

ORGANIZADORES:
ADRIANA M. TONINI
BREYNNER R. OLIVEIRA

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
E FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES

O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

EDITAR
2015

Copyright by © Adriana M. Tonini e Breyner R. Oliveira
2015

Capa

May Picture - Paul Klee

Revisão

Rogéria Carvalho

Projeto gráfico

André Luiz Gama

Editoração e impressão

Editar Editora Associada
(32) 3213-2529 / 3241-2670
Juiz de Fora/MG

Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores –
Adriana M. Tonini e Breyner R. Oliveira– Editar, Juiz de Fora – 2015

224 p.

ISBN 978-85-7851-097-8

Todos os direitos reservados

Sumário

Apresentação	5
Adriana Maria Tonini, Breyenner Ricardo Oliveira e Lídia Gonçalves Martins	
Especialização em Coordenação Pedagógica: o Projeto Pedagógico do curso de formação continuada de professores da educação básica.....	11
Adriana Maria Tonini e Breyenner Ricardo de Oliveira	
A educação, a escola e seus profissionais.....	27
José Geraldo Pedrosa	
Interculturalidade, multiculturalismo e produção do conhecimento no contexto educacional.....	55
Silvani dos Santos Valentim	
Coordenação pedagógica: saberes e práticas	75
Raquel Quirino	
Avaliação escolar: o que é. O que pode vir a ser	91
Sabina Maura Silva	
As estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem e a docência na Educação a Distância	111
Adriana Maria Tonini e Fábio Neves de Miranda	
Um olhar sobre a formação de professores: o papel do supervisor pedagógico na EaD.....	143
Giseli Ferreira Barros	
Coordenação pedagógica: construção identitária	167
Ana Lúcia Pena e Celma Anacleto	
Escola de Gestores: uma abordagem multidimensional	191
Fernando Fidalgo e Sérgio Rafacho	
Sobre os autores	219

Apresentação

Este livro faz parte de uma coletânea que visa avaliar a experiência de implementação do Programa Nacional Escola de Gestores (PNEG) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), através do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD). A primeira publicação se deu com o volume “*Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores*”, em 2014. Em 2015, os organizadores publicam, através desse segundo volume, a experiência com a primeira turma do curso de especialização em Coordenação Pedagógica, ofertada em 2014 e 2015.

Organizado pelos professores Adriana M. Tonini e Breynner R. Oliveira, “*Coordenação Pedagógica e Formação Continuada de Professores*” reúne as contribuições dos diversos profissionais que integraram a primeira turma do curso, como coordenadores, professores de sala ambiente, supervisores e professores de turma (tutores), além de professores convidados, vinculados a outras instituições.

O livro apresenta nove capítulos que versam sobre temáticas relacionadas à formação docente, ao ensino-aprendizagem, à EaD, à escola e à gestão pedagógica. Em todos eles, a articulação entre as reflexões teóricas e as práticas vivenciadas nos contextos escolares emerge como questão central na busca pela configuração e pela promoção de transformações no trabalho da coordenação pedagógica, fortalecendo-o no interior da escola.

No **capítulo inicial**, os coordenadores, professores Adriana M. Tonini e Breynner R. Oliveira apresentam o curso de especialização em Coordenação Pedagógica através de seu Projeto Pedagógico. Ofertado no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, o curso é voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica, por meio da Educação a Distância. No projeto do curso, os

coordenadores e o corpo docente detalham a proposta pedagógica, descrevendo o público-alvo e os requisitos para seleção, a equipe pedagógica, a proposta curricular, a avaliação da aprendizagem, o financiamento, entre outros. Desse modo, fica evidente o objetivo principal do curso quanto à formação do coordenador pedagógico: a ampliação de suas capacidades de análise e de resolução de problemas, de modo a desenvolver um importante papel de articulador e integrador dos processos educativos.

Nos **capítulos 2 e 3**, os autores trazem discussões empreendidas ao longo do curso, em disciplinas e conferências ministradas aos cursistas-coordenadores. Em “A educação, a escola e seus profissionais”, capítulo 2, José Geraldo Pedrosa reflete sobre a importância social da instituição escolar e sobre a grandeza da tarefa docente no tempo presente. O autor analisa dois movimentos de escolarização recentes e simultâneos: um exógeno, marcado por um adensamento crescente da pauta e da agenda escolar e outro endógeno, pautado pela adoção de práticas escolares em outras instituições. Para Pedrosa, a despeito do cenário de crescente insatisfação em relação à instituição escolar, estes movimentos revelam a centralidade que a escola ocupa em nossa sociedade e a importância da educação ser objeto de estudo dos profissionais que vivenciam o cotidiano das práticas escolares.

No **capítulo 3** – “Interculturalidade, multiculturalismo e produção do conhecimento no contexto educacional” –, Silvani dos Santos Valentim analisa a contribuição do multiculturalismo e da interculturalidade para a supressão dos universalismos e das desigualdades no interior da escola. Como ressalta a autora, apesar das conquistas recentes no que tange à inclusão da história e cultura afro-brasileira (e indígena) no currículo escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, tais políticas são incipientes e o currículo ainda apresenta uma visão de inferioridade e estereotipada do povo afrodescendente. Nesse contexto, as questões relacionadas à diversidade assumem relevância na formação inicial e continuada de professores e a escola, por sua vez, deve assumir seu papel transformador na promoção da igualdade étnico-racial junto à comunidade escolar.

No **capítulo 4** – “Coordenação pedagógica: saberes e práticas” –, Raquel Quirino traz uma reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico e dos saberes necessários à atuação deste profissional nas escolas. Como ressalta a autora, a formação inadequada e a carência dos saberes próprios da docência provocam uma indefinição de papéis, fazendo com que, muitas vezes, o coordenador pedagógico realize atividades que fogem à sua atuação, afetando o clima da escola. Nesse sentido, para a autora, mais do que ter clareza sobre seu papel, é fundamental que o coordenador pedagógico seja possuidor dos saberes docentes, pois só assim se tornará um verdadeiro educador do educador.

O **capítulo 5** – “Avaliação escolar: o que é. O que pode vir a ser” –, escrito por Sabina Maura Silva, tem como enfoque a avaliação da aprendizagem, devido à sua estreita vinculação com o trabalho docente. Para tanto, a autora empreende uma reflexão acerca do estatuto real da formação e preparação docente e da imagem institucional e conceitual da escola frente à avaliação da aprendizagem. Como ressalta Sabina Silva, os instrumentos avaliativos são importantes à medida que indicam encaminhamentos possíveis para o processo ensino-aprendizagem e isso só é possível com uma reconfiguração teórica e prática do saber docente.

No **capítulo 6** – “As estratégias pedagógicas de ensino aprendizagem e a docência na Educação a Distância” –, Adriana M. Tonini e Fábio Miranda discutem o papel do docente e o uso de estratégias pedagógicas para potencializar o ensino-aprendizagem no contexto da chamada *Web 2.0*. Na modalidade a distância, a mediação possui papel de destaque uma vez que o distanciamento físico sempre exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos docentes. Nesse contexto, as estratégias pedagógicas, em concordância com um bom planejamento, que contemple as especificidades do curso e do ambiente virtual utilizado e a capacitação do docente são fundamentais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os capítulos finais são fruto da investigação empírica envolvendo o trabalho de professores e a supervisão do curso.

No **capítulo 7** – “Um olhar sobre a formação de professores: o papel do supervisor pedagógico na EaD” –, Giseli Ferreira Barros versa sobre o papel do supervisor pedagógico como figura integradora da equipe multidisciplinar do curso de Coordenação Pedagógica. A formação continuada na modalidade a distância exige da equipe pedagógica o domínio não apenas dos conteúdos e atividades propostas, mas a criação de estratégias que integrem os alunos ao curso e os aproximem da equipe de mediadores. Com esse intuito, por meio do ambiente virtual *Moodle*, de reuniões presenciais e webconferências, a supervisão pedagógica busca promover o diálogo e o fortalecimento do trabalho da equipe de professores, com vistas à dinamização do processo de ensino e aprendizagem.

No **capítulo 8** – “Coordenação pedagógica: uma construção identitária” –, Ana Lúcia Pena e Celma Anacleto avaliam as contribuições do curso de especialização em Coordenação Pedagógica para a constituição do *ethos* do coordenador pedagógico. Através de um estudo de caso envolvendo os polos de Lagoa Santa e Sete Lagoas, as autoras analisam como as demandas que adentram os muros da escola (des)vinculam os coordenadores de sua identidade profissional. Num cenário em que os coordenadores são constantemente afastados de suas funções, a proposta de formação continuada do curso revela-se “um ponto de explosão da reflexão”, fornecendo subsídios para a construção da identidade do coordenador pedagógico e contribuindo para alterar a prática destes profissionais.

No **capítulo 9** – “Escola de Gestores: uma abordagem multidimensional” –, Fernando Fidalgo e Sérgio Rafacho apresentam uma abordagem multidimensional dos processos de ensino e aprendizagem do curso de especialização em Coordenação Pedagógica. Após considerarem abordagens conceituais relacionadas ao papel do coordenador pedagógico e da didática, os autores trazem uma análise de fatores observados no decorrer do curso, correlacionados aos conceitos teóricos abordados. Para Fidalgo e Rafacho, ao buscarem no curso em tela a sustentação teórica para novos métodos de intervenção pedagógica, os coordenadores pedagógicos e demais educadores criam condições que concorrem para a melhoria do rendimento educacional.

Ao fomentar a reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e o desafio na constituição da identidade do coordenador pedagógico, esta publicação se torna relevante para o debate sobre a melhoria da educação básica, o fortalecimento dos sistemas de ensino e da gestão democrática na educação pública.

Para a oferta deste curso, contribuíram decisivamente as equipes de coordenação, supervisão, professores e assistentes de turma, suporte tecnológico e administrativo do Programa Escola de Gestores na Universidade, bem como os coordenadores dos polos onde o curso foi ofertado. Agradecemos o apoio do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto para a execução das atividades deste projeto e à equipe do Programa na Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação, órgão responsável pelo seu financiamento.

Ouro Preto, maio de 2015.

Adriana M. Tonini

Breyner R. Oliveira

Lídia G. Martins

“Publicação viabilizada pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – PNEG, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Conteúdo de exclusiva responsabilidade da Universidade Federal de Ouro Preto.”

Especialização em Coordenação Pedagógica: o Projeto Pedagógico do curso de formação continuada de professores da educação básica

Adriana Maria Tonini
Breyner Ricardo de Oliveira

Introdução

Este capítulo inicial traz o Projeto Pedagógico do curso de especialização em Coordenação Pedagógica, elaborado pela coordenação do curso, seguindo as orientações do Ministério da Educação no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação, sob a responsabilidade da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. O curso se configura como curso de Pós-graduação *lato sensu* voltado para a formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica, a realizar-se por meio da Educação a Distância.

A partir da exitosa experiência com o Pró-Letramento, também coordenado por uma equipe de professores do Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD/UFOP, um convite foi realizado pela Coordenação Nacional do Programa Escola de Gestores para que essa equipe assumisse a oferta do Programa Escola de Gestores na Universidade. Tentativas foram realizadas entre o Ministério da Educação, a Reitoria da Universidade e a equipe de professores no CEAD, no sentido de oficializar a adesão dessa Instituição, tendo o mesmo ocorrido em setembro de 2011.

A primeira turma do curso de especialização em Coordenação Pedagógica teve início em março de 2014 e tem previsão de término para setembro de 2015. Nessa primeira turma participam os Polos dos seguintes municípios: Governador Valadares, Ipatinga, Jaboticatubas, João Monlevade, Juiz de Fora, Lagoa Santa, Montes Claros, Ouro Preto, Sete Lagoas e Três Corações.

A UFOP integra, então, um grupo de Universidades Públicas que estão encarregadas de ofertar vagas para atender a demanda levantada pelo MEC, através de adesão realizada pelos municípios. Nesse sentido, a UFOP deverá atender as demandas do Estado de Minas Gerais, juntamente com outras.

Este curso insere-se num conjunto de políticas que vêm sendo implementadas pelo setor público, nas esferas federal, estadual e municipal, e que expressam o esforço de governos e da sociedade em garantir o direito da população brasileira à educação escolar com qualidade social.

Nas últimas décadas, mudanças importantes ocorreram no campo educacional, sobretudo em relação aos marcos legais, à sistemática de financiamento, ao processo de gestão dos sistemas de ensino e à ampliação do acesso à escola.

Nesse contexto, verifica-se que o direito à educação escolar se constitui como dimensão fundante da cidadania, estando reconhecido em diversos documentos de caráter nacional e internacional. Esse direito, em âmbito nacional, está claramente definido, por exemplo, no artigo 6º combinado com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e nos artigos 4º e 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e, em âmbito internacional, no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, no art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e, mais recentemente, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Assim, pode-se afirmar que embora o direito à educação esteja assegurado em âmbito internacional e nacional, em nosso País ainda não se alcançou o patamar desejado para a educação básica, sobretudo no que se refere ao acesso e à qualidade, considerando os diferentes indicadores oriundos, dentre outros, de pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira/INEP/MEC.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os demais indicadores educacionais evidenciam que a melhoria da qualidade da educação depende, de maneira integrada, tanto de fatores internos quanto de fatores externos que impactam do processo ensino-aprendizagem. Portanto, faz-se necessário a implementação e articulação de um conjunto de políticas públicas

sociais e educativas que viabilizem melhores condições sociais e culturais e de exercício pleno da cidadania, o que inclui o direito a uma educação de qualidade. A partir dessa compreensão, o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo programas, projetos e ações de apoio à gestão da educação básica com o propósito de fortalecer a escola pública brasileira, entre os quais, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A partir de janeiro de 2006¹, esse Programa passou a ser coordenado pela Secretaria de Educação contando com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e do Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA\FNDE. O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica compõe o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulando-se, portanto, às ações ministeriais de mobilização em torno da melhoria da Educação Básica e do fortalecimento da escola pública brasileira.

As políticas da SEB/MEC para articulação e/ou fortalecimento dos sistemas de ensino e das escolas públicas sustentam-se nos princípios de descentralização e parceria com entes federados e entidades nacionais do campo da educação, tendo como pilares a afirmação do direito à educação e a gratuidade do ensino, inclusive no âmbito da formação continuada dos profissionais da educação. Ainda, considerando a realidade multifacetada que caracteriza a educação brasileira, as políticas vêm sendo produzidas e implementadas com a participação de várias instituições, destacando-se a interlocução

¹ O Programa Nacional Escola de Gestores foi implementado, em caráter experimental, em 2005, sob a coordenação do INEP, tendo realizado um projeto piloto de formação de dirigentes Básica, por meio de um curso de 100 horas que atingiu 400 dirigentes de escolas de 10 estados da federação. Nesse curso utilizou-se o suporte tecnológico do e-Proinfo. A re-elaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica tem como referência, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF.

com entidades e organizações como a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUNDIR), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Neste processo, vem se destacando a parceria com as universidades públicas federais, principalmente, pela compreensão e reconhecimento de que essas constituem-se *locus* privilegiado de formação e produção de conhecimento.

A reelaboração do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica tem como referência, além da avaliação do projeto-piloto realizada pelo INEP, estudo realizado sobre programas de formação de gestores escolares, que teve como objetivo analisar de forma comparativa cinco programas voltados para a formação de gestores escolares, indicando suas principais características em relação às novas tendências educativas. São eles: Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, Programa de Formação Continuada de Gestores da Educação Infantil e Fundamental – PROGED, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores – CINPOP, Programa de Formação de Gestores da Educação Pública – UDJF, que inclui a formação de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. Nesse sentido, a SEB/MEC explicita seu entendimento de que a formação continuada de Coordenadores Pedagógicos é de suma importância para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública.

A formação que se quer proporcionar pauta-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola. Nesse contexto, é de fundamental importância ampliar as diferentes estratégias e modalidades de formação a serem utilizadas, considerando as diversidades que constituem a realidade educacional em nosso País.

A Educação a Distância (EaD) tem se apresentado como uma modalidade de educação que pode contribuir substantivamente para mudar o quadro de formação e qualificação dos profissionais da educação, e, nesse caso específico, dos coordenadores pedagógicos. O curso de especialização ora proposto, por meio da EaD, integrado a um conjunto de ações formativas presenciais, pretende democratizar ainda mais o acesso a novos espaços e ações formativas com vistas ao fortalecimento da escola pública como direito social básico, uma vez que essa modalidade de educação possibilita, dentre outras: maior flexibilidade na organização e desenvolvimento dos estudos; fortalecimento da autonomia intelectual no processo formativo; acesso às novas tecnologias da informação e comunicação; interiorização dos processos formativos garantindo o acesso daqueles que atuam em escolas distantes dos grandes centros urbanos; redução dos custos de formação a médio e longo prazo; criação de infraestrutura adequada nas universidades públicas e de formação de recursos humanos para atuarem com EaD e sua institucionalização no tocante à formação continuada.

Público-alvo e requisitos mínimos para ingresso

O curso destina-se aos Coordenadores Pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente e integram a equipe gestora da escola de Educação Básica.

Os seguintes requisitos serão considerados:

- Ser graduado em Pedagogia ou outra licenciatura plena.
- Pertencer à rede pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional.
- Ter disponibilidade para dedicar, no mínimo, 10 horas/semanais ao curso.
- Ter disponibilidade para participar dos encontros presenciais nos locais previstos.

Assim, atendendo aos requisitos mínimos, foram recebidas 3.995 inscrições, sendo matriculados 400 cursistas. Tendo em vista o grande número de candidatos inscritos em nosso processo seletivo, foi possível contemplar, observando-se os critérios exigidos, somente os candidatos que atuam como coordenadores pedagógicos nas escolas da rede pública.

Relevância dos cursos de formação continuada na educação

A proposta de um curso de formação continuada para os profissionais que atuam na área da coordenação pedagógica nasce do reconhecimento da importância desse profissional para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Desse modo torna-se fundamental formar, em nível de Pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino aprendizagem.

Para atingir esse objetivo deve-se considerar ações que permitam:

- Promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico e gestão democrática que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Possibilitar a vivência de processos de produção de conhecimento que busquem uma melhor compreensão da escola em suas determinações;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de coordenação do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar;
- Contribuir para a reflexão e a prática do coordenador pedagógico junto ao professor na realização do processo de ensino-aprendizagem;
- Possibilitar o aprofundamento dos debates sobre a construção coletiva do projeto pedagógico, bem como da articulação, integração e organização das ações pedagógicas.

De fato, o Coordenador Pedagógico, sendo um membro da equipe gestora da escola, desenvolve importante papel de articulador e integrador dos processos educativos. O papel de articulador e integrador de processos educativos é, sem dúvida, bastante abrangente. Entretanto, antes de ganhar essa amplitude, o trabalho do Coordenador Pedagógico assumiu contornos diversos, acompanhando, ao longo do tempo, os diferentes contextos das reformas educacionais.

Foi somente nos anos 1980, em um contexto marcado pelo movimento de democratização das relações extra e intra-escolares, com centralidade no trabalho do docente e nos processos de gestão, que a função do Coordenador Pedagógico ganhou nova roupagem, estabelecendo-se na busca de superação de dicotomias entre teoria e prática, pensar e fazer, concepção e execução, professor e gestor. Nessa conjuntura, do Coordenador Pedagógico espera-se que se envolva efetiva e intensamente no processo de articulação da organização do trabalho pedagógico, bem como, na promoção de relações democráticas no interior das instituições educativas.

Embora seja reconhecida a importância do trabalho desse profissional para o pleno desenvolvimento da função da escola, sabe-se que os Coordenadores Pedagógicos convivem com dificuldades e enfrentam obstáculos na realização de sua tarefa. Um flagrante desvio de função, associado à preocupação constante com o desempenho escolar e à rotina de trabalho burocratizado produzem incertezas entre os Coordenadores Pedagógicos. Muitas vezes encontram-se isolados e percebem-se fragilizados e com dificuldades para uma eficiente atuação na função.

Essa situação adversa tem promovido uma indefinição na identidade desse profissional, fato que gera conflitos e disputas no interior da escola. A busca por uma identidade ou mesmo um perfil ocupacional comum aos Coordenadores Pedagógicos apresenta-se como um desafio em todo o território nacional. Além disso, é preciso levar em consideração que no Brasil, os sistemas de ensino possuem autonomia para organizar e estabelecer cargos e funções para o conjunto de seus trabalhadores, bem como a definição das formas de acesso e provimento de cargos e ou funções.

Vale mencionar que em alguns deles, o cargo de Coordenador Pedagógico integra um plano de carreira ou está definido no

estatuto do magistério, em outros a coordenação pedagógica é uma função exercida por professores de carreira. Em que pesem a multiplicidade de tarefas que assume no interior das instituições educativas e mesmo a diversidade das formas de acesso ao cargo, o Coordenador Pedagógico tem, por atribuição precípua, articular, coordenar, acompanhar, supervisionar, orientar, subsidiar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Por outro lado, tem-se a dimensão que envolve as relações inter-individuais, profissionais e pessoais, que, no cotidiano escolar, os indivíduos estabelecem entre si e que são, também, estruturantes do fazer pedagógico na medida em que articulam e integram saberes, práticas, visões de mundo e de sociedade.

Essa é uma dimensão de caráter político, social, econômico e cultural que engendra a ideia da educação como um bem público e do ato educativo como uma prática social que se dá em contextos de heterogeneidade e pluralidade cultural. Certamente que tal consideração conduz a preocupação dos Coordenadores Pedagógicos para o entendimento da relação da escola e de seus sujeitos com um contexto mais amplo e os prepara para o enfrentamento de questões educacionais como a inclusão e a permanência do aluno, a diversidade social, étnica, religiosa e cultural, além de favorecer o desenvolvimento de ações orientadas por projetos pedagógicos, cujos horizontes sejam tanto a democratização da educação e da escola, quanto, o respeito ao direito de aprender.

Essas dimensões evidenciam, pois, a dinamicidade, o antagonismo e a complexidade dos contextos nos quais o Coordenador Pedagógico atua. É, pois, no interior das instituições de ensino que o trabalho educativo precisa ser organizado e re-articulado, nele imprimindo-se qualidade, de modo a viabilizar o consagrado direito à educação, este, materializado na aprendizagem e na permanência com sucesso dos alunos. Neste sentido, o curso deverá promover a integração dos conhecimentos sobre os processos de gestão e organização do trabalho educativo com discussões e reflexões sobre a prática pedagógica à luz de um referencial teórico metodológico fundamentado na perspectiva crítico-transformadora.

Equipe pedagógica e a proposta curricular do curso

De modo geral, o corpo docente designado para coordenar as disciplinas do curso de especialização em Coordenação Pedagógica é composto por profissionais da Universidade Federal de Ouro Preto e de outras instituições federais, quando necessário. Os professores formadores também são professores da Universidade e/ou de outras instituições de ensino superior e da rede pública de ensino de Ouro Preto e região. Os professores que atuam nos polos são indicados pelas respectivas secretarias municipais de educação, conforme recomendação do MEC. Todos os envolvidos atuam na área educacional e em áreas afins do conhecimento inerentes ao curso.

Integram a equipe pedagógica do curso de especialização em Coordenação Pedagógica:

- Coordenação Geral (coordenador e vice): exercem a função de Coordenação geral, acadêmica e administrativa do curso, bem como acompanhamento a professores de sala ambiente, formadores, tutores e orientação à supervisão a apoio técnico e administrativo.
- Coordenador Adjunto (Coordenador de sala ambiente): faz a coordenação geral das salas ambiente, a orientação a professores formadores e tutores na condução do conteúdo de cada sala, realiza palestras de conteúdos específicos durante os encontros presenciais e participa das bancas como avaliadores de TCCs.
- Professor Pesquisador (Formador): são responsáveis por ministrar o conteúdo de cada sala ambiente e por orientar os trabalhos de conclusão de curso.
- Supervisor de Curso (Coordenador de assistência): faz a coordenação de toda a parte pedagógica do curso, bem como a orientação de todos os professores para a utilização do ambiente *Moodle*.
- Tutor (Assistente): responsável pela orientação Presencial e a Distância dos alunos para a utilização do ambiente

Moodle. Cabe esclarecer que todos têm domínio no uso das tecnologias e do ambiente *Moodle*.

- Apoio Técnico: cuida do suporte tecnológico e informático para o ambiente *Moodle*.
- Apoio Administrativo: responsável por todo o processo de secretaria acadêmica e administrativa do curso.

Quanto à proposta curricular do curso, esta busca favorecer reflexões e produzir melhorias nas práticas cotidianas das coordenações pedagógicas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica pública. Isso requer dos Coordenadores Pedagógicos a compreensão sobre sua função e sobre a importância de seu papel para o desenvolvimento da educação e da escola. Requer ainda justa percepção do alcance de suas ações, das dificuldades e alternativas que se lhe apresentam no dia a dia das instituições educativas.

O currículo do curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico. A opção por essa denominação para o eixo integrador do curso justifica-se pelo fato de que ela sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional. Situar o Trabalho Pedagógico no eixo estruturante do currículo deste curso significa concebê-lo, não apenas como o domínio sobre o qual incidirão os estudos e reflexões propostas, mas também como uma indicação do caminho a seguir neste processo de formação.

Trata-se de promover a reflexão sobre os diferentes âmbitos de atuação do Coordenador Pedagógico, dando realce àquilo que nos espaços educativos se constituem como ferramentas para sua intervenção. Trata-se, pois, de valorizar a teoria e a prática educativas, interligando-as no decorrer do processo de formação de modo a promover uma reflexão problematizadora da realidade escolar. Em outras palavras, a articulação teoria-prática buscará promover a análise fundamentada e crítica de

questões do cotidiano escolar que configurem e, ao mesmo tempo, promovam transformações no trabalho da coordenação pedagógica, fortalecendo-o no interior da escola.

Nesse sentido, a matriz curricular do curso foi organizada por temáticas que se relacionam aos dois níveis de abrangência do trabalho pedagógico do profissional em questão, desenvolvidas em Salas Ambientais. Nessas salas, abaixo apresentadas, os conteúdos são estudados à luz do eixo central, de modo a proporcionar oportunidades de sínteses integradoras e promotoras de melhorias na prática dos Coordenadores Pedagógicos.

- Sala Ambiente – Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico (30 horas).
- Sala Ambiente – Projeto Político-Pedagógico e Organização do Ensino (45 horas).
- Sala Ambiente – Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar. (45 horas).
- Sala Ambiente – Avaliação Escolar (45 horas).
- Sala Ambiente – Práticas e Espaços de Comunicação na Escola (45 horas).
- Sala Ambiente – Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico (45 horas).
- Sala Ambiente – Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica (45 horas).
- Sala Ambiente – Tópico Especial (45 horas).
- Sala Ambiente – Metodologia do Trabalho Científico – MTC (45 horas).

Além das Salas Ambientais que integram a estrutura curricular básica do curso, há ainda a Sala de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual, de 15 horas que é destinada à familiarização e manejo de ferramentas que compõem o ambiente virtual de aprendizagem.

Avaliação de aprendizagem

Considerando os pressupostos, os objetivos, a natureza e a dinamicidade da proposta pedagógica do Curso, as atividades desenvolvidas pelos cursistas são acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores, especialistas, assistentes e coordenação. Essa equipe mantém constante interação visando à troca de informações, à apreciação conjunta das dificuldades e à busca de soluções relacionadas às dificuldades de cada componente curricular.

De um modo geral, a avaliação dá ênfase ao processo de aprendizagem, assumindo a ótica da investigação. Neste sentido, a avaliação desenvolve-se de forma compartilhada, professor orientador/assistente/auxiliar/coordenador e cursista, procurando compreender o processo de construção do conhecimento na prática docente. Devido à natureza interativa desse processo, o diálogo constitui-se base principal da avaliação, cabendo aos orientadores/especialistas a iniciativa de proporcionar os estímulos e incentivos necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica, respeitando e estimulando o cursista – parceiro ativo nessa interação.

Assim, a avaliação é continuada, visando garantir o desenvolvimento integrado e contínuo das aprendizagens e competências. Para obter aprovação e a respectiva certificação, o aluno deve cumprir os requisitos estabelecidos, segundo o nível e especificidade do curso.

Após o desenvolvimento das disciplinas, o aluno deve comprovar seu aproveitamento, mediante a realização de avaliações definidas pelo corpo docente responsável pelo módulo, devendo considerar os seguintes instrumentos avaliativos:

- Trabalhos individuais (produção de textos e reflexões);
- Trabalhos em grupo (pesquisas e seminários);
- Participação nas discussões e sessões de interação síncronas e assíncronas propostas;
- Avaliação presencial;
- Trabalho de conclusão de curso (TCC).

Os instrumentos de avaliação do curso estão em sintonia com os princípios definidos e a avaliação final é expressa através de um conceito, de acordo com o regimento geral da UFOP. Além da aprovação nas disciplinas do curso, o aluno deve completar as 405 horas que constituem a carga horária do curso.

Importante ressaltar que para a avaliação da aprendizagem considera-se a participação nos três encontros presenciais, um no início, um no meio e outro no final do Curso, assim discriminados:

- Primeiro encontro: Apresentação do Curso e palestras que possibilitarão a interação e o debate teórico-prático – 20 horas;
- Segundo encontro: Oficinas pedagógicas e avaliação parcial das disciplinas do primeiro bloco – 20 horas;
- Terceiro encontro: Seminário científico e apresentação do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), avaliação das disciplinas do segundo bloco do curso.

É importante frisar que a aferição relativa aos 75% de “presença” no curso, exigido por lei, é feita via registro/avaliação da participação dos cursistas nas atividades interativas no ambiente em rede colaborativa (fóruns, chats etc), além da efetiva participação nas sessões presenciais. Os resultados das avaliações são encaminhados à coordenação do curso, nos prazos estipulados no calendário escolar do curso.

O Trabalho Final de Curso – TCC

Os alunos devem apresentar um trabalho final individual sob a forma de TCC, como requisito para a conclusão do curso. Esse trabalho deve ser desenvolvido sob a orientação de um professor do corpo docente do Programa. A apresentação do trabalho ocorrerá em encontro presencial, com carga horária não incluída no cômputo do somatório das atividades presenciais do curso. O trabalho final deve ter seu tema vinculado a assuntos e atividades ligadas direta ou indiretamente à área da Coordenação Pedagógica. O TCC será concretizado na

elaboração de um estudo que culmine em uma proposta de ação que articule a organização do trabalho pedagógico e a busca de um ensino-aprendizagem de qualidade na escola de educação básica onde atua o cursista. Essa proposta de ação procura, dentre outros aspectos, consolidar os fundamentos teórico-práticos desenvolvidos ao longo do curso por meio dos conteúdos e atividades das salas ambientes.

