel da instituição de ensino superior, as necessidades específicas da comunidade e o contexto em que aquela se insere.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia inicia descrevendo que o curso é ofertado na modalidade presencial e *on-line*. Justifica que o novo currículo propõe discutir permanentemente o caminho dos profissionais de pedagogia. Enfatiza a crescente incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais oriundos da globalização provocando assim uma reformulação no mundo do trabalho. Com isso, surge a necessidade da ampliação dos conhecimentos desse trabalhador e formação, buscando uma nova forma de educação e pedagogia. O documento evidencia a relação da sociedade do saber na sociedade do conhecimento. Salienta que a maioria das competências adquiridas por uma pessoa ao iniciar uma carreira profissional se tornará ultrapassada antes mesmo do final dela.

No projeto pedagógico do curso de pedagogia é enfatizado que as tecnologias da comunicação e informação ampliarão muitas funções cognitivas. Além das informações e conhecimentos que poderão ser produzidos e compartilhados por um grande número de indivíduos, propiciando e modificando noções de tempo e espaço na educação e na formação. É colocado que cada vez mais se torna fundamental a criação de espaços de formação, abertos, contínuos, em fluxos não lineares. Assim, para isso é destacado a necessidade de duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Primeiro a adaptação dos mecanismos e espírito do aprendizado aberto no cotidiano da educação, sendo que essa mudança pedagógica favoreça estilos personalizados e o aprendizado colaborativo em rede. A segunda reforma refere-se ao reconhecimento do aprendizado que é orientar os percursos individuais no saber e contribuir para o reconhecimento das competências individuais sem considerar onde e quando foram adquiridas.

Na perspectiva teórico-metodológica a proposta curricular é a articulação de elementos filosóficos, teóricos e metodológicos a um projeto de formação. Alerta sobre a diversidade num contexto institucional e sócio-histórico que envolve pessoas e grupos específicos, em ambientes organizacionais singulares e diferenciados, caracterizando assim a complexidade do processo formativo, ressaltando assim um dos maiores desafios. No entanto, é abordado que a complexidade não deverá diminuir a dimensão educativa limitando-se a um processo de instrução, ou seja, de apenas domínio teórico de conceitos ou do domínio das diferentes metodologias e técnicas.

Segundo mencionado no Projeto Político Pedagógico dará suporte teórico e metodológico ao projeto de formação inicial no curso de pedagogia. No documento encontram-se elucidações para as grandes questões postas ao homem contemporâneo, situado num contexto de mutações tecnológicas e descobertas científicas.

O documento destaca a necessidade de uma reforma do ensino, a qual conduzirá à reforma do pensamento. Essa tese tem fundamento no pensamento de Morin que afirma haver a ligação entre a cultura humanista e a cultura científica.

A dimensão interativa e dialógica confirma a centralidade do ser humano, fazendo dele a razão e o sentido da atividade educativa.

O documento também ressalta que o projeto tem o intuito de formar educadores capazes de intervir na realidade com atuação profissional crítica, contextualizada, ética, buscando a plena realização individual e coletiva. O ensino deverá compor a pesquisa e a extensão através de projetos integrados para articular o fazer e o pensar pedagógico para atuar em diversos contextos socioculturais e organizacionais.

O currículo é defendido como alternância progressiva entre tempo na universidade e no mundo do trabalho sendo parte do processo formativo. A proposta curricular acrescenta que será algo aberto e em movimento, constituirá pontos de conexão para um sem número de possibilidades e alternativas na formação profissional desse educando.

A composição do projeto na perspectiva docente evidencia três bases, sendo a primeira a práxis, com a vivência da prática educativa; a segunda é a formação pedagógica, constituída de: linguagem, matemática, ciências naturais e ciências sociais, arte-educação, organização do trabalho docente, processo de alfabetização e processos de administração da educação, permitindo o exercício das funções docentes em início de escolarização de crianças, jovens e adultos; a terceira é as ciências da educação, subsidiada pelos marcos teórico-conceituais.

Os projetos são ressaltados como essenciais na ação-reflexão-ação, sendo um momento em que os discentes articulam a teoria e prática, assumindo as características de unir o ensino, pesquisa e extensão.

Afirma-se que a formação para e pelo uso das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) em educação é um desafio. Mas acentua-se que é preciso uma formação que compreenda o papel da tecnologia na evolução das sociedades e assim do processo no desenvolvimento cultural no mundo moderno. Dessa maneira, as TICs deverão ser utilizadas durante todo curso nas oficinas de Comunicação e Tecnologia e na vivência das tecnologias interativas *on-line*, sendo incorporadas ao processo de formação e de aprendizagem.

De acordo com Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância da Instituição as atribuições dos professores tutores a distância são vistas como um elo entre o professor supervisor e os estudantes, além de se constituírem como interlocutores importantes na comunicação com os Polos. O seu papel é mediar o processo de ensino e aprendizagem em parceria com os professores da disciplina, professores tutores presenciais e coordenadores de Polos. Também respondem pela mediação direta com os estudantes, fazendo o acompanhamento do desempenho dos alunos, avaliação, orientações, discussões e interações no ambiente virtual de aprendizagem. O professora tutor a distância também são co-partícipes no processo de reorganização das disciplinas.

A tarefa principal do professor tutor a distância é facilitar o processo de ensino aprendizagem, orientar, motivar e aconselhar os alunos, mediar os fóruns e as tarefas programadas e avaliar as atividades produzidas, sempre em parceria com o professor supervisor e o professor tutor presencial. Deve dispor de horários semanais para encontros presenciais com os professores supervisores das disciplinas. Tem como principal função mediar à comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes, acompanhar as

atividades discentes, as aulas práticas e as avaliações conforme o cronograma do curso, apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes, manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas, estabelecer contato permanente com os alunos orientando as atividades discentes, desenvolver instrumentos de avaliação juntamente com o professor, corrigir e dar retorno aos alunos nas avaliações a distância, auxiliar os professores tutores presenciais em suas dúvidas, atender e ajudar alunos nas questões teórico-metodológicas do curso, colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes, participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição, acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso.

As atribuições dos professores tutores presenciais são de facilitadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, esclarecendo dúvidas, orientando os estudos e atividades, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para o aprimoramento das ações da equipe da Universidade, principalmente, motivando os alunos. Concerne também a função de facilitar e orientar o uso dos instrumentos digitais mediadores da aprendizagem, tais como: contatar o aluno, apoiar na utilização das ferramentas de comunicação e no *moodle*, garantir o acesso ao material didático, orientar e organizar os momentos presenciais, fomentar a formação de grupos de estudo, motivar o estudante, aplicar avaliações presenciais, orientar sobre informações administrativas, informar aos professores e professor tutor a distância questões relativas aos estudantes, propor e organizar espaços de interação com a comunidade.

As principais funções do professor tutor presencial no Polo são de atuar nos pólos fazendo plantão de 20 horas por semana para atendimento aos discentes em todos os aspectos bem como suporte administrativo, em horários definidos; disponibilidade para trabalhar sábado ou domingo nos encontros presenciais, manter contato permanente com os professores tutores a distância, coordenadores de polo, de Professor tutoria e de curso, esclarecer dúvidas dos estudantes, dar suporte teórico-prático, além de auxiliar nos aspectos acadêmico-administrativos e tecnológicos; orientar e acompanhar o acesso e o cumprimento das atividades do estudante no ambiente de aprendizagem; acompanhar os estudantes, estimulando e motivando a permanência deles no curso; aplicar e acompanhar atividades nos encontros presenciais agendados, registrando a presença; desenvolver estratégias de estudos e aprendizagem para fortalecer a autonomia do aluno; acompanhar o trabalho dos estudantes, orientando, sanando dúvidas, favorecendo a discussão; realizar os encontros presenciais e as

atividades práticas e oficinas no polo; realizar atividades culturais em consonância com o planejamento da disciplina e o projeto do curso sob orientação do coordenador de curso.

Foram analisados também o documento orientador de estágio e os Guias de Estudo de cada disciplina do Projeto 4, que apresentam a proposta de trabalho para o semestre, planejamentos, cronograma de atividades e orientações de estágio. Todavia, ressaltam no objetivo geral a proposta de desenvolver e exercitar competências humanas e profissionais da docência, da pesquisa para uma prática educativa crítico-transformadora e política.

7. DISCUSSÃO DA PESQUISA

Karl Marx atenta que o primeiro pressuposto da existência humana é que o ser humano, para fazer história, deve possuir plena condição de vida. O primeiro fato histórico, portanto, é o de produzir os meios para satisfazer as necessidades básicas de beber, comer, morar, vestir-se e outros aspectos. É a produção da própria vida material que envolve homens reais em um processo de desenvolvimento também real. A partir da satisfação das necessidades básicas, surgem novas necessidades, transformando-se no primeiro ato histórico. Assim, um modo de produção ou um estágio industrial estão ligados a um modo de cooperação, força produtiva, onde o estado social será determinado pela acessibilidade àquela força produtiva. Tem-se, então, o início da dependência material dos homens entre si, determinada pela necessidade e pelo modo de produção (MARX; ENGELS, 1998).

Uma dessas necessidades é a de se relacionar com os outros homens, com isso surge a linguagem para que estes se comuniquem e tornem-se um ser social. Marx afirma que a linguagem é tão antiga quanto a consciência, pois ela é a consciência do real, da prática que existe entre os homens. Desta forma, a linguagem é uma representação material das relações sociais humanas e surge pela necessidade de intercâmbio entre os homens. (ID., IBID.)