O orientador da monografia deve ter título mínimo de mestre.
Compete ao Professor-Orientador:

- Orientar o aluno na elaboração da sua monografia;
- Supervisionar a elaboração da monografia final;
- Zelar pelo bom nível das monografias elaboradas sob a sua supervisão.

O financiamento do curso

O curso será financiado pelo MEC/FNDE, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores. O financiamento inclui: bolsa de Pesquisadores para os Coordenadores e professores do curso, bolsas para Tutores Presenciais e a Distância, material didático, material de consumo e outros insumos, conforme plano de trabalho que foi enviado para o ministério, após a aprovação do curso pela Instituição. O recurso encontra-se previsto na matriz orçamentária da Universidade para 2014, sob o elemento “Educação Básica: Apoio à Capacitação e Formação Inicial e Continuada de Professores, Profissionais, Funcionários e Gestores para a educação básica”.

Considerações finais

Nesse capítulo introdutório procurou-se apresentar os temas mais relevantes tratados no projeto pedagógico do curso de especialização em Coordenação pedagógica, de modo que o leitor consiga perceber a importância e grandiosidade dessa ação governamental no âmbito da formação continuada de professores da educação básica para atuarem como gestores/coordenadores pedagógicos nas escolas.

Os coordenadores pedagógicos, enquanto profissionais essenciais na organização e articulação dos processos educativos que ocorrem nas escolas, devem ser capazes de compreender as múltiplas dimensões que estruturam a prática pedagógica. Por um lado, tem-se a dimensão daquilo que mais diretamente se liga aos atos educativos, pois incidem sobre as práticas pedagógicas, seus problemas e resultados escolares. Em outras palavras, esta é a dimensão que compreende os processos de ensinar e de aprender, a interação professor-aluno, a forma de tratamento pedagógico dado aos conhecimentos e seu processo de socialização, conforme os diferentes campos do saber, metodologias específicas, concepções de aprendizagem, planejamento e de avaliação.

Assim, espera-se do coordenador pedagógico formado por esse programa, que sua atuação e seu trabalho contribuam, de maneira significativa, para que se realize no interior da escola um ambiente educativo capaz de promover o desenvolvimento da aprendizagem, do conhecimento, do trabalho coletivo e interdisciplinar, da ética e da cidadania, na perspectiva de uma educação e uma sociedade cada vez mais inclusiva.

Referências bibliográficas

UFOP (Org.). **Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica**. Ouro Preto, Setembro de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica**. Brasília/DF, abril de 2009.

A educação, a escola e seus profissionais

José Geraldo Pedrosa

Considerações iniciais

As ideias apresentadas neste texto foram concebidas inicialmente para uma palestra com cerca de quinhentos profissionais da educação básica de escolas públicas, num evento realizado numa manhã chuvosa e fria, em setembro de 2014, no Cine Vila Rica, na estimulante cidade de Ouro Preto, Minas Gerais. Portanto é um conjunto de ideias que foram sistematizadas a fim de serem faladas para um público cuja característica mais relevante era a profunda convivência com os eventos e acontecimentos que constituem o cotidiano das unidades escolares públicas. O evento em questão era um dos encontros presenciais de um curso de especialização a distância em Coordenação pedagógica.

Enfatizo este ambiente para destacar as condições em que as ideias foram elaboradas para um diálogo entre educador e educadores(as), assim como os sentidos da abordagem. Nas minhas práticas de educador, comumente deparo-me com três atividades: dar aulas, escrever artigos e ministrar palestras. A aula é, sem dúvida, espaço amplo para criatividade, para invenções e para improvisos, mas ela tem também que seguir uma partitura e orientar-se pelo maestro. Além disso, a aula normalmente envolve um público pequeno, ocorre dentro de um espaço arcaico de quatro paredes, tem rituais rotineiros, pertence a uma disciplina ou a um eixo temático, e está inserida num curso e num contexto de prescrições curriculares. Ou seja, a aula é um exercício de equilíbrio entre a autonomia e a heteronomia. A escrita do artigo científico é também uma atividade empolgante, mas é muito diferente da aula ou da palestra. A primeira diferença está entre a fala e a escrita: a fala é bem mais espontânea ou bem mais irresponsável. “Falar é fácil”, diz o sábio senso comum. A segunda diferença é que as ideias escritas somente vão a público depois de elaboradas, testadas, refinadas e revisadas. A terceira diferença da

atividade de escrever em relação à aula ou à palestra é a ausência de simultaneidade entre a emissão e a recepção. Além disso, a escrita científica comporta muitas e detalhadas regras, e entre o escritor e seus eventuais leitores existem o escopo e as normas da revista a que se destina o texto, existem os pareceristas e os editores. Entre essas três atividades, para mim, é na palestra que está a maior zona de liberdade e a maior possibilidade de criatividade e de expressão das sínteses individuais. Num sentido metafórico, é na palestra que me sinto, simultaneamente, compositor e intérprete. É verdade que a palestra tem também suas prescrições, mas não tanto quanto a aula. Além disso, há na palestra um sentido de singularidade muito grande, seja no tocante ao tema, ao lugar ou ao público. Por tais peculiaridades, sempre encaro a palestra como um acontecimento imprevisível e como uma possibilidade para arriscar pensamentos.

Mencionei tudo isso para retornar ao ponto de partida e reafirmar que as ideias presentes neste texto foram sistematizadas para serem faladas. Trata-se, pois, de um texto com pensamentos arriscados e com o sentido de estimular um diálogo com quem passa boa parte da vida no interior das escolas.

A tarefa que me foi confiada na referida palestra foi a de refletir sobre projeto político-pedagógico das unidades escolares, tarefa difícil, uma vez que o público da palestra e do curso de especialização estava constituído por coordenadores pedagógicos de unidades escolares, com ampla vivência com os aspectos legais, com a elaboração, implementação e atualização de projetos político-pedagógicos. A dificuldade que senti pode ser sintetizada numa pergunta: que dizer sobre projeto político-pedagógico para quem já atua nas unidades escolares, já tem anos de envolvimento na elaboração, implementação e atualização de projetos políticos pedagógicos e, além disso, para quem acabara de cursar uma disciplina sobre esse tema?

A alternativa que adotei passou por duas inversões. A primeira foi no sentido de provocar certo distanciamento ou estranhamento em relação àquilo que era tão próximo e familiar ao público presente. Refiro-me às unidades escolares, seus sujeitos e seu cotidiano repleto de muitos pequenos problemas, muitas

tarefas e poucos recursos. Os sujeitos com os quais eu dialogava nesse encontro tinham uma vida imersa nas unidades escolares e era oportuno provocá-los a um distanciamento desse lugar. Para isso, minha primeira iniciativa foi construir uma abordagem de fora para dentro da unidade escolar. Uma abordagem que permitisse situar os sentidos da educação escolar no tempo presente e que provocasse uma reflexão sobre a importância social da escola pública. A segunda inversão foi sobre o modo de abordagem do projeto político-pedagógico, que, como qualquer outro objeto, pode ser focalizado de indefinidos pontos de vista. Uma das abordagens possíveis seria o projeto político-pedagógico na perspectiva do planejamento participativo. A questão é que esta abordagem já havia sido bem feita numa das disciplinas do curso de especialização. A inversão que providenciei foi então no sentido de pensar o projeto político-pedagógico na perspectiva da pesquisa científica, ou seja, busquei provocar o pensamento dos presentes acerca das possibilidades de tomada desse tema como objeto de pesquisas. E, neste ponto, eu pensava como coordenador de um mestrado em Educação com plena convicção da importância de atrair ou motivar essa gente imersa na prática a tornar-se também pensadores da Educação. Além disso, eu estava motivado pela recente aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), com as perspectivas de valorização da carreira docente, principalmente com a ambiciosa meta de ampliação da formação de novos mestres e doutores.

Além disso, por trás dessas inversões havia uma determinação pessoal. Era preciso fazer uma abordagem afirmativa e estimular o otimismo daqueles que se encontram imersos no cotidiano das unidades escolares. Minha intenção era salientar a grandeza das pequenas ações e dos pequenos sonhos. No meu entendimento era inadmissível conversar com cerca de quinhentos profissionais da Educação sem que o sentido da conversa fosse outro que não encorajasse o espírito e animasse a ação, estimulasse a criatividade e a capacidade de inventar soluções para os pequenos problemas que ocorrem entre os sujeitos que cuidam, que ensinam e que aprendem diariamente nas unidades escolares públicas.

Escalas para pensar a escola contemporânea

Há diferentes modos de se pensar a educação escolar contemporânea ou diferentes formas de se compreender a instituição escolar. Uma das variações desse olhar está nas diferentes lentes que podem ser adotadas ou nas diferentes escalas de aproximação. Escalas são como lentes: cada qual destaca determinados aspectos naquilo que está sendo observado, ao mesmo tempo em que ofusca outros aspectos. Existem escalas macro, escalas médias e escalas micro, e cada uma dessas possíveis escalas condiciona o que se quer e o que não se quer colocar em destaque.

Para ilustrar essas diferentes escalas ou esses diferentes pontos de vista lancemos mão da imaginação. Imagine que você ganhou como prêmio por desempenho profissional uma viagem internacional. Mas não se iluda totalmente porque trata-se de viagem de trabalho e sua tarefa é descrever a educação escolar do país visitado. Essa tarefa apresentará a você um problema prático e sua realização demanda uma tomada de decisão. Como realizar a observação que resultará numa descrição densa? Que escala deve ser adotada ou que aspectos devem ser destacados em detrimento de outros?

No sentido mais macro possível, a educação escolar pode ser pensada em escala mundial. Isso significa que existem dados mundiais sobre a Educação ou que existem tendências mundiais da Educação. No período de 5 a 9 de março de 1990 foi realizada na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU). Para fundamentar as discussões e deliberações os conferencistas buscaram dados sobre a Educação mundial. Alguns destes dados eram os seguintes:

- mais de cem milhões de crianças, sendo que pelo menos sessenta milhões eram meninas, não tinham acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos e, destes, dois terços eram de mulheres;
- mais de um terço dos adultos do mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso; e

- mais de cem milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.¹

Foi com base nestes dados que os delegados presentes à Conferência Mundial sobre Educação para Todos aprovaram o *Plano Decenal de Educação para Todos*, também conhecido como *Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. As deliberações da Conferência, principalmente o plano decenal de ação, era a expressão de um acordo global a ser considerado em todos os países signatários. Foi em consequência dessas deliberações que o Brasil elaborou o seu *Plano Decenal de Educação*, que vigorou entre 1993 e 2003.

Este é apenas um exemplo entre tantos outros que poderiam ser citados. A finalidade desse exemplo é uma conclusão preliminar: há condicionantes internacionais a serem considerados pelos estados nacionais na definição das políticas públicas de educação. Ou seja, há ações em escala nacional que refletem deliberações ou acordos em instâncias ou fóruns internacionais. E tudo isso tem a ver com a referida questão das escalas. A educação pode ser estudada por meio de comparações internacionais e esta poderia ser a forma de abordagem que você faria para elaborar a descrição sobre a condição da educação escolar no país de sua visita. Entretanto, para este tipo de abordagem nem seria necessária a viagem internacional, uma vez que existem muitos dados disponíveis na rede mundial de computadores que lhe permitiriam situar o país visitado em relação às tendências mundiais.

Mas essa é uma escala macro e, como alternativa, poderia ser utilizada uma escala de médio alcance que focalizasse, não a educação escolar mundial em perspectiva comparada, mas traços de determinado sistema nacional de educação. Afinal, o que constitui um sistema nacional de educação ou que aspectos devem ser considerados na descrição de um sistema nacional de educação? No caso brasileiro, por exemplo, essa descrição poderia tomar como ponto de partida a legislação que instaura o sistema:

¹ Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 6 jan. 2015.

os imperativos constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os parâmetros e as diretrizes curriculares. Em seguida poderia ser descrito o sistema de financiamento e atribuição de responsabilidades à União, aos Estados e aos Municípios. No sistema educacional brasileiro, por determinação constitucional, a educação infantil e a educação rural são de responsabilidade dos municípios; o ensino fundamental e médio são atribuições dos governos estaduais; enquanto que o ensino superior e a educação profissional e tecnológica são de responsabilidade do governo federal. Ainda nesta descrição do sistema escolar nacional poderiam ser focalizadas as redes escolares – públicas e privadas –, as modalidades de ensino ou os sistemas de avaliação e acesso.

Ou seja, a educação escolar de um determinado país pode ser estudada por meio das leis que definem sua organização, seu financiamento e funcionamento. Nesse caso, a descrição teria um caráter anatômico. Mas, para este tipo de abordagem – escala média –, você também não precisaria viajar. Dados para uma descrição anatômica de um sistema nacional de educação quase sempre estão disponíveis na rede mundial de computadores em múltiplas línguas e são de acesso público.

Mas a educação escolar pode ser focalizada e descrita a partir de escalas micro. Se existem as conferências internacionais que fixam diretrizes a serem consideradas por cada país e se existem os sistemas nacionais de educação, também existem as unidades escolares, lugar situado entre o micro e o macro. Neste caso, a educação pode ser estudada por meio de visitas e observações em algumas escolas. Para fazer essa descrição você precisaria, necessariamente, sair de seu gabinete ou de sua casa e deslocar-se em direção ao seu objeto de estudo. Todavia, numa escala mais micro ainda, está a sala de aula, o coração do sistema escolar, a menor parte do sistema escolar, o lugar em que as diretrizes mundiais e as leis nacionais se realizam ou não, o lugar em que as reformas escolares acontecem e se materializam, ou não. Há quem diga que os sistemas escolares mudaram muito nas últimas décadas, enquanto que as salas de aula mudaram quase nada. Há diferenças entre legislação escolar e cultura escolar.

Mas para que serve o recurso a este jogo de escalas? No meu entendimento serve para uma conclusão fundamental, algo diretamente relacionado com a sua viagem internacional e sua tarefa de descrever a educação de um determinado país. Para conhecer a educação de um país é preciso visitar as unidades escolares e as salas de aula, ou seja, é preciso conhecer os lugares onde a coisa acontece. Foi isso, por exemplo, que fizeram Anísio Teixeira e Lourenço Filho nos Estados Unidos da América nos anos 20 e 30 do século XX: vasculharam as unidades escolares e suas dependências. Anísio Teixeira e Lourenço Filho são dois dos maiores nomes da educação brasileira no século XX. Se Anísio Teixeira tem maior visibilidade e reconhecimento entre os profissionais da educação, o mesmo não pode ser afirmado sobre Lourenço Filho, seguramente um injustiçado porque é pouco lido, pouco citado, enfim, pouco reconhecido. Teixeira e Lourenço Filho eram amigos, foram protagonistas do Movimento Escola Nova nos anos 1930, deixaram vasta obra publicada na forma de livros ou artigos e participaram de importantes projetos visando à ampliação e melhoria da escola pública brasileira. Ambos foram nomes de repercussão internacional e, de modo particular, tinham estreito envolvimento com a formação de professores.

Sobre a crescente importância social da escola pública

A partir do século XVI, o Ocidente passou a experimentar um conjunto de mudanças que definem a assim chamada modernidade. Mas o que significa ser moderno? Nas palavras de Marshall Berman (1986, p. 15), escritas em *Tudo que é sólido desmancha no ar*, ser moderno é “(...) encontrar-se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor”. Dinamismo, mudança constante, instabilidade, intensidade, insegurança, risco e progresso são palavras-chave para uma compreensão dessa experiência particular de tempo e espaço ou desse estilo de vida chamado de modernidade.

O mundo e a vida nem sempre foram modernos. A modernidade é um acontecimento no Ocidente a partir do século XVI, ocasionado por um conjunto de movimentos inaugurais: o mercantilismo, o absolutismo e a reforma protestante. No

conjunto, esses movimentos caracterizam esse acontecimento mais abrangente chamado de Renascimento:

O conceito de “Renascimento” significa um processo social total, estendendo-se da esfera social e económica onde a estrutura básica da sociedade foi afectada até o domínio da cultura, envolvendo a vida de todos os dias e as maneiras de pensar, as práticas morais e os ideais éticos quotidianos, a formas de consciência religiosa, a arte e a ciência (HELLER, s/d, p. 9)².

No século XVI, porém, a modernidade ainda era embrionária. O mercantilismo marcou o início da economia de trocas ou de formação da sociedade regida pela lógica da produção e consumo visando ao lucro. A partir do advento do mercado e de sua centralidade, quase todas as dimensões da vida são mercantilizadas. Nesse sentido, a pedra de toque da modernidade é a mercadoria na qual tudo tende a transformar-se. Na máxima síntese de Benjamim Franklin, *time is money!*, o absolutismo, por sua vez, marcou esse processo de constituição do Estado Nacional e de dessacralização da política. Desde então, o governo dos homens sobre os homens passou a ser assunto dos homens e, não mais, uma questão sagrada. “Todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”: essa é uma máxima presente na abertura de quase todas as constituições democráticas do Ocidente. Acima de tudo ela expressa a dessacralização da política. Mas, se o mercantilismo e o absolutismo expressaram mudanças objetivas na convivência entre os homens e a instituição de dois seres próprios da modernidade – o mercado e o Estado –, a reforma protestante marcou um profundo movimento de mudança nas subjetividades ou na consciência das pessoas. Nova vida e novas relações individuais e sociais demandam novas formas de consciência. Esse é um sentido da reforma protestante: a remoção de obstáculos espirituais aos processos de modernização da vida. Max Weber (1992), em sua famosa tese sobre *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, captou o significado da reforma e de seu lugar nos processos de modernização. Ela mudou a relação do *homo* com Deus, com a religião e com a vida. Uma das consequências práticas ocorreu

² Escrito em português de Portugal.

com o trabalho. Se antes da vida moderna o trabalho tinha um valor fora de si e se constituía numa forma de manter a vida, a partir do século XVI o trabalho adquiriu um valor em si, tornou-se uma forma de oração e o exercício de uma vocação dada por Deus. Desde então a riqueza tornou-se uma graça divina e um sinal de predestinação. O trabalho é um dos traços distintivos do estilo de vida do *homo* moderno. A humanidade nunca trabalhou tanto quanto nos tempos modernos e a educação nunca esteve tão atrelada ao trabalho.

Como já mencionado, no conjunto esses acontecimentos exclusivos do Ocidente constituíam o assim chamado Renascimento. Nicolau Maquiavel (1976), em *O príncipe*, escrito em 1513, captou a principal repercussão do Renascimento na vida humana. É a transição do teocentrismo ao antropocentrismo, é a dessacralização da vida ou o advento do livre-arbítrio. Com o Renascimento, o *homo* tornou-se senhor de si e o destino, a fortuna ou a sorte foram substituídos pela história, pela *virtù* e pelas escolhas humanas. A partir daí, “quem sabe faz a hora, não espera acontecer”³.

Mas o mundo e a vida não se modernizam como num toque de mágica. A modernidade é cumulativa, gradual e ampla. Se no século XVI ela ainda era embrionária, foi nos séculos XVIII e XIX que ela seria triunfante, com o advento do Iluminismo, da Revolução Industrial e das revoluções burguesas. O movimento iluminista tanto radicalizou, quanto difundiu e popularizou os ideais do Renascimento. Com o Iluminismo o voluntarismo tornou-se referência de vida individual e social: querer é poder! Desde então as revoluções sociais e políticas ficaram comuns e o mundo tornou-se um artefato nas mãos humanas. Outra referência foi o intelectualismo: saber era poder, isso que o senso comum traduz no sábio ditado “um homem bem informado vale por dois”. Desde então esclarecimento tornou-se uma obsessão e a ignorância foi identificada como causa da pobreza, do medo e da violência e eleita a fonte de todos os males e obstáculo ao progresso individual e social. A razão e o conhecimento tornaram-se luz: modernidade requeria homens e mulheres esclarecidos, iluminados. Entrou em cena o projeto de educar o povo, surgiram os sistemas nacionais de educação e a escola pública e laica começou a expandir-se e tornar-se obrigatória.

³ Passagem da canção *Pra não dizer que não falei das flores* (ou *Caminhando*), de autoria de Geraldo Vandré (1968).

A escola é uma das principais invenções da era moderna. É difícil identificar no mundo moderno instituição mais importante, mais vital, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, do que a escola. Talvez de nenhuma outra instituição social sejamos individualmente tão dependentes e nenhuma outra sociedade é também tão dependente da escola quanto a sociedade moderna. A escola mobiliza a nossa melhor energia na fase mais energética de nossas vidas: a infância e a juventude. A escola é uma instituição que nos veste uniforme, faz chamada todos os dias, avalia, dá atividades para o tempo livre (*para casa*). É a instituição que mobiliza muitas horas de nossos dias, todos os dias úteis da semana e mais alguns, todas as semanas do mês e quase todos os meses de muitos anos. E tudo isso tende a crescer, principalmente no Brasil, pois o tempo escolar no Brasil vai aumentar nas próximas décadas, ou seja, aumentará o número de horas e de anos na escola. A média do Brasil ainda é muito baixa quando comparada com outros países.

Mas não é a escola que criou a modernidade. Na verdade, a instituição da escola pública e obrigatória é uma necessidade do processo de modernização ou uma resposta às demandas da modernização. Isso significa que a escola não é vanguarda da modernidade, mas, sim, retaguarda. Em outros termos, a escola é caudatária da modernidade. Não é para modernizar o mundo e a vida social que a escola foi criada. Em vários sentidos a escola é uma instituição tardia e surge e generaliza-se em consequência tanto da intensificação quanto da expansão dos processos de modernização. Nesse sentido, tarefa da escola é atualizar os homens e evitar um alargamento do fosso entre a objetividade e as subjetividades. A constante modernização que ocorre a partir do século XVI, no Ocidente, com seus processos de industrialização, urbanização e complexização requer que os indivíduos sejam constantemente adaptados e atualizados.

Essa afirmação dá bem a medida da grandeza e da complexidade da tarefa da escola. A propósito, a tarefa ou a missão da escola é algo quase irrealizável ou em outros termos, é algo como a tarefa de *Sísifo*. Mas quem é *Sísifo* e qual era sua tarefa? *Sísifo* é um personagem da mitologia grega e é considerado o mais astuto dos mortais. É o pai de *Ulisses*, essa figura emblemática na guerra entre gregos e troianos e personagem central da *Odisseia*,

um dos livros mais antigos da cultura ocidental. Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985) definiram *Ulisses* como um protótipo do indivíduo moderno, assim como colocou a obra de Homero – *Odisseia* – na condição de primeira doutrina da civilização ocidental.

Consta na mitologia grega que *Ulisses* foi o primeiro *homo* a desafiar, com suas próprias forças, a natureza e os deuses. Mas *Ulisses* não foi apenas um desafiante: sua história é a de um vencedor. Finda a guerra entre gregos e troianos, o retorno de *Ulisses* à sua terra natal durou dez anos e foi marcado por uma luta permanente contra a natureza e os deuses. E *Ulisses* conseguiu retornar, valendo-se de sua frieza e racionalidade, da esperteza, da trapaça, do logro, da astúcia. A própria vitória dos gregos sobre os troianos é resultado da astúcia de *Ulisses*. Afinal, foi dele a ideia do famoso presente grego ou do gigantesco cavalo de pau ofertado pelos gregos aos troianos. Pois bem, o esperto *Ulisses* era filho de *Sísifo* e, diz a lenda, que tamanha esperteza é fruto planejado de sua paternidade. Segundo a narrativa mitológica, certa vez, *Autólio* roubou os rebanhos de *Sísifo*, que foi recuperá-los exatamente no dia do casamento da filha de *Autólio* com *Laertes*. À noite, o esperto *Sísifo* arranjou uma maneira de tornar-se amante da moça que acabara de casar-se e dessa relação fortuita nasceu *Ulisses*. “Segundo certos mitólogos, *Autólio* deu espontaneamente a filha a *Sísifo*, pois desejava ter um neto tão astuto quanto ele” (GRIMAL, 2000, p. 422).

Não era apenas os homens que o esperto *Sísifo* trapaceava, mas os deuses também eram vítimas de suas astúcias. E foi isso que despertou a ira de *Zeus*, o senhor dos deuses, contra *Sísifo*. “Uma versão diz que *Zeus* o fulminou de imediato e o precipitou nos Infernos, onde lhe impôs como castigo que fizesse rolar eternamente um enorme rochedo na subida de uma vertente. Mal o rochedo atingia o cimo, voltava a cair, à mercê do seu próprio peso e o trabalho tinha que recomeçar” (*grifos meus*) (GRIMAL, 2000, p. 423). Mas essa é apenas uma parte da história, que já dá boa medida da infundável tarefa de *Sísifo*, mas, ainda não, o suficiente. Ainda irritado com as trapaças de *Sísifo* e considerando insuficiente a pena a ele atribuída, *Zeus* incumbiu *Tânato*, o gênio da morte, de matar *Sísifo*, de modo a livrar-se definitivamente de suas astúcias. “*Sísifo*, todavia, apanhou *Tânato* de surpresa e acorrentou-o, de

tal maneira, que, durante algum tempo, nenhum homem morreu” (GRIMAL, 2000, p. 423). Foi necessária a intervenção de *Zeus* para que *Sísifo* desacorrentasse *Tânato* de modo que o gênio da morte continuasse a realizar sua missão de dar fim aos mortais. Desacorrentado por *Zeus*, a primeira vítima de *Tânato* foi *Sísifo*. Mas, antes de morrer, o trapaceiro *Sísifo* solicitou à sua mulher que não lhe prestasse honras fúnebres. “Quando chegou aos Infernos, *Hades* quis saber por que razão não vinha pelas formas comuns” (GRIMAL, 2000, p. 423). *Sísifo*, então, inventou uma história para *Hades*, dizendo que a via incomum de sua chegada aos infernos resultava da crueldade de sua mulher. Foi então que *Hades* deu permissão a *Sísifo* para voltar à Terra e vingar a impiedade de sua mulher. Uma vez na Terra, *Sísifo* dispensou-se de voltar e viveu até avançada idade. “No entanto, quando morreu de vez, os deuses dos Infernos, para evitar qualquer evasão, impuseram-lhe uma tarefa que não lhe deixava nem descanso nem qualquer possibilidade de fugir” (GRIMAL, 2000, p. 423) (grifos meus).

A história é longa, mas importante para esclarecer a grandeza da tarefa de *Sísifo* de modo a permitir uma analogia com a tarefa da escola contemporânea. Os termos grifados na narrativa merecem ser lembrados de modo a deixar bem claras as tarefas de *Sísifo*: 1) rolar eternamente um enorme rochedo na subida de uma vertente; 2) recomeçar o trabalho de rolagem toda vez que o rochedo atingisse o cimo, pois este caía à mercê do seu próprio peso; 3) tarefa permanente, que não lhe deixava nem descanso nem qualquer possibilidade de fugir. Parece clara a analogia com a tarefa da escola. Instituída na modernidade, a escola pública tem como tarefa constante capacitar os novos, instruí-los, esclarecê-los e dotá-los da capacidade necessária de adaptar-se a um mundo em constante modernização. Mas esse é um trabalho sem-fim, pois as exigências de adaptação são cada vez maiores, em função do progresso cumulativo da cultura, da ciência e da técnica. É um trabalho que exige permanente renovação e mudança, pois o mundo muda o tempo todo e a mudança é cada vez mais acelerada. É por isso que a escola está condenada a ser sempre defasada, pois o mundo está sempre à sua frente. Por isso também é que as tarefas da escola são como as tarefas de *Sísifo*. São tarefas que não dão trégua nem descanso, tampouco possibilidades de fuga.

Entender a grandeza e a sofisticação das tarefas da escola está entre os poucos artifícios que nós, profissionais da educação escolar, temos para lidar com as críticas crescentes que a instituição recebe e para não nos abatermos com elas, nem nos sentirmos culpados pelas insatisfações.

Sobre as críticas e as campanhas contra a escola e seus contrapontos

Apesar de sua importância e de seu caráter vital para a sociedade moderna, a escola passa longe de qualquer consenso. Há quem diga que a escola contemporânea está em crise e que precisa ser reinventada. De algum modo os governos estão insatisfeitos com os sistemas escolares. Por ser uma instituição de massas, o sistema escolar é muito oneroso e, como as expectativas quanto ao seu desempenho são sempre muito elevadas, os resultados quase sempre são considerados insatisfatórios. Os profissionais da educação também não estão satisfeitos com a escola. São eles que assimilam boa parte das críticas pelas elevadas expectativas não atendidas e, principalmente, há o problema dos baixos salários, da precariedade de recursos e infraestrutura, enfim, das condições de trabalho. Há insatisfação também entre os alunos e por várias razões. Há cada vez mais conhecimentos a serem assimilados, a pressão pela aprendizagem é crescente, a estrutura curricular permanece fragmentada em disciplinas ainda herméticas, há pouca porosidade entre um conteúdo e outro. Além disso, há muita insatisfação dos alunos quanto aos tempos e espaços escolares. Afinal, a arquitetura dos prédios escolares é anacrônica e ainda orientada pelo modelo panóptico, e o antiquado espaço das salas de aula, aliado à ausência ou à defasagem técnica, contrasta com o dinamismo da vida fora dos muros escolares.

Mas boa parte dessas insatisfações talvez seja inerente à missão da escola moderna. Por um lado as já elevadas e ainda crescentes expectativas, aliadas ao elevado orçamento dos sistemas escolares, parecem ser a garantia da constante insatisfação dos governos com os resultados. Essa situação é verificada notadamente nos países com elevada desigualdade social e com acúmulo histórico de problemas decorrentes da pobreza. Por

outro lado, a insatisfação dos alunos tem componentes mais permanentes ainda. Afinal, a escola é a instituição do governo dos homens e, por isso, é o lugar da disciplina e do controle; é lugar que mobiliza permanente atenção, concentração e esforço. Por tudo isso, a escola é quase sempre identificada como lugar de renúncia e, não, de prazer, embora haja momentos de prazer na experiência escolar. As únicas insatisfações que parecem mais facilmente removíveis são as dos profissionais da educação ou dessa gente que atua no cotidiano das unidades escolares. Afinal, tanto as condições de trabalho quanto os salários podem e certamente serão alvos de melhorias significativas.