Sendo, a consciência da necessidade das relações entre os homens indica a tomada de consciência e desta maneira é um produto social. Isso os difere do carneiro pelo fato da consciência apropriar-se do instinto e numa consciência social desenvolver-se e aperfeiçoar-se em razão da produtividade e das necessidades.

A linguagem é um produto social para os homens se comunicarem entre si, conseqüentemente essa comunicação “[...] não existe apenas como parte de uma realidade [...] também reflete e refrata uma outra [...] pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc.” (BAKHTIN, 2004,p. 32)

A comunicação verificada nos fóruns, nos documentos e nas entrevistas entre professores tutores, alunos apareceu com uma falsa ideia de interação, de diálogo, criticidade e de uma realidade que democratiza e emancipa o educando.

A falsa ideia de comunicação como interação, como diálogo aparece, por exemplo, no fórum de notícias da professora tutora Janaíra (B) que não apresentou notícias, não interagiu, não refletiu, limitou-se apenas as orientações e informações das atividades da disciplina. Os alunos não foram convidados a interagir. Durante o período da disciplina, quatro meses,

houve apenas uma mensagem postada pela professora tutora e nenhuma mensagem dos alunos.

No fórum da Atividade Avaliativa da primeira unidade a professora tutora Vera (C) informou, fez orientações referentes à disciplina, reforçando a importância da participação, discussão dos alunos. Suscitou que aproveitassem este espaço para construção coletiva, contudo não apresentou provocações de debates e reflexões concernentes a disciplina.

Nas entrevistas dos professores tutores ficou perceptível uma formação para expandir a educação com baixo custo, com intuito de aumentar estatísticas e formar trabalhadores em educação sem a preocupação com a qualidade dessa formação.

Como se percebe na entrevista do professor tutor Eduardo (D) que afirma:

[...] Embora exista muita propaganda na valorização desta política, creio que ela tem sido conduzida como uma expansão a custo mínimo (tendendo a zero), pois ou se pretende apenas espalhar diplomas que somem estatísticas, ou, quando é o caso, exigir uma qualidade que não condiz com os investimentos e incentivos destinados à estrutura e profissionais que compõem a EAD.

Para Bakhtin (2004) um produto ideológico faz parte de uma realidade, natural ou social, como todo o corpo físico podendo ser um instrumento de produção ou produto de consumo, contudo o que diferencia é que reflete e refrata outra realidade exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo fora de si mesmo, dessa forma, tudo que é ideológico é um signo, sem signos não existe ideologia.

A ideologia, para Marx, é uma forma de representação no plano da consciência que mascara uma realidade essencial, que é de perspectiva econômica. A classe dominante oculta à verdadeira intenção, justificada na ideologia. A ideologia é um processo realizado conscientemente, porém com uma consciência falsa, porque passa a ilusão de que as ações humanas decorrem de decisões livres e soberanas, não articulando com a realidade social. (SEVERINO, 1986)

A comunicação também poderá passar essa falsa ideia de ser articulada com a realidade, a partir do diálogo recíproco, porém estará fortalecendo ainda mais os interesses dominantes, transmitindo, moldando e mecanizando.

Na corrente sensualista do pensamento francês o termo ideologia seria o estudo da origem e formação das ideias, mas para Marx e Engels as ideias se sistematizavam na ideologia resumindo as ilusões através das quais os homens pensavam sua própria realidade de maneira enviesada, deformada e fantasmagórica. Para esses autores a primeira ilusão própria de toda ideologia baseava-se em lhe atribuir a criação da história dos homens sob a perspectiva de que a história se desenvolve como ideia absoluta, consciência crítica, conceitos

de liberdade e justiça. No entanto, as tais ideias na verdade não possuem existência própria, mas derivam do substrato material da história e desta forma poderá representar uma consciência falsa, equivocada da realidade (MARX; ENGELS, 1998).

A comunicação faz parte de uma realidade material que reflete e refrata uma realidade muitas vezes equivocada, distorcida com interesses econômicos e políticos implícitos (BAKHTIN, 2004).

Marx e Engels (1998) e Bakhtin (2004) definem que a linguagem representa uma realidade, com a possibilidade de estar sendo fiel a esta realidade ou deturpando esta realidade. A realidade ideológica é uma superestrutura situada acima da base econômica, por isso a consciência individual não é o arquiteto dessa superestrutura ideológica, mas um inquilino desse edifício social. (BAKHTIN, 2004)

As palavras e os signos são permeados de fios ideológicos refletindo as tramas das relações sociais de domínio político e econômico. A comunicação poderá produzir mudanças, transformações sociais ou manter o ajustamento dos interesses de apenas uma classe econômica e política. Por isso, é necessário não separar a ideologia da realidade material e das formas de comunicação concreta, pois o ser refletido no signo, na linguagem refrata os interesses sociais e a luta de classes. (BAKHTIN, 2004)

Marx afirma que a alienação (ou alheamento) significa que o homem não vivencia como agente ativo sobre o mundo (a natureza, os outros e ele mesmo), mas que o mundo permanece alheio ou estranho a ele. Assim, alienar-se é vivenciar o mundo e a si mesmo, passivamente, como sujeito separado do objeto. Para Marx o conceito de alienação baseia-se na distinção entre existência e essência, no fato de existência ficar alheada de sua essência, ou seja, ele não ser aquilo que deveria ser. (MARX; ENGELS, 1998, FROMM, 1964)

Marx (2010) afirma que a alienação aparece não só como resultado, mas também como processo de produção, dentro da própria atividade produtiva.

A arma da crítica não pode, é claro, substituir a crítica da arma, o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria também se torna força material quando se apodera das massas. A teoria é capaz de se apoderar das massas tão logo demonstra *ad hominem*, e demonstra *ad hominem* tão logo se torna radical. Ser radical é agarrar a coisa pela raiz. Mas a raiz, para o homem, é o próprio homem. (MARX, 2010a, p. 151)

A comunicação educativa emancipatória é exigência necessária para a transformação radical de uma sociedade. Essa transformação social é condição fundamental para a formação humana, no entanto, deverá passar pela educação. A educação como forma de transformar a vida das pessoas pressupõe a emancipação humana. Marx (2010) em *A questão Judaica*

estabelece os conceitos da emancipação humana e emancipação política, sendo que a emancipação política caracteriza-se pela superação da forma de sociedade feudal em que a desigualdade jurídica e política constituíam as classes sociais.

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática. (MARX, 2010b, p. 41)

A emancipação humana configura-se na superação da alienação do trabalho e o rompimento da totalidade da ordem social fundamentada na propriedade privada individual. A superação da alienação e o suscitador da emancipação perpassam pela educação para ser livre, ser crítico, dialogar, problematizar rompendo com todo tipo de opressão. (MARX, 2010a, 2010b)

A questão da transmissão torna-se uma situação controvertida, pois o professor tutor, o gestor apenas recebem e executam passivamente, aprisionados, em ideias de uma realidade que só perpetua interesses hegemônicos políticos e econômicos. Sendo assim, são manipulados para manter interesses e relações políticas e econômicas. A produção de ideias, de representações e da consciência do homem está intimamente ligada à atividade material, pois é a linguagem do real. E são produzidos por homens reais e atuantes (MARX; ENGELS, 1998). Marx (2010) afirma que “Não basta que o pensamento procure se realizar; a realidade deve compelir a si mesma em direção ao pensamento.” (MARX, 2010a, p. 152)

Em outra perspectiva, Freire (1977) afirma que na verdadeira comunicação não há extensão. Extensão implica negar o pensar, está ligada a prática de depositar, transmitir o educar. Além disso, despreza e desvaloriza o outro, as ideias, a realidade, confinando-o na condição de simples objeto da sociedade. A comunicação como transmissão não vê o outro como uma possibilidade de ser um sujeito da história em processo de permanente fazer, de ser mais, de gentificar-se. (ID.,IBID.)

Mattelart (1978) e Wolf (1995) baseiam-se em estudos das telecomunicações para afirmarem que os termos comunicação e comunicar modificam o significado de partilhar para transmitir. Esse modelo procurava melhorar a velocidade de transmissão das mensagens telegráficas, quantidade de informação, diminuindo as distorções e aumentando o rendimento global do processo de transmissão. Neste modelo a comunicação é entendida como uma teoria da transmissão de informação. Assim, o processo comunicativo desenvolvia-se como fonte de informação, mensagem, transmissor, receptor, destinatário. Neste modelo não havia interesse

no conteúdo, mas na transmissão do conteúdo, existindo uma distinção entre informação como medida estatística e igualdade dos acontecimentos e significado. Essa perspectiva era semelhante ao empregado pelo correios que tem o intuito apenas de transmitir o telegrama, diferindo assim do ponto de vista do emissor e do destinatário que estão interessados no significado da mensagem que trocam entre si. Na acepção da comunicação como transferência de informação o significado do que é comunicado não conta, o que conta é o número de alternativas, quantidade para definir o acontecimento. Dessa forma, percebe-se que o processo de comunicação nesse modelo visa apenas transmitir as informações e ignora uma comunicação com o propósito de significação.

Verificaram-se nos fóruns, nos documentos e nas entrevistas contradições nas ações, declarações de uma comunicação que não supera uma perspectiva da transmissão de informações e de controle político e econômico.

As mensagens postadas pelos professores tutores contêm erros de concordância verbal, gramatical, de digitação e de pontuação, além disso, prevalecem informações de conteúdos, orientações para estudo e de documentação necessária ao estágio, contrariando o que foi declarado nas entrevistas sobre a importância do processo da comunicação como diálogo crítico para a formação de professores.

Nessa concepção os oprimidos recebem uma falsa ideia de assistência, orientação para encobrir o ajustamento e a marginalização (SAVIANI, 2009). Marx e Engels (1998) afirmam que a transformação do mundo implica a interpretação correta deste mundo. Saviani (2009) salienta que a educação num contexto que reforça a dominação está longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, pois legitima ainda mais a marginalização.

Alguns fóruns tinham poucas mensagens postadas e direcionadas à interação com os alunos, inclusive alguns professores tutores postaram apenas quatro mensagens por fórum durante todo o semestre. O professor tutor que teve a intenção de ser receptivo, acolhedor e provocativo a fim de suscitar a interação e reflexão entre os alunos, apenas lançou as perguntas provocativas, porém não mediou, interagiu e nem explorou as colocações para suscitar as discussões. Ausentou-se das discussões e limitou-se a esclarecer dúvidas, orientar atividades e informar os prazos. Uma das Professoras tutoras pesquisadas apresentou questionamentos para debate, deixou o fórum disponível por uma semana e os alunos também não participaram.

Percebe-se que a passividade resulta em um processo de alienação que prejudica tanto o emissor quanto o receptor, pois os dois tornam-se agentes de produção e reprodução

dos interesses dominantes. E nessas relações de produção desenvolvem as atividades de comunicação como um circuito de bipolaridade de interesses que institui formas da realidade e ficção, sendo a comunicação repressiva, manipulante, coercitiva e hipnotizante (MATTELART, 1978).

A alienação da linguagem demonstra a complexidade, pois há o perigo da substituição da experiência vivida pela palavra escrita, pela palavra falada. O homem fica alheado de sua essência não sendo potencialmente o que deveria ou poderia ser. (FROMM, 1964)

As mensagens postadas nos fóruns são informações e orientações para estudo. Mesmo quando se referiam às dúvidas pertinentes ao material didático os professores tutores eram objetivos e orientavam os alunos a consultarem os conteúdos disponibilizados na plataforma virtual. Percebe-se assim que a comunicação não teve o objetivo de dialogar, refletir, mas apenas de direcionar e orientar estudos e sanar dúvidas, considerando que os fóruns pesquisados e analisados foram os que declaravam ser para o debate, discussão e reflexão.

Na comunicação como transmissão há uma desigualdade e disfuncionalidade entre os papéis do emissor e destinatário, desvirtuando-se de uma abordagem comunicativa com significação e contextualização com a realidade e reflexão crítica. Observa-se nessa comunicação que os emissores e receptores constituem grupos sociais diferentemente estruturados de forma hierárquica, sendo fortemente condicionados por valores profissionais partilhados, políticos, econômicos e por eficazes sistemas de sanções e recompensas. (MATTELART, 1978)

Uma das professoras tutoras utilizou uma linguagem informal para aproximar-se dos alunos, sendo que a maioria das mensagens restringiu-se a responder questões e a postar atividades. Quando a professora tutora invocou os alunos a participarem das discussões, não informou o que seria debatido, demonstrando não ter consciência do que estava propondo. O diálogo informativo está presente na maioria das mensagens, com o objetivo de esclarecer dúvidas e orientar conteúdos. Percebe-se que quando o professor tutor pretende encerrar o diálogo com o aluno, utiliza como estratégia as congratulações dizendo: “Muito bem”, “Boa produção”, “Perfeito”, “Muito boa”. Nas mensagens dos três professores tutores pesquisados no ambiente virtual constata-se que em apenas uma vez o aluno foi motivado a se colocar diante de uma citação reflexiva, reforçando a importância da participação, compartilhamento e a construção coletiva.

Gramsci (2001) alude a formação de operários-máquinas em detrimento dos operários-homens a um período comparado com os industriais burgueses que defendiam uma escola profissional e técnica para a formação de operários para atender a demanda do mercado de trabalho. Assim, a comunicação sem discussão, diálogo, manipula e transmite negando à práxis (SAVIANI, 2008; KOSIK, 2002), num devir a ser mais, homens e mulheres pensantes, críticos e sujeitos da própria história. (GOMEZ, 2004)

Constata-se uma perspectiva neotecnicista inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Nessa pedagogia defende-se a reordenação do processo educativo a fim de torná-lo objetivo e operacional. O enfoque principal dessa tendência está no microensino, instrução programada, telensino, máquinas para ensinar. (SAVIANI, 2009).

Verificou-se que os fóruns que declaravam ser para proferir mensagens comunicativas, interativas, reflexivas não apresentaram um diálogo problematizador, debate ou discussão. Apenas transmitiram, informaram, controlaram e orientaram os conteúdos.

A comunicação como transmissão remete-nos ao discurso da enunciação monológica interpretada por Bakhtin (2004) que apresenta o ato individual, expressão da consciência individual. A negação do diálogo é uma autonegação completa, pois a superação dos oprimidos dar-se-á pelo diálogo como essência da ação revolucionária (LIMA, 2011).

Mattelart (1978) afirma que a comunicação como transmissão, a direção unilateral, configura-se numa comunicação massiva, de cima para baixo. O emissor transmite a superestrutura do modo de produção capitalista a um receptor que na maioria das vezes não vê refletida suas preocupações e formas de vida, mas apenas suas aspirações, valores e normas da dominação burguesa, sendo assim mais conveniente para sua própria sobrevivência mantê-la. Nessa concepção a imposição da mensagem com atitudes e gostos determinados a um receptor, integra numerosos sofismas embasados nas bases ideológicas da dominação burguesa que silencia o receptor simulando uma democracia e legitimando um sistema hierárquico de dominação. Concebida nessa perspectiva a mensagem refletirá a prática social da burguesia e jamais a prática social do povo, tendo uma comunicação autoritária, que disfarça o olhar paternalista da comunicação, que transforma os receptores em mantenedores e disseminadores da própria dominação burguesa (ID. IBID.).

Os professores tutores afirmaram que há planejamentos para as tutorias a partir das reuniões com o professor, todavia afirmam que não há retorno do professor sobre a atuação da tutoria e assim não há um parâmetro para compararem se estão atuando corretamente.

Constata-se a falta de comunicação como diálogo nas próprias reuniões, tendo mais comunicados, planejamentos, orientações e direcionamentos. Entende-se que a comunicação

como diálogo constrói a pessoa, por isso aqueles que reprimem o falar e o refletir estão conspirando contra a formação das personalidades, formação de uma sociedade melhor. (DIAZ BORDENAVE, 1983)

De acordo com os entrevistados as atribuições de professor tutor são entendidas como acompanhar, orientar, gerenciar e avaliar as atividades dos alunos, inclusive como suporte técnico e social. Desta forma, nenhum dos professores tutores compreende que o seu papel é de interagir, dialogar, contextualizar com a realidade dos alunos ou suscitar o pensar, mas de transmitir conteúdos, regras e ajustamentos. A falta de liberdade que os professores tutores têm para dialogar nas reuniões e encontros, torna-se também um agravante para a compreensão do seu papel, haja vista que apenas seguem o que foi comunicado pelos professores e gestores.

Outra questão mencionada é a pauperização, proletarização do trabalho do professor tutor pela questão financeira, obrigando o professor tutor a ter que se dedicar a outros trabalhos, reduzindo a possibilidade de um acompanhamento com qualidade.

O professor tutor Eduardo afirma:

[...] a forma de acompanhamento [...] na EAD (que exige uma constante e dedicada atenção do Professor tutor), somada a pouca valorização deste (financeira e de suporte), que o obriga a se dedicar a outros trabalhos e reduz a possibilidade de um acompanhamento necessário para uma avaliação continuada. (PROFESSOR TUTOR EDUARDO).

Konder (2009) salienta que sob as condições do capitalismo industrial, o capitalista compra do operário não somente o fruto do trabalho, mas a força do trabalho. Sob o capitalismo vende e utiliza a força do trabalho do operário para lucrar. “Na troca de mercadorias, dentro do mercado capitalista, somente um pode ganhar em detrimento de outro, porque – como mostrou Marx – a mais valia é essencial ao capitalismo...” (KONDER, 2009, p. 143)

A própria relação entre as pessoas que constitui o valor de troca de mercadorias já aparece deformada no capitalismo pela supremacia da mais-valia. Ocorre assim uma redução dos homens a condições de coisas. (KONDER, 2009, 143-145)

Belloni (2003) afirma que a proletarização, desqualificação, divisão do trabalho, são novos aspectos da educação industrializada. Dessa forma, ensinar a distância é um processo industrial que é determinado pelo modelo industrial fordista, alicerçado nos princípios da racionalização, divisão do trabalho e produção em massa.

Scaff (2000) pondera que as tecnologias devem auxiliar no trabalho do professor, como uma ferramenta, um meio e não um fim. O professor tem que ser o agente ativo do

processo educativo, pois somente com uma boa formação poderá ajudar o aluno a organizar e gerir o conhecimento.

Marx (1844), nos Manuscritos Econômico-Filosóficos, afirmou que na perspectiva da alienação o objeto produzido pelo trabalho, o produto, se opõe como um ser estranho, como uma força independente do produtor. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetivação do trabalho como uma perda e uma servidão ante o objeto e a apropriação como alienação.

A professora tutora Jane afirmou estarem presentes no processo de tutoria a avaliação formativa e somativa, no entanto, menciona existir uma pressão para não reprovarem os alunos “[...] há uma cobrança da própria instituição de uma redução em números de reprovação com receio de um grande número de evasão.” (PROFESSORA TUTORA JANE). Percebe-se assim que a própria instituição necessita rever sua política de avaliação e pensar que tipo de educando propõe-se formar e que sociedade almeja. E principalmente, se está preocupada com as estatísticas de aprovação ou com a qualidade da formação desses educandos. Marx afirmava que quando a luta é em favor da perpetuação da dominação, defende-se a classe dominante e não a dominada.