Sobre essa insatisfação das pessoas e instituições com a escola e, principalmente, sobre a inevitabilidade dessa insatisfação, é válido recorrer às assertivas de dois expoentes do século XX. Uma delas vem de Sigmund Freud. O psicanalista identifica três tarefas impossíveis de serem realizadas e tendem à frustração todos que tentarem realizá-las: compreender (analisar) os homens; governar os homens; educar os homens. Outra referência vem de Paulo Freire, o maior expoente da educação brasileira do século XX e, quiçá, uma das grandes referências para educação mundial no século XXI. Grande parte das experiências educativas alternativas realizadas e refletidas por Paulo Freire foram feitas fora do espaço escolar e isso, certamente, tem algum significado.

Fora isso, a instituição escolar, principalmente a escola pública, tem sido alvo constante de campanhas midiáticas negativas. Há campanhas regulares contra a escola na mídia. E tais campanhas são realizadas não apenas na grande imprensa, mas, também, nos jornais, nas emissoras de rádio e de televisão de abrangência regional e local e na internet. Uma dessas campanhas passa pelos noticiários. Na condição de lugar que concentra muitas crianças e jovens, essa gente vibrante e irrequieta, a escola está fadada vez ou outra a ter em seu interior ou em suas imediações fatos que ecoam como negativos. Tais fatos repercutem imediatamente na imprensa e parecem servir a finalidades bem definidas. Vale dizer que há uma imensidão de fatos positivos, de acontecimentos rotineiros relevantes e, principalmente, de resultados satisfatórios que raramente despertam o interesse dos veículos de comunicação.

Do mesmo modo, os veículos de comunicação de abrangência regional e nacional, via de regra, dão mais espaço aos resultados que contrariam as elevadas expectativas acerca do desempenho da escola.

Mas há, fora dos noticiários, campanhas mais metódicas que difamam a escola e desqualificam sua tarefa. Exemplares são alguns programas humorísticos da televisão, como a *Escolinha do Golias* ou a *Escolinha do Professor Raimundo* e outras do gênero, que fazem caricaturas de professores e alunos, tornando-os seres risíveis.

Outro exemplo de campanha na indústria cultural que difama a escola vem da revista em quadrinhos. Exemplares são as histórias de *Chico Bento* e suas trapalhadas na relação com sua professora e com as tarefas escolares na escola rural multisseriada. As histórias produzidas por Maurício de Souza também contribuem para a formação de uma imagem negativa da escola e de sua tarefa de ensinar e avaliar a aprendizagem.

Outro exemplo está na música. O sucesso mundial intitulado *Another brick in the wall*⁴, da famosa banda inglesa Pink Floyd, formada na década de 1960, tem um refrão que soa como um grito de guerra contra a escola e os professores:

*We don't need no education
We dont need no thought control (...)
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kidis alone*⁵

A lista de exemplos de campanhas difamatórias contra a escola é ampla e não há como estender muito as citações. Mas há uma última que deve ser citada em virtude de seu caráter abusivo contra a tarefa da escola e o ofício de professor. Trata-se de uma estampa de camisa que tem ganhado circularidade entre o público jovem e cujos dizeres dispensam comentários pelo seu caráter acintoso: “EU NÃO MATO AULA, A AULA É QUE ME MATA”.

⁴ Tradução livre: “Mais um tijolo na parede” ou “Outro tijolo na parede”.

⁵ “Nós não precisamos de nenhuma educação.

Nós não precisamos de nenhum controle mental.

Professores, deixem as crianças em paz.

Ei! Professor! Deixe as crianças em paz”. Disponível em: <<http://letras.mus.br/pink-floyd/64541/traducao.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

Eis a questão: a que servem estas campanhas na indústria cultural contra uma instituição tão especial quanto a escola pública? De que modo podemos interpretá-las e como devemos lidar com elas? Antes de tudo é importante decifrar o conteúdo de tais mensagens e buscar pensar, como profissionais que atuam nas escolas, sobre o que elas nos dizem respeito e que autocríticas elas nos provocam. Por mais inconsequentes que sejam as mensagens, é fato que elas têm alguma aceitação pública que se expressa muitas vezes no riso debochado.

Por um lado, é importante assimilarmos as mensagens de tais campanhas. Por outro lado é importante entendermos o conteúdo e o significado destas mensagens e, para isso, é necessário ir além das aparências e pensar pelo avesso. A sabedoria popular dá pistas para esse pensar pelo avesso: “Árvore que dá frutos é que leva pedradas”.

Eu tenho uma convicção sobre a escola pública contemporânea: a despeito das referidas campanhas, ela é cada vez mais importante e seu reconhecimento e legitimidade crescem a cada dia. Para pensar assim é preciso separar o comportamento verbal do comportamento real das pessoas e instituições.

Comparemos então duas atitudes que envolvem a escola: uma verbal e outra real. A atitude verbal é a das ditas campanhas e o exemplo mais emblemático é o da frase estampada nas camisetas: “EU NÃO MATO AULA, A AULA É QUE ME MATA”. Acerca das atitudes reais, vários exemplos podem ser citados, mas eu vou recorrer a apenas dois que atestam a importância social da escola. O primeiro vem dos governos e parece ter escala global, com origem nas já referidas conferências mundiais sobre educação. Por mais insatisfeitos que os governos estejam com os resultados dos sistemas escolares, o que tem sido observado nas últimas décadas é o aumento da participação da educação nos orçamentos dos governos federal, estaduais e municipais. Ora, se crescem os investimentos nas escolas e se crescem os incentivos e a pressão para que as crianças e jovens estejam na escola; se surgem novas modalidades de educação escolar, como a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação quilombola, a educação inclusiva e tantas outras, então isso é uma atitude real que revela o caráter vital da escola para a vida contemporânea.

Mas há um segundo exemplo de atitude real perante a escola que parece mais significativo ainda no sentido de demonstrar o outro lado das campanhas que a difamam. Trata-se do crescente movimento de escolarização. Mas o que significa escolarização? A escola tem seu léxico: escolaridade, escolarizar, escolarização. No sentido mais sintético possível, escolarizar é tornar escolar algo que não é escolar. Há dois movimentos de escolarização: um de fora para dentro e outro de dentro para fora.

Começemos com o movimento exógeno de escolarização ou com esse movimento que ocorre de fora para dentro da escola, da sociedade e da cultura em direção ao interior da escola. Grande sonho de todo saber ou de todo conhecimento é tornar-se disciplina escolar, ou seja, ser ensinado na escola. Os três saberes mais remotos nesse processo exógeno de escolarização talvez sejam a religião, a ciência e o trabalho.

A religião talvez seja o caso mais emblemático e, ao mesmo tempo, atípico de escolarização. Igreja e escola são lugares ontologicamente distintos, assim como o são a religião e a educação. A essência da religião é Deus, assim como a essência da educação é o *homo*: a religião está para Deus assim como a educação está para o *homo*. É a Deus que se dirige a religião e é ao *homo* que se dirige a educação. A religião é muito anterior à educação, assim como a igreja é muito anterior à escola. É em virtude dessa diferença ôntica que se torna expressivo esse apego da religião à educação ou desse apego da igreja à escola. A religião insiste com todas as suas forças em não se descolar da escola. Em vários países do Ocidente a escola laica ou a laicidade da educação ainda é um projeto, ou melhor, uma utopia. E por que a religião, por meio da pressão das igrejas, insiste em permanecer nas culturas e nas práticas escolares? Fato é que tal atitude real revela a importância da escola para as igrejas e para a religião.

A segunda referência vem do progresso da ciência no mundo moderno. Vale dizer que a ciência é anterior à escola e que tanto nos projetos iluministas quanto positivistas a escola pública tem o *status* de difusora do conhecimento científico. Mas a ciência não surge no interior das escolas. As primeiras ciências modernas – a Química, a Física, a Biologia, a Matemática e a Astronomia – primeiro se consolidam como ciências para, somente séculos mais

tarde, tornarem-se conteúdos escolares, na forma de disciplinas. Nesse sentido, acoplar as ciências em disciplinas e torná-las didáticas, na forma de livros, de sequências didáticas em forma de aulas e de exercícios é algo equivalente a escolarizar a ciência, ou seja, a adaptar a ciência aos fins, à linguagem e às rotinas escolares.

Por fim, um terceiro exemplo remoto desse movimento de escolarização é o trabalho. Assim como a religião, o trabalho é, na vida humana, anterior à educação. Em outras palavras, para que o *homo* colocasse para si questões acerca das relações consigo próprio, antes era preciso resolver as questões da relação com a natureza. É que a educação se situa no reino da liberdade, enquanto o trabalho se posiciona no reino da necessidade. É somente quando o *homo* resolve os imperativos da sobrevivência que passa a dedicar-se ao seu desenvolvimento. É por isso que a educação é posterior ao trabalho. No Ocidente é somente entre os gregos dos séculos V e IV a.C. que emerge o ideal da educação. É que “(...) todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação.” (JAEGER, 1995, p. 3). Nesse sentido, a educação é o que ocorre a partir das conquistas do trabalho. É somente na era industrial, a partir dos séculos XVIII e XIX, que surge essa associação entre escola e trabalho ou que o trabalho começa a ser escolarizado. Desde que o *homo* trabalha, ele ensina a trabalhar, afinal, ninguém nasce sabendo trabalhar. Entretanto, desde os tempos remotos até a era industrial, aprender a trabalhar era algo que acontecia nos próprios locais de trabalho: aprendia-se a caçar, caçando; aprendia-se a pescar, pescando. Com a industrialização e com a formação das sociedades industriais haverá uma associação entre escola e trabalho e o trabalho será escolarizado, passando a fazer parte da agenda escolar. No Brasil isso vai ocorrer de modo mais intenso a partir dos anos 1942 com a criação das Escolas Técnicas e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). A partir daí o trabalho passou a ser ensinado por meio de séries metódicas, associado à psicotécnica e à psicologia do ensino industrial.

No tempo presente é crescente o número de temas que pressionam para serem escolarizados. Os exemplos são os mais diversos. Um deles é relativo à sexualidade ou à educação

sexual, que já se tornou tema escolar, já entrou não apenas nos livros didáticos, mas, numa série de outros materiais destinados ao ensino. Outro tema em processo de escolarização é a assim chamada educação ambiental, que também já faz parte da agenda escolar, em decorrência do agravamento das questões ambientais. O combate às drogas é também assunto que tem sido escolarizado, principalmente em decorrência do agravamento social da questão, notadamente entre os jovens. Há também pressões para que a educação para o trânsito passe a fazer parte da pauta da escola, algo que ocorre em virtude do crescimento absurdo da frota mundial de veículos particulares e do alarmante crescimento do número de vítimas de atropelamentos e outros *acidentes*.

Ou seja, há um número crescente de demandas para a escola, há um número crescente de temas que clamam por escolarização; há um número crescente de tarefas que insistem em tornarem-se tarefas escolares; e tudo isso tem adensado a pauta e a agenda escolares, algo que reflete diretamente no projeto político-pedagógico das escolas.

Todo esse processo de adensamento da pauta e da agenda escolares é o que define o movimento exógeno de escolarização. É a crescente pressão que a escola sofre de fora para dentro. E esta não é uma atitude verbal, não é apenas notícia de rádio, jornal ou televisão, não é apenas tema de programa humorístico ou revista em quadrinhos e, muito menos, é frase inconsequente estampada em camisetas. Esse movimento de escolarização é comportamento real de pessoas e instituições, é algo que revela a crescente importância social da escola.

Mas esse movimento exógeno de escolarização ou essa pressão que vem da sociedade para que mais e mais temas se tornem assuntos escolares não é único. Há um movimento inverso de escolarização que ocorre com a mesma intensidade. Trata-se da escolarização endógena ou da escolarização de dentro para fora. Nenhuma outra instituição é tão imitada quanto a escola, a aula e o professor. Talvez, no tempo presente, nenhuma instituição seja tão modelar, tão exemplar e tão copiada quanto é a escola.

Os exemplos de adoção das práticas escolares como modelo são os mais diversos. A igreja imita a escola. Em seu interior há escolas bíblicas, há curso para noivos, há aula de catecismo e tudo

isso de modo bem semelhante à escola, com currículos, planos de curso, planos de aula, materiais didáticos, séries metódicas, salas de aula, professores e didáticas.

A empresa capitalista também imita a escola e dentro dela há universidades corporativas, centros de treinamento, cursos e muitas outras práticas de origem escolar. Mas os sindicatos de trabalhadores também imitam a escola e suas práticas. Exemplo típico são as escolas sindicais que reproduzem quase todas as práticas da cultura escolar.

E o que esses movimentos exógeno e endógeno de escolarização permitem concluir acerca da legitimidade da instituição escolar contemporânea? No meu entendimento, antes de tudo, eles são contrapontos muito consistentes aos ditos comportamentos verbais que se expressam nas campanhas difamatórias contra a escola. Se, por um lado, não podemos nem devemos deixar de assimilar e refletir sobre os comportamentos verbais, buscando neles as provocações para autocríticas e mudanças práticas na cultura escolar e em nossas ações e relações cotidianas, por outro lado, os movimentos de escolarização revelam-nos o quanto a escola é importante, o quanto a sociedade é cada vez mais dependente da escola e o quanto a escola é uma instituição de referência.

Os profissionais da educação e o projeto político-pedagógico das escolas

Pois bem, e o que todo esse argumento tem a ver com o projeto político-pedagógico das unidades escolares? Para fazer essa aproximação vou acrescentar algumas notas sobre o caso brasileiro. Há dois fatos recentes na educação brasileira que ainda não foram bem entendidos e assimilados pelos profissionais da educação que serão tão ou mais impactantes que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Refiro-me a dois fatos relacionados, mas que demandaram articulações políticas diferentes. Trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE) e da destinação de 10% do produto interno bruto (PIB) para a educação. Estes dois fatos vão trazer impactos sobre o sistema escolar brasileiro e obviamente vão refletir nas unidades escolares e em seus projetos político-pedagógicos.

Encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional no ano de 2010, o Plano Nacional de Educação estabeleceu vinte metas e estratégias para o setor nos próximos dez anos, entre elas, um investimento de 10% do Produto Interno Bruto no setor. Nesse universo de vinte metas, eu destaco seis que nos dizem respeito mais diretamente:

- Valorização da carreira docente.
- Erradicação do analfabetismo.
- Universalização da educação infantil (crianças de quatro e cinco anos), do ensino fundamental (seis a catorze anos) e do ensino médio (quinze a dezessete anos).
- 50% das escolas públicas deverão oferecer educação em tempo integral, a fim de atender pelo menos 25% de todos os alunos da educação básica.
- A escolaridade média da população de dezoito a 29 anos deverá ser elevada e alcançar mínimo de doze anos de estudo.
- O número de matrículas na Pós-graduação também precisará crescer. O plano prevê formação de sessenta mil mestres e 25 mil doutores **por ano** ao final de sua vigência.

Nos termos da lei são os *royalties* do petróleo do pré-sal que irão garantir a execução do Plano Nacional de Educação. A lei aprovada pelo Congresso Nacional prevê a destinação de 75% dos recursos obtidos por meio da extração do petróleo e 50% do excedente em óleo para a educação e 25%, para a saúde.

E isso já nasce na forma de política pública e, não, na forma de política de governo. Ou seja, nasce como resultado de entendimentos entre Executivo e Legislativo após longo diálogo com a sociedade civil, principalmente por meio do Conselho Nacional de Educação, envolvendo as diversas representações de profissionais da educação. O fato de nascer como política pública significa que não é apenas política de um determinado governo, mas, sim, política do Estado e com caráter de permanência.

É evidente que disputas ainda serão travadas e que ainda existem questões a serem definidas, principalmente as que

envolvem interesses públicos e privados ou redes escolares públicas e empresas da educação. Entretanto, a aprovação do Plano Nacional de Educação e a garantia de recursos para seu financiamento representam uma luz no fim do túnel para a educação brasileira e permitem-nos pensar que anos melhores estão por vir para a carreira docente e para o cotidiano das unidades escolares.

Na ocasião em que ministrei a palestra que deu origem a este texto, os quase quinhentos profissionais da educação que estavam presentes estavam em fase de conclusão de um curso de especialização financiado pelo Ministério da Educação e tinham pela frente a tarefa de elaboração de um trabalho de conclusão de curso (TCC) e uma das possibilidades temáticas era o projeto político-pedagógico das unidades escolares. Recomendei que muitos dos presentes fizessem do TCC o embrião de uma carreira acadêmica de longo alcance, ou seja, que o TCC fosse uma elaboração que os conduzisse a programas de Pós-graduação para cursarem mestrado e doutorado.

E enfatizei este aspecto, pensando tanto nos profissionais que ali estavam, quanto nas demandas da educação brasileira e na educação como área do conhecimento em sua relação com as outras áreas. Uma das referências que eu tinha em mente era o PNE e sua meta de formar sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores por ano. Pensei, sobremaneira, no quanto é importante que boa parte desses novos mestres e doutores sejam da área de educação e, mais ainda, na importância que os mestrados e doutorados em educação sejam cada vez mais frequentados por profissionais da educação, por essa gente que tem vivência e bagagem sobre as unidades escolares brasileiras e suas salas de aula.

Pensei e recomendei aos profissionais que ouviam a palestra, de modo enfático, o quanto seja indispensável que praticantes da educação tornem-se pensadores da educação. Isso é fundamental para que a educação seja cada vez mais uma ciência e cada vez menos objeto de estudo das ciências parcelares.

A educação pode ser alvo de vários olhares: olhares endógenos ou olhares exógenos, olhares de quem a pratica ou olhares de quem a toma apenas como objeto de estudo. Talvez a educação ainda seja, mais do que em outros tempos, cada vez mais

alvo do olhar especializado ou do olhar exógeno. Mas a educação pode ser pensada, não apenas como um objeto científico das ciências parcelares, mas, como uma ciência, por assim dizer. Ou seja, a Educação pode ser constituída como um saber de si, sobre si e para si, não apenas como um objeto de estudo de especialistas *estranhos* ao cotidiano das práticas escolares.

A entrada em programas de Pós-graduação dessa gente que pratica a educação pode trazer mudanças significativas na agenda e na pauta investigativa da educação como ciência. Há inúmeras questões relevantes da cultura escolar, questões do cotidiano das unidades escolares e das salas de aula que podem ser trazidas à tona e o acúmulo de estudos sobre essas questões pode trazer impactos significativos e mudanças na própria cultura escolar e no cotidiano das unidades escolares e das práticas em sala de aula.

O projeto político-pedagógico das unidades escolares é um desses objetos possíveis, que, muito pela ausência nos mestrados e doutorados de quem pratica a educação, tem sido muito pouco estudado no Brasil. Chamo a atenção para alguns dados que busquei partilhar na época com os profissionais da educação presentes à palestra que ministrei.

Uma breve busca com o Google na rede de computadores, em setembro de 2014, revelou algumas informações curiosas. Num tempo de apenas 0,18 segundos apareceram nada menos que 662.000 resultados para a expressão projeto político-pedagógico. O que isso significa? Obviamente que trata-se de um assunto com elevada circulação. O mais interessante é que no universo de 662 mil resultados, a maior incidência foi para um sítio eletrônico da Abril Cultural, que oferecia aos profissionais da educação um curso prático e um manual sobre como elaborar projeto político-pedagógico. Esta, sem dúvida, é uma tremenda provocação aos profissionais da educação, bem maior que a já referida frase estampada nas camisetas: “Eu não mato aula, a aula é que me mata”.

Mas o segundo resultado revela uma provocação não menor que o anterior. Trata-se de uma disciplina de um curso a Distância oferecido por uma universidade particular. O nome da disciplina é “a construção do projeto político-pedagógico da escola”.

A partir daí aparecem muitas ocorrências com pouca incidência e bem maior dispersão. Há, principalmente, muitos

projetos político-pedagógicos de escolas públicas e privadas que são disponibilizados para acesso público. Mas há também, embora em escala reduzida, alguns bons textos acadêmicos que refletem sobre o projeto político-pedagógico.

Mas uma busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também revela informações expressivas sobre a condição do projeto político-pedagógico como objeto de estudos acadêmicos. No mês de setembro de 2014 foram encontradas 252 ocorrências, tendo como referência os últimos três anos. Entretanto, uma breve leitura dos títulos e dos resumos revela índices bem mais modestos para estudos sobre o projeto político-pedagógico. No referido período foram localizadas menos de vinte teses e dissertações sobre projeto político-pedagógico. Além disso, foram encontradas menos de dez teses e dissertações sobre o projeto político-pedagógico nas escolas da educação básica.

Entre dissertações e teses sobre projeto político-pedagógico foram encontradas as seguintes ocorrências:

- “A construção do projeto político-pedagógico na escola: o instituído e o instituinte”.
- “Projeto político-pedagógico, na perspectiva freireana: participação e diálogo”.
- “Gestão democrática escolar: a participação como princípio pedagógico”.
- “Projeto político-pedagógico: análise do referencial teórico produzido após o período de 1990”;
- “Gestão escolar e cidadania: o projeto político-pedagógico e os desafios da escola pública para a formação cidadã”.
- “Formação do coordenador pedagógico na construção do projeto político-pedagógico das escolas da rede municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história”.
- “O programa educacional da resistência às drogas e à violência, o projeto político-pedagógico e as implicações na dinâmica da escola: estudo de um caso”.

Os dados obtidos no Banco de Teses da Capes, ainda que sejam relativos a um período restrito, é um indicativo de que o universo de questões a serem exploradas ainda é muito abrangente, principalmente no tocante à educação básica. Pela mesma via, a reduzida quantidade de estudos sobre escolas de educação básica é também um indicativo da pouca presença de profissionais que atuam nesse nível de ensino nos cursos de mestrado e de doutorado.

Considerações finais

Como mencionado nas considerações iniciais, as ideias objetivadas neste texto foram concebidas para serem faladas numa palestra seguida de debate com profissionais da educação. Como tal, é texto que não possui as características de artigo científico, no qual a escrita gira em torno de um problema que é anunciado na introdução, desenvolvido nas partes intermediárias e retomado ao final, em forma de conclusão. Palestras não envolvem necessariamente problemas, no sentido científico da expressão, mas, motivo ou motivos. Sendo assim, estas considerações finais não têm o sentido de conclusão, em que o autor retoma o problema proposto e lhe dá um desfecho. Costumo afirmar que um artigo científico tem que ser circular, no sentido de que a última parte represente um retorno à primeira, visando ao fechamento do giro realizado. Mas, como também mencionado nas considerações iniciais, proferir palestras é diferente de escrever artigos. Se escrever um artigo é um ato circular e realizado com início, meio e fim, proferir uma palestra é um ato mais semelhante a uma reta. A reta, diferentemente do círculo, é um traço que segue sempre a mesma direção, sem ter que retornar ao ponto de partida para fechar o circuito realizado. Estas considerações finais não são, pois, conclusões e não representam um retorno ao ponto inicial.

Quando fui convidado a participar desse encontro com cerca de quinhentos profissionais da educação envolvidos com o cotidiano das unidades escolares, desde o momento em que aceitei o convite e comecei a ruminar as ideias, estabeleci um ponto de referência para traçar a reta. Esse ponto de partida era o princípio do otimismo. Essa era minha decisão inicial: fazer uma abordagem otimista e que, de algum modo, despertasse otimismo nas pessoas.

E insisto sempre num ponto: ser otimista não significa ser ingênuo, assim como a crítica, por mais radical que seja, não é pessimista. A propósito, pessimista é o pensamento conformado, que não critica nem resiste porque não acredita na mudança. Este é um princípio que adoto como educador: a educação tem que ser crítica e otimista. Quem educa tem que acreditar na mudança, tem que ter esperança, tem que ter utopia, embora, ao mesmo tempo, tenha que ter paciência e persistência. Afinal, se não há mudança não há educação. A questão é que as mudanças nem sempre acontecem no ritmo das nossas vontades ou das nossas ansiedades. É por isso que a educação requer persistência e, não, ansiedades.

No belo texto intitulado Sobre jequitibás e eucaliptos, escrito pelo saudoso Rubem Alves (2000), o educador afirma que a educação é um ato que requer paixão por parte de quem a pratica. Essa é uma das particularidades do ofício de professor: a educação não é um ato mecânico, burocrático ou involuntário. Eu costumo dizer, inspirado em Rubem Alves, mas, também, em Paulo Freire (1996) e em Theodor Adorno (1995), que a educação requer atitude. E afirmo isso pensando tanto no ensino quanto na aprendizagem. Ensinar e aprender são atos distintos, mas ambos requerem atitude. Atitude é algo equivalente à posição, algo que se expressa no jeito de fazer, é modo de agir e de proceder que afeta o comportamento do outro. Atitude é algo que desperta atitude e esta é uma relação entre ensinar e aprender: quem ensina com atitude pode despertar a atitude de aprender.

É por isso que a atitude requerida pela educação não é apenas um ato individual. A educação e a escola requerem atitudes coletivas. Todavia, nem sempre são as atitudes coletivas que alavancam as atitudes individuais. O movimento costuma ser o inverso: atitudes individuais costumam alavancar ou criar condições para o despertar das atitudes coletivas. Nesse sentido é que a atitude é o antídoto da apatia.

Atitude é uma posição que se expressa de vários modos e em vários lugares. No ambiente das unidades escolares, que são muito diferentes quando comparadas umas às outras, um dos lugares de expressão dessa atitude coletiva é o projeto político-pedagógico, que jamais pode ser concebido como uma peça burocrática, mas, como expressão de acordos e manifestação de vontades. O projeto

político-pedagógico das unidades escolares pode ser sempre a expressão de acordos que se transformam em atitudes coletivas.

É por isso que educação exige autoestima elevada. A propósito, autoestima elevada e atitude parecem ser inseparáveis e isso vale tanto para pessoas quanto para instituições. Acho que foi isso que busquei fazer neste diálogo com profissionais da educação naquela manhã ainda chuvosa e fria, em setembro de 2014, no Cine Vila Rica, na estimulante cidade de Ouro Preto, MG. Busquei enfatizar a importância social da instituição escolar e a grandeza da tarefa docente no tempo presente, por mais que haja campanhas contrárias. E fiz isso com o intuito de elevar a autoestima de quem lá estava, de animar atitudes, combater apatias e frear ansiedades. Afinal, ainda movido pelo velho espírito hegeliano, quero continuar acreditando que o mundo e as pessoas não estão parados e mudam, ainda que em ritmo diferente das nossas vontades.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Rubem. Sobre jequitibás e eucaliptos. In: **Conversas com quem gosta de ensinar**. Campinas/SP: Papirus, 2000. p. 13-38.

BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar**: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

HELLER, Agnes. **O homem do renascimento**. Lisboa/POR: Presença, s/d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Cultrix, 1976.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1992.

Interculturalidade, multiculturalismo e produção do conhecimento no contexto educacional

Silvani dos Santos Valentim

Introdução

(...) o mundo ingressa no século XXI, debatendo-se com a questão racial, tanto quanto com a intolerância religiosa, a contradição natureza e sociedade, as hierarquias masculino-feminino, as tensões e lutas de classes. São dilemas que se desenvolvem com a modernidade, demonstrando que o “desencantamento do mundo” como metáfora do esclarecimento e da emancipação, continua a ser desafiada por preconceitos e superstições, intolerâncias e racismos, irracionalismos e idiossincrasias, interesses e ideologias (IANNI, 2004, p. 22).

Este texto almeja contribuir com os estudos sobre multiculturalismo, interculturalidade e produção do conhecimento no contexto da educação em uma perspectiva crítica. Segundo Gomes (2003), um fato que tem chamado a atenção nos últimos anos no Brasil, principalmente no campo da educação é que, “[...] entre nós, educadores e educadoras, nunca se falou tanto em cultura quanto hoje: cultura escolar, cultura da escola, diversidade cultural, multiculturalismo, interculturalismo, sujeitos socioculturais, cultura juvenil, cultura indígena, cultura negra...” (GOMES, 2003, p. 75).

Hodiernamente, no mundo globalizado, o que se percebe não é a preponderância de algumas culturas e a eliminação de outras, mas a reconstrução de cada uma delas. As culturas influenciam e são influenciadas, sendo o isolamento cultural completo praticamente impossível.¹ Parte-se do princípio de que a

¹ O termo “multiculturalismo” designa tanto um fato (sociedades são compostas de grupos culturalmente distintos) quanto uma política (colocada em funcionamento em níveis diferentes) visando à coexistência pacífica entre grupos étnica e

diversidade é muito mais do que o conjunto das diferenças. Trata-se de uma construção social e cultural que é sempre perpassada por relações de poder. Portanto, afirmar as diversidades é assumir um compromisso histórico com o respeito às diferenças e à alteridade à medida que as sociedades do século XXI se tornam cada vez mais multifacetadas e complexas.

Entende-se que uma das grandes contribuições da antropologia para o campo da educação é a possibilidade de compreender as manifestações da(s) cultura(s) na formação humana. A cultura pode ser definida como sistemas de signos e significados criados pelos grupos sociais. Assim, interpretar as culturas significa interpretar símbolos, mitos, ritos. Segundo Geertz, “em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é a etnografia” (GEERTZ, 1978, p. 15). Ademais, “em etnografia, o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana” (GEERTZ, 1978, p. 38). Esse processo ocorreria por meio da chamada “descrição densa”, uma escrita etnográfica sobre esses símbolos, mitos, rituais e o ato de examinar a própria escrita antropológica, também registrada numa determinada cultura (GEERTZ, 1978).

O autor defende um conceito de cultura em que

[...] o homem [sic] é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise, portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 1978, p. 15).

Entendendo o conceito de cultura com tamanha pujança, Geertz afirma que “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens” (GEERTZ, 1978, p. 61).

culturalmente diferentes. Em todas as épocas, sociedades pluriculturais coexistiram e, hoje, menos de 10% dos países do planeta podem ser considerados como culturalmente homogêneos. Por outro lado, o tratamento político da diversidade cultural é um fenômeno relativamente recente. (DEL PRIORE, 2002, p. 1).

Considera-se que diferentes culturas em diferentes espaços nos conduzem a múltiplos questionamentos dos quais se desenvolvem teorias que procuram discutir a cultura a partir do ponto de vista multicultural. A questão é se tais conceitos estão inseridos na lógica cultural do capitalismo multinacional ou podem oferecer alternativas teóricas e práticas de convivência entre as culturas (DAMÁZIO, 2008, p. 64). Multiculturalismo; interculturalidade; hibridização; diversidade cultural; relações étnico-raciais; alteridade; diferença e igualdade são alguns termos que podem causar muitas controvérsias nas análises acadêmicas, pois pesquisadores/as e professores/as ao partirem de diferentes matrizes teóricas e abordagens político-sociais diferenciadas, se apropriam dos referidos termos para tecerem discursos que se dizem emancipatórios, todavia, por vezes, acabam reproduzindo discursos e interesses das classes mais privilegiadas que buscam defender uma cultura universal hegemônica.