O processo de comunicação nos ambientes colaborativos como sala de bate-papos, fóruns, memorial, webconferência foram avaliados como sendo essenciais para aproximação entre professores tutores, alunos e coordenação. Todavia, nas mensagens analisadas dos fóruns e nas entrevistas verificou-se a ausência da comunicação como diálogo que contribuísse reflexiva e criticamente para o processo de formação e emancipação. Percebe-se que a práxis educativa, a unidade teoria-prática (SAVIANI, 2008b), não condiz com a realidade desses educadores, pois no verbalismo confirmam um discurso de teoria sem prática. Para Kosik (2002, p. 222), “[...] a práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade”.

Concernente aos processos de comunicação presentes no curso não houve um consenso nas respostas dos professores tutores, pois alguns disseram ser de caráter misto (professor, conteúdo, estudante, conteúdo, estudante, professor). Contudo, teve uma professora tutora que afirmou que o processo predominante era o vertical entre professor, o conteúdo e o estudante, acrescentando que na maioria das vezes o professor tutor não teve autonomia para dar opiniões, eximindo assim a possibilidade de qualquer tipo de comunicação como diálogo.

Nos fóruns analisados no ambiente virtual de aprendizagem os processos de comunicação que mais se apresentou foi o vertical. Dessa forma, demonstrou que há

transmissão de informação e não ocorreu o diálogo numa dimensão política da comunicação e do direito à voz. Nesta perspectiva os educandos são tratados como sujeitos passivos, cabendo à educação apassivá-los ainda mais para adaptá-los ao mundo.

A comunicação apareceu como comunicados, conteúdos estáticos, cristalizados, silenciando as consciências e impedindo de discutirem, proporem, criticarem e refletirem.

Os professores tutores confirmam ser um diferencial o processo de comunicação como diálogo crítico, articulado com a realidade “[...] os processos comunicacionais devem ser críticos e flexíveis em prol do bom andamento do curso e para que os objetivos possam ser alcançados.” (PROFESSORA TUTORIA JANE). Todavia, incoerente com a prática observada e realizada nos fóruns pesquisados.

Dessa forma, Konder (2009) destaca que a consciência separada da prática, da realidade, suscita no homem a alienação.

Marx alegava que o homem sempre deve ser um fim em si mesmo e jamais um meio para um fim. A existência dos homens num universo social é permeado de tramas de relações de poder, uma classe dominando e explorando as outras. Dessa forma, torna-se fácil compreender porque a atividade do pensamento se transforma num artifício de exercício de poder. E a partir de uma ideologia utiliza a atividade pensante como forma de domínio. Esse é o artefato de guerra mais eficaz para a dominação. As verdades e valores apresentam-se como universais, dos interesses de todos, contudo representa os interesses de classes sociais restritas. É uma falsa consciência que em vez de emancipar, aliena, engana para dominar ainda mais.

No que tange às possibilidades de sugestões de mudanças perguntadas aos professores tutores foi sugerida uma maior interação *on-line*, contrariando aquilo que foi observado, pesquisado e analisado nas mensagens dos fóruns do ambiente *on-line* do curso.

Neste panorama se observa a comunicação à distância entre o emissor e receptor como uma mera reprodução da realidade, fortalecendo a relação social dominante. Esta realidade reveste-se de uma falsa dinâmica, uma falsa consciência que reproduz o poder ideológico e mantenedor das forças dominantes (MATTELART, 1978, MARX, ENGELS, 1989).

Nas respostas dos professores tutores quanto à avaliação da qualidade do curso de formação de professor à distância foi evidenciado como boa, mas com questões a serem revistas, repensadas e melhoradas.

No que se refere ao planejamento de tutoria as respostas foram unânimes, pois os professores tutores disseram não haver planejamento de tutoria, apenas seguem as

orientações da professora supervisora. Privilegia-se assim uma relação horizontal numa visão que estimula a ingenuidade, a falta de criticidade fortalecendo os interesses opressores.

A alienação da consciência de acordo com Marx parte de uma ideologia que é uma forma de pensamento teórico que constitui representações ilusórias do real objetivo. A consciência poderá produzir conhecimento verdadeiro na medida em que a atividade estiver diretamente ligada com o real. E isso só será possível se os homens elaborarem uma crítica do discurso teórico e estiverem engajados numa luta pela transformação social. (SEVERINO, 1986)

Nas respostas dos entrevistados as atribuições do professor tutor aparecem como atendimento ao aluno na plataforma, esclarecimento às dúvidas das atividades, correção dos trabalhos e interação nos fóruns. Percebeu-se assim que as atribuições dos professores tutores são compreendidas como algo administrativo, conteudista e informativo. Não há clareza do papel do professor tutor de promover, refletir e construir o conhecimento com os educandos como mencionado no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância. A reflexão e articulação com a prática não é pensada, planejada ou discutida. E quando os professores tutores reconhecem a importância da interação isso não reflete na prática.

O homem alienado fica mais na forma do que no conteúdo, assim vê as coisas mais na superfície do que no interior. (FREIRE, 2011)

A avaliação somativa também prevaleceu a em detrimento da formativa, mesmo quando os Professores tutores mencionaram existir a formativa, contraditoriamente valorizaram a somativa por motivo do aluno necessitar alcançar a média para ser aprovado. A avaliação diagnóstica praticamente é esquecida e mesmo que houvesse seria dificultada pelo excesso de alunos “... as avaliações diagnósticas e formativas são comprometidas pelo excesso de alunos.” (PROFESSOR TUTOR EDUARDO – D)

Os processos de comunicação nos ambientes colaborativos são vistos pelos professores tutores como importantes, porém ressaltaram a importância da viabilidade técnica dos recursos para que possam se comunicar.

Percebe-se que os professores tutores compreendem os processos da comunicação como uma possibilidade técnica, porém a comunicação não é vista como educação numa perspectiva emancipatória. Kellner (1999) afirma que situações assim ilustram a racionalidade tecnológica, transformando a força crítica em força de ajuste e submissão. A autonomia perde seus sentidos à proporção que os pensamentos, ações são moldados pelas técnicas do aparato que o homem mesmo criou.

Quanto ao processo de comunicação no curso os alunos discutem pouco sobre os temas, havendo mais repetição de afirmações do que a apropriação do conhecimento. Duas professoras tutoras afirmaram que o processo de comunicação presente na disciplina é a mista (professor, conteúdo, estudante, conteúdo, estudante, professor), no entanto, percebeu-se na prática dos professores tutores, que poucos alunos são instigados às discussões nos fóruns.

Quanto ao processo de comunicação, os professores tutores afirmaram ser um diferencial como diálogo crítico, articulado com a realidade. Entretanto, os professores tutores alegaram que quando instigam uma discussão mais crítica a postura geral dos alunos é de apenas elogiar e repetir comentários dos colegas, com pouca contestação de ideias, demonstrando assim, dificuldades, timidez e insegurança em participar das discussões.

Quanto ao meio mais apropriado para discutir, refletir e aproximar o aluno da realidade os professores tutores ressaltaram que as interações *on-line* como as mais promissoras. Mencionaram também que os processos comunicacionais devem buscar fazer com que o aluno discuta, contextualize com os exemplos da realidade, pois só assim a teoria ganhará materialidade e efetivamente fará parte da organização conceitual do aluno.

Constatam-se as contradições, pois nas interações dos professores tutores prevaleceram as orientações de conteúdos, sanar dúvidas referentes às atividades. Desse modo, por mais que os professores tutores afirmassem a importância do diálogo, isso não refletia na prática de tutoria dos fóruns e dos encontros presenciais.

A questão da política de formação de professores à distância é compreendida pelo professor tutor como uma maneira de expandir a educação com baixo custo. Os professores tutores afirmam que é perceptível o propósito de apenas dar diplomas melhorando os dados estatísticos. Inclusive na fala da professora tutora Michelle apresentou-se um conformismo ingênuo “Cheguei a ouvir de gestores que as verbas são poucas, a qualidade ainda não é a melhor, mas ainda é melhor do que nada...” (PROFESSORA TUTORA MICHELLE – F). Isso demonstra que a dominação, o controle muitas vezes expressa-se pelo consentimento. O consentimento espontâneo que as pessoas têm a respeito de um poder coercitivo é muitas vezes reforçado e transmitido pela escola, pela educação, a qual tem a tarefa de formar intelectuais que manterão e reproduzirão o sistema de dominação da classe dominante e consequentemente do capitalismo (MORAES, 2003, p. 115). Marx apresenta a ideologia como à disseminação de uma realidade falsa que defende apenas interesses opressores e de manutenção da alienação. (MARX; ENGELS, 1998)

Para Gramsci as elites manterão a dominação utilizando-se do controle da consciência, sendo um controle maior que os das forças de produção. A arena da consciência é a luta principal entre as classes dominantes e subordinadas. (CARNOY, 1988)

É preciso formar seres humanos atuantes, críticos e reflexivos à procura da significação dos significados para além do instrumentalismo e dos ditames tecnicistas, de treinamento e ajustamento. (FREIRE, 1987, BELLONI, 2003)

Os professores tutores confirmam que os encontros presenciais são necessários e vão além, unânimes, afirmam que deveriam ter no mínimo três encontros no semestre e não apenas dois como geralmente ocorrem, contrariando o que é publicado nos guias de estudo das disciplinas e do Projeto Político Pedagógico, onde consta que são previstos três encontros presenciais no semestre.

As dificuldades percebidas na perspectiva da interação do professor tutor e aluno foram pontuadas como as de ordem técnica e o domínio das ferramentas para trabalhar na plataforma no ambiente virtual. Kellner (1999) afirma que com a máquina o homem aprendeu a transformar a espontaneidade subjetiva à maquinaria que serve para subordinar, dominar sua vida à factualidade de um mundo em que a máquina é o fator e o ser humano apenas o instrumento.

No que se refere aos pontos positivos à resposta que se destacou foi a da professora tutora que mencionou o curso como uma possibilidade da democratização da educação:

Os pontos positivos são muitos. A Educação a Distância veio proporcionar aos alunos que não tiveram oportunidades de fazer um curso presencial, que agora façam por meio da internet, ou seja, *on-line*. Muitos desses sujeitos trabalham e quase não sobra tempo ou oportunidades de fazer uma faculdade presencial. (PROFESSORA TUTORA MARISA)

Freitag (1986) afirma que numa sociedade democrática racionalmente planejada e controlada, a democracia se transforma num autoritarismo democrático e as contradições que se apresentam na sociedade são justificadas pela ideologia democrática.

Os entrevistados sugeriram cursos de capacitação em educação à distância para os professores tutores, os alunos aprenderem a dominar e explorar a plataforma e também a interagirem a partir de ferramentas nesse ambiente de aprendizagem *on-line*. Percebe-se que a concepção da comunicação como educação emancipadora é reduzida ao domínio de equipamentos e de ferramentas. A perspectiva técnica sobressai também nas respostas quanto às mudanças sugeridas pelos professores tutores. É ressaltado o domínio dos

equipamentos, programas e a operacionalidade técnica dos pólos e a parte da comunicação dialógica e pedagógica é esquecida.

Dessa forma, percebe-se a falta de comunicação como um diálogo emancipador nos fóruns, na relação professores supervisores, professores tutores e gestores.

Isso se torna o grande desafio da educação como emancipação, dialogar diante da negação do diálogo, falar quando não se tem uma escuta do que o outro tem a dizer, comunicar-se diante da incomunicação. “Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.” (FREIRE, 2055, p. 71)

Os encontros presenciais com os alunos demonstraram que há planejamentos dos encontros, porém é destinado pouco tempo para a reflexão e articulação com a realidade, pois é destinado um prazo maior para as orientações, informações e as dúvidas dos alunos. Consta-se novamente que a comunicação apresentou-se mais como uma transmissão de comandos, regras, prazos e direcionamentos. Contudo, na observação participante foi possível constatar a diminuição do orçamento pelo governo destinados ao Programa Universidade Aberta (UAB) refletindo assim na diminuição dos encontros presenciais.

Frigotto (1998) e Belloni (2003) afirmam que a perspectiva tayloristas/fordista ou pós-fordista limitam a expansão capitalistas gerando a crise da expansão do capital, precarização do trabalho, políticas de educação básica, formação técnico-profissional e processos de qualificação e requalificação numa perspectiva produtivista e economicista embasados num discurso de diminuição das desigualdades, proporcionando uma falsa ideia da realidade (MARX; ENGELS, 1998)

As discussões resumiram-se em orientações para o estágio, relatório final e para o seminário de encerramento do semestre. Ao final do primeiro encontro os alunos manifestaram a importância e a necessidade de haver mais encontros presenciais durante o semestre.

O encontro presencial de encerramento do semestre foi com rodas de discussões para apresentação dos trabalhos finais. Contudo, ocorreu apenas exposição de trabalhos não havendo discussões, reflexões e interações sobre os trabalhos apresentados em decorrência do pouco tempo de encontro, sendo de apenas 3 horas.

Foi realizada no último encontro do semestre, pela professora supervisora e pela professora tutora a distância, uma avaliação com os 23 alunos para saber os pontos mais importantes, avanços, conquistas dos encontros sobre o estágio, a aplicação do projeto

interventivo, a organização da disciplina e a comunicação dos alunos com os professores tutores.

No que se refere ao encontro disseram ter sido importante para reflexão e troca de experiências. Quanto aos pontos positivos à intervenção na sala de aula, articulação teoria e prática foi o mais citado nas respostas dos alunos. Contudo, os pontos negativos foram o tempo de aplicação do projeto e a falta de continuidade do projeto após a intervenção. Consideraram satisfatórias a organização e as orientações da disciplina.

Quanto aos avanços e conquistas salientaram que foram muitos em relação ao conhecimento. Todavia, admitem que deveriam ter explorado mais os conhecimentos dos professores tutores, porém pela falta de tempo em aprofundar os estudos isso tornou-se difícil.

Nas perguntas orais os alunos sentem-se mais seguros em apontar os avanços e também as dificuldades e os problemas no curso a distância.

Os professores tutores alunos evidenciaram a necessidade dos encontros presenciais terem um maior tempo de duração, pois consideram às três horas muito pouco.

Os alunos reforçam a relevância dos encontros quando afirmam que o acompanhamento *on-line* pelos professores tutores é importante, pois sempre respondem as dúvidas, sugerem leituras, são atenciosos, contudo não há como obter respostas tão rápidas como no presencial. Inclusive duas alunas mencionaram “[...] *com o professor tutor nos encontros presenciais eu aprendo em uma hora coisas que levaria dias para ler e entender*”. Outra aluna complementa “... *andamos quilômetros em poucos minutos*”.

Contudo, alguns alunos disseram que é preciso ser revisto os cursos à distância, pois se apresentam muito distante, “*Eu aprendi muito com o curso, com as disciplinas, perto do que eu sabia antes, hoje sou outra pessoa, mas eu vejo a educação à distância muito distante, pois aprendi mais, mais tive que correr muito atrás*”. Outra aluna acrescenta que o aluno ainda sente-se muito solitário. E diz “... *seria bom que tivéssemos pelos menos uma aula por semana, aí seria perfeito*”.

Outra dificuldade relatada pela aluna é o preconceito das pessoas quando sabem que o curso foi feito a distância, ela disse: “*Ainda há o tabu quando ficam sabendo que o curso é à distância*”.

No que tange a comunicação entre professor tutor e aluno disseram que a maioria dos professores tutores são atenciosos e respondem as mensagens, porém salientam que não são todos, pois têm alguns que demoram a responder e sempre dizem que as atividades estão boas, parabenizam, sem solicitar às reformulações ou questionarem.

Marx (1998) afirmava que o status da alienação em que se vive atinge de modo direto a consciência, vivenciando-se o mundo de modo passivo, receptivo como sujeito separado do objeto. A alienação da linguagem demonstra que há o perigo da palavra substituir a experiência vivida, confundindo a vida com coisas, experiência com artefatos, sentimento com submissão. (FROMM, 1964)

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, o Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância e os Guias de Estudo das disciplinas apresentaram como objetivo principal a necessidade da constante formação em decorrência das exigências do mundo globalizado e pelas constantes mudanças. No Projeto Político Pedagógico é ressaltada a importância das tecnologias da comunicação e informação para a ampliação dos conhecimentos e informações em prol de uma formação contínua e em fluxos não lineares. Ressaltaram que para isso ocorrer será preciso uma mudança pedagógica que favoreça estilos personalizados e o aprendizado colaborativo em rede, valorizando as competências adquiridas individuais, porém não há clareza do que seriam essas competências adquiridas individuais (fazer, pensar, executar, dialogar...) e como essas questões seriam trabalhadas essas questões à distância.

Percebe-se inclusive nos documentos a comunicação como um processo linear, mecânico numa perspectiva de administração da educação a distância do que o suscitar de metas e estratégias para se atingir uma educação à distância de qualidade.

No Projeto Político Pedagógico e no Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia a Distância são abordados os desafios, as necessidades de articular os elementos filosóficos, teóricos e metodológicos que envolvam pessoas e grupos específicos. Todavia, ressalta-se nos documentos a importância da dimensão educativa em detrimento da instrução e do domínio das diferentes metodologias e técnicas. Contrariando o que foi observado na dimensão educativa das tutorias, encontros e documentos. A educação emancipadora para refletir, falar, pensar e problematizar uma realidade ficou apenas no discurso das palavras das reuniões, dos encontros presenciais e dos documentos. Percebe-se que há uma lacuna no que se refere à comunicação, pois não é mencionada e muito menos salientada a importância da comunicação entre professores tutores, alunos e gestores. Os documentos resumem-se em instruções, direcionamentos e administração da educação à distância.

A grande questão é como ter diálogo uns com os outros? Diálogo entre aqueles que desejam dar nome ao mundo e os que tudo fazem para que isso não ocorra? Assim, o humanismo tecnológico, reduz a educação a um conjunto de metodologias e de instrumentos que despolitiza a grande massa da população. (FREIRE, 2011)

Os documentos também ressaltam que o Projeto tem como objetivo formar educadores capazes de intervir na realidade de maneira crítica, contextualizada, ética, buscando a plena realização individual e coletiva, comprometidos com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. A dimensão prática, política ou social só adquire plena significação quando compartilha uma luta concreta dos homens para libertarem-se. (FREIRE, 2005, 2007)

Mencionam nos Projetos e nos Guias de Estudos que o ensino comporá a pesquisa e a extensão através de projetos integrados para articular o fazer, o pensar pedagógico e a atuação em diversos contextos socioculturais e organizacionais. Todavia, os projetos de intervenção construídos não tiveram continuidade, muito menos suscitaram um espírito científico de repensar ou mudar uma realidade.