Desde os anos 1990 assiste-se a uma proliferação de discursos contrários à epistemologia monoculturalista. Em confronto a essa versão monoculturalista, consolida-se um profícuo debate no qual se contempla a questão da multiculturalidade e suas relações com os processos de hibridação cultural (SAID, 1990; CANCLINI, 2000; BHABHA, 2000).

Neste contexto, vale a pena questionar: é o multiculturalismo uma alternativa teórica e prática de convivência harmoniosa entre as diversas culturas? Em que medida pode a perspectiva da interculturalidade, de fato, contribuir para a construção de um currículo que atende as demandas dos sujeitos da escola? Quais são as possibilidades e limitações que o multiculturalismo apresenta em uma sociedade como a brasileira em que se nega o racismo enquanto ao mesmo tempo se perpetua tais práticas?

Para responder estas perguntas propõe-se uma abordagem antirracista (FORDE; VALENTIM, 2015), crítica e pós-colonial (MCLAREN, 2000), intercultural crítica (CANEN, 1998; SANTOS, 1995) ou, ainda, na perspectiva de Cortesão e Stoer (1997), uma educação inter/multicultural. Estas teorias ressignificam conceitos, questionam certezas, verdades e conhecimentos hegemônicos amalgamados na cultura dominante (MOREIRA, et al., 2000, p. 112). Esta teorização vem subsidiando estudos e investigações

que contemplem as relações de poder entre diferentes nações que englobam a herança econômica, política e cultural do imperialismo colonial europeu (Silva, 2000, p. 129).

Autores como (CANEN, 2000), (ASSIS; CANEN, 2004), (GONÇALVES; SILVA, 2003), (CANDAU, 2003, 2008), (GOMES; SILVA, 2006), (GOMES, 2007), (SILVA, 2009), (DAMÁZIO, 2008) entre outros, que discutem o multiculturalismo crítico e a interculturalidade no contexto de suas possibilidades e limitações na construção de políticas públicas, curriculares e práticas pedagógicas, que realmente desafiem preconceitos e desconstruam estereótipos, criticando e questionando o padrão cultural hegemônico.

Santos e Valentim (2009, p. 7) destacam que as questões pertencentes à discriminação racial e educação têm sido objeto de um número crescente de publicações e estudos, propiciando debates no sentido de buscar alternativas para minorar a discriminação racial e o preconceito nas nossas escolas.

Multiculturalismo: suas origens

O multiculturalismo tem sua origem nos países dominantes do “Norte”. (SILVA, 2009, p. 85). Principalmente nos países em que a diversidade cultural é vista como um desafio para a unidade nacional, de modo que a cultura dita superior é imposta para toda a sociedade. Assim, grupos, culturalmente dominados, diante da negação do direito de preservar suas características culturais, reagiram, exigindo reconhecimento e respeito a seus direitos, o que levou à emergência de movimentos multiculturais. (GONÇALVES; SILVA, 2006). É importante ressaltar que o multiculturalismo nasceu das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e entre eles, principalmente, pelas identidades negras.

Segundo o dicionário de relações étnicas e raciais, “nos contextos educacionais, o multiculturalismo desenvolveu-se por meio de críticas aos modelos educacionais de assimilação que tentam impor uma educação monocultural a sociedades culturalmente diversificadas” (CASHMORE, 2000, p. 372). O conceito de educação intercultural nasce nos anos 60 e começa a se estender pelos anos 70, a partir de distintos contextos culturais.

Nos Estados Unidos, esta proposta educativa se vincula a uma maior consciência da natureza da diversidade cultural que integra a nação. Na União Europeia, inicia-se nos anos 80, a partir de uma forte imigração que gera uma justaposição de culturas autóctones e imigrantes, na sociedade, presente especificamente no ambiente escolar. Na Espanha, especificamente, é introduzido, a partir dos anos 90, através do seminário sobre Interculturalismo e Educação e o X Congresso Nacional de Pedagogia em Salamanca (1992) cuja temática foi Interculturalismo e Educação na perspectiva Europeia. (PALANKA, 2006).

No Brasil, no início da década de 60 surgem inúmeros trabalhos que valorizam a cultura popular como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), proposta elaborada por Paulo Freire que visava a promover a educação de adultos com base na sua cultura. O golpe militar de 1964 submete os movimentos sociais e culturais a processos de controle e censura. Nos anos 70 ressurgem os movimentos sindicais; os movimentos de base; assentados, sobretudo nas associações de moradores, nas comunidades eclesiais de base (CEBs) e nos novos movimentos sociais que se articulam em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos negros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade) (FLEURI, 2000).

O debate sobre as relações multiculturais e interculturais na educação é bastante recente no Brasil. Inicia-se sob o estímulo de estudos que vêm se elaborando na Europa e na América do Norte. (FLEURI, 2000). Por isso, ao abordarmos questões relativas à diversidade no campo educacional é importante:

(...) diagnosticar se a diversidade é apenas uma preocupação de um grupo de professores(as), de alguns coletivos de profissionais no interior das escolas e secretarias de educação ou se já alcançou um lugar de destaque nas preocupações pedagógicas e nos currículos (GOMES, 2007, p. 17).

Canen (2001, p. 12) aborda a perspectiva intercultural relacionada à prática docente, bem como a construção curricular afirmando que:

A perspectiva intercultural crítica implica, também, reconhecer que a sensibilização intercultural não pode ser concebida de forma dissociada da realidade do cotidiano docente, de suas representações e de seu saber, sob pena de se proceder à elaboração de programas e documentos curriculares que não se consubstanciem em práticas pedagógicas transformadoras.

Autores como (CANEN, 2000, 2001), (ASSIS; CANEN, 2004), (GONÇALVES; SILVA, 2003), (CANDAU, 2003, 2008), (GOMES; SILVA, 2006), (GOMES, 2007), (SILVA, 2009) nos alertam para a necessidade do rigor epistemológico nas análises que pretendem evidenciar as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas, bem como a elaboração de políticas educacionais que contemplem questões relacionadas com o reconhecimento das diferenças. Neste contexto, é imperativo que se proponha diálogos interculturais no campo educacional, ainda que manifestos a partir de variados universos culturais. Apenas assim seremos capazes de construir um projeto comum que atenda ao modelo de sociedade multicultural na qual estamos imersos. Além disso, é necessário negar tanto o universalismo quanto o relativismo absolutos, para não cairmos em uma situação de “beco sem saída” que poderá nos conduzir a uma visão fatalista da realidade.

Multiculturalismo: seus significados

O multiculturalismo é um termo polissêmico que envolve, também, abordagens diferenciadas. É interessante destacar a definição de multiculturalismo apresentada por Gonçalves e Silva (2003, p. 111) ao afirmarem que

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito

no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio-históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores.

As autoras (CANEN, 2000, 2001), (CANDAU, 2003, 2008), (SILVA, 2009) trazem a lume algumas abordagens sobre o multiculturalismo, tais como: “multiculturalismo liberal ou humanista”, “multiculturalismo assimilacionista”, “multiculturalismo diferencialista” e o “multiculturalismo crítico interativo, também denominado interculturalidade”.

O multiculturalismo liberal ou humanista encontra-se definido na mesma perspectiva do multiculturalismo assimilacionista, pois essas abordagens têm como característica comum a incorporação de todos os sujeitos a uma cultura hegemônica sem, no entanto, questionar as relações assimétricas de poder que compõem tal cultura.

De acordo com Canen (2002, p. 63), o multiculturalismo denominado liberal preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos. Portanto, pouco tem a contribuir para a transformação da sociedade desigual e preconceituosa em que estamos inseridos.

Nas palavras de Silva (2009, p. 86)

Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano. As diferenças culturais seriam apenas a manifestação superficial de características humanas mais profundas. (...) Essa perspectiva está na base daquilo que se poderia chamar de um “multiculturalismo liberal” ou “humanista”. É em nome dessa humanidade comum que esse

tipo de multiculturalismo apela para o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas.

Corroborando com essa análise Candau (2008, p. 20-21) afirma que

A abordagem assimilacionista parte da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo. (...) Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – vai favorecer que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. (...) Essa posição defende o projeto de afirmar uma “cultura comum”, a cultura hegemônica, e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerando-os inferiores, explícita ou implicitamente.

Ainda segundo a mesma autora, outra abordagem seria o multiculturalismo diferencialista que critica a perspectiva de assimilação cultural, pois essa acaba por harmonizar aparentemente as diferenças. (CANDAUI, 2008). Desse modo, essa abordagem “Propõe então colocar ênfase no reconhecimento das diferenças. Algumas das posições nesta linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais.” (CANDAUI, 2008, p. 21).

Já o multiculturalismo interativo ou intercultural propõe uma abordagem que considere as culturas como interrelacionadas, ou seja, uma perspectiva dinâmica, híbrida em que as diversas culturas se misturam evidenciando a quase impossibilidade de existência de uma cultura pura. Ademais, o multiculturalismo intercultural propicia o reconhecimento de que as identidades dos sujeitos são abertas e estão em constante construção e reconstrução, pois elas

se influenciam e são influenciados pelos mais variados grupos culturais. Em face disso, compreendemos que o multiculturalismo implica bem mais do que o simples reconhecimento das diferenças, mas entendemos que é necessário questionar a construção históricossocial das mesmas e como ocorre sua hierarquização no interior da sociedade.

Multiculturalismo: legalidade, direitos e conquistas

Na área do Direito muitos juristas acreditam que o único direito válido é o Direito Ocidental, universal, que pode ser aplicado em toda parte. No multiculturalismo opta-se pela perspectiva intercultural por considerá-la comprometida com a convivência entre as culturas, questionando os conceitos etnocêntricos adotados pela Filosofia vigente. “A abordagem intercultural pode significar a possibilidade de abertura para um diálogo entre distintos grupos humanos sobre as diversas concepções de Filosofia e de Direito presentes em cada cultura” (DAMÁZIO, 2008, p. 81-83).

Netto (2001) ressalta a disputa entre o caráter universal e o relativista dos direitos humanos. Destacando que sobre a questão do caráter universal dos direitos humanos existe a premissa de que a natureza humana é universal e comum a todos os indivíduos indo além das divergências culturais. De acordo com os organismos internacionais, um dos pressupostos indispensáveis à implementação dos direitos humanos é a aceitação dos mesmos como inerentes a todos os indivíduos, não importando suas nacionalidades. Por outro lado, os relativistas discutem a inadequação das normas sobre direitos humanos atuais, argumentando que estão postas do lado universalista da disputa, insistindo que as normas devem ser aplicadas de acordo com os diversos contextos culturais formadores de inúmeras sociedades.

No Brasil, a abordagem multicultural poderá propiciar a superação dos universalismos e das desigualdades no interior de instituições como a escola, através da luta pelo direito do reconhecimento de outras culturas, além da europeia, em nível nacional. Nesse sentido apresentamos as Leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008 como resultado da batalha, da grande maioria dos

brasileiros, pela conquista de seus direitos políticos e sociais ainda em processo.

A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, determina que a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passe a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B, determinando que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para introduzir a obrigatoriedade de inclusão no currículo escolar da questão indígena no currículo escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, assim como deve ocorrer com a história e cultura do povo afro-brasileiro.

A percepção de igualdade e de diferença que prevalece no cotidiano da comunidade escolar

No contexto de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao observar o cotidiano da escola e a forma como o professorado, gestores e corpo técnico incorporam em sua prática pedagógico-profissional a Educação das Relações Raciais, é possível

verificar que as políticas valorativas da cultura afro-brasileira e indígena são institucionalmente incipientes, na maioria das situações. Neste sentido, a equipe pedagógica da escola, juntamente com os professores deve estar atenta ao uso pouco adequado de imagens que ilustram os africanos e escravos no Brasil, assim como o povo indígena e afro-brasileiro de modo geral. O que se observa é que, de maneira geral, o currículo escolar apresenta uma visão de inferioridade do povo afrodescendente. Nessas imagens é reproduzido o estereótipo do negro passivo e sofredor.

Devemos também estar alertas quanto às abordagens que apresentam a África como aquele lugar de doenças, de pestes, de fome e de guerras tribais. No campo da História, excetuando-se os estudos sobre o tráfico e a escravidão, a África e o africanismo foram muito pouco considerados por nossa tradição historiográfica. Um dos maiores equívocos encontrados é referir-se à África apenas a partir do tráfico. O período da escravidão atlântica é um pequeno espaço, de um pouco de mais de três séculos, na história milenar de um continente, assim como é milenar a história da Europa e da Ásia.

O que se observa é um continente desconhecido pelo alunado, pois os conhecimentos construídos na escola ainda estão focados apenas na escravidão de africanos. Ainda assim, percebemos que os estudantes têm mais interesse em compreender as implicações, causas e efeitos do processo de escravidão, ou seja, mostram-se mais interessados numa abordagem relacional do que informativa. Estudar a África leva a pensar que aqueles que atravessaram oceanos, como escravos, trouxeram conhecimentos sobre alimentação, ervas medicinais, metalurgia, agricultura, tecnologias de plantação e cultivo, filosofia, linguagem, símbolos, modos de pensar e estar no mundo.

Embora os livros didáticos já devessem estar em consonância com a referida Lei, na prática, há muito por se fazer. Uma primeira questão envolve a elaboração de atividades criativas e referenciadas na cultura dos segmentos que formam a população brasileira. Em entrevista realizada em 2012, com profissionais da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, ao ser questionado sobre quais aspectos desfavorecem o trabalho em torno da promoção da igualdade étnico-racial na escola, um dos membros da coordenação

do Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, afirma que:

O aspecto extremamente negativo é quando o coletivo de profissionais da Educação é resistente à temática Étnico-Racial, quando são muito arraigados ao mito da democracia social brasileira, fato que é muito comum no coletivo de professor (a)s. Quando isso acontece torna-se necessário um trabalho de sensibilização e diálogo, com vistas a buscar uma mudança de postura, com base na reflexão histórica e quebra de estereótipos. Uma vez alcançado esse objetivo motiva-se o desenvolvimento de trabalho que contemple o tratamento da temática em todas as disciplinas. As dificuldades desse trabalho, se referem ao fato que muitas vezes, o trabalho acaba recaindo sobre um ou dois professor (a)s ou que se concentre em uma disciplina.

Uma das chaves para o debate em torno da implementação da Lei 10.639/03 é detectar a percepção de igualdade e de diferença que prevalece na comunidade escolar. Observa-se que, em alguns casos, a menção à diferença chega a ser entendida como ofensiva. Essa percepção nos revela a importância de reconhecer e frisar a diferença como sendo relacional e horizontal, entre os indivíduos singulares, não como um ponto de referência a partir do qual o “resto” é diferente e, por isso, inferior. Outro aspecto no qual a equipe pedagógica deve concentrar seus esforços é na superação do discurso da “não intenção”, ou seja, da tendência de inviabilizar ou suavizar os conflitos gerados em torno das manifestações de racismo, preconceito e discriminação, porque é a ação em si que gera significado e acarreta consequências concretas.

Fleuri (2001) destaca que, na prática pedagógica, o principal desafio consiste na necessidade de preparar uma diversidade de modelos culturais que interferem na visão de mundo dos educandos, levando-os a compreender as relações que tal visão estabelece com os modelos hegemônicos, buscando romper com a transmissão de uma cultura homogênea e coesa transmitida através de situações educativas, particularmente na escola. Segundo o autor tal

deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. E este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.

Entendendo que vivemos em uma sociedade complexa, em que a “noção de complexidade traz também a ideia de uma heterogeneidade cultural, que deve ser entendida como uma coexistência, harmoniosa ou não, de uma pluralidade de tradições cujas bases podem ser ocupacionais, étnicas, religiosas etc.” (VELHO, 1994, p. 16). Percebemos que na sociedade brasileira as relações etnicorraciais perpassam por essa complexidade e aparentemente são deixadas à “margem” dos processos de formação de professores.

Em um contexto mais amplo, verifica-se a tendência de se naturalizar práticas discriminatórias na sociedade brasileira. Mais especificamente, no sistema escolar brasileiro persiste uma inclinação a tratar todos os alunos de forma homogênea, e não como sujeitos protagonistas de sua “própria história”. Segundo Dayrell (2001, p. 139) “(...) à homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.”

Desta forma, entendemos como aspecto fundamental na formação inicial e continuada de professores (as) um aprofundamento nas questões relacionadas à diversidade. Neste sentido, as relações étnico-raciais, relações de gênero, bem como a experiência de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo que são parte integrante do variado conjunto da diversidade cultural e que norteiam a construção e reconstrução das identidades plurais dos sujeitos que se influenciam mutuamente neste processo.

Nossa realidade social, neste início de século XXI, passa por mudanças expressivas. Contudo, poucas alterações significativas podem ser apresentadas com relação às condições de vida da população negra. No tocante à educação, desigualdades de base racial são demonstradas por meio dos índices de alfabetização e escolaridade da população negra, na discrepância qualitativa e quantitativa na qualidade de vida entre negros e brancos. Dentro disso, torna-se necessário uma profunda reflexão acerca das ações afirmativas do governo com relação às tentativas de superação das desigualdades raciais produzidas não só no ambiente escolar, mas também fora dele. Uma formação continuada

de professores numa perspectiva intercultural será significativa a partir do momento em que os sujeitos desse processo se envolvam efetivamente na configuração de uma nova sociedade, em bases éticas, políticas, culturais e sociais.

À guisa de conclusão – interculturalidade no campo educacional e curricular

Silva (1999) afirma ser o currículo um documento de identidade. A diversidade étnico-racial corresponde a uma das conexões entre saberes, vivências e práticas contextualizadas que se efetivam no interior das escolas. As diferenças culturais no campo educacional e no campo do currículo suscitam a necessidade de se considerar as questões da diversidade cultural a partir de argumentos distintos e, a partir destes, de proposições também distintas (CANEN, 1998, p. 2). Além de considerar o currículo oficial, também existe o currículo oculto, que “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações...” (SILVA, 2001, p. 78).

Para Silva (2000, p. 131), a teoria pós-colonial, na versão contemporânea, representada por autores como Homi Bhabha e Edward Said, contempla em suas análises, tal como as versões pós-modernas e pós-estruturalistas, “o questionamento das relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito europeu na sua atual situação de privilégio” (SILVA, 2000, p. 131). É importante reconhecer que esta versão pode ser um importante elemento no questionamento e crítica dos currículos centrados no chamado cânone ocidental.

É tarefa da perspectiva pós-colonial estar atenta, por exemplo, às formas aparentemente benígnas de representação dos sujeitos nos diversos currículos contemporâneos, particularmente às formas superficialmente vistas como ‘multiculturais’, onde o Outro é ‘visitado’ de uma perspectiva do turista. No Brasil a teoria pós-colonial tem no discurso de Paulo Freire (1974, 1977, 1985) sua referência primeira. Como um dos precursores da problematização

da cultura no campo educacional, Freire, ao sistematizar a Pedagogia do Oprimido (1974), aproxima-se de argumentos das análises pós-colonialistas de Franz Fanon e de Albert Memmi ao mesmo tempo em que, ele mesmo, vai desenvolvendo uma reflexão na qual está presente a sua preocupação com os processos de dominação colonial no campo da educação.

Pode dizer-se que na base dos estudos de Foucault está o processo de construção de identidades culturais. O próprio autor reconhece que, no seu trabalho, “tem procurado estudar a maneira como um ser humano se transforma em sujeito” (FOUCAULT, 2000). Foucault, ao tematizar questões relativas à produção de subjetividades, entra no terreno fértil da política e da ética, terreno este por excelência imbricado no campo discursivo educacional.

Ao mapear o desenvolvimento de sistemas de pensamento ou práticas discursivas, tais como os que constituem as prisões modernas, as instituições mentais, os hospitais, a sexualidade, a economia política e a linguagem discursiva, Foucault questiona os discursos da sociedade ocidental branca, judaico-cristã e heterossexual como poucos pesquisadores o fizeram. É também neste contexto que se dá a produção de discursos em favor da interculturalidade.

Por outro lado, é relevante ressaltar o reconhecimento do poder explicativo da teoria do discurso proposta por Michael Foucault no campo da teorização social. Têm sido significativas as investigações em diversos campos da teoria social, e em particular, na área da educação, ancoradas em estudos relacionados à questão do saber e do poder, assim como das tecnologias e do Eu relacionadas com ética, poder e subjetivação. Exemplo ilustrativo dá-se com a categoria discurso, tal como é concebida na análise arqueológica de Foucault, e utilizada no estudo de Eduard Said:

“Descobri que neste caso [estudo sobre o orientalismo] é útil empregar a noção de discurso de Foucault (...) para identificar o orientalismo. (...) sem examinar o orientalismo como um discurso, não se pode entender a disciplina enormemente sistemática por meio da qual a cultura europeia conseguiu administrar – e até produzir – o Oriente política, sociológica, ideológica, científica e imaginativamente durante o período pós-iluminismo” (SAID, 1990, p. 15).

Ao reconhecer a relevância do materialismo histórico de Karl Marx para a análise das relações de classe social nas sociedades capitalistas, entende-se que se Marx é o grande teorizador da desigualdade, Foucault é o grande teorizador da exclusão. Se a desigualdade é um fenômeno socioeconômico, a exclusão é, sobretudo, um fenômeno cultural, um fenômeno da civilização, o resultado do racismo, sexismo e violação dos direitos humanos.

A interculturalidade é um discurso que reflete embates que ocorrem em diversos domínios, e, também, no conjunto interdiscursivo que lhe assegura as regularidades, fazendo com que esse discurso seja um discurso multifacetado e que problematiza a educação intercultural como uma tensão, se entendermos que os processos de normalização são as funções por excelência do dispositivo educacional e, tal como sustenta Foucault (1995), a normalização impede a diferenciação dos indivíduos, e, portanto, atua como um processo que impõe a homogeneidade. Esse sistema de normalização pode ser entendido como uma espécie de tensão no discurso pela interculturalidade, não apenas porque impõe a homogeneidade, o que já representa conflito no âmbito do discurso, mas também pelas tecnologias de governação dos indivíduos que esse discurso está a produzir. É no campo das oposições intrínsecas e das homogeneidades enunciativas que o discurso da diversidade cultural, como um novo dispositivo de normalização dos indivíduos e de instituição de uma nova ordem cultural, deve ser tratado. O discurso da interculturalidade considerada a possibilidade de aliar controvérsia e suspeita com solidariedade e justiça social num processo construído com diversos e diferentes parceiros e que se tenha no conceito de democracia radical a sua referência básica.

No decorrer do presente estudo buscou-se caracterizar as tendências e enfoques do pensamento multicultural e intercultural. Não pretendendo esgotar a temática, buscamos apontar possíveis caminhos na construção do conhecimento acerca do multiculturalismo, ou seja, evidenciar algumas possibilidades e limitações do multiculturalismo como perspectivas teórico-metodológica no campo educacional.

A interculturalidade como proposta pedagógica parte do princípio de que, para se construir uma sociedade democrática é necessário considerar as questões relacionadas à diversidade

cultural, bem como as relações de poder que constituem seu tecido social. Para isso é imperativo o diálogo com o outro e o reconhecimento de que somos todos sujeitos de direitos.

O sistema educacional somente será equitativo se superarmos as condições internas que reproduzem o padrão de discriminação e inclusão precária na sociedade brasileira. No entanto, a escola tem papel central na busca do redimensionamento dos valores e das posturas, ou seja, na reeducação das relações étnico-raciais, e, portanto, precisa assumir seu papel transformador, pautando sistematicamente questões conflituosas e inegavelmente de difícil abordagem, promovendo junto à sua comunidade escolar o caminho do diálogo e do debate aberto, plural e antirracista.

Referências bibliográficas

- ASSIS, Marta Diniz Paulo de; CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, nº 37, jan./abr. 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2008.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p. 135-149, dez. 2000.
- CANEN, Ana. Pesquisando multiculturalismo e pensando multiculturalmente sobre pesquisa na formação docente: uma experiência de currículo em ação. In: ANPED, 2005. **28ª Reunião Anual**, 2005, Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 10 abr. 2009.
- CANEN, Ana. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, Dezembro/2001.
- CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. **Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses**.

Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1208t.PDF>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 21, Set/Out/Nov/Dez 2002

CASHMORE, Ellis.; BANTON, Michael. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Editora Summus, Selo Negro, 2000. Tradução: Dinah Kleve.

DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. Multiculturalismo versus interculturalismo por uma proposta intercultural do Direito. **Desenvolvimento em Questão**, v. 6, n. 12, jul./dez., 2008, p. 63-86. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, Brasil.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. Tradução de Lígia M. Pondé Vassalo.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Multiculturalismo e Interculturalismo nos processos educacionais**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 22. ed. RJ: Paz e Terra, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Rev. Bras. Educ. [on-line]. 2003, n. 23, p. 75-85.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo**. Educ. Pesqui., Jun 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou res-significação cultural?**. Rev. Bras. Educ., Dez 2002, n. 21, p. 40-51.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2. ed., 2006.

GONÇALVES Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

IANNI, Otávio. Dialética das relações raciais. In: **Estudos Avançados**, 18 (50), 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 10.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, mai./jun./jul./ago. 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2008.

MUNANGA, K. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

NETTO, Sérgio de Oliveira. **Relativismo ou universalismo das leis sobre direitos humanos**. 2001.

OLIVA, Anderson R. **A História da África nos Bancos Escolares: Representações e imprecisões na literatura didática**. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro: Scielo, 2003.

PAIXÃO, M. O. ABC das Desigualdades raciais: o analfabetismo entre a população negra no Rio Grande do Sul. In: **Laeser**. Disponível em: <<http://www.laeser.ie.ufrj.br/p>

PALANKA, Diana de Vallescar. **Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación**. Construyendo nuestra interculturalidade, 2006. Disponível em http://interculturalidad.org/numero03/2_03.htm. Acesso em: 25 jan. 2010.

SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**. O negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Renato Lopes; VALENTIM, Silvani dos Santos. **PROEJA e diversidade etnicorracial: desafio e ensejo para a formação de professores**. Anais do I Encontro de pesquisadores em Educação dos Programas de Pós-graduação em Belo Horizonte, 2009.

SILVA, Ana Lúcia; Crosso, Camila. **Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da lei 10639/2003**. SILVA, Mauricio Pedro de. **Novas diretrizes Curriculares para estudo da História e da cultura Afro-brasileira e Africana: A Lei 10639/2003**. São Paulo: Revista Científica. v. 9. n. 1., 2007.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves. Textos e Contextos do Movimento Negro - contribuições para introdução de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Em cadernos **Cedes**, n. 32, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALENTIM, Silvani S; PINHO, Vilma A. de; GOMES, Nilma L. (Org.) **Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

VALENTIM, S. S. Ensino médio integrado à educação profissional: *práxis* multiculturalista e desenvolvimento local como aportes à organização do trabalho escolar. In: **ensino médio integrado: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006. p. 103-121

VALENTIM, S. S. Virtuosidade e diversidade cultural na formação de professores para a educação profissional integrada à EJA (PROEJA), 2008.

VALENTIM, Silvani dos Santos. Relevância da dimensão sociocultural na formação de professores para atuar no PROEJA: o legado da educação de jovens e adultos. In: **Primeiro Seminário nacional de Educação Profissional e Tecnológica**. Belo Horizonte/MG, 2008. Disponível em: VELHO, Gilberto. Sociedades complexas, industriais modernas. In: VELHO, G. **Projeto e metamorfose**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

Coordenação pedagógica: saberes e práticas

Raquel Quirino

“Quem educa o educador?”

(MARX, Karl. III Tese contra Feuerbach, 1978, p. 51).

Introdução

Há exatos dez anos, quando ainda cursava o Mestrado em Educação Tecnológica no CEFET-MG, realizei uma pesquisa de cunho empírico-qualitativa, bastante desafiadora, na qual identifiquei os saberes demandados à Coordenação Pedagógica nas organizações empresariais. Por meio da análise crítica dos discursos dos/as entrevistados/as, sujeitos da pesquisa, evidenciei que os saberes desses profissionais são os mesmos daqueles educadores/as que exercem a Coordenação Pedagógica nos meios escolares (embora revestidos de certa especificidade diante do ambiente na qual seu trabalho é realizado). Para a análise teórico-crítica dos dados empíricos, lancei mão dos estudos de Saviani (1996), Tardif (2002), Pimenta (2002), Freire (1996), Therrien (2004), entre outros e pude elaborar uma taxionomia dos saberes necessários para a coordenação da prática educativa, onde quer que ela aconteça, dentro ou fora dos “muros” da escola¹.

Neste presente artigo busco agora refletir sobre a atuação do/a Coordenador/a Pedagógico/a nas escolas. Trata-se de um cargo ou de uma função? O termo “Coordenador Pedagógico” constituiu-se, apenas, em um atenuante para a conotação negativa do termo “supervisor pedagógico”, aquele que exercia uma mera atividade controladora da prática pedagógica docente? (SANTOS e OLIVEIRA, 2010, p. 4). O que se espera hoje da atuação dos profissionais que coordenam a prática pedagógica dos/as professores/as? Quais saberes devem possuir? Qual seu principal papel?

Para Vasconcellos (2002), o que se espera hoje da esfera de atuação e preocupação da Coordenação Pedagógica “envolve

¹ Para saber mais sobre essa pesquisa ver: QUIRINO, 2005.

questões de currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros” (p. 85). O foco de sua atenção é o trabalho de formação tanto individual quanto coletivo, pois, “deve contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada um dos professores e, ao mesmo tempo, ajudar a constituí-los enquanto grupo.” (p. 88).

Sob esse ponto de vista, o trabalho do/a Coordenador/a Pedagógico/a se afasta da postura do controle burocrático em direção à do/a educador/a do/a educador/a. Assim sua função, conforme alerta Alarcão (2001, p. 13), passa a ser compreendida como um “processo em que um professor, **em princípio mais experiente e mais informado**, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (grifo meu). O que se pode inferir, então, é que a experiência e o domínio dos saberes docentes são imprescindíveis para quem almeja educar o/a educador/a.

Mas, o que realmente encontramos nas escolas² atualmente? Em sua grande maioria o cargo de Coordenador/a Pedagógico/a é exercido por profissionais licenciados em Pedagogia, contratados/as via concurso público. As provas seletivas basicamente avaliam saberes conceituais e teóricos acerca da atividade docente, mas não dá conta de avaliar a experiência e os saberes constituídos por esses profissionais. Assim, constatamos, com certa frequência, Coordenadores/as Pedagógicos/as recém-formados, gestados em uma formação profissional inadequada e aligeirada³, coordenando o trabalho pedagógico de professores/as mais experientes e que já se encontram há anos à frente da sala de aula.

Por não terem a definição clara do seu papel e, mais ainda, por não possuírem os saberes constituintes e constitutivos da docência, passam a exercer atividades que não deveriam fazer parte de sua atuação nas escolas. Paraphraseando Vasconcellos (2002), passam a ser: *fiscal* de professor; *dedo-duro* (aquele que entrega os professores para a direção); *pombo correio* (que leva recado da direção para os

² Tratarei aqui apenas das escolas cujo cargo de Coordenação Pedagógica é exercido por Licenciados em Pedagogia contratados via concurso público.

³ Sobre a deficiência da formação inicial dos professores ver: PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1994 e 1996; LEITE, 1995.

professores e vice-versa); *coringa/quebra galho/salva vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social etc.); *tapa buraco* (substituto de professor, diretor, vice-diretor etc.); *burocrata* (preenchedor de relatórios, gráficos, estatísticas etc.); *profissional de seis pernas* (que fica o dia todo sentado em sua sala, longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores); *dicário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas com uma fonte inesgotável de técnicas e receitas prontas); *generalista* (que entende quase nada de quase tudo); *corpo de bombeiro* (que é chamado apenas para resolver problemas e apagar os “incêndios” ocorridos na escola), entre outras atividades tão inúteis quanto a sua presença na instituição.

Essa indefinição de papéis e carência dos saberes necessários à atuação são fontes constantes de desentendimentos e crises entre coordenadores e professores, dificultando tanto a atuação de uns quanto dos outros, comprometendo o processo ensino-aprendizagem e alterando de forma negativa o clima da escola. A figura da coordenação exercendo uma “*super-visão*” à moda antiga, como expressão do desejo de controle total dos movimentos dos outros, a exemplo do “*Panóptico de Bentham*”, descrito por Foucault (1977, p. 177)⁴, distorce a real necessidade desse profissional para conduzir de forma satisfatória as ações docentes e contribuir para a formação continuada dos/as professores/as. Mas, mais ainda do que saber com clareza o seu papel na coordenação da prática educativa, o/a Coordenador/a Pedagógico/a precisa possuir os saberes necessários à docência a fim de se tornar um/a verdadeiro/a educador/a do/a educador/a, pois, não se pode ensinar aquilo que não se sabe.

Saberes e práticas da coordenação do trabalho pedagógico

A principal questão levantada neste artigo refere-se ao papel da Coordenação Pedagógica como educadora do/a educador/a, os

⁴ O Panóptico de Bentham é um projeto arquitetônico descrito por Foucault no qual há uma construção em anel e no centro uma torre vazada com largas janelas, de onde um “supervisor” pode ver sem parar tudo o que acontece nas celas, onde está um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar.

saberes necessários a serem mobilizados por esses profissionais na coordenação da prática educativa nas escolas, assim como a dimensão epistemológica de sua prática profissional.

[...] chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do **conjunto** dos saberes utilizados **realmente** pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar **todas** as suas tarefas (TARDIF, 2002, p. 255.) (Grifos do autor).

Para melhor compreensão do significado da palavra “saber”, consideramos também o conceito proposto por Tardif (2000, p. 10-11), no qual,

[...] damos aqui à noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber ser.

Segundo Saviani (1996), o processo educativo é um fenômeno complexo, tanto quanto nas formas de organização e efetivação, quanto nas representações que dele fazem seus agentes. Assim, os saberes nele envolvidos também se revestem da aparência de um caos irreduzível, mesmo para aqueles que participam diretamente de sua efetivação. Há conhecimentos e um saber-fazer próprios, saberes curriculares, teóricos e disciplinares da formação profissional inicial, saberes da própria experiência e saberes tácitos, íntimos e pessoais.

A partir da diversidade e do pluralismo dos saberes elencados por diversos autores/as estudiosos da formação docente (tais como, ZABALA, 1998; ARROYO, 2000; ENRICONE, 2004; PIMENTA, 2002; VASCONCELLOS, 2002, entre outros; assim como os saberes descritos nos Referenciais para Formação de Professores, BRASIL, 2002), certas características comuns, que podem constituir o *corpus* dos saberes da Coordenação Pedagógica em suas atividades nas escolas, permite-nos arriscar uma categorização dos saberes – aqueles que todo/a Coordenador/a Pedagógico/a deve dominar.

Apenas por questões didáticas e para facilitar a reflexão em torno de cada saber, dividimos em dois grandes grupos:

- Os Saberes Profissionais
- Os Saberes Experienciais

Apoiamo-nos, sobretudo, nas categorias propostas por Saviani (1996), em seu ensaio: “Os saberes implicados na formação do educador”, no qual o autor aponta um conjunto de saberes que, em princípio, todo/a educador/a deve dominar e, por isso, integram o processo de sua formação.

Também, para a apresentação das categorias de saberes não preconizadas por Saviani (1996), utilizamos os trabalhos de Tardif (2002), sobre a formação profissional do/a educador/a e as reflexões de Freire (1996), sobre os “saberes necessários à prática educativa” que, segundo o autor, “são saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.” (Freire, 1996, p. 23).

Embora os/as autores/as citados abordem os conhecimentos, saberes, saber-fazer, saber ser, competências e habilidades que servem de base para a formação docente, ou seja, para a formação do profissional que atua diretamente em sala de aula, entendemos ser de grande valia a discussão desses estudos em relação à atuação da Coordenação Pedagógica. Uma vez que, como educadores/as do/a educador/a e agentes mediadores e *catalizadores*⁵ da prática educativa, todo/a coordenador/a pedagógico/a deve ser possuidor dos saberes docentes.

Em sua categorização de saberes do/a educador/a, Saviani (1996) diferencia “*sofia*”: o saber decorrente da experiência de vida, de “*episteme*”: o saber decorrente de processos sistemáticos de construção de conhecimentos. Segundo o próprio autor, considerando os saberes implicados na formação do/a educador/a sob o ponto de vista da forma, “*sofia*” e também “*episteme*” atravessam indistintamente os diferentes tipos de saberes, ainda que com ênfase diferenciadas. No entanto, a forma “*episteme*”

⁵ Aproveitamos aqui a analogia proposta por Vasconcellos (2002, p. 88), na qual o/a Coordenador/a Pedagógico/a atua como o **catalizador** na reação química: não entra na reação, embora seja seu elemento desencadeador ou acelerador.

marca também os saberes experienciais assim como a forma “*sofia*” não está ausente do modo como o/a educador/a apreende os saberes profissionais. A experiência e a prática, na medida em que se configuram como saberes, implicam necessariamente certo grau de sistematização que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes acadêmicos ou profissionais.

Conforme Saviani (1996, p. 151) os saberes experienciais não são um tipo de saber diferenciado, isto porque, “não trata-se aí de um conteúdo diferenciado dos demais, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber”.

Saberes Profissionais

A categoria **saberes profissionais**, na qual prevalecem os processos sistemáticos para a aquisição dos saberes, é proposta por Saviani (1996) nas seguintes subcategorias:

- Saberes pedagógicos
- Saberes didático-curriculares
- Saberes específicos

Embora sendo analisado na categoria dos saberes profissionais, conforme preconiza Saviani (1996), consideramos aqui o saber didático-curricular numa posição intermediária, pois requer certo grau de sistematização, assim como experiência prática.

Para Tardif (2002, p. 36), **saberes profissionais** são o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação, o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos dos cursos, sejam eles oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, exatas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades. Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos/as educadores/as. Também chamado de **saber acadêmico** é adquirido através da formação inicial ou contínua, em cursos de graduação e Pós-graduação, nos quais há o contato direto com as ciências da educação.

Porém, Tardif (2002), revela que trinta anos de pesquisa mostram uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários.

Essa distância pode assumir diversas formas, podendo ir da ruptura à rejeição da formação teórica pelos profissionais, ou então assumir formas mais atenuadas como, adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática. Desse ponto de vista, a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho diário nem com os contextos concretos de exercício da função (TARDIF, 2002, p. 257).

A afirmação de Tardif (2002) é corroborada por Pimenta (2002, p. 16), pois,

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. [...] Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos.

A esses saberes “produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo”, Saviani (1996, p. 149) denomina **Saberes Pedagógicos**.

Também para Tardif (2002), os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Para esses autores, os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação sendo até mesmo difícil distingui-los e traduzem também as doutrinas pedagógicas dominantes, incorporando-as à formação profissional dos/as educadores/as e fornecendo um arcabouço ideológico à profissão, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Em Saviani (1996), encontramos a denominação de **saber didático-curricular** para a categoria em que estão compreendidos os **saberes técnicos** relativos às formas de organização e realização da atividade educativa. Em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer implica, não apenas os procedimentos técnicos metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos movimentando-se no espaço e tempo pedagógicos, visando atingir os objetivos propostos pelo processo educativo.

Outra categoria apresentada por Saviani (1996) são os **saberes específicos**, aqueles que o/a profissional não deve ignorar e os quais são de fundamental importância para sua atuação. Saviani (1996) fala desses saberes como os saberes correspondentes às disciplinas que serão ensinadas pelo/a professor/a (matemática, português, história e outras). Tardif (2002) chama estes saberes específicos de **saberes disciplinares e curriculares**. Os primeiros correspondem aos conteúdos dos diversos campos do conhecimento de que dispõe a nossa sociedade tais como se encontram integrados no interior dos cursos e, os segundos, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) os quais os/as professores/as devem aprender a aplicar.

Os saberes específicos a serem utilizados pelo/a coordenador/a pedagógico/a não se referem aos conteúdos das disciplinas ministradas pelos/as professores/as, mas a uma gama de conhecimentos necessários à gestão educacional, tais como conhecer o ambiente externo e interno da instituição na qual trabalha, as suas estruturas formal e informal, a cultura e o clima organizacionais, bem como as variáveis que os determinam (FALCÃO FILHO, 2000). Tais saberes devem ser buscados na educação continuada, em cursos direcionados para a sua área de atuação e construídos na sua experiência pessoal e profissional.

Saberes Experienciais

Ainda nas categorias propostas por Saviani (1996) e também nas reflexões de Tardif (2002), os saberes experienciais são tratados em duas subcategorias:

- Saber comportamental-atitudinal
- Saber crítico-contextual

Conforme já citado, para Saviani (1996, p. 151), os **saberes da experiência** não podem ser considerados como “um tipo de saber ao lado dos demais”, isto porque, para o autor, não trata-se de um conteúdo diferenciado, mas de uma forma que pode estar referida indistintamente aos diferentes tipos de saber. Porém, Tardif (2002) considera que os/as educadores/as na prática de suas funções e de sua profissão desenvolvem alguns saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio e que devem ser investigados. Esses saberes, segundo Tardif (2002, p. 39), brotam da experiência e são por ela validados.

Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.

Também o início da carreira do/a Pedagogo/a como Coordenador Pedagógico ou a mudança de função do/a Professor/a para Coordenador/a são acompanhados de uma fase crítica. É a partir das certezas e dos condicionantes da experiência anterior prática que o/a Coordenador/a Pedagógico/a articula a sua formação acadêmica (o/a Pedagogo/a novato/a, sua experiência como aluno/a; e o/a Professor/a, sua experiência docente). Muita coisa se aprende com a prática, pela experiência, Tateando e descobrindo, em suma, na execução do próprio trabalho. Outra fonte de aprendizagem prática no trabalho é a experiência dos outros, dos pares, dos superiores, dos colegas de outros segmentos da escola, em suma, de toda comunidade escolar.

Em relação aos comportamentos e atitudes Saviani (1996) denomina **saberes comportamentais-atitudinais**. Esta categoria

compreende o domínio dos comportamentos e vivências necessários ao trabalho educativo:

Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc. Trata-se de competências que se prendem à identidade e conforma a personalidade do educador (SAVIANI, 1996, p. 148).

O autor enfatiza a necessidade de se ter uma atitude baseada no aprender a aprender e saber transformar cada momento e experiência vividos em oportunidades de aprendizado. Também reconhece a importância da criatividade e a curiosidade como partes integrantes do repertório de saberes do/educador/a, o que para Paulo Freire (1996) é chamada de “**curiosidade epistemológica**”:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos acrescentando a ele algo que fazemos (FREIRE, 1996, p. 35).

O aprendizado oriundo das experiências e do contato com os colegas e alunos/as, aliado à criatividade e à curiosidade possibilita fazer a transposição dos saberes pedagógicos e didático-curriculares, adquiridos nos meios acadêmicos, em especial nos cursos de Pedagogia e de formação docente, para prática da coordenação pedagógica, sendo também de fundamental importância para a construção dos saberes específicos necessários ao exercício de suas atividades.

Também a capacidade de comunicar-se com eficácia, tanto oralmente, quanto por escrito e utilizar as tecnologias da informação e de comunicação, são saberes considerados de grande importância.

Em seu tratado sobre “os saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996) auxilia na compreensão dos saberes comportamentais quando aborda a necessidade do/a educador/a ter respeito pelos/as educandos/as; comprometer-se com a ética e a humildade; ter plena consciência do seu inacabamento profissional; comprometimento com seus valores e princípios; segurança, competência profissional e generosidade e, sobretudo na reflexão crítica sobre sua prática.

Este **saber crítico** trata de um saber relativo à compreensão das condições sócio históricas que determinam a tarefa educativa. Segundo Saviani (1996) o/a educador/a deve compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade. É necessária, então, a compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo, traduzida aqui na categoria do **saber crítico-contextual**.

Se a compreensão do contexto, no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo é de vital importância para o/a educador/a em sua prática educativa nas salas de aula, já para o/a Coordenador/a Pedagógico/a ela se torna imprescindível, por exercer funções de liderança e se constituir em o/a “educador/a do/a educador/a”. Apesar das dificuldades e interfaces do seu trabalho de coordenação, que muitas vezes abrange aspectos burocráticos e organizacionais, a dimensão humana do seu trabalho e a importância de uma postura ética voltada para os interesses dos/as educandos/as e dos/as professores/as deve se constituir o mote de sua atuação.

O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo. Tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores [...] em termos de abertura para um novo paradigma, podemos nos propor passar de “super” visão para “outra” – **visão!** (VASCONCELLOS, 2002, p. 89. Grifos do autor).

Devido ao seu papel de líder, coordenador/a e formador/a docente há uma grande ênfase na necessidade do desenvolvimento dos saberes comportamentais-atitudinais e crítico-contextuais por parte da Coordenação Pedagógica. Os saberes profissionais – ainda que imprescindíveis para sua atuação – ficam condicionados à “prática, que os confronta e os reelabora”, Pimenta (2002, p. 26).

Considerações finais

Tomasi (2004, p. 155), em seus estudos sobre a constituição dos saberes e das competências, reconhece que a experiência é uma das maiores fontes de conhecimento e relaciona dois grandes problemas inerentes à construção da competência profissional – e que podemos assemelhar às dificuldades enfrentadas pelos/as coordenadores/as pedagógicos/as em sua prática diária –, o primeiro refere-se ao “aprender a aprender”, em que cada situação de trabalho torna-se uma oportunidade constitutiva do saber, e o segundo a capacidade de transferir os saberes de um domínio de atuação para outro.

Enquanto alunos/as dos cursos de Pedagogia e/ou de formação inicial e continuada, os/as Coordenadores/as Pedagógicos/a já adquirem um aprendizado fecundo sobre a atuação docente, porém não suficiente para uma prática bem sucedida. O exercício constante da “curiosidade epistemológica”, o “aprender a aprender” e a humildade de aprender com os/as professores/a mais experientes que coordenam é fundamental para seu desenvolvimento profissional e para uma prática eficaz. Por outro lado, o/a professor/a já experiente em sala de aula que se torna Coordenador/a Pedagógico/a, embora, *a priori*, domine os saberes docentes, precisa ser capaz de transferir os saberes de uma área de atuação para outra. É imprescindível a clareza da mudança de papéis e o aprendizado de novos saberes específicos para a prática da Coordenação Pedagógica e de sua função de “educador/a do/a educador/a”.

Baseado nos estudos de Therrien (2004), sobre os saberes da racionalidade da profissão do/a educador/a na sociedade contemporânea, podemos concluir que o/a Coordenador/a Pedagógico/a não é apenas um técnico de gestão educacional, mas, sobretudo, um/a educador/a do/a educador/a que, na sua prática, constrói cotidianamente sua competência profissional. Para o

autor são três as dimensões características do/a educador/a e que podemos aplicar aos saberes da Coordenação Pedagógica:

• Os saberes da docência são múltiplos e heterogêneos

O/a Coordenador/a Pedagógico/a necessita de saberes múltiplos e heterogêneos e que constituem parte insubstituível do repertório de saberes a dominar e dispor para o exercício de sua profissão. São os saberes dos campos da ciência dos quais os/as educadores/as não são profissionais propriamente ditos, mas dos quais devem ter conhecimentos. Trata-se dos saberes situados na confluência da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Filosofia, da História, da Linguagem, das Ciências Exatas, da Administração, da Tecnologia, dentre outros. Não é necessário ao/a Coordenador/a Pedagógico/a o domínio dos conhecimentos destas áreas todas, mas a capacitação para, a partir da interdisciplinaridade e da transposição didática, adquirir compreensão do mundo onde se situa e atua, construindo um saber contextualizado culturalmente.

Há também os saberes próprios à gestão pedagógica propriamente dita, aqueles saberes que caracterizam e fundamentam os processos de ensino-aprendizagem do trabalho pedagógico e suas teorias, determinações legais e o conjunto de saberes necessários à gestão educacional, entendida como organização do trabalho, em termos de planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico.

• O/a Coordenador/a Pedagógico/a é um sujeito epistêmico e hermenêutico

A competência profissional do/a Coordenador/a Pedagógico/a é inseparável da experiência e dos saberes que dela decorrem. Os saberes experienciais construídos no cotidiano de sua trajetória pessoal de vida social e cultural, de formação e particularmente de trabalho profissional, moldam a identidade dos repertórios de saberes disponíveis. Em sua prática transforma os saberes acadêmicos e científicos dando-lhe novas configurações, revelando um sujeito que além de trabalhar com saberes, produz novos saberes. O desafio da transformação pedagógica de tais saberes em situações reais da prática revela um sujeito produtor de saberes.

Quando articula adequada e criativamente seu repertório de saberes num contexto e situações de trabalho diversos, e em interação com outros sujeitos, realiza uma transformação pedagógica que é muito mais que uma transposição didática. A capacidade de retraduzir, transformar e reelaborar os saberes disponíveis no seu repertório de conhecimentos, sejam eles de origem científica ou de outras fontes de experiência reflexiva no cotidiano de trabalho, implica numa postura de interação e comunicação, de diálogo e de argumentação pedagógica.

Assim, parafraseando Therrien (2004), a postura profissional de ação humana interativa de construção e produção de saberes e sentidos, situa o/a Coordenador/a Pedagógico/a na categoria de sujeito epistêmico e hermenêutico.

• Os saberes do/a Coordenador/a Pedagógico/a revestem-se de implicações éticas

O contexto no qual o/a Coordenador/a Pedagógico/a desenvolve e media os processos educacionais, envolve, além dos saberes, fenômenos tais como complexidade, imediaticidade, incertezas, instabilidade, competitividade, ideologias dominantes, conflitos de valores, dentre outros. As direções dadas à mediação da prática educativa e do processo de formação continuada dos/as professores/as situam-se num patamar ético porque envolvem tomadas de decisão, direcionamento, intervenções com teor político-ideológico e choques de interesses suscetíveis de afetar a concepção de vida e de mundo dos sujeitos envolvidos. Nesse contexto, a terceira dimensão que caracteriza o trabalho pedagógico desenvolvido por ele/a diz respeito às implicações éticas dessa função, para além dos aspectos da produção de saber.

A ética na perspectiva da emancipação humana é fundamental em qualquer profissão, estando fortemente presente na função do/a educador/a, e não pode privilegiar ou restringir-se às posturas profissionais meramente dos professores/as atuantes em salas de aula. A autonomia relativa dada ao/a Coordenador/a Pedagógico/a leva-o/a, muitas vezes, à angústia de ter de defender os interesses da direção ou da Secretaria de Educação em detrimento aos interesses e anseios dos/as professores/as. No entanto, é essencial

compreender que a dimensão ética do trabalho pedagógico tem suas raízes na formação do/a educador/a, no compromisso coletivo assumido individualmente por cada profissional quando abraçou a missão de educar, independentemente da função ou cargo que exerça.

É na mobilização ética dos seus saberes que o/a Coordenador/a Pedagógico/a consegue através da linguagem, nas suas múltiplas formas, estabelecer a comunicação, o diálogo, a argumentação, a crítica, a construção de sentidos e o alcance de consensos, reflexos de verdades provisórias, mas transformadoras, levando à conscientização de que a educação, conforme preconiza Paulo Freire (1987), é um processo de aprendizagem à leitura e à escrita do mundo.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.
- ENRICONE, Délcia. (Org.) **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPURS. 2004.
- FALCÃO FILHO, José Leão Marinho. Escola: ambientes, estruturas, variáveis e competências. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação. Belo Horizonte. v. 8. jul./set. 2000.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LEITE, Yoshie U. F. **A formação de professores em nível 2º grau e a melhoria do ensino da escola pública**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1995.
- MARX, Karl. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1978. 2. ed.
- PICONEZ, Stela (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na escola pública**. São Paulo: Vozes, 1992.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores – unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

QUIRINO, Raquel. **Saberes do Pedagogo para a prática educativa nas organizações empresariais.** Dissertação de Mestrado em Educação Tecnológica. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. OLIVEIRA, Nilza Helena de. **O Coordenador Pedagógico o contexto de gestão democrática da escola.** Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=o+coordenador+pedag%C3%B3gico+no+contexto+de+gest%C3%A3o+democr%C3%A1tica+da+escola>. Acesso em: 02 mai. 2015.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. **IV Congresso estadual paulista sobre formação de educadores.** Águas de São Pedro/SP, mai./1996. Anais.

TARDIF, Maurice Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice **Saberes docentes & formação profissional.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

THERRIEN, Jacques A pedagogia e o/a Pedagogo/a na sociedade contemporânea: os saberes da racionalidade de uma profissão. **Fórum nacional de pedagogia. Pedagogia: formação, identidades, práticas.** Belo Horizonte, 11 a 14 jul. 2004. Anais.

TOMASI, Antônio (Org.) **Da qualificação à competência: pensando o século XXI.** Campinas/SP: Papirus, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Avaliação escolar: o que é. O que pode vir a ser

Sabina Maura Silva

Avaliar é um imperativo prático da vida humana. Ser essencialmente ativo, que age para suprir suas necessidades vitais – das mais elementares às de caráter superior –, é imperioso, se o alvo é intentado ou buscado no agir consciente, que as ações humanas, individuais ou coletivas, sejam tomadas, em algum momento do seu curso, como objeto de reflexão. Devem ser ajuizadas, criticadas, isto é, analisadas criteriosamente. Proceder tal julgamento, crítica, enfim, avaliação, é refletir sobre a pertinência dos meios em relação aos fins, é considerar a situação, a relação da ação com outras. Somente a partir daí se pode determinar sua validade, seu *valor*. E ponderar sobre o que foi feito, como e por quê. E projetar o que fazer, como e por que fazer.

O procedimento da avaliação deve ser considerado, de saída, como um *momento*, no sentido forte do termo, porquanto organicamente articulado à totalidade ativa e não na forma de mera etapa ou, ainda menos adequadamente, como resposta protocolar a um requerimento formal. Muito diversamente, enquanto elemento de uma totalidade viva – a atividade pela qual os indivíduos formatam a objetividade do mundo em resposta a seus carecimentos –, o avaliar é ato de exame que exige critérios e modos de realização de medidas bem delimitados. Fazendo parte, portanto, do todo do agir consciente humano no mundo, a avaliação se concatena, ou deve ser concatenada, aos passos de efetivação de metas e de concretização de finalidades.

Marx, quando, em *O Capital* analisa o processo de trabalho, explicita que “Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho” (2011, p. 256). Neste diapasão, a avaliação é um elemento constante do processo de objetivação como tal. Este caráter funda a exigência de que a disciplina própria ao agir efetivador seja igualmente observado na avaliação. Deste modo, o agente

(...) não apenas efetua uma transformação da matéria natural; realiza ao mesmo tempo na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. (Idem).

De nada serve à objetivação finalística a falta de zelo ou uma atitude leniente, quando se pesa a correspondência técnica e prática dos procedimentos e escolhas no ato de efetivação. Trata-se de uma determinação de talhe geral que se institui no curso mesmo de qualquer contexto prático. Todos os afazeres e efetivações têm este caráter de necessidade interna ao processo como uma pressuposição ineludível. Num sentido mais amplo e genérico da produção, “(...) a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio” (idem). Tal é o caráter central do fim proposto.

Dentre os fazeres humanos pelos quais os indivíduos se constituem como tais, destaca-se aquele voltado à formação social como pessoa integral por meio da prática educativa. Profissionais do campo educacional, esfera institucionalizada desta prática, estão bastante familiarizados com avaliações. Políticas públicas, sistemas educacionais, projetos pedagógicos, currículos e programas de cursos, aprendizagem escolar, são frequentemente avaliados. O que significa que há diversas modalidades de avaliação. Como um operar, não obstante diverso das realizações produtivas diretamente materiais ou ligadas à sobrevivência, o processo de educação formal abrange também o avaliar como algo inerente, e de modo ainda mais radical como se verá mais à frente. Os processos educativos de caráter geral, e os didáticos em particular, incorporam dentre os momentos de seu repertório a avaliação, que se debruça não somente sobre o decurso tomado como objeto, nem muito menos apenas sobre cada etapa tomada isoladamente. De certa maneira, ver-se-á que o avaliar se desdobra de maneira bastante rica e variada, abarcando em seu escopo desde os sentidos usuais, pragmáticos

e programáticos, até aquele no qual o processo mesmo do qual ela é momento pode vir a ser objeto.

Neste texto, o foco incidirá sobre a avaliação da aprendizagem, por seu liame com o trabalho docente, num dúplice sentido. Primeiramente, naquele que tem por horizonte o trabalho do *docente* voltado ao fazer-se entender, ao mobilizar recursos e meios para a integração dos estudantes à proposta. Avaliação que é aqui a operação de metros, os quais podem ser vários, seja em suas modalidades seja nas situações particulares. Entretanto, em segundo lugar, o avaliar pode ser tomado concomitantemente enquanto um voltar-se sobre o trabalho do *docente*. Ou seja, a avaliação tendo por objeto a realização da atividade da docência como proposição e efetivação, concernente ao grau de competência revelado, ou não, no pôr em movimento o conjunto ferramental instrucional e pedagógico contemplado numa proposta de ensino particular. A este respeito, uma reflexão acerca do estatuto real da formação e preparação docente se faz necessária e, por que não, devem ser também avaliadas.

Avaliação escolar

As práticas que se dão no interior da escola, como quaisquer outras práticas, atualizam determinadas concepções. Concepções antropológicas, epistemológicas, políticas, de educação, de mundo, dentre outras, sistematizadas em diretivas governamentais, em currículos e projetos pedagógicos, objetivam-se em práticas escolares. A avaliação da aprendizagem está, pois, comprometida com uma dada posição de princípios e de atuação frente à realidade social. Assim, seu enfrentamento não pode se dar de modo abstrato, como um momento desconectado da totalidade do processo pedagógico. Ao contrário, precisa ser parametrizado pelas determinações explicitamente reconhecidas no contexto da proposta pedagógica, bem como levar em conta aquelas outras que emergem no âmbito da sua concretização. Neste sentido, a processualidade colocada em marcha, tanto como propositura quanto efetivação, constitui o horizonte no qual as atividades e os valores que constam da avaliação se orientam. As rotinas avaliativas, as modalidades de captura do fazer educativo, as metas

e os critérios de suficiência somente encontram legitimidade porquanto respeitem a primazia do *telos* proposto, assim como a especificidade do campo do conhecimento e das práticas àquele relacionados. Portanto, “a avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino” (LUCKESI, 1996, p. 85). O que desvela seu caráter essencialmente orgânico para com o processo no curso do qual é mobilizado. Em outros termos, mais que rotinas, sentido que remete ao contexto terrivelmente burocratizado da instituição escolar atual, os procedimentos de avaliação urgem serem pensados e operados num sentido afirmativo da indissociação de momentos da totalidade educativa. Não obstante todos os passos da prática de ensino possam ser separáveis para constarem de um programa de ação, nem por isso devem ser assim considerados, isoladamente, no ato mesmo de pôr a finalidade pedagógica proposta em operação. O todo teleológico, um conjunto articulado de ações concretas e propostas de intervenção orientadas por um fim, precede necessariamente o pensar de seus métodos e procedimentos diários.

Neste sentido, as rotinas de avaliação ganham um caráter amplamente diferenciado daquele comumente reconhecido no nível do senso-comum imediato. Rotinas apenas porque precisam ser seguidas e têm a faculdade de poderem ser retomadas, mas nunca como uma operação rotineira, repetitiva. A reprodutibilidade estável dos modos e modelos deajuizamento dos graus e das particularidades da aprendizagem não significa sua afirmação como um receituário permanente. Uma vez que devem estar sempre remetidos aos fins educacionais evocados como propositura didático-pedagógica, é necessário que as metodologias avaliativas aceitas, institucional ou tacitamente, como rotinas devem demonstrar sua pertinência e congruência com os fins. Esta afirmação de talhe prático, uma vez que pode ser medida pelo quanto aquelas oferecem ou não acesso aos pormenores do andamento do ensino, precisa ir se rearticulando continuamente às mudanças que as propostas e as práticas vierem a sofrer. Um projeto de ensino, considerado em sua racionalidade própria, como uma carta de intenções educativas, para o ser como tal deve também ser repensado à luz dos dados, por meio do instrumental avaliativo.