Os Guias de Estudos pesquisados apresentaram uma proposta de trabalho para o semestre, planejamentos, cronograma de atividades e orientações de estágios. Percebeu-se que a comunicação entre professor tutor e aluno não foi comentada, pensada, apenas afirma-se que as TICs são um desafio para a comunicação educacional. Dessa forma, uma educação sem comunicação legítima e submete o domínio de uma educação despolitizada, sem criticidade, marginalizada (SAVIANI, 2009) sem a possibilidade de transformação, problematização ou a construção de uma educação como comunicação dialética.

Assim, os documentos apresentam-se como informativos e conteudistas, com o foco nas orientações técnicas, didáticas, pedagógicas de estudos e prazos da disciplina. Os Guias de Estudo e os Projetos propõem três encontros presenciais nos polos durante o semestre, porém na prática ocorreram somente dois.

Percebe-se que os objetivos declarados nos documentos é uma coisa e a prática é outra. Havendo assim um processo de incomunicação (TEIXEIRA, 1983), onde poucos mandam e muitos obedecem, vivendo a falta de manifestações de comunicação, intercâmbio e diálogo.

Os documentos mostram-se pouco reflexivos e críticos, contraditoriamente, são mais conteudistas e informativos, com o foco nas orientações técnicas didáticas, administrativas e direcionamentos pedagógicas de estudos e regras da disciplina. No que se referem aos encontros presenciais os guias de estudo das disciplinas sugerem três encontros presenciais durante o semestre, sendo que dois deverão ser realizados pela professora supervisora ou a professora tutora a distância e outro com a professor tutor presencial. No documento orientador das disciplinas de estágio também consta três encontros em cada polo para as atividades coletivas durante o semestre. Contudo, os encontros se limitaram a dois por semestre.

Freire (2005, p.90) afirma:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*. Não e no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Constata-se que a ausência de comunicação como diálogo reflete a falta de Políticas Públicas eficazes, sérias e comprometidas com a educação de qualidade. Transformam o cenário da formação de professores a distância no Brasil em lugares de treinamento de trabalhadores para o mercado de trabalho, onde a comunicação como diálogo torna-se uma ameaça para o ajustamento dos interesses dominantes. A transmissão de conteúdos e informações torna-se oportuna diante da falta de seriedade das políticas de investimentos e manutenção para o desenvolvimento de uma educação a distância de qualidade que priorize o pensar, criticar e transformar. O descaso, a contradição entre o interesse particular e o coletivo que faz com que o Estado dê uma ideia ilusória da defesa do interesse de todos. A universalização da educação, tão presente nos discursos políticos e nas legislações educacionais, aparece apenas como uma forma do Estado impedir embates, falseando que está democratizando a educação. A falta de perspectiva de ter os três encontros presenciais ou mais fica, apenas na teoria dos documentos, pois com a diminuição do repasse de verbas federais para o programa, muitas vezes é possível apenas um encontro presencial por semestre. A proposta inicial do programa da Universidade Aberta do Brasil de democratizar e universalizar a educação aparece mais como uma política de formação precária de trabalhadores na educação, organizada para o mercado de trabalho (pós-fordista) com características de racionalização e produção em massa (BELLONI, 2003).

No âmbito das reformas relativas à política de formação de professores à distância, o Estado brasileiro é subordinado às recomendações dos Organismos Internacionais (OIs) desde a década de 1990.

Essa expansão desenfreada dos cursos superiores esta agregada à educação à distância com o objetivo de garantir uma formação massiva da educação superior e como uma política compensatória para cumprir metas estatísticas e baratear a formação, compensando também uma formação precária da Educação Básica. (FREITAS, 2007).

Essa tendência à expansão do Ensino Superior tem as características, política e ideológica, na própria Constituição Federal de 1988, no Art. 205 que menciona a Educação como sendo direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada

com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 contribui com essa expansão quando suscita um caráter de democratização à educação superior mencionado no art. 80 da LDB e regulamentada, a partir do Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005.¹⁸ Dessa forma, o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada.

§ 1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

A promulgação dessas leis suscitaram ações com a ideia ilusória de democratização da educação, uma estratégia de capacitação de professores em serviço e certificação em nível superior. Marx e Engels (1998) afirmam que o homem possui consciência, mas ainda assim, não é uma consciência inerente, “pura”, pois é atormentado pela perspectiva de estar oprimido.

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi idealizada no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005 com o principal objetivo de capacitar professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, prioritariamente para formação de inicial e continuada de professores com a utilização de metodologias de Educação à Distância. A UAB, dessa forma, surge como uma estratégia exponencial de oferta de vagas no ensino superior, elevando o nível de atendimento sem aumentar recursos necessários. O uso das novas tecnologias educacionais surge como uma forma de solução para o problema de formação docente e como uma maneira de universalizar a educação no contexto do capitalismo de uma maneira mercantil e instrumental. (FREITAS, 2007)

O crescimento rápido da oferta demonstra interesses do Estado na perspectiva da universalização da educação para capacitar e formar professores de uma maneira acessível e ágil (SOUZA, JÚNIOR E FLORESTA, 2010).

Marx e Engels (1998) afirmam que o Estado deixou de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade, pois defende os interesses de uma

¹⁸ BRASIL. Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm> acesso em 04 de junho de 2013.

determinada classe social, a classe dominante. Com a divisão do trabalho separa-se o interesse particular do interesse comum. Assim, o interesse comum se estabelece representado no Estado, porém separado dos reais interesses particulares e coletivos. Assim, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens, disfarçada e revestida dos interesses da classe dominante. A força multiplicada decorrente da cooperação entre os homens origina um poder social que reflete a forma de Estado, mas este Estado aparece não como poder desses homens, mas como um poder alienado e fora do alcance de seu controle.

As ideias da classe dominante foram em todas as épocas e em todos os tempos as ideias dominantes. A classe governante é, ao mesmo tempo, a força governante intelectual, que tem à disposição os meios de produção material e que controla concomitantemente os meios de produção intelectual. (MARX; ENGELS, 1998)

Percebe-se que a falta de comunicação como diálogo na formação de professores à distância decorre principalmente da falta de políticas públicas sérias para a formação desses profissionais. Persiste o discurso da democratização mascarado num ajustamento político e econômico governamental, configurando numa estratégia ilusória de homogeneização da educação. Belloni (2003) salienta o pós-fordismo surge como uma maneira mais justa e democrática do capitalismo do futuro.

A política aparece nos polos da Universidade Aberta como um jogo de interesses políticos partidários num princípio de domínio eleitoral, utilizando-se do discurso da democratização da educação. A escassez de recursos e verbas para proporcionar mais encontros presenciais ou bolsas assim como valores mais justos para professores estão disfarçadas numa ideologia que aparece como bom para todos, que representa interesses comuns, mas que na verdade fortalece ideias e interesses de uma pequena parcela que conserva e internaliza desigualdades.

As ações na educação à distância demonstram a escolha dessa política de formação de professores a partir do discurso do uso intenso das tecnologias educacionais e a relação custo e benefício como definidora dessas atividades formativas (SOUZA, JÚNIOR E FLORESTA, 2010). A formação a distância tem como base o art. 87, parágrafo 3º, inciso III da LDB, que define a realização de “... programas de formação para todos os professores em exercício, utilizando para isso também os recursos da educação à distância.” (BRASIL, 1996, p.30)

Assim, a formação de professores evidencia-se a partir da educação à distância num contexto de universalização capitalista, de racionalidade mercantil e instrumental (SOUZA, JÚNIOR E FLORESTA, 2010).

Marx e Engels (1998) em a Ideologia Alemã discutem que as ideias da classe dominante são em todas as épocas o poder material dominante da sociedade. As ideias dominantes não são mais que as expressões ideais das relações materiais dominantes que são concebidas como ideias. Desse modo, a classe dominante também tem entre outras coisas a consciência, portanto dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, dominando pensadores, como produtores de ideias, regulando a produção e distribuição de ideias do seu tempo. Marx afirma que a falsa ideologia atua num registro da falsa consciência que se apoia numa consciência subjetiva que engana, uma vez, que perde o contato com a objetividade. Isso ocorre por motivo da fragilidade da consciência humana e do próprio homem passível de alienação. A ideologia dessa forma representa conteúdos ilusórios do real objetivo, apresentados como interesses universais, mas que refletem os interesses particulares das classes sociais, sendo justificados a partir do interesse político sobre as outras classes em decorrência do poder econômico.

A expansão da educação à distância com a criação da Universidade aberta do Brasil (UAB) integrada às Universidades Públicas brasileiras tem como objetivo formar professores da educação básica, contudo há contradição quando comparada ao tripé das Universidades Públicas, que é de ensino, pesquisa e extensão, pois os cursos oferecidos à distância estão mais voltados para o ensino do que a pesquisa e a extensão.

Scaff (2000) afirma que entre o Banco Mundial e a Unesco há uma convergência que trata a educação como capital humano, ou seja, o professor como insumo, qualificando-o para suprir as necessidades econômicas do futuro. Percebe-se que a formação do professor assim é compreendida numa lógica produtivista para adaptação ao mercado de trabalho.

8. CONCLUSÃO

O presente estudo buscou pesquisar os processos comunicacionais na formação de professores à distância. Partiu-se do pressuposto de que a comunicação professor-aluno seria emancipatória se existir um diálogo crítico articulado com a realidade. A referida comunicação, na perspectiva do diálogo ou da transmissão, no curso pesquisado, apresentou-se sem um diálogo, construtivo, crítico e emancipador, prevalecendo a concepção de transmissão de conteúdos e atividades, identificando-se a existência de conflitos e contradições nas práticas de comunicação entre professor tutor e aluno.