A constatação deste aspecto reenvia a prática instrucional e educativa mesma para um âmbito ainda maior, o daquele que abarca a própria instituição na qual predominantemente se dá nas sociedades ocidentais os processos formativos. A educação como instrução formal e socialização controlada se dá no espaço escolar. Neste sentido, pensar a avaliação como momento orgânico do processo de ensino necessariamente coloca a exigência de se ponderar também sobre a fisionomia real, e a desejada, do campo de ação escolar no qual aquela relação ensino-aprendizagem transcorre. Do mesmo modo que a proposição de uma grade curricular, do elenco determinado de conteúdos e práticas tem como pressuposto um entendimento específico de escola, a avaliação dos processos educativos se insere no plano geral pelo qual a instituição se oferece entre as demais. Assim, a avaliação evoca mesmo que implicitamente, com uma série de mediações necessárias, o tema da imagem institucional e conceitual da escola. Afinal, para que *serve* a escola? E, dentro dela, os meios de avaliação da aprendizagem a que se propõem?

Antes do mais, a escola é a instituição cuja finalidade é, em termos imediatos, a formação sistemática dos indivíduos para a inserção na vida social. As ações avaliativas são os meios que perscrutam a efetivação deste objetivo, pelo menos o grau de consecução deste fim. Uma atividade de construção de sujeitos, como regra geral, por definição em vias de sua personalização como figuras dotadas de reconhecimento social. Aqui, a posição dos indivíduos em sujeitos sociais inclui um conjunto assaz variado e diferenciado, em natureza e níveis, de constituição de subjetividades. Os processos escolares devem ser tomados em sua totalidade, bem como em cada uma de suas dimensões particulares, em referência a esta teleologia mais globalizante. Avaliá-los precisa ter por parâmetro mais determinativo os lineamentos que formatam de modo explícito ou implícito a organização dos espaços e dos tempos dos conhecimentos e das práticas que perfazem o currículo. Assim, a avaliação dos processos específicos a cada espaço educativo estrito senso - da sala de aula às quadras, dos laboratórios às oficinas - precisa pautar-se por este norte. Obviamente que de um ponto de vista institucional, o propósito de formação para a sociabilidade em seu sentido total, assim como para os diversos

nichos de interatividade social, pode apresentar-se também de uma maneira bastante diversificada. Existem propostas escolares que, num amplo espectro de matizes propositivos, estabelecem-se desde um viés absolutamente tradicional ou conservador até aquelas que de maneira ostensiva pretendem intervir de maneira ativa na vida social. Ser uma organização nitidamente reprodutivista ou pretender-se espaço institucional de práticas de rompimento, são ambas as formas possíveis de apresentar-se. Como tais, subentendem um determinado conceito ou concepção de educação formal e, necessariamente, de modos de avaliação àqueles correspondentes. Deste modo, a avaliação também precisa ser pensada, tanto em suas grandes linhas, quanto em suas expressões rotineiras e administráveis dentro de um plano de estratégias e táticas de efetivação, como um elo integrante e simultaneamente integrador do projeto político-pedagógico intencionado.

Todavia, como enfatizam Luckesi (1994), Hoffmann (1994) e Saul (2008), no cotidiano das escolas brasileiras a avaliação se tornou um fetiche. Por inversão na ordem das determinações, o que é meio se tornou fim. Dado a centralidade que avaliação da aprendizagem adquiriu no contexto educacional, Luckesi caracterizou a prática educativa escolar brasileira como direcionada por uma “pedagogia do exame”. Neste cenário, a aprendizagem é elemento secundário, pois

pais, sistema de ensino, profissionais de educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação do total dos educandos; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores se utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudantes, por meio da ameaça; os estudantes estão sempre na expectativa de virem a ser aprovados ou reprovados e, para isso, servem-se dos mais variados expedientes. O nosso exercício escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem (LUCKESI, 1996, p. 18).

O que se verifica então é a dispersão do princípio que deveria nortear o processo como um todo e, dentro dos quadros dele, a definição das estratégias de avaliação, numa plêiade de instrumentos de medição costurados de maneira semiburocrática. A inversão entre meios – a aferição de desempenho, de acordo com uma determinada concepção de aprendizagem – fins – a assimilação ativa de conteúdos e formação de competência ou não – num ciclo em que a amostragem abstrata quantitativamente organizada substitui uma autêntica avaliação processual tendo em vista um conjunto de objetivos educacionais.

Apresentando o que especifica os exames escolares, Luckesi (2005) refere:

Em primeiro lugar, eles operam com *desempenho final*. Ao processo de exame não interessa como o respondente chegou a essa resposta, importa somente a resposta. Em consequência dessa primeira característica, vem a segunda: os exames são *pontuais*, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois. Só interessa o aqui e agora.

/.../. Em terceiro lugar, os exames são *classificatórios*, ou seja, eles classificam os educandos em aprovados ou reprovados, ou coisa semelhante, estabelecendo uma escala classificatória com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando. Elas são registradas em cadernetas e documentos escolares, “para sempre”.

/.../. Em consequência dessa terceira característica emerge a quarta. Os exames são *seletivos* ou *excludentes* (Grifos do autor).

Dos pontos destacados pelo autor citado, um dos que mais chamam a atenção é, sem dúvida, a vigência de um proceder avaliativo divorciado não somente de uma finalidade orientadora, mas também o fato de que aquele se resume a uma totalização abstrata. Além de resumir o sentido do processo ao desempenho aferível abstratamente, há também o rompimento com a

temporalidade processual em benefício do mero registro de um resultado “final”. O cadáver do processo educativo é encarado como um todo em si, autossustentado e autossignificativo. O fetichismo da terminação engolfa a totalidade do decurso e se impõe como uma demonstração inquestionável dos sentidos da aprendizagem. Não somente se abre mão de compreender a série de momentos que se seguiram, pressupondo-se historicamente os seus precedentes, até o que se observou como “finalização” de um período. Igualmente se prescinde de poder interferir no coração da processualidade como tal.

Afora que esta fixação de rotinas reproduz de maneira mais ou menos ostensiva a norma geral da sociabilidade contemporaneamente predominante, na qual frente à atividade dos indivíduos, a avaliação tem por escopo não diagnosticar insuficiências, potências, problemas, necessidades de reelaboração, mas tão somente classificar ou hierarquizar desempenhos abstratos. A abstratividade neste contexto significa o ignorar como regra a questão das condições, escolares ou não, da aprendizagem e do desenvolvimento. A avaliação como instrumento de classificação transfere ou consagra no nível da formação aquilo que a divisão social do trabalho típica do capital *estatui* como lei da interatividade produtiva: a competição dos mais abstratamente competentes por postos de trabalho quiçá menos repulsivos. Aqui, a escola pode introjetar o esquema da produtividade competitiva, na medida em que se define institucionalmente o sistema de prêmios e punições por produtividade. As razões ou determinações da improdutividade não são sequer levantadas quanto mais enfrentadas metodicamente.

Hoffmann (1994, p. 39), desvelando a concepção subjacente a esta prática, aponta a influência da proposta comportamentalista de Ralph Tyler, “avaliação por objetivos”. Indagando como se revela, na escola, a influência do teórico americano, a autora descreve uma atuação docente que é, de fato, dominante:

observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação através de testes, do

alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringe-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados. Assim, quando se discute avaliação, discutem-se, de fato, instrumentos de verificação e critérios de análise de desempenho final (Idem, p. 41).

A esta prática se soma outra consagrada, que é expressar os resultados por meio de medidas. Valores numéricos, fixados a partir de critérios subjetivos, seja por parte do professor ou de uma equipe, passam a mensurar atitudes, bem como todo e qualquer desempenho acadêmico dos educandos. Mesmo quando há a substituição de números por conceitos, o caráter quantitativo permanece, havendo, muitas vezes, o estabelecimento de escala numérica de equivalência para a conversão nota-conceito. A avaliação se reduz, deste modo, ao ato de testar e medir resultados (HOFFMANN, 1994, p. 42-52). Nas palavras de Luckesi (1996, p. 24), “as notas se tornam a divindade adorada tanto pelo professor como pelos alunos”. E não só por estes, mas pelos estabelecimentos de ensino que têm sua excelência atestada nas notas obtidas por seus estudantes nas avaliações sistêmicas do tipo ENEM, por exemplo.

Este outro lado do fetichismo do desempenho abstrato, agora do lado do estudante, intervém na formação humana geral do sujeito, tornando-o um indivíduo virtualmente formatado, porque tornado progressivamente disponível à construção de identidade pessoal mediada fundamentalmente pela aferição de sua produtividade. A produção do sujeito, pela repetição continuada de uma avaliação não diagnóstica e estranha ao esboço de prognósticos de processos de formação, põe como resultante necessária a submissão a procedimentos intransparentes como regra. A sujeição é então introjetada mediatamente pela imagem veiculada pela avaliação de desempenho reificada em “nota”.

Além disso, pelo caráter pontual e classificatório, este tipo de avaliação não é o mais adequado à instituição escolar, ou, em outros termos, ao processo de aprendizagem. Sua validade é específica a casos que visam à seletividade, como concursos vestibulares, profissionais, etc. Porquanto desconheça a real descontinuidade entre formação e alocação do sujeito como “recurso humano”, a

avaliação tende a modular as reações dos indivíduos unicamente por sua “competência” em se amoldar acriticamente às demandas de quem o sujeita. Sequer uma formação “para o trabalho”, na verdade. Tratar-se-ia de um adestramento para um ofício profissional, quando a fixação na normalização classificatória pode tolher quaisquer veleidades de inovação. A reprodução antecipatória das rotinas de RH produz sujeitos incapazes de formar capacidades de autonomia resolutive, resumindo-se unicamente a adequar-se aos sistemas de aferição. Redunda isto que a avaliação, ao não estimular a promoção da capacidade de os indivíduos avaliarem-se mediante fins, muito provavelmente não serão capazes de demonstrar futuramente estas potencialidades. O contexto especificamente escolar é virtualmente abandonado. Ao invés disso, as ações avaliativas escolares devem ter outro caráter, operar com fundamento diverso, ponderar desempenhos provisórios, pois devem subsidiar o processo de busca dos melhores resultados possíveis para o estudante. Como adverte Luckesi (2000), *avaliar é uma ação que implica dois processos articulados e indissociados: diagnóstico e decisão.*

O passo inicial para o diagnóstico demanda os dados que permitam configurar o estado de aprendizagem do(s) educando(s). Os dados coletados são de suma importância, pois caracterizam especificamente o objeto da avaliação, ou seja, aquilo que efetivamente configura a conduta ensinada e aprendida pelo(s) educando(s). Estes dados devem estar definidos nos planejamentos de ensino, a partir de uma teoria pedagógica e devem se materializar nas práticas educativas.

Cruciais, também, são os instrumentos avaliativos. São eles os suportes que fornecem os dados descritores dos desempenhos a serem avaliados.

Isso implica que os instrumentos: a) sejam adequados ao tipo de conduta e de habilidade que estamos avaliando (informação, compreensão, análise, síntese, aplicação...); b) sejam adequados aos conteúdos essenciais planejados e, de fato, realizados no processo de ensino (o instrumento necessita cobrir todos os conteúdos que são considerados essenciais numa determinada unidade de ensino-aprendizagem; c) adequados

na linguagem, na clareza e na precisão da comunicação (importa que o educando compreenda exatamente o que se está pedindo dele); adequados ao processo de aprendizagem do educando (um instrumento não deve dificultar a aprendizagem do educando, mas, ao contrário, servir-lhe de reforço do que já aprendeu. Responder as questões significativas significa aprofundar as aprendizagens já realizadas). (Idem).

O que aparecia em um nível mais geral e abstrato nas observações marxianas referidas mais acima, aparece aqui determinado na particularidade do processo educativo. A determinação teleológica típica da prática escolar, o conjunto de fins a se estabelecerem, delimita a esfera de validade da mensuração. Avaliar é ponderar no limite da objetividade, o qual se apresenta igualmente num dúplice registro. Por um lado, circunscrito pelos fins que formatam a proposta didática. Por outro lado, o instrumental de avaliação deve ser definido em função dos diferentes aspectos objetivamente verificados no processo; da natureza dos conteúdos à série de características particulares dos educandos.

O segundo passo rumo ao diagnóstico é a qualificação dos dados. Os desempenhos do(s) educando(s) são satisfatórios ou não, suficientes ou não, adequados ou não. A qualificação dos desempenhos deve ser feita a partir de critérios estabelecidos no planejamento de ensino, que por sua vez, fundamenta-se em uma teoria do ensino. De modo que,

caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica. Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria

que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos. (Idem).

Os dados reunidos de maneira organizada valem pelo que são: *dados*. A efetividade do processo é então sintetizada abstratamente por um conjunto pertinente, frise-se, de índices que permitem o esquadramento detalhado dos momentos do processo em seu peso específico e ao mesmo tempo em sua reciprocidade. Neste sentido, a aferição de realidade não se resume à elaboração de relatórios quantitativos. Precisa, além disso, de contemplar uma parte propriamente analítica na qual aqueles são «lidos» num esforço de unificação e concreção, de recomposição do todo do processo. Tudo isto sob a clara determinação do pressuposto teórico que formata a aproximação dos dados, a qual depende da delimitação das pressuposições conceituais da prática educativa proposta. A qualificação de dados também se determina pelos parâmetros fornecidos pelos fins declarados da propositura de ensino, consubstanciada num plano detalhado de desenvolvimento das atividades e da utilização dos meios.

Coletados e qualificados os dados, tem-se o diagnóstico. A ação avaliativa se completa, então, com a decisão sobre a situação avaliada.

A avaliação da aprendizagem, deste modo, nos possibilita levar à frente uma ação que foi planejada dentro de um arcabouço teórico, assim como político. Não será qualquer resultado que satisfará, mas sim um resultado compatível com a teoria e com a prática pedagógica que estejamos utilizando. (Idem).

A decisão implica em deliberar sobre o que fazer com os resultados. E então entramos na seara da função da avaliação. A diagnose aponta o estado de coisas que se acha a cada momento configurado. E a partir dela vislumbrar os passos seguintes, tanto no prosseguimento do planejamento delineado, quanto num sentido revisional de reestruturar os caminhos de efetivação dos fins. A avaliação se estabelece, assim, como um espaço de rigor na determinação da realidade do processo, dos patamares alcançados e no *quantum* de afirmação ou de denegação da teleologia e dos procedimentos mobilizados.

Função da avaliação

No tocante à aprendizagem, a avaliação deve auxiliar em sua construção. O seu caráter deve ser diagnóstico e sua finalidade o avanço do educando. Ou seja, os instrumentos avaliativos têm sua importância à medida que indicam encaminhamentos possíveis para o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, as ações avaliativas deixam de ter como fim a verificação de resultados para se tornarem momentos constitutivos do próprio processo. Constatadas as dificuldades de compreensão, insuficiências ou defasagens de aprendizagem em relação aos conteúdos ensinados, o devido a ser feito é propiciar aos educandos as condições para que prossigam e superem tais obstáculos. E não somente apontar os erros ou incompletudes, recomendar que prestem mais atenção às aulas, que estudem mais, que levem os estudos com seriedade, que busquem aulas de reforço. Para que isso se dê, é determinante uma reconfiguração teórica e prática do fazer docente.

No plano teórico, os professores devem se preocupar constantemente com os conhecimentos que fundamentam o seu fazer. Devem manter-se atualizados nos estudos e recursos atinentes a sua capacitação. Por seu turno, a prática docente deve ser um fazer consciente, com recursos e metas previamente ideados, ou seja, planejada.

No caso do ensino-aprendizagem, o ato de planejamento exige de nós um conhecimento seguro sobre o que desejamos fazer com a educação, quais são seus valores e seus

significados (uma filosofia da educação); um conhecimento seguro sobre o educando, o que implica compreensão de sua inserção na sociedade e na história (ciências histórico-sociais), assim como uma compreensão dos processos de formação de seu caráter (teoria da personalidade) e do processo de desenvolvimento (psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem); um conhecimento seguro dos conteúdos científicos com os quais trabalhamos (a ciência que ensina). Sem esses elementos, torna-se difícil traduzir um desejo em proposições operativas para que os resultados sejam construídos. O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte objetivo à ação. Sem isso, o planejamento será um “faz de conta” de decisão, que não servirá em nada para direcionar a ação. (LUCKESI, 1994, p. 163-164).

A este respeito, Luckesi indica a necessidade de se desfazer de um outro mito constante preponderantemente da prática educativa. A ideia dominante de que existiria uma técnica *partout* que tornaria imediatamente disponível ao educando quaisquer conteúdos e práticas se encontra denegada. O ensino não é uma tarefa neutra, cuja *démarche* se definiria pela posse de um conjunto procedimental ou um repertório de receitas “práticas” de natureza instrumental. O conhecimento o mais qualificado possível, ao menos minimamente adequado ao nível particular de ensino, da parte de quem leciona é um requerimento obrigatório. E isto a contrapelo de algumas tendências hoje presentes no ambiente de formação acadêmica de docentes. Neste pontificam vertentes de pensamento que, senão em sua fundamentação, na forma em que são vertidas nas discussões pedagógicas, ou bem rebaixam a cientificidade no discurso da “equivalência dos saberes”, ou bem simplesmente negam a procedência da elaboração teórica. Aquisição continuada de conhecimento que se desdobra na sua multi-valência e na diversidade de seus escopos.

Uma vez observados os pontos acima discutidos, a prática docente avançaria em direção ao que Jussara Hoffmann (1994,

p. 68) designa “avaliação enquanto mediação”. Assim, “a ação de avaliação, enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.” A avaliação perderia assim sua aparência de fim, no sentido temporal para o docente, e de objetivo de desempenho para o estudante, para pôr-se em seu papel de meio.

Habitualmente, os instrumentos avaliativos utilizados na prática escolar pouca utilidade têm para a construção efetiva da aprendizagem. Tarefas são definidas e distribuídas pelos professores que corrigem-nas coletivamente, ficando a cargo dos estudantes acompanharem (ou não) a correção e refazerem (ou não), por conta própria, o que houver de errado. Tudo isso faz parte de uma sucessão de ações quase que protocolares. Embora qualifiquem e quantifiquem as atividades dos educandos, na percepção da maioria dos docentes, as provas constituem o instrumento avaliativo por excelência. Todavia, todas as atividades discentes são instrumentos de avaliação da aprendizagem, pois se dão em função de sua formação. Neste sentido, uma ação avaliativa mediadora pressupõe, por parte do docente, a elaboração de atividades que privilegiem o efetivo envolvimento dos educandos.

Tais processos mediadores objetivariam encorajar e orientar os alunos à produção de um saber qualitativamente superior, pelo aprofundamento às questões propostas, pela oportunização de novas vivências, leituras ou quaisquer procedimentos enriquecedores ao tema de estudo (HOFFMANN, 1994, p. 72).

A totalidade do processo emerge assim como determinação particularizada na aferição da consecução dos fins em seus momentos integradores. Uma processualidade que visa ao desenvolvimento do estudante na direção da elaboração de um sujeito partícipe na formulação expressiva do conhecimento, dentro de uma desigualdade necessária segundo uma relação assimétrica como o é a do educador-educando ou do orientador-orientando.

Ao mesmo tempo, esse procedimento exige que os professores reflitam epistemologicamente sobre sua ação docente, analisando

como concebe a apropriação do conhecimento por parte dos educandos, as tarefas que solicitam aos estudantes, o modo como encaminham e se posicionam em relação aos resultados obtidos.

Se o aluno é considerado um receptor passivo dos conteúdos que o docente sistematiza, suas falhas, seus argumentos incompletos e inconsistentes não são considerados senão algo indesejável e digno de um dado de reprovação.

Contrariamente, se introduzimos a problemática do erro numa perspectiva dialógica e construtivista, então o erro é fecundo e positivo, um elemento fundamental à produção de conhecimento pelo ser humano. A opção epistemológica está em corrigir ou refletir sobre a tarefa do aluno. Corrigir para ver se aprendeu reflete o paradigma positivista da avaliação. Refletir a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação, ao enriquecimento do saber significa desenvolver uma ação avaliativa mediadora (HOFFMANN, 2000, p. 57).

O erro, a lacuna ou a inevitável incompletude perdem seu caráter de fracasso ou de declaração de incompetência típico das perspectivas produtivistas. O malogro relativo, na medida em que é sempre entendido como momento processual, revela-se, analogicamente numa aceção propriamente científica, no contexto do qual é considerado como um momento integrante da aproximação cognitiva da efetividade, que está sempre *em revisão* por definição. Daí que os rumos dos estudos sejam igualmente considerados desta posição e que a avaliação indique não somente o desempenho consoante um critério de suficiência, mas que também aponte para possibilidades de desenvolvimento.

A avaliação, “significando a ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se rumo a um saber enriquecido” (idem, p. 58), requer, pois, o acompanhamento cuidadoso do professor.

Acompanhar pode ser definido por **favorecer**, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o **acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber**. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu “ir além”. De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas. (Idem, p. 57. Grifos no original).

O professor, acompanhando sistematicamente seus alunos, poderá, por meio da constante avaliação da aprendizagem, avaliar seu próprio trabalho, verificando o que está sendo eficiente e/ou que desvios estão ocorrendo. Os estudantes, por sua vez, poderão perceber em que nível de aprendizagem se encontram, por meio das atividades escolares, adquirindo consciência de seus limites e de suas necessidades de avanço (LUCKESI, 1994, p. 83). Reafirma-se, assim, a avaliação como momento constitutivo ineliminável da ação educativa.

Considerações finais

A avaliação escolar não é uma prática entre outras, ou ainda idêntica às demais, de modo que não possua aspectos determinativos de ordem particular. Não existe, por certo, “prática em geral”. Todas as modalidades dependem de maneira essencial do complexo ativo nas quais se inserem, assim como dos elementos que mobilizam e das implicações ulteriores para as quais apontam. Por outro lado, a prática, delimitada pela teleologia que a enforma, encontra sua legitimação na medida em que perfaça sua função dentro do

contexto de atividade e, no seu procedimento, atinja o objetivo em alguma proporção. A avaliação, neste diapasão, se inscreve como uma prática circunscrita à aferição dos processos de efetivação de *telos* e prova sua adequação conquanto ponha o sujeito ativo na posse cognitiva da realização da finalidade pretendida. Avaliar é, aqui antes de mais, *pesar, ponderar*, alcançar a cada passo da atividade a compreensão acerca do grau da efetuação prática, do quanto ainda resta por fazer, o que deve ser necessariamente revisto, ou até abandonado, e o quanto o rumo efetivamente divisado afirma ou não a propositura inicial e suas metodologias. A avaliação pode mesmo refluir a tal ponto sobre o princípio, que a finalidade como tal também se torna virtualmente objeto do avaliar.

No que tange à avaliação como momento da prática educativa, no âmbito estritamente escolar, a realização da finalidade abriga uma série de variáveis elementares e complexas, bem como de relações e interações cuja matriz não é, por certo, redutível à neutralidade, ainda que aparente, dos processos de produção material ou objetiva. A neutralidade da técnica de produção de coisas e efeitos, advém em grande parte da natureza *muda*, não interpelativa, do objeto. Na educação formal, um espaço de completo e permanente estranhamento por excelência, a interpelação do agente pelo alvo de suas ações didático-pedagógicas, um sujeito vivo e ativo em formação, põe o problema em contornos bem mais complicados e plenos de matizes e semitons indefinidamente variáveis.

Avaliar um processo de educação formal equivale a não apenas aferir ou ponderar quantitativamente um *quantum* de aproximação para com o *telos*. Superando esta determinidade, não obstante incorporando-a num outro registro, a avaliação escolar precisa abrir o horizonte de leitura e compreensão do *como* a proposta educativa se encontra para o outro em cada uma de suas etapas constitutivas. O refluir sobre a finalidade atinge, então, um patamar ainda mais decisivo, na medida em que os sujeitos subsumidos à atividade executada aparecem concretamente também na função de *instrumento exploratório*. Além disso, não há como simplesmente “descartar” o objeto quando se verificam inadequações, equívocos ou até mesmo a incompetência relativa do agente.

A interpelação, deliberada ou não, discursiva ou comportamental do outro é não somente a *voz da efetivação* em dado grau, mas já a efetivação de uma alteração real sofrida. Mudança, para

o bem ou para o mal, com a qual a operosidade típica do educar terá necessariamente de se haver. E isto não somente em função de uma pragmática geral, como ocorreria na seara dos efeitos e dos artigos, mas como *necessidade interna* do processo. Ou seja, o processo educativo obrigatoriamente deve contemplar, na sua avaliação, esta *resposta ativa* do objeto subjetivo. O encontro ou desencontro de finalidades, de um lado, a do educador, em tese, deliberada e metodicamente levada a efeito, e, de outro, aquelas do educando, que não toma uma forma conscientemente explícita, põe em marcha um drama. Este conjunto articulado, e por vezes igualmente contraditório, de situações dramáticas, revela o quanto agir sobre *o pôr das finalidades* de outrem incorpora de maneira determinante uma exigência de abertura constante da leitura à objetividade, corpórea, existencial, cultural, psíquica, do sujeito educado.

Eis que é possível então flagrar uma excepcionalidade da avaliação do processo escolar. Vige, neste contexto, um sentido, pelo menos, dúplice para o avaliar: tanto a processualidade real – e não somente como posição ideal – quanto o objeto como ente humano concreto são avaliados. É importante notar que, nesta dúplice ocorrência, o processo de avaliação, ao mesmo tempo em que possibilita a captação do processo real de desenvolvimento da proposta, coloca também sob seu crivo o entendimento de educação formal, conteúdo, aprendizagem e sujeito humano subjacente naquela. Uma interação de natureza *dialética*, bastante particular, na qual as pressuposições de princípio não somente determinam inicialmente o enquadramento geral e detalhado da prática, mas igualmente são postas em exame. Avaliar, neste sentido, delimita um entroncamento complexo dos elementos constantes da prática efetivada, com o que se desvanece por completo a figuração aparentemente simples de momento de aferição *neutra* da realidade em processo, dependente unicamente da posse competente de instrumentais abstratos de comparação unívoca entre o proposto e o realizado. Pelo contrário, a situação de dramaticidade de um processo posto em marcha na concretude de uma relação determinada entre sujeitos, ainda que em necessária assimetria, exige do agente educador a compreensão e o exame dos desenvolvimentos, a disponibilidade de retomadas de determinantes importantes e não somente pontuais, da proposta educativa.

Referências bibliográficas

- CHUEIRI, Mary Stela F. Concepções sobre a Avaliação Escolar. In: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acessado em: 21 abr. 2015.
- HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 15. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.
- . **Avaliação Mediadora: Uma Relação Dialógica na Construção do Conhecimento**, Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- . **Avaliação da aprendizagem: visão geral**. Entrevista concedida ao jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no caderno do Colégio Uirapuru, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em www.luckesi.com.br. Acessado em: 21 abr. 2015.
- . O que é mesmo o ato de avaliar? In: **Revista Pátio on-line**. Porto alegre: ARTMED, Ano 3, n. 12, fev./abr. de 2000. Disponível em <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Acessado em: 21 abr. 2015.
- MARX, Karl. **O Capital, Livro I**. São Paulo: Editorial Boitempo, 2011.
- SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. In: **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 25, p. 17-24, novembro 2008.
- SOARES, Agostinho José. Aproximação à Filosofia. In: **Introdução ao Pensamento Filosófico**. São Paulo: Edições Loyola, 1980.

As estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem e a docência na Educação a Distância

Adriana Maria Tonini
Fábio Neves de Miranda

Introdução

O cenário da *web 2.0* destaca-se pela combinação dos aspectos sociais com a tecnologia digital *on-line*. Essa dinâmica comunicacional deve ser capaz de conectar pessoas, permitir compartilhamentos e potencializar a colaboração. Diante desse contexto, a Educação a Distância tem sido proposta como uma modalidade que de fato potencializa os objetivos educacionais.

As mudanças tecnológicas apresentam-se e transformam-se rapidamente, gerando uma expressiva demanda por uma educação que possa atender às necessidades particulares de uma sociedade, sendo um problema para os professores. É preciso que o docente construa competências necessárias para atuar na educação *on-line*, por exemplo: domínio de conteúdo, domínio de ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e do ambiente de aprendizagem virtual e domínio pedagógico da modalidade da educação *on-line*.

A Educação a Distância oferece ao aluno uma flexibilidade com relação a tempo e localidades, uma vez que a utilização da *Web* como meio para EaD oferece um sistema de educação aberta e eficaz que facilita a seleção e apropriação da informação e do conhecimento, reduzindo as barreiras da distância, sem perder de vista os fins educacionais a que se propõe, Moore e Kearsley (2008).

Castells (2003) e Mill (2006): defendem que a idade média ou era da informação tem um impacto inquestionável na educação, especialmente na modalidade EaD. As tecnologias digitais trouxeram consigo novas possibilidades de comunicação e interação.

Para que a EaD atinja sua finalidade educacional no sentido de propor um ensino de qualidade e uma aprendizagem consistente,

debates nos meandros educacionais têm sido intensos. Nascimento e Carnielli (2007, p. 20) relatam que a EaD:

É educação e tem de ser de qualidade, como a educação presencial. A EaD de qualidade é aquela que ajuda o aluno a aprender, como no ensino presencial. Não se mede isso pelo número de alunos envolvidos, mas pela seriedade e coerência do projeto pedagógico, pela qualidade dos gestores, educadores e mediadores, e também pelo desenvolvimento do aluno.

Segundo Carline e Tarcia (2010), utilizar a Educação a Distância não significa abandonar a aprendizagem; pelo contrário, ela deve criar condições para que os alunos desenvolvam suas competências e habilidades a despeito do conteúdo formal, como também formá-lo como pessoa e cidadão à medida que ele realiza leituras, expõe seu pensamento reflexivo e crítico nos debates, ao utilizar o ambiente virtual de forma responsável e colaborativamente, desenvolvendo hábitos de estudos, organizando rotinas de trabalho.

Os autores Carline e Tarcia (2010) ainda ressaltam que são os educadores que orientam esse processo educacional. É pertinente lembrar que a educação é processo; a formação do homem é processo. Nesse sentido, é fundamental que os docentes orientem seus alunos a utilizarem as tecnologias, nesse caso, por meio da modalidade a Distância de forma criativa, solidária, colaborativa, crítica, saudável, a partir de critérios pedagógicos e parâmetros que os próprios docentes ajudaram a construir.

No alcance da excelência e competência pedagógica é fundamental entender a docência, o papel do docente e suas estratégias pedagógicas que permitem potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

O que todos os grandes professores parecem ter em comum é o amor por sua matéria, uma satisfação óbvia em despertar esse amor em seus alunos, e uma capacidade de convencê-los de que o que lhes está ensinado é terrivelmente sério (EPSTEIN, 1981, p. 13).

A educação é inerente à sociedade humana. Está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos estão envolvidos com ela, seja para aprender, para ensinar ou aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias é possível misturar a vida com a educação. A educação é um processo “natural” que ocorre na sociedade humana pela ação de seus agentes como um todo (BRANDÃO, 1981).

Também é um processo de humanização da sociedade humana com a finalidade de tornar os indivíduos em participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Nesse contexto, insere-se a docência. A docência é uma prática educativa, ou seja, é uma forma de intervir na realidade social; no caso, mediante a educação. A educação, enquanto reflexo, retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade que se quer (PIMENTA & ANASTASIOU, 2010).

Em uma perspectiva educacional, nos últimos tempos, a docência tem experimentado intensas mudanças, principalmente no perfil dos docentes, passando de especialista a mediador de aprendizagem. O cenário atual de ensino está em constante transformação e requer reflexão sobre esse domínio. A atitude do docente está mudando

do especialista que ensina ao profissional da aprendizagem, que “incentiva e motiva o educando; dispondo-se com uma espécie de ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem, não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante” que colabora ativamente para os objetivos do discente” (MASETTO, 2012, p. 29).

O exercício da docência e em especial da arte de ensinar é magno. Por “magna”, a didática do ponto de vista de Comenius (2011) significa ensinar de modo certo, para obter resultados; de ensinar de modo fácil sem que os docentes e discentes molestem-se ou fiquem enfadados; pelo contrário, tenham grande alegria de ensinar de modo sólido, não superficialmente de qualquer maneira, mas para conduzir a verdadeira cultura aos bons costumes. Que a proa e a popa da didática sejam buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes possam aprender cada vez mais (COMENIUS, 2011).

Freire (2011, p. 12) ressalta a diferença

entre docência e discência quando diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar de diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Diante desse cenário, torna-se necessário que as relações pedagógicas sejam revistas e desenvolvidas para uma nova proposta de construção de conhecimentos, uma vez que, na Educação a Distância, o contato entre professor e aluno acontece de forma indireta, mas integrada.

Há certa carência de formação pedagógica dos que militam na educação profissional técnica, lastreada na falsa crença de que basta saber fazer ou conhecer certa profissão ou dominar apenas os conteúdos da disciplina em questão (REHEN, 2009).

Mill (2012, p. 37) ressalta que existem princípios pedagógicos para a educação virtual:

Durante sua formação, os estudantes são os principais responsáveis pela própria construção do conhecimento. Todavia, neste processo são alvos de uma ação docente (AD), que os acompanha durante os estudos dos materiais didático-pedagógicos (MD). Esses materiais são geralmente organizados em múltiplas mídias (impressa, virtual, audiovisual, digital webconferências, portátil, etc.), numa perspectiva de redundância – isto é, um mesmo conteúdo pode e deve ser organizado em duas ou mais mídias para atender aos diferentes estilos de aprendizagem.

Na modalidade de Educação a Distância, a mediação pedagógica ocorre por meio de textos e outros recursos postos à disposição do aluno. O tratamento desses conteúdos e das suas formas de expressão são importantes serem investigados, a fim de tornar eficaz o ato educativo dentro da perspectiva de uma educação

concebida com participação, colaboratividade, expressividade e criatividade.

Cibercultura e as interfaces de conteúdos e de comunicação da internet vêm sendo consideradas como espaços potencializadores para a construção coletiva e colaborativa de conhecimentos.

Para que isso de fato concretize-se, Alves (2009, p. 12) destaca que é necessário:

O uso de estratégias pedagógicas que ajudem nesse processo. Neste sentido, justifica-se a necessidade de investigações que sinalizem caminhos propícios para situações didáticas mais interativas.

A atividade docente é caracterizada pelo desafio permanente dos profissionais da educação em estabelecer relações interpessoais com os educandos, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja articulado e que os métodos utilizados cumpram os objetivos a que se propõem.

Educação a Distância

A EaD é uma modalidade que apresenta, como característica essencial, a proposta de ensinar e aprender sem que os docentes e discentes necessitem estar no mesmo local ao mesmo tempo. Para que a aprendizagem ocorra são utilizadas tecnologias e ferramentas, programas computacionais, livros, recursos da internet, disponível no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A interlocução é possível tanto por suportes tecnológicos, para comunicação síncrona/simultânea (webconferências, videoconferência, *chat*, sala de bate-papo) quanto para comunicação assíncrona (fóruns, ferramentas de edição de textos, *e-mails*) conforme Mill (2012).

Dentro desse contexto da Idade Mídia que está configurado o atual modelo de Educação a Distância é que se insere o docente da Educação a Distância virtual. Diante desse fato, faz-se necessário uma breve e panorâmica abordagem sobre a Educação a Distância ao longo da história no mundo e no Brasil.

A Educação a Distância teve início no Século XV, através a invenção da imprensa com a composição de palavras por caracteres móveis de Johannes Guttemberg. O processo de instalação da EaD tem uma longa história. As experiências mais recentes, por volta do século XVIII com grande ampliação a partir do século XIX, pretendiam gerar aprendizagem para os indivíduos distantes fisicamente, por intermédio de correspondências (ALVES, 1994).

Conforme Mill (2008), no final do século XIX, a Educação a Distância (EaD) surge nos Estados Unidos e na Europa como alternativa para atendimento à demanda por conhecimentos profissionais provenientes de pessoas que residiam em locais distantes dos centros mais desenvolvidos, que não haviam frequentado a escola na época adequada, ou que haviam passado por situações de fracasso nesse processo.

Moore e Kearsley (2008) afirmam que a origem da Educação a Distância não é de longa data, e as primeiras experiências são registradas na Suécia em 1883. Já em 1840, têm-se notícias da EaD na Inglaterra. Por volta de 1874, aparecem experiências de instituições particulares, nos EUA e na Europa, que ofereciam cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico. Mas, como todo processo histórico, a implantação da educação na modalidade a Distância não seguiu o mesmo período de tempo em todos os países, uma vez que dependia da sociedade e dos objetivos a que se propunham a utilizá-la.

O autor ainda declara que o processo de evolução da educação na modalidade a Distância está dividido ao longo de cinco gerações, identificáveis pelos avanços das principais tecnologias de comunicação empregadas. No Brasil, a Educação a Distância é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas.

Preti (1996) ressalta que é na década de 20 que a EaD inicia-se no Brasil com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro por um grupo da Academia Brasileira de Ciências. A educação via rádio foi o segundo meio de transmissão a distância do saber, sendo apenas precedida pela correspondência. A televisão para fins educacionais foi usada de forma positiva na fase inicial, e vários

incentivos aconteceram no Brasil, especialmente nas décadas de 60 e 70, quando as atuais concepções da Educação a Distância começam a tomar novos rumos, pois, apesar de manter os materiais escritos como base, passa a incorporar, articulada e integradamente, o áudio e o videocassete.

A primeira legislação que fala da modalidade é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cujas origens datam de 1961. Em sua reforma, dez anos depois, foi inserido um capítulo específico sobre o Ensino Supletivo afirmando que esse curso poderia ser usado em classes, ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios.

Junior (2011) destaca que a partir de 1993, com a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância (SINEAD), foram tomadas as primeiras medidas para a implementação de uma política nacional de Ensino a Distância. Em 1995, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED) junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), buscando concentrar esforços junto ao Ministério das Telecomunicações, Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Além de um grande incentivo aos projetos de pesquisa de Educação a Distância como o PEPEP (Programa de Apoio a Projetos de Educação a Distância) do MEC/SEED, a SEED passou a coordenar os programas: TV Escola, o ProInfo, dentre outros.

A EaD é fortalecida com a Lei 9.394, de dezembro de 1996, já que o País conheceu uma nova LDB que tornou possível a Educação a Distância. No artigo 1º no Decreto 5.622/2005 da legislação brasileira há uma importante definição de EaD:

Caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos ensino-aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

O tratamento dado à EaD pela LDB incentivou muitas instituições de ensino a pesquisarem e implantarem sistemas de Educação a Distância. A partir do final dos anos 1990, a EaD começou a diferenciar-se, criando uma estrutura própria que rompeu com as fronteiras de uma regulamentação rígida para o ensino presencial. A modalidade de cursos a Distância continuaram

a crescer tendo como respaldo a Lei nº 9.394/1996 no art. 80, que foi regulamentada posteriormente pelos Decretos nº 2.494 e nº 2.561 de 1998, mas revogados pelo Decreto nº 5.622/2005, ainda em vigência (JUNIOR, 2011).

A docência no contexto da EaD

A docência, para Masetto (2010), significa o domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos. É uma ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos e na perspectiva da gestão democrática. Consequentemente, o trabalho docente caracteriza-se por processos e práticas de produção cultural, organização, apropriação de conhecimentos e divulgação do que se desenvolvem em espaços educativos escolares, sob determinadas condições históricas. Nessa perspectiva, o docente define-se como um sujeito em ação e interação com o outro (professor/aluno), produtor de saberes científicos para a realidade em que se encontra.

Tardif (2010) relata que os saberes dos docentes não se reduzem aos aspectos da transmissão do conhecimento. Sua prática integra diversos saberes. Nesse sentido é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experiências.

Quanto ao sujeito, ser docente:

nada mais é do que um conjunto de interações personalizadas com os alunos, a fim de obter participação deles em seu próprio processo de formação e atender às diferentes necessidades (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 267).

Para Libâneo (1994), o trabalho docente é a atividade que dá unidade ao binômio ensino-aprendizagem, pelo processo de transmissão-assimilação ativa de conhecimentos, realizando a tarefa de mediação na relação cognitiva entre o aluno e matérias de ensino.

Malheiros (2012) diz que o processo de formação do docente contém três aspectos fundamentais: a formação teórica, a didática e a formação prática. A teórica trata do conhecimento específico da disciplina que o docente irá trabalhar. A formação didática visa qualificar o docente para utilizar e desenvolver metodologias adequadas. E, na formação prática, o objetivo é iniciar o docente no ambiente acadêmico, contextualizando-o com a sala de aula, seja presencial ou virtual.

A docência exige reflexão crítica sobre sua própria prática. A prática docente crítica, implica pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O momento fundamental na formação do docente é o da reflexão crítica sobre sua prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2011).

Nesse contexto de prática, Pimenta e Anastasiou (2010) reforçam que a prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, materiais didáticos, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor, segundo o prisma do controle eficaz do processo.

Conforme Masetto (2012), a docência possui um objetivo primordial: a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a educação *on-line* torna-se uma possibilidade potencializadora de aprendizagem. A educação *on-line* tem gerado grandes oportunidades e interações entre docentes, discentes, conteúdos e disciplinas, sendo um dos elementos fundamentais da chamada *Web 2.0*.

Para Leão (1999), o uso da hipermídia envolve tecnologias que englobam recursos de hipertextos e multimídia, permitem aos usuários navegações por diversas partes de um aplicativo.

Refletir sob uma perspectiva do uso de hipermídias é:

“romper com o pensamento linearizado, é compreender a hipertextualidade, observando as mais variadas situações que advêm da interação entre o sujeito e objeto no processo de aprendizagem” (SILVA, 2012, p. 112).

Nesse processo de aprendizagem novos espaços surgem como, por exemplo, ambientes virtuais criados por meio da telemática e informática. Internet para pesquisa, e-mails, fóruns, chats, grupos, listas de discussões, portfólios, sites, wikis, vídeos, teleconferências são novos ambientes em que os discentes podem navegar para promover seu aprendizado. Esses recursos criam ambientes virtuais que podem servir de complemento aos ambientes presenciais ou serem usados em situações de aprendizagem a Distância (MASETTO, 2012).

Machado (2008) propõe ações docentes importantes diante das tecnologias da informação e comunicação. Dentre essas, tecer significações e mediar relações são fundamentais. Novas atitudes são propostas para os docentes na educação *on-line* desse modo:

dominar os recursos de informática e telemática para poder usá-las com os alunos; saber orientar atividades e trabalhos a Distância; realizar a mediação pedagógica e planejar um curso com atividades a Distância (MASETTO, 2012, p. 96).

A respeito da docência, Masetto (2010) destaca ainda que o docente na atualidade não é mais definido como um repassador ou transmissor de conteúdos, mas como um mediador. Essa expressão, frequente nos discursos pedagógicos, caracteriza as abordagens que se opõem à escola tradicional e traduz-se didaticamente numa série de atitudes e procedimentos didáticos. O autor ainda reforça que a mediação pedagógica é a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um incentivador ou motivador da aprendizagem, como uma ponte rolante entre o aprendiz e a aprendizagem, destacando o diálogo, a troca de experiências, o debate e a proposição de situações.

A mediação pode ser vista sob dois ângulos conforme afirma D'Ávila (2008). A mediação cognitiva que traz a ideia de uma apreensão inteligente do objeto de conhecimento que não pode ser imediata, mas mediada pela oração mental do sujeito que o conceitua, sendo o conceito como um constructo humano. Entretanto, para o autor, a mediação cognitiva pressupõe uma mediação didática, de caráter externo. A relação do saber é

duplamente mediada, ou seja, há uma mediação de ordem cognitiva e outra de natureza didática. O autor ainda reforça que existe de fato a existência de dois processos de mediação: aquele que liga o sujeito aprendiz ao objeto de conhecimento (relação chamada de mediação cognitiva) e aquele que liga o formador-professor a essa relação. Há, assim, na relação com o saber, uma dupla mediação, uma de ordem cognitiva e outra de natureza didática. No entanto, há certa subordinação da mediação didática à mediação cognitiva, que é o processo de aprendizagem, um processo de objetivação do real que se dá na relação entre sujeito(s) e objeto(s), num contexto espaço-temporal determinado. A mediação didática consiste, portanto, em estabelecer as condições ideais à ativação do processo de aprendizagem.

Na modalidade a Distância, a mediação possui papel de suma importância uma vez que o distanciamento físico sempre exige recursos, estratégias, habilidades, competências e atitudes diferentes dos docentes. Com as tecnologias digitais, a função mediadora do professor tomou um forte impulso, pelas possibilidades e também pelas exigências da configuração desse novo “espaço”.

Maia e Mattar (2008) reforçam que o docente na EaD possui facetas importantes. Passa de orador a tutor, de expositor a facilitador, de avaliador a mediador. No lugar do sábio no palco (*sage on stage*) a guia do lado (*guide on the side*).

As tecnologias promovem mudanças nos métodos de trabalho dos docentes, gerando modificações no funcionamento das instituições como também no sistema educativo. Ao fazer o uso das tecnologias de forma contextualizada, o docente contribuirá para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, além de contribuir para a formação de um cidadão crítico, reflexivo com mais possibilidades educacionais e profissionais. O fato de usar as tecnologias não anula o papel fundamental do professor; pelo contrário, ela provoca mudanças, porque, nesse caso, o docente assumirá o papel de organizador do saber coletivo, gerenciando e orientando seus alunos a buscar diversas fontes de informação e conhecimento, conforme salienta Fidalgo (2011).

Assim, na EaD, o docente também atua como mediador do processo de construção de conhecimento. Nessa posição, algumas de suas funções são: elaborar os materiais didáticos; selecionar

conteúdos, que devem ser sempre atualizados; averiguar a funcionalidade do planejamento, fazendo os ajustes necessários; estimular a interação e, sobretudo, estimular a apresentação, discussão e possíveis soluções para problemas que se apresentem ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Porto (2009) faz alusão à mudança de paradigma no cenário educacional. Nesse caso, outras competências para o desenvolvimento da mediação pedagógica em EaD são necessárias. Os aspectos da mediação pedagógica que, segundo a autora, precisam ser considerados quando trata-se de Educação a Distância são:

A interação que deve existir entre os sujeitos da relação pedagógica e a interatividade entre estes sujeitos e as ferramentas tecnológicas das informações disponíveis; A organização do tempo e do espaço para a realização do projeto ensino-aprendizagem que torna possível o uso da geração em que a comunicação é armazenada e acessada em tempos e espaços diferentes; A aplicação pedagógica de tecnologias da informação e da comunicação, não com fins em si mesmas, mas que sirvam para problematizar situações de aprendizagem, gerando ações interativas e cooperativas, de acordo com os pressupostos que vêm orientando a produção do conhecimento e a efetivação de aprendizagens na perspectiva crítico-reflexiva; A preocupação com o sujeito em sua totalidade, entendendo-o a partir da ideia de complexidade; dentre outros (PORTO, 2009, p. 53-54).

Gutiérrez e Prieto (1994) intitularam de “assessor pedagógico” o professor de EaD. Sua função é a de fazer a ligação entre a instituição e o aluno, acompanhando o processo para enriquecê-lo com seus conhecimentos e experiências. Ser capaz de uma boa comunicação; possuir uma clara concepção de aprendizagem; dominar bem o conteúdo; facilitar a construção de conhecimentos, por meio da reflexão, intercâmbio de experiências e informações; estabelecer relações empáticas com o aluno; buscar as filosofias como uma base para seu ato de educar; e constituir uma forte instância de personalização. Dentre as tarefas prioritárias do

“assessor pedagógico”, destacam-se a de estabelecer redes, de promover reuniões grupais e a de avaliar.

Para Niskier (1999), o educador a Distância reúne as qualidades de um planejador, pedagogo, comunicador e técnico de Informática. Participa na produção dos materiais, seleciona os meios mais adequados para sua multiplicação, e mantém uma avaliação permanente a fim de aperfeiçoar o próprio sistema. Nessa modalidade de ensino, o educador tenta prever as possíveis dificuldades, buscando antecipar-se aos alunos na sua solução.

Garcia (2012) declara que deve existir uma relação consistente entre as tecnologias e o papel propriamente do docente. Para ele, a fixação de uma relação pedagógica, em termos de tecnologia educativa, depende basicamente do papel desempenhado pelo professor. Ele é quem fornece os elementos iniciais, que fixa as regras do jogo, é dele que parte o conteúdo. Se os docentes não se conscientizem do papel que exercem, dos múltiplos envolvimento que despertam na simples entrada na sala de aula (seja a Distância ou Presencial), de nada adiantará falar de métodos, técnicas e outras coisas mais. A relação tecnológica corre o risco de tornar-se expressão retórica, se o docente não se aperceber da importância que seu papel assume.

De forma semelhante Perez e Castilho (1999) reforçam essas competências por meio de uma excelente exposição quando afirmam a respeito das características da mediação pedagógica do docente: debater dúvidas, questões ou problemas; orientar nas carências técnicas ou do conhecimento; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações problemas e desafios; criar intercâmbio entre aprendizagem e a sociedade real; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, dentre outros.

Mill (2012) fez uma pesquisa sobre as competências e perfil dos docentes na EaD. Dentre as competências destacam-se algumas como: ágil, autogestor, claro, coerente, colaborador, cooperativo, cordial, criativo, estimulador, gestor, mediador, multidisciplinar, participativo, proativo, polivalente, sinérgico, sociável, dentre outros.

Morris e Finnegan (2005) também propõem, em seu estudo, uma tipologia dos papéis dos professores na EaD: pedagógico, social, administrativo e tecnológico. O Quadro 1 relaciona e resume as definições e atividades envolvidas em cada papel.

Quadro 1 - Papéis do Professor na EaD

Papel Professor	Descrição	Atividades
Pedagógico	Envolve as obrigações como facilitador educacional que se utiliza de questões e sondagem das respostas dos estudantes para que as discussões sejam baseadas nos conceitos críticos, princípios e habilidades.	Oferecer orientação adequada nas tarefas; Oferecer feedback intelectual; Direcionar comentários de acordo com o conteúdo e objetivos da aprendizagem; Avaliar projetos e contribuições dos alunos.
Social	Envolve o estabelecimento de relações humanas, desenvolvimento de coesão do grupo, auxílio aos membros do grupo no trabalho coletivo para alcance de objetivo único.	Oferecer aos alunos suporte ao desenvolvimento de aprendizagem coletiva e estabelecimento de senso de comunidade; Oferecer suporte no processo de aprendizagem bem como nas necessidades individuais
Administrativo	Envolve tarefas organizacionais, administrativas e de procedimentos tais como estabelecimento de datas; horários, objetivos das discussões, regras de conduta e normas de tomadas de decisão.	Criar fóruns de discussões; Lançar questões de discussões; Responder questões administrativas.
Tecnológico	Envolve a tarefa de fazer o uso da tecnologia transparente para os alunos.	Garantir que os alunos estejam confortáveis com o AVA utilizado para que o foco da aprendizagem seja direcionado à tarefa a ser realizada.

Fonte: Morris e Finnegan (2005)

Os autores Cruz e Barcia (2000) destacam algumas das competências que o professor precisa desenvolver para ensinar

na modalidade a Distância (EaD): a) planejamento e organização dos cursos; b) conhecimento sobre como incentivar o trabalho colaborativo em grupo; c) dominar estratégias de questionamento; d) possuir profundo conhecimento sobre o conteúdo da disciplina; e) saber como envolver estudantes e coordenar suas atividades a Distância; f) possuir um conhecimento básico sobre teorias de aprendizagem; g) dominar um conhecimento sobre o campo do Ensino a Distância.

Nos trabalhos de Cunha (2004), Clark e Peterson (1986) e Coronado (2009) são destacadas saberes com enfoque na área didática necessários aos docentes na EaD. São eles:

I) do contexto da prática pedagógica; II) da ambiência de aprendizagem; III) relativos ao planejamento das atividades. Os saberes da ambiência de aprendizagem são fundamentais ao docente na EaD, já que este oportunizam ao professor adquirir habilidades didáticas enfatizando a aprendizagem para desenvolvimento de possibilidades pedagógicas de relação entre conhecimentos e realidade social, a fim de incitar a curiosidade e o interesse dos aluno. Os outros são: IV) planejar; V) produzir atividades e material didático; VI) conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

De forma mais ampla, na perspectiva da aprendizagem na modalidade a Distância, Belloni (2009) faz uma relação entre mídiatização e estratégias:

Mídiatização significa conceber metodologias e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isto inclui a seleção e elaboração dos conteúdos, a criação de metodologias de ensino e estudo a distância, centrada no aprendizado autônomo, a seleção de meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação e implementação de estratégias de utilização destes materiais e de acompanhamento do estudante de modo

assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino. Estas estratégias devem estar incluídas nos próprios materiais, de modo a facilitar a aprendizagem (BELLONI, 2009, p. 60).

Sartori e Roesler (2005) ressaltam que nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) a mediação ocorre por meio de diversos dispositivos que viabilizam a comunicação tanto síncrona como assíncrona, possibilitando a criação de diversas estratégias para favorecer o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Nesses ambientes há uma preocupação maior com a criação de momentos de interação e de possibilidades concretas da execução de trabalhos colaborativos, com os quais a aprendizagem ocorre de modo participativo. Para isso, o docente conta com dispositivos de comunicação para que a mediação aconteça, como *chats*, fóruns, *blogs*, *videoblogs* entre outros. No entanto, ele necessita planejar como cada um deles será utilizado e em que momento, preparando-se para atuar conforme as características e peculiaridades de cada dispositivo.

Com a finalidade de tornar mais claras as referências relacionadas a estratégias de ensino-aprendizagem será feita uma breve definição do ensino, processo de ensino, estratégias e afins.

As estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem

Para Libâneo (1994), as estratégias de ensino, técnicas e recursos estão dentro do contexto da didática porque investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A didática converte os objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionando conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecendo vínculos entre ensino e aprendizagem.

O objeto da didática é o processo de ensino que inclui: os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e as diretrizes que regulam e orientam esse processo. Libâneo (1994, p. 54) ainda traz uma importante definição de processo de ensino:

Processo de ensino pode ser definido como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades. A finalidade do processo de ensino é propiciar aos alunos os meios que assimilem ativamente os conhecimentos.

Candau (1984) também destaca que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social.

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, mas recíproca. Nela destacam-se o papel dirigente do professor e a atividade do aluno. O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem do aluno. O ensino tem um caráter pedagógico, ou seja, dar um rumo definido para o processo educacional que se realiza na dimensão escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

O autor ainda destaca que o ensino tem um caráter bilateral por combinar a atividade do docente (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz esses dois polos interagirem em momentos indissociáveis, quando a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades estão presentes.

Assim sendo, a tarefa principal do docente:

É garantir a unidade didática entre o ensino e a aprendizagem, através do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 81).

Para Candau (1984), a dimensão técnica refere-se ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo de ensino-aprendizagem.

E porque trata-se de um processo? É um processo, segundo Libâneo (1994), porque se caracteriza pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades e à sua aplicação. O processo visa alcançar objetivos em termos de domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos, atitudes, convicções e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

O trabalho docente, entendido como atividade pedagógica, requer três aspectos fundamentais de acordo com Libâneo (1994): planejamento, direção do ensino-aprendizagem e avaliação. O eixo da direção do ensino-aprendizagem requer do docente: a) conhecimentos de princípios gerais da aprendizagem e saber compatibilizá-los com conteúdos e métodos próprios da disciplina; b) domínio dos métodos de ensino, procedimentos, técnicas e recursos auxiliares; c) habilidade de tornar os conteúdos de ensino significativos, reais, referindo-os aos conhecimentos e experiências que trazem para a aula.

O termo “estratégia” tem sido usado em uma multiplicidade de situações, contextos, realidades e com muitas acepções. As definições iniciais estão no âmbito militar, diplomático e político e em jogos. Segundo o dicionário Aurélio (2002), quanto ao sentido militar, estratégia significa:

ciência que, tendo em vista a guerra, visa a criação, o desenvolvimento e a utilização adequada dos meios de coação política, econômica, psicológica e militar à disposição do poder político para que os objetivos fixados sejam alcançados. Outro sentido é de um conjunto dos meios e planos para atingir um fim.

Este último talvez seja mais próprio para o contexto educacional.

A respeito da definição dos termos “estratégias pedagógicas” ou “estratégias de ensino e aprendizagem” juntamente com seus respectivos referências teóricos, Beluce e Oliveira (2012, p. 1) trazem uma explicação importante:

O ato de ensinar e o de aprender são ações, interdependentes e complementares, que constituem o processo educacional. O desenvolvimento dinâmico e interativo que se estabelece entre tais ações requer do educador e do educando, o uso de estratégias. Os mesmos autores destacam que nas últimas décadas houve um intenso acréscimo nos estudos a respeito da relevância das estratégias de ensino (PALLOFF; PRATT, 2005; ANASTASIOU; 2005, MAZZIONI, 2009; ALMEIDA, 2003; BZUNECK, 2010) ou como preferem alguns autores, estratégias didáticas/ pedagógicas (SALINAS, 2004; PÉREZ *et al.*, 2006), sejam em condições de ensino presencial, sejam em condições *on-line*.

Gil (2012) destaca o fato de que, embora o termo *estratégia* seja usado por uma gama de autores como técnicas, métodos de ensino, métodos, atividades de ensino, muitas vezes são utilizados sem maiores preocupações em determinar exatamente o que significam. Para fins desta pesquisa, a expressão “estratégias de ensino-aprendizagem” no seu sentido mais amplo incluirá métodos, técnicas, meios e procedimentos de ensino. Esta definição foi cunhada a partir da análise de considerações de alguns autores sobre o assunto.

Nesse sentido, as estratégias de ensino são métodos ou técnicas desenvolvidas para serem utilizadas como meio de alavancar o ensino e a aprendizagem. Para Petrucci e Batiston (2006, p. 263), a palavra *estratégia* esteve, historicamente, vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras, e, atualmente, largamente utilizada no ambiente empresarial. Porém, os autores admitem que:

[...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com que ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Desse modo, o uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004) advertem que “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem” (ANASTASIOU e ALVES, 2004).

Ainda em relação as estratégias e seus objetivos, Saviani (1980, p. 64) articula as expressões “objetivos” e “meios” com muita propriedade quando destaca que:

[...] se os objetivos traduzem o “para que” da ação, os meios traduzem “com que”. Ambos, estão referidos à mesma condição existencial do homem. [...] Em outras palavras, se eu define *este* objetivo, eu devo usar *este* meio ou *estes meios*”; em contrapartida, se eu uso *aquela* meio, eu vou chegar *aquela* objetivo. Portanto, de nada adianta definir corretamente os objetivos se usarmos meios que não levam a eles. Por outro lado, sem a definição de objetivos será impossível a escolha de meios adequados.

Para Masetto (2012, p. 99), estratégia no campo educacional refere-se:

ao conjunto de todos os meios e recursos que o docente poderá utilizar para facilitar a aprendizagem dos alunos. Estratégias de ensino-aprendizagem constitui-se em uma arte de decidir sobre o conjunto de disposições que favorecem o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz,

desde a organização do espaço da sala de aula seja presencial ou virtual, até a preparação do material a ser empregado, como recurso audiovisual, visitas técnicas, internet e outras atividades individuais.

No entendimento de Clark e Biddle (1993) o termo estratégia tem sido usado no sentido lato como sendo sequências integradas de procedimentos, ações, atividades ou passos escolhidos com um propósito claro. Hyman (1987) define estratégia como um plano cuidadosamente preparado envolvendo uma sequência de passos concebidos para atingir uma determinada meta.

Anastasiou e Alves (2004), Clark e Biddle (1993), Masetto (2012), estratégias de ensino-aprendizagem são definidas como um conjunto de ações do docente ou do discente orientadas para favorecer o desenvolvimento de determinadas competências de aprendizagem que se tem em vista. É um plano de ação para conduzir o ensino em direção a propósitos fixados, servindo-se de meios.

Sobre as habilidades docentes e as estratégias pedagógicas, Sartori e Roesler (2005) dizem que cada um desses dispositivos exige habilidades mediadoras diferenciadas e propiciam diferentes estratégias pedagógicas, que exigem participação em tempo real ou diferida, possibilitando a expressão, a intervenção e a colaboração para a construção coletiva do conhecimento.

A respeito das duas mediações (a humana e a pedagógica), Sartori e Roesler (2005, p. 122) comentam que:

A EaD caracteriza-se por ser um processo composto por duas mediações: a mediação humana e a mediação tecnológica, imbricadas uma na outra. A primeira pelo sistema de tutoria, a segunda pelo sistema de comunicação que está a serviço da primeira para viabilizar a mediação pedagógica. A mediação pedagógica, resultante da concepção planejada entre estas duas mediações, é potencializada pela convergência digital que disponibiliza acesso e portabilidade por meio de dispositivos de comunicação síncrona e assíncrona cada vez mais integrados, velozes e potentes.