A comunicação existente nos cursos de formação de professores a distância, tendo como estudo de caso o polo de Carinhanha, Bahia, do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB)/Universidade Aberta do Brasil (UAB), não contribui para uma formação crítica, emancipadora e política, pois os processos comunicacionais passam pela instrução, reprodução e passividade, em uma separação do trabalho intelectual e manual, onde a teoria e a prática passam a ser duas realidades interdependentes. Assim, o discurso se dá contra a hegemonia da classe capitalista, porém, as práticas no curso de Pedagogia são ideológicas, de falsa consciência, não expressando a superação da alienação.

Não existem estratégias de comunicação que visem o diálogo e a interação. As contradições estão presentes entre o que é declarado nas entrevistas e aquilo que se faz presente nos documentos.

A comunicação apareceu como um controle para adormecer as consciências e fazer com que o estudante fique alienado e aliene aos outros. Assim, quanto mais alienado estiver, mais difícil de reivindicar, escolher ou perceber as deturpações da realidade. A cegueira poderá limitar a possibilidade de mudança, de luta diante do que está posto, como sendo o melhor para todos. Para tanto, o educador necessita libertar-se para libertar o outro – enquanto não ocorre a libertação de si mesmo, sua emancipação, não poderá emancipar o outro.

Os limites da comunicação como diálogo estão arraigados no tecnicismo e na mecanização que se sobrepõe ao ato de pensar, discutir e criticar. Em uma concepção que silencia os educandos, os educadores limitam-se a transmitir o conhecimento, o que precariza os trabalhadores da educação, levando-os à proletarização do trabalho docente, mantendo, assim, a dicotomia entre o saber dominante e o saber dominado, dos que pensam e dos que executam, de uma educação para elite e outra para o povo.

A comunicação passa pela emancipação, pela democracia contra a reprodução e fortalecimento dos interesses políticos e econômicos da classe dominante.

A possibilidade da existência de uma comunicação emancipadora nos cursos de formação de professores somente será possível a partir de uma política de formação que articule teoria e prática, discurso e realidade, em uma construção coletiva do sentido da práxis que transforma e supera a hegemonia tecnicista, de gerenciamento e da massificação do conhecimento. Tal fato poderá fundamentar a superação da Educação à Distância (EAD), criando uma metodologia que incorpore as tecnologias, de modo que seja sem distância e sirva como uma contrahegemonia.

Compreende-se, em uma perspectiva emancipadora que os homens são reais, produtores de suas concepções, que falam, pensam, argumentam, criticam e, a partir daí, apropriam-se do conhecimento. A transmissão sem reflexão e criticidade serve apenas para perpetuar as relações que derivam do poder e dominação, uma vez que produz a cegueira do pensamento do ser humano, impedindo-o de conhecer suas verdadeiras necessidades, de argumentar, refletir e de perceber as contradições postas em uma realidade que, muitas vezes, o engana e manipula.

O projeto de formação do homem poderá ter uma consciência crítica ou alienante, consciência de si e do outro ou individual. Dependerá também do educador, que poderá ter ou não, uma visão na perspectiva emancipadora. É fundamental que o educador esteja envolvido em uma concepção contra-ideológica dominante que o reduz a uma máquina manipulável, sem ter consciência de si e do outro.

A emancipação humana somente será plena quando o homem real e individual tiver se tornado um ser genérico, que reconhece e organiza as próprias forças como forças sociais ou política.

A pesquisa aqui empreendida permitiu observar que as práticas do polo de Caririnha, no curso de Pedagogia à distância tomado como estudo de caso, não tiveram uma comunicação como forma de emancipar para a transformação consciente, crítica do educando, através de discussões coletivas, de reflexão associadas à pesquisa e a realidade como prática social.

A EAD não poderá ser considerada como uma alternativa apenas para multiplicar alunos sem antes alterar os quadros docentes e os investimentos. Neste sentido, comparando-se a uma fábrica, tem-se uma empresa que objetiva apenas ter estratégias para aumentar a produção de cursos, quantidade de acessos, resultados quantitativos, planejamento de currículo, preparação de roteiros de cursos, produção audiovisual, textos de acompanhamento,

atendimento ao aluno e várias formas técnicas e tecnológicas para alienar, mecanizar e adestrar as pessoas.

A pesquisa verificou a formação ali empregada em uma ideologia dominante, materializada no espetáculo do discurso de uma educação para todos, disfarçada em uma realidade democrática, de igualdade, modernização, onde a comunicação como transmissão serve para fortalecer ainda mais tal realidade de alienação e opressão.

Há uma falsa ideia de que estão formando profissionais críticos, partícipes e conscientes a partir de uma política da transmissão. Contudo, confirmou-se uma comunicação que apenas acalma os embates e disfarça as contradições.

O cenário observado é de contradições de uma realidade que fortalece as diferenças de classe, a fim de esconder uma comunicação que domina e legitima a submissão dos educandos, que nega a práxis e deprecia a consciência dos educandos através de uma ideologia que falseia uma realidade em detrimento à emancipação.

Há de se considerar que a política de formação de professores a distância tem sido produzida com o intuito de negar uma comunicação como diálogo emancipador; é uma política camuflada em um discurso para reduzir as desigualdades educacionais, porém, prioriza o treinamento em serviço em detrimento de uma formação consistente.

As deficiências são visíveis quanto à formação de professor e a prioridade na transmissão de conhecimentos, na formação de valores e nas normas destinadas a contribuir para a legitimação das propostas dos Organismos Internacionais (OIs) e o atendimento às novas demandas emergentes da sociedade contemporânea. A educação é priorizada como redução da pobreza e diminuição das desigualdades educacionais; porém, o que se observou foram uma legitimação ao controle de professores tutores, professores supervisores, gestores e uma formação fragmentada, desarticulada da pesquisa e de ações para a mudança da realidade.

Os vários desafios observados e constatados nas entrevistas, documentos e fóruns possibilitou levantar que é preciso rever, repensar tais práticas e as políticas de formação de professores à distância – percebeu-se uma realidade totalmente equivocada dos pressupostos de uma educação que deseja emancipar ou tornar o sujeito liberto de explorações e opressão.

Verificou-se uma política para manter alunos e educadores em um sistema que utiliza a educação como controle, que aumenta índices estatísticos em prol de um discurso que democratiza; e ainda, percebeu-se que estão submersos em uma ideologia que defende interesses universais, mas, na prática, permanecem no interesse particular.

Constatou-se que os professores tutores possuem um discurso contra a hegemonia da transmissão, contra a ideologia, que mascara a realidade; porém, as práticas daqueles docentes professores tutores são totalmente ideológicas. Logo, o pensamento ideológico está em descompasso com a objetividade real, de transformação social e de emancipação.

Confirmou-se a existência de interesses individuais e não coletivos; de uma ideologia que serve para camuflar os interesses reais da classe dominante, apresentando-se como uma explicação verdadeira do mundo e que corresponde aos interesses de todos.

A perspectiva política dos polos, envolvendo partidos políticos, faz com que a educação seja tida como um objeto de manipulação, ascensão e popularidade – ponto favorável para o ingresso na política.

Diante do exposto, é preciso superar tal ideologia alienante a partir de uma visão emancipadora, uma práxis consciente, uma comunicação que reforce o homem como sujeito histórico, sujeito que pensa, argumenta e muda a realidade.

Reavaliar as práticas de comunicação da tutoria, as reuniões e os encontros presenciais, são essenciais na formação de professores à distância como uma possibilidade de superação das contradições da realidade que se apresenta, que diz ter práticas emancipadoras, mas que na ação exerce práticas da não consciência, da alienação e de uma falsa realidade.

A comunicação como formação para emancipar não pode exercer uma prática inconsciente na continuidade do controle e da transmissão, sendo uma ameaça ao monitoramento e fiscalização das ações.

O homem enquanto práxis é um ser social; não é absoluto ou abstrato; parte da atividade humana sensível, que poderá ter uma práxis consciente ou não. A práxis não consciente é o resultado da alienação do homem como construção prática de um mundo objetivo, de manipulação, que retira a consciência do mundo e, muitas vezes, a anula. O homem consciente age sobre a ação e sobre a realidade.

A consciência, assim, é um momento da prática em constante movimento de interação permanente, fazendo com que o homem reescreva a sua história, porque é um ser consciente que faz a sua história e as circunstâncias.

Destarte, a política de formação de professores à distância tem se apresentado como um processo que se desenvolve de acordo com a organização do poder político e burocrático do Estado. Assim, a educação não ocorre espontaneamente, na realidade social, prática, mas regulamentada conforme normas e regras definidas pelo Estado materializada em legislações, normas, metas e diretrizes. Assiste-se, então, no Brasil uma realidade que se traduz em um gerencialismo da EAD, um modo de gerir a educação.

As políticas educacionais possuem um discurso de expansão da educação que exprimem um discurso de práticas descentralizadoras, ideológicas, porém, contraditórias diante da realidade dos polos da UAB e do descaso com a falta de recursos públicos para a manutenção do programa.

Portanto, é preciso suscitar uma consciência de ver o mundo, de refletir sobre ações, de modo crítico, de vivência e de pensar a educação como um ato político.

9. Bibliografia

ADORNO, Theodor W. 1903-1969. **Educação e emancipação**/Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANYON, Jean. **Somente a pedagogia crítica não basta: educação voltada à justiça social, à participação política e à politização dos estudantes**. In: APLE, Michael W. AU, Wayne.