Nesse contexto de mediação, é fundamental a utilização de estratégias pedagógicas de ensino-aprendizagem. Badia e Monereo (2005) afirmam que a estratégia de ensino-aprendizagem:

É a tomada de decisão consciente e intencional de decisões, adaptadas ao contexto da ação, da atividade com a finalidade de alcançar um objetivo de aprendizagem (quando o objetivo é o de ensinar) pode ser chamada de estratégias de ensino (BADIA e MONEREO, 2010, p. 363).

Para desenvolver os processos de ensino e aprendizagem, Araújo e Marquesi (2008) reafirmam que o professor deve usufruir das diversas estratégias existentes. No ensino presencial, cada estratégia deve permitir que o professor alcance os objetivos da aprendizagem pretendidos e relacionados a determinado conteúdo. “Algumas estratégias utilizadas no ensino presencial são: estudo de texto, solução de problemas, pesquisa, seminário, debates, estudos dirigidos, estudos de casos.

Vieira e Vieira (2005) classificam as estratégias de ensino-aprendizagem. Com base no princípio da realidade, a classificação apresenta três categorias: a) situações da vida real; b) simulações da realidade; abstrações da realidade. Nas categorias de situação da *vida real*, destacam-se as estratégias de pesquisa bibliográfica, trabalho de campo, estruturadores gráficos, organizadores gráficos, redes, diagramas, fluxogramas, questionamentos. Na categoria de simulações da realidade, destacam-se as estratégias de simulação, dramatização, grupos de discussão, jogos, estudos de casos, debates, trabalhos de grupo, seminários, simpósios, colóquios, projetos, oficina, laboratório, pôster, dentre outros. Já para a categoria de abstrações da vida real encontram-se a exposição, leituras, escrita, discurso, exegética, leitura-demonstração, exposição-demonstração, ensino-programado, dentre outros.

De acordo com Masetto (2010) estratégias convencionais são aquelas já são usadas por docentes no ensino presencial como: trabalhos em grupos, aulas expositivas, desenhos de grupos, tempestade cerebral, dramatizações, jogos de empresas, pesquisas, projetos, dentre outros. Em relação às tecnologias, o autor ainda ressalta que elas colaboram tanto para o desenvolvimento da

educação na sua forma presencial como também na virtual (Educação a Distância) para o processo de ensino-aprendizagem. Masetto (2010, p. 154) reforça esses aspectos quando compara a autoaprendizagem e interaprendizagem:

Tudo o que defendemos sobre a conceituação do processo de ensino aprendizagem na situação educativa presencial continuamos assumindo na situação a distância. Elas deverão ser utilizadas para valorizar a *autoaprendizagem*, incentivar a formação permanente, a pesquisa de informações básicas de novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos. Já na interaprendizagem como produto da inter-relação entre as pessoas. Sob esse ângulo, a informática, a telemática abre a possibilidade para debates, discussões, apresentações de ideias em tempos e lugares diferentes, com diferentes experiências, culturas, valores e costumes. Que riqueza de intercâmbio!

Anastasiou e Alves (2004), acrescidas das recomendações de Marion e Marion (2006) e Petrucci e Batiston (2006) definem estratégias de ensino de acordo com as formas utilizadas: a) *lista de discussão* são as que dão oportunidade a um grupo de pessoas de debater um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio a Distância, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico b) *solução de problemas* que é o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema, demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.

Os professores tendem a fazer uso dos recursos digitais de acordo com sua concepção, pensamento pedagógico e sua visão do processo de ensino e aprendizagem. Apesar de existir um esforço evidente na capacitação dos docentes, muitos desses não usam recursos tecnológicos aliados a estratégias didático-pedagógicas em um ambiente *on-line*; ou possuem dificuldades em fazê-lo (SIGALÉS, 2008).

Silva (2012) destaca que algumas ferramentas (usadas devidamente como estratégias pedagógicas consistentes) da educação *on-line* como: *chat*, *fórum*, *blog*, *Youtube*, *TeacherTube*, *Second Life*, *Jogos on-line*, *Wikis* serão benéficas. Outras também são ressaltadas por Mill (2012) quando diz que dentre as várias tecnologias na atuação do docente na EaD destacam-se: animação, *chat*, celular, vídeoconferência, fórum, *Facebook*, Lista de discussão, portfólio, rádio, Simuladores, Tele e *Webconferência*, *webcam*, *webcast*, dentre outras.

Silva (2010), Masetto (2012) e Dodge (2013) destacam que um grande dinamizador da aprendizagem no *Moodle* são as atividades, tornando possíveis as funcionalidades de interatividade para o processo de ensino-aprendizagem. Eis algumas atividades fundamentais segundo estes autores no Quadro 2:

Quadro 2 – Estratégias e suas descrições do AVA - Moodle

Nome da Estratégia	Descrição
<i>Chat</i>	Também conhecido como “sala de bate-papo”. Ela viabiliza o contato síncrono, simultâneo, em tempo real. Trata-se de um excelente canal para troca de informações, compartilhamento de ideias, esclarecimento de dúvidas, dentre outros. O objetivo do <i>chat</i> e seu tema precisam ser bem definidos para que todos possam expressar-se com liberdade.
Fórum	Também conhecido como lista de discussão. Usada para discussões e troca de conhecimentos. Viabiliza contato assíncrono de muito valor, além de permitir o acompanhamento via <i>email</i> como também arquivos em anexo. Pode-se organizar um único grupo para discutir ou simultaneamente dividir o assunto em vários tópicos e sobre cada um deles formar um grupo de discussão.
Questionários (<i>quizzes</i>)	Também denominada no contexto brasileiro como testes, prova <i>on-line</i> . Podem ser elaboradas em categorias, formando um banco de dados em diversos formatos como: verdadeiro ou falso, múltipla escolha, resposta breve, resposta numérica, dentre outros. Vantagem é que o próprio sistema corrige, gerando <i>feedbacks</i> automáticos com configuração simples e bem intuitiva.

Wikis	Permite a construção colaborativa de documentos, textos, bibliografias a partir do próprio navegador sejam <i>on-line</i> ou pelo navegador web. Sua utilização cada dia mais usado em cursos virtuais, devido sua facilidade de configuração, possibilidade de atualização e principalmente pelo seu potencial interativo.
Webquests (WQ)	É uma investigação orientada em que algumas ou todas as informações com as quais os aprendizes interagem são originadas de recursos da Internet, opcionalmente. Há dois tipos de WQ: as curtas e as longas. As WQ curtas são aquelas elaboradas para serem realizadas em até três aulas, enquanto as WQ longas são planejadas para um trabalho de uma semana a um mês. Mais do que pelo número de aulas, essa categorização dá-se em função das habilidades envolvidas em sua realização. Nas WQ curtas, os alunos terão contato com certa quantidade de informação e, ao final da WQ, darão algum significado as informações. Nas WQ longas, os alunos terão analisado uma grande quantidade de informações, transformando esses dados em algum produto que outras pessoas possam utilizar (Dodge, 2013).

Fonte: elaborado pelo autor

Estudos sobre o uso de *chat* e suas vantagens e desvantagens no processo de ensino-aprendizagem são analisados por pesquisadores como Smith *et al.* (1999); Oeiras e Rocha (2000); Pimentel e Sampaio (2001) e Hillery (1999). Esses autores também destacam a dificuldade de usar o bate-papo (*chat*) como apoio a discussões pelo fato de haver vários participantes enviando mensagens simultaneamente. Isso acaba gerando diversos fios de conversa, todos “misturados”, o que pode dificultar a identificação de quem está falando com quem e sobre o quê. Essa situação pode ser muito confusa para quem participa pela primeira vez e frustrante para os usuários experientes no uso dessa ferramenta em outros contextos, por exigir um esforço cognitivo do usuário para fazer mentalmente as ligações coesivas entre todas as mensagens trocadas. Há mecanismos que discutem soluções para minimizar as dificuldades apontadas pelo *chat* por esses autores.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), conforme Costa e Oliveira (2004), são sistemas computacionais destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de

informação e comunicação. Esses sistemas permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções, tendo em vista atingir determinados objetivos. É um espaço virtual que disponibiliza ferramentas destinadas a permitir o acesso a um curso e/ou disciplina para a EaD e também a interação entre a comunidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem (alunos, professores, monitores e suporte tecnológico).

Se em ambientes presenciais defende-se o uso de estratégias e técnicas que possibilitem ao aluno encontrar um significado próprio para o conhecimento que está sendo construído com o professor e demais colegas, em Ambientes Virtuais de Aprendizagem não será diferente. Masetto (2012) utiliza o termo técnicas para incentivar o aprendizado *on-line* ao referir-se a teleconferência, bate-papo (*chat*), listas de discussão, correio eletrônico, *PowerPoint*.

Quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA – *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic)*, destacam-se algumas estratégias fundamentais visando potencializar todo o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Dougiamas e Taylor (2002) e Moodle (2013), o desenvolvimento do *Moodle* assentou-se numa teoria social-construcionista amparados em quatro eixos principais: a) construtivismo, conceito baseado em perspectivas de Piaget e Papert, segundo as quais os indivíduos constroem ativamente o seu conhecimento; b) construcionismo, sustentado na ideia de que o indivíduo aprende efetivamente quando constrói algo para os outros experimentarem; c) construtivismo social, conceito que aplica os anteriores a um grupo que cria conhecimento orientado para terceiros baseando-se em conhecimentos mais complexos, construindo, de alguma forma uma cultura de artefatos partilhados com significados também partilhados.

O *Moodle* integra muitas das características esperadas de uma plataforma de *e-learning*, entre as quais: a) fóruns de discussão configuráveis, ainda que de forma limitada; b) gestão de conteúdos, permitindo a edição direta de documentos em formato texto e *HTML (HyperText Markup Language)*; c) criação de questionários com possibilidade de opção por vários tipos de resposta; d) sistema

de *Chat* com registo de histórico configurável; e) sistema de *Blogs*; f) editor *Wiki*; sistema de gestão de tarefas dos utilizadores, dentre outros (MOODLE, 2013).

Kenski (2005) entende que a importância de estratégias de ensino que assegurem a gestão adequada do uso das diferentes mídias que integram esses ambientes virtuais objetivam o atendimento das necessidades específicas da educação que transcorre em meio *on-line*. Para tanto, a autora recomenda um planejamento que compreenda as formas de interação e comunicação previstas entre os usuários do ambiente, os parâmetros de decisão para seleção das mídias e dos tipos de suporte midiáticos a serem utilizados, incluindo entre esses, as ferramentas comunicativas disponíveis em AVAs como *chats*, fóruns de discussão e hipertextos.

Beluce e Oliveira (2012) destacam que pesquisas também têm demonstrado a relevância das estratégias no e para o desenvolvimento da aprendizagem. As estratégias de aprendizagem tratam da sequência de comportamentos, ações, procedimentos que o aluno realiza para alcançar um objetivo acadêmico específico ou desenvolver uma determinada tarefa. Nessa direção, Monereo (1990) ressalta que se faz preponderante ao estudante identificar e efetivar os procedimentos apropriados para realização das suas atividades de estudo, assim como, desenvolver a compreensão de quais momentos e em qual intensidade ou medida essas estratégias são consideradas significativas na construção de sua aprendizagem.

Considerações finais

Diante de autores é possível destacar alguns pontos fundamentais no que concerne ao ensino, estratégias de ensino e em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Para Candau (1984), Libâneo (1994), Beluce e Oliveira (2012) é fundamental entender a bilateralidade no processo de ensino-aprendizagem. Significa dizer que a prática de ensinar e o de aprender são ações, interdependentes e complementares, que constituem o processo educacional.

Palloff & Pratt (2005), Anastasiou (2005), Mazzioni (2009), Salinas (2004), Petricci & Batiston (2006), dentre outros, destacaram o papel das estratégias de ensino como os meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino-aprendizagem de

acordo com as atividades e resultados desejados com objetivos bem definidos.

Silva (2012), Masetto (2012), Mattar (2012), Alves e Barros (2009), dentre outros, abordaram as estratégias no contexto dos AVAs – Ambientes Virtuais de Aprendizagem destacando que elas são importantes para a prática pedagógica em concordância com um bom planejamento, contemplando as especificidades do curso e do ambiente virtual utilizado e a capacitação do docente.

Diante do exposto é importante considerar que as tecnologias promovem mudanças nos métodos de trabalho dos docentes, gerando modificações no funcionamento das instituições como também no sistema educativo. Ao fazer o uso das tecnologias de forma contextualizada, o docente contribuirá para a melhoria do processo de ensino aprendizagem, além de contribuir para a formação de um cidadão crítico, reflexivo com mais possibilidades educacionais e profissionais. O fato de usar as tecnologias não anula o papel fundamental do professor; pelo contrário, ela provoca mudanças, porque, nesse caso, o docente assumirá o papel de organizador do saber coletivo, gerenciando e orientando seus alunos a buscar diversas fontes de informação e conhecimento, conforme salienta Fidalgo (2011).

Assim, na EaD, o docente também atua como mediador do processo de construção de conhecimento. Os desafios são vários no contexto atual, como elaborar os materiais didáticos; selecionar conteúdos, que devem ser sempre atualizados; averiguar a funcionalidade do planejamento, fazendo os ajustes necessários; estimular a interação e, sobretudo, estimular a apresentação, discussão e possíveis soluções para problemas que se apresentem ao longo do processo ensino-aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALVES, Lynn; BARROS, Daniela; OKADA, Alexandra. **MOODLE: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso**. Salvador: EDUNEB, 2009.
ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

AURÉLIO, O minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Melhoramentos, 2002.

BADIA, A; MORENEO. Psicologia da Educação Virtual. São Paulo: Ed. Artmed, 2010.

BELLONI, Maria Luzia. **Educação a Distância**. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2009.

BELUCE, Andrea; OLIVEIRA, Katya. **As estratégias de ensino e de aprendizagem em condições de ensino on-line**. Revista Digital Hipertextus, v. 9, n. 6, dez./2012. http://www.hipertextus.net/volume9/06-Hipertextus-Vol9-Andrea-Carvalho-Beluce_&_Katya-Luciane-de-Oliveira.pdf. Acesso em: 08 mai. 2013.

BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Decreto Nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 21 abr. 2013.

CANAU, Vera. **Didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CARLINE, Alda; TARCIA, Rita Maria. **20% a distância: e agora?** São Paulo: Ed. Pearson, 2010.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2003.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

COMENIUS, Amós. **Didática Magna**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

CORONADO, M. **Competências docentes: ampliação, enriquecimento e consolidação da prática profissional**. Buenos Aires: Novaedu, 2009.

CLARKE, J.H; BIDDLE, A.W. **Teaching critical thinking**. NJ Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1993.

CLARK, C. M., & PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching** (cap. 9, pp. 255-296). London: MacMillan Publishing Company. 1986.

CLARKE, J.H; BIDDLE, A.W. **Teaching critical thinking**. NJ Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1993.

CLARK, C. M., & PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching** (cap. 9, pp. 255-296). London: MacMillan Publishing Company. 1986.

CRUZ, Dulce M.; BARCIA, Ricardo. M. **Educação a Distância por Videoconferência. Tecnologia Educacional**. Rio de Janeiro, v. 29, n. 150/151, p. 3-10, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://penta2.ufrgs.br/edu/videoconferencia/dulcecruz.htm>> Acesso em: 15 jun. 2013.

D'AVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Ed. Edufba, 2008.

DOUGIAMAS, M. & TAYLOR, P. **Improving the effectiveness of tools for Internet-based education**, Teaching and Learning Forum 2000, Curtin

University of Technology. Disponível em <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2000/dougiamas.html>. Acesso em: 18 jun. 2013.

DOUGIAMAS, M. & TAYLOR, P. **Interpretive analysis of an internet-based course constructed using a new courseware tool called Moodle.**

Proceedings of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) 2002 Conference, Perth, Western Australia.

Disponível em <http://dougiamas.com/writing/herdsa2002/>. Acesso em: 18 jun. 2013.

DODGE, Bernie. **A Rubric for Evaluating WebQuests.** (1998) Disponível em <<http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html> >. Acesso em: 01 fev. 2013.

EPSTEIN, Masters. **Portraits of great teachers.** New York: Basic Books, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2011.

FIDALDO, F. **Diálogos conceituais sobre trabalho e educação.** Belo Horizonte: Ed. Puc Minas, 2011.

GARCIA, Walter E. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo: Ed. Liber Livro, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Ed. Atlas, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do Ensino Superior.** Ed. Atlas, 2011.

GUTIÉRREZ, F. & PIETRO, D. **A Mediação Pedagógica: Educação a Distância Alternativa.** Campinas, Papirus, 1994.

HILLERY, P. On-line chat sessions! Chaos or ...? In: **TCC '99 Papers, 1999.**

Disponível em: <http://leahi.kcc.hawaii.edu/org/tcon99/papers/hillery.html>. Acesso em: 11 abr. 2013.

HYMAN, R. T. (1987). Discussion strategies and tactics. In: Vieira, Rui; Vieira, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem.** Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

KENSKI, V. M. **Gestão e uso das mídias em projetos de Educação a Distância.** Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006.

Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042>. Acesso em: março 2013.

LEÃO, L. **A complexidade da Hipermídia in O Labirinto da Hipermídia.** São Paulo: Iluminuras, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

MACHADO, N. J. **Imagens do conhecimento e ação docente no ensino superior.** Caderno de Pedagogia Universitária – USP. n. 5, jun./2008.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Metodologia da Pesquisa em Educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.

MALHEIROS, Bruno Taranto. **Didática Geral.** São Paulo: LTC, 2012.

MAIA, C; MATTAR, J. **ABC da EaD**. São Paulo: Ed. Pearson, 2008.

MASETTO, Marcos T. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo. Ed. Papirus, 2010.

MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Ed. Summus, 2012.

MATTAR, João. **Tutoria e Interação em Educação a Distância**. SP: Cengage learning, 2012.

MAZZOTTI, Alda & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo. Ed. Pioneiro, 2001.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: Concepções de alunos e professores de ciências contábeis. In: CONGRESSO USP - CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 9., 2009, São Paulo. **Anais**. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos92009/283.pdf>. Acesso em: jul./2013.

MILL, Daniel. **Docência Virtual**. São Paulo: Ed. Papirus, 2012.

MILL, Daniel. **O desafio de uma interação de qualidade na EaD**. Cadernos da Pedagogia Ano 02 - v. 02, n. 04 ago. dez. 2008.

MORRIS, Libby V.; XU, Haixia; FINNEGAN Catherine L. **Roles of faculty in teaching asynchronous undergraduate courses**. Journal for Asynchronous Learning Networks, Newburyport , v. 9., n.1, p. 65-82, mar. 2005. Disponível em: <http://sloanconsortium.org/jaln/v9n1/roles-faculty-teaching-asynchronous-undergraduate-courses>. Acesso em: 23 abr. 2013.

MOODLE. **Documentos**. Disponível em: <http://docs.moodle.org>. Acesso em: 18 jun. 2013.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

OEIRAS, J. Y. Y.; ROCHA, H. V. Uma modalidade de comunicação mediada por computador e suas várias interfaces. In: WORKSHOP SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS, 2000, Gramado. **Anais**. Porto Alegre: Instituto de Informática da UFRGS, p. 151-160.

PALLOFF, R., & PRATT, K. **On-line learning communities revisited**. The Annual conference on distance teaching and learning, 2005. Disponível em: http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/05_1801.pdf. Acesso em: dez. 2011.

PEREZ, Francisco G. e CASTILHO, Daniel Prieto. **La Mediación pedagógica**. Buenos Aires: Ciccus, 1999.

PETRUCCI, Valéria Bezzer Cavalcanti; BATISTON, Renato Reis. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELELIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PIMENTEL, M. G.; SAMPAIO, F. F. Hiperdiálogo uma ferramenta de bate-papo para diminuir a perda de co-texto. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – SBIE'2001 , 2001, Vitória (ES). **Anais**. Vitória, nov. 21-23, 2001. p. 255-266.

PIMENTA, Selma. G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Ed. Cortez, 2010.

PORTO, Yeda da Silva. **Mediação Pedagógica em Em Educação a Distância: Competências Necessárias**. Pelotas: Ed da UFPel, 2009.

SILVA, Marco. A formação de professores para a docência on-line. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação Superior a Distância**. Gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e on-line. Tubarão: Unisul, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica**. SP: Ed. Cortez, 1980.

SALINAS, J. **Cambios metodológicos con las TIC**. Estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Bordón 56 (3-4) pp. 469-481, 2004.

SALINAS, J. **Modelos didácticos en los campus virtuales universitarios**: Perfiles metodológicos de los profesores en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. IX Encuentro internacional. Zaragoza: Virtual Educa. p. 14-18, 2008.

SIGALÉS, C. **Els factors d'influència en l'ús educatiu d'internet per part del professorat d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya**. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona, 2008.

SMITH, M.; CADIZ, J. J.; BURKHALTER, B. **Conversation trees and threaded chats**. Minneapolis: SIGCHI Bulletin. v. 31, n. 3, p. 21-23, jul. 1999. Disponível em: <http://www.acm.org/sigchi/bulletin/1999.3/morales.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

VIEIRA, R. M; VIEIRA, C. **Estratégias de ensino/aprendizagem**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

Um olhar sobre a formação de professores: o papel do supervisor pedagógico na EaD

Giseli Ferreira Barros

“Aprendemos quando descobrimos novas dimensões de significação que antes se nos escapavam, quando vamos ampliando o círculo de compreensão do que nos rodeia, quando, como numa cebola, vamos descascando novas camadas que antes permaneciam ocultas à nossa percepção, o que nos faz perceber de uma outra forma. Aprendemos mais quando estabelecemos pontes entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática; quando ambas se alimentam mutuamente (MORAN, p. 23).

Introdução

O século XXI tem sido palco de grandes transformações tecnológicas. Com a difusão do uso dos computadores, na sociedade contemporânea, o conceito de distância não é mais o mesmo, visto que a internet possibilita a aproximação entre as pessoas e entre as pessoas e o mundo. Se antes o sujeito contava com a chegada de uma carta para ter notícias de um amigo, ou ter de esperar o jornal impresso para saber o que aconteceu do outro lado do Atlântico, por exemplo, hoje, com o acesso à internet, a informação é imediata. A sofisticação dos meios de comunicação dá ao sujeito a ideia de encurtamento da distância espacial, estabelecendo novos paradigmas comportamentais.

Dentro deste processo, é observado que o mundo busca pela universalização dos meios de comunicação modernos, mas ainda há um enorme hiato entre quem tem acesso às novas tecnologias e quem não as tem. Nesta perspectiva, um grande desafio a ser vencido pela educação atual é fazer uso das novas ferramentas tecnológicas, com vistas a atender cada vez mais a um número

maior de pessoas. O problema é que esse desafio gera outra questão fundamental: a qualidade do ensino ofertado aliada ao acesso às ferramentas tecnológicas.

Desde que a EaD surgiu, baseada no modelo fordista¹, muitas discussões trouxeram à tona elementos importantes que devem ser tratados com atenção e cuidado. Considerando que a educação ainda passa por um processo de universalização, que implica na promoção de novas oportunidades para o sujeito, é preciso pensar que a proposta de universalização do ensino visa promover maior acesso da população à alfabetização e à qualificação profissional, garantindo ao sujeito o direito manifesto no documento máximo que rege as leis de um país, a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988².

Para a discussão aqui sugerida, este capítulo centra a atenção à qualificação profissional, mais especificamente aos cursos de especialização a Distância. Nesta perspectiva, o capítulo versa sobre o papel do supervisor pedagógico como figura integradora entre a equipe de professores, o suporte técnico, o sujeito aprendiz e o conhecimento científico.

O crescimento do Ensino a Distância e o estudante da EaD

A sociedade atual tem investido consideravelmente na implementação de cursos presenciais, semipresenciais e não presenciais. É exigida do profissional uma constante qualificação da mão-de-obra, e, por isso, novos cursos, mais oportunidades são dadas ao profissional que deseja buscar a capacitação. A educação brasileira tem vivenciado essa procura mais fortemente, por parte de seus profissionais, desde a década de 1990.

Vale observar que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996³, a escola passou por uma transformação que veio exigir a

¹ Ver Belloni (2001) *Os Paradigmas Econômicos: Contribuição Para a Educação a Distância*, p. 10. No texto, a autora cita Otto Peters, reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, na década de 1970, que associa o surgimento e desenvolvimento da educação aberta ao crescimento da indústria e tecnologia.

² Ver Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, p.136.

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 retoma discussões propostas na Lei 5692/71, no que se refere à formação de professores da educação básica. Ao final do capítulo seguem algumas referências bibliográficas para leitura.

qualificação dos seus profissionais para o atendimento dos alunos da educação básica. Diante disso, vários programas de capacitação começaram a fazer parte da rotina escolar, mas, ainda assim, a escola não conseguia resolver o problema da formação docente. Na verdade, este é um desafio da escola pública brasileira. O que se verificava na escola era a necessidade de promover grupos de estudos, com a leitura e a elaboração de estratégias para amenizar os problemas levantados dentro da realidade escolar, mas com um acompanhamento vindo de órgãos externos.

Ainda na década de 1990, professores e coordenadores da educação básica vivenciaram uma mudança em sua rotina de trabalho, pautada, muitas vezes, pela angústia de ter que alterar a prática pedagógica, mas arraigados a modelos tradicionais de ensino, visto que a maioria dos professores das séries iniciais contava apenas com o curso Normal, de nível secundário, o Ensino Médio (profissionalizante).

Nas duas últimas décadas, muitos professores ingressaram na graduação: uma parcela em cursos presenciais, outros nos cursos a Distância. A busca pelo ensino superior aumentou consideravelmente na área da educação e a especialização também começou a ganhar espaço entre docentes e coordenadores pedagógicos ambos vinculados profissionalmente à educação básica.

Neste cenário, o Ensino a Distância pode ser visto como um aliado do profissional que precisa voltar/dar continuidade aos estudos, mas se vê diante de um problema: ter tempo disponível para conciliar o trabalho, as tarefas cotidianas e a capacitação, já que, na maioria das vezes, faz parte da realidade destes profissionais trabalhar em mais de uma escola, cumprindo uma carga semanal de trabalho que inviabiliza o ingresso destes em cursos com horários não flexíveis. Dessa forma, a necessidade de uma nova estrutura para os cursos superiores ou de especialização mobiliza o próprio ensino, na medida em que os espaços de aprendizagem são pensados para dar conta dessa demanda específica, ou seja, a modalidade não presencial precisa diminuir a distância entre o profissional que necessita estudar e a “sala de aula”, melhorando o currículo acadêmico daquele que deseja permanecer atuante no mercado de trabalho. Além disso, a organização do espaço em que se dá a aprendizagem não é o da sala de aula convencional, como

também os materiais a serem usados devem estar adequados ao espaço e ao tempo do curso. Mas sobre estes aspectos a discussão se dará detalhadamente mais adiante.

De certa forma, dentro de um processo contínuo, a modalidade a Distância vai ganhando espaço e nova formatação, procurando adequar-se às novas tecnologias presentes no cotidiano das sociedades contemporâneas. No Brasil, muitas pessoas fizeram cursos a Distância pelo Instituto Universal Brasileiro (cursos por correspondência) e também participaram de cursos supletivos, como os oferecidos pela Fundação Roberto Marinho, o Telecurso⁴, com aulas que eram televisionadas, visto que, à essa época, década de 1970, a televisão já era um dos meios de comunicação de massa mais presentes nos domicílios das cidades brasileiras, ao lado do rádio.

Com a difusão dos meios de comunicação de massa, os cursos a Distância tomam uma dimensão bem mais expressiva, sendo, para muitos, a oportunidade de dar prosseguimento aos estudos. Por outro lado, escolher o ensino não presencial implica na responsabilidade do aluno em determinar seus próprios horários para realizar as atividades. Aqui é conveniente retomar o termo estudante autônomo usado por Belloni (2001), já que o espaço da aprendizagem não é o da sala de aula convencional, o que reforça a necessidade do desenvolvimento da habilidade do sujeito para gerenciar o tempo e ter iniciativa para buscar informações e materiais complementares para o estudo.

Se autonomia é habilidade importante a ser desenvolvida por todo aluno, para aqueles que ingressam em um curso na modalidade EaD ela é condição primeira. A velocidade com que as informações são veiculadas na sociedade contemporânea tem exigido do sujeito uma maior mobilidade para saber selecionar e processar o que é veiculado diariamente pelas diferentes mídias.

⁴ “O termo *telecurso* (grifo do autor) diz respeito àqueles cursos nos quais a principal tecnologia de comunicação é por vídeo gravado e transmitido (portanto, não é ao vivo). Os materiais do curso podem ser tão simples como sessões em sala de aula gravadas ou podem ser produzidos mediante instruções sofisticadas e de acordo com padrões de criação elevados. Os telecursos podem ser distribuídos sob diversas formas: por meio de videoteipes, transmissão por cabo ou satélite, por redes ITFS- Instructional Television Fixed Services (Serviços Fixos de Televisão Educativa) ou como vídeo transmissível pela internet.” (MOORE, 2007, p. 52)

Neste contexto, o profissional da educação precisa ter condições de tratar os conteúdos programáticos para cada série, tendo em vista o dinamismo do mundo atual, ou seja, é preciso ser, de certo modo, autodidata, para prosseguir na área da educação.

Aqui vale citar mais uma vez Belloni que, ao discorrer sobre o estudante do ensino não presencial, afirma que a sociedade atual solicita que o trabalhador seja *multicompetente, multifacetado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender*. (p. 39) Seguindo este raciocínio, a autora mais uma vez ressalta as finalidades da EaD, dizendo que:

Por suas características intrínsecas, por sua própria natureza, a EaD, mais do que as instituições convencionais de ensino superior, poderá contribuir para a formação inicial e continuada destes estudantes mais autônomos, já que a auto-aprendizagem é um dos fatores básicos de sua realização. (p. 39)

A escola, neste sentido, solicita de seus profissionais constante capacitação, afinal, a sociedade é “bombardeada” diariamente com novos aparelhos tecnológicos, avanços na área da ciência e tecnologia em geral. Desse modo, o profissional preso ao seu currículo inicial tem grande dificuldade para prosseguir na profissão escolhida. E mais uma vez é preciso salientar que, na educação, a formação continuada se faz primordial para buscar a excelência no ensino desde a educação infantil aos cursos de Pós-graduação.

O Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional da Escola de Gestores – CEAD/UFOP

Em abril de 2014, teve início o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional da Escola de Gestores/MEC, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), pela