GANDIN, Luís Armando Gandin. **Educação Crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. P. 429-436.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 3.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56).

ANDRADE, P.F. (1996); **Programa Nacional de Informática Educativa**. A utilização da Informática na escola pública brasileira. (1970-2004); MEC: Secretaria de Educação.

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. Edições Loyola, São Paulo, 2002. (org.) Sociedade mediatizada

BARRETO, Raquel G (org.). **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: QUARTET, 2ª edição, 2003.

BARRETO, Raquel Goulart. **As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n.

104, Oct. 2008. Available from

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300013&lng=en&nrm=iso)

73302008000300013&lng=en&nrm=iso>. access on 27 June 2013.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000300013>.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORDIN, João Henrique. **Educação Reversa**. Pelotas: Editora Universitária, UFPEL, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Ensaio sobre a educação a distância no Brasil**. Educ. Soc. [*online*]. abr. 2002, vol.23, no.78 [citado 28 Junho 2006], p.117-142. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200008&lng=pt&nrm=iso. ISSN 0101-7330.

BELLONI, Maria Luiza. **Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna?** Educação e sociedade., Dez. 1998, vol. 29, no. 65, p. 143-162.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 2ª Ed. Campinas, SP:Papirus, 1988.

COSTA NETO, Antônio da. **Paradigmas em educação no novo milênio**. Goiânia: Ed. Kelps, 2003.

COUTINHO, Carlos e Nelson. TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CORAGGIO, José Luis. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?** In: WARDE, M.J. & HADDAD. S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2003.

CHAUI, M. **Universidade operacional: a atual reforma do Estado incorpora a lógica do mercado e ameaça a instituição universitária**. Folha de S. Paulo, 9 maio 1999. Caderno Mais!

Chauí, Marilena. **A história no pensamento de Marx**. Em publicação: A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas Boron, Atilio A.; Amadeo, Javier; Gonzalez, Sabrina. 2007 ISBN 978987118367-8

DIAZ BORDENAVE, Juan E. **Além dos Meios e Mensagens: Introdução à comunicação como processo, tecnologia, sistema e ciência.** Petrópolis: Editora Vozes, 1983.

FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (Org.) **Linguagens e interatividade na educação a distância.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: WARDE, M.J. & HADDAD. S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2007.

FRANCO, Maria Laura P. B. Franco. **Análise do Conteúdo.** Brasília, Líber Livro Editora, 2005.

FRANÇA, ACÁCIO Silveira. **Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação.** (Dissertação de mestrado). Campinas: PUC, Campinas, 2008. 160 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Freire, Paulo, 1921 – 1934. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 30 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2007.

- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação (diálogos)**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6º edição. São Paulo: Editora Moraes, 1986.
- FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Et al. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- FROMM, Erich. **Conceito Marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1964.
- GADOTTI, MOACIR. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo Perspec. [on-line]. abr./jun. 2000, vol.14, no.2 [citado 26 Junio 2006], p.03-11. Disponible en la World Wide Web:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-8392000000200002&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0102-8839. >
- GAMBOA, Sílvia Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó, SP: Argus, 2007.
- GRAMSCI, Antônio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- GRAMSCI, Antônio, 1891-1937. **Cadernos do cárcere**, volume 4. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GENTILI, Pablo et alli. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed.: São Paulo: Atlas 2002.

GOMEZ, M. Victoria. **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo. Editora Cortez. Instituto Paulo Freire, 2004.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro: Rio de Janeiro, 1989.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INEP. Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2009. Inep. Disponível:

<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>

acesso 25 de setembro de 2011]

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação superior: 2010 – **resumo técnico**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> acesso em 13 de outubro de 2012.

KATO, Fabíola B. Grello, SANTOS, Silvia Alves dos, MARTINS, Tânia Barbosa. **Da EAD à UAB: expansão anômala e repercussões no trabalho docente**. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. ET AL. **Educação à distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo:Xamã, 2010. p. 13-31

KINJÔ, Marina Escobar de. **A comunicação, exercício de cidadania na Educação**. Tese doutorado Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2006.

KELLNER, Douglas. “**Cultura da mídia e triunfo do espetáculo**”. In: MORAES, Denis (org). **Sociedade Mediatizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

Dialética do Concreto

KOSIK, Karel.. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. “**Exclusão includente e inclusão excludente. A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**”. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.77-95

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2001.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas/** Christian Laville e Jean Dionne; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, Belo horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica Formal e Lógica Dialética.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991. Tradução Carlos Nelson Coutinho.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo, SP: Editora 34, 1999. 260 p.

LIMA, Venício A. **Mídia, Teoria e Política.** 2ª edição. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

LIMA, Venício A. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire.** 2 ed. Revisada. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Fundação Perseu Abramo, 2011.

LOMBARDI, Claudinei. SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associadas: HISTEDBR, 2005.

LUCENA, Carlos. **Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores.** In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval . (Orgs). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & NETO, Alexandre Shiguno et al. **Reflexões sobre a formação de professores.**Campinas, SP: Papirus, 2002.

MAFFESOLI, Michel. **Lógica da dominação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** Da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. Sao paulo: Cortez, 1989. 382 p. ISBN 85-249-0163-2

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

MARQUES, Mario Osório. **A formação profissional da educação.** 5 ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Ideologia Alemã:** Feurbach. São Paulo: Hucitec, 1998.

Marx, Karl, 1818-1883. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843** / Karl Marx ; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus – [2.ed revista]. São Paulo: Boitempo, 2010a.

Marx, Karl, 1818-1883. **Sobre a questão judaica** / Karl Marx ; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant]. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução de Florestan Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** 2ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino.** Lisboa: Moraes, 1978. 265 p.

MARX, Karl. O Capital. **Mercadoria.** Coimbra: Centelha, Promoção do Livro, SARL, 1974, Volume 1, Parte I, Capítulo I.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Ideologia alemã**. 2. ed. Trad. Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. O Capital. Volume 1 – Parte III Capítulo VII. **Processo de Trabalho e Processo de Produção de Mais valia**. Disponível: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>> acesso 25 de novembro de 2011.

MARX, Karl. O Capital. Volume 1 – Capítulo V. **Processo de Trabalho e Processo de valorização**. São Paulo – SP. Editora Nova Cultural Ltda, 1996. P. 297 – 304. ISBN 85-351-0831-9. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acer_marx/ocapital-1.pdf acesso 10 de fevereiro de 2013.

MARX, Karl. **Manuscrtos Econômico-Filosóficos. Trabalho alienado**. Escritos em 1844. Disponível: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1844/manuscrtos/cap01.htm#topp>> acesso em 16 de junho de 2013.

MATTELART, Armand. **La comunicación masiva em El proceso de liberación**. Sexta edição. México: Siglo veintiuno editores, 1978.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cad. CEDES [*on-line*]. 1998, vol.19, n.44, pag. 59-72. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100006>.

MOORE, Michael G. Educação à distância: uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MORAES, Raquel de A; SANTOS, Gilberto Lacerda. A educação na sociedade tecnológica. In: SANTOS, Gilberto Lacerda. (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília: Editora Plano, 2003, v. 1, p. 11-30.

MORAES, Raquel de Almeida. SCHNEIDER, M. B. D, SOUZA, Natalina Pereira. **O Percurso Da Ead No Ciberespaço: Do Terminus a Quo Para Terminus Ad Quem**. In: 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED-CENTRO OESTE, 2008, Brasília. 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO OESTE, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. /Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETTO, Nelson De Luca. PICANÇO, Alessandra. Reflexões sobre EAD: concepções de educação. Educação a Distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA/ coordenadoras, ARAÚJO, Bohumila e FREITAS, Katia Siqueira de; autores, LEMOS, André [et al.]. – Salvador: ISP/UFBA, 2005. ISBN 85-99674-02-1. P. 31-56.

SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). **Tecnologias da Educação e Formação de Professores**. Brasília: Plano Editora, 2003.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Os Organismos Internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

SCHNEIDER, Magalis B. D.; SOUZA, Natalina P. **A Pedagogia da Alternância no Ciberespaço: Uma Reflexão Sobre o Uso das TIC no Contexto da Educação do Campo**. In **IV ENC 2006 /FE/UnB**.

SCHNEIDER, Magalis Béssem Dorneles; SOUZA, Natalina Pereira de; e MORAES, Raquel de Almeida. **Comunicação on-line do professor em EAD: mediação pedagógica ou imediatismo pedagógico?** IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13, 2007. Curitiba, PR. *Anais*. Curitiba, PR: ABED, 2007. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007122532PM.pdf>> Acesso em 05 de novembro de 2012.

SAVIANI, Demerval (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p.77-95

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008 a.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

_____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo**. São Paulo, Cortez, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

TEIXEIRA, Nereu. **A comunicação Libertadora**. São Paulo: Edições Paulinas, 1983.

TIZIANI, Valdenize. **O imaterial: conhecimento, valor e capital. Soc. estado**. Brasília, v. 24, n. 1, Apr. 2009 Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 27 Nov. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000100013>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. MORAN, José Manuel Moran. **Educação à distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação Superior: Projeto político-pedagógico** Campinas, SP: Papirus, 2044.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação**. 4 edição. Lisboa, Editora: Presença, 1995.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**/ Bruno Pucci, Newton Ramos de Oliveira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Zuin, Antonio A. S.. **Educação à distância ou educação distante?O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Professor tutor e o professor virtual. Educação e Sociedade**, CAMPINAS, v. 27, n.1, p. 935-955, 2006. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>> acesso em 10 de setembro de 2013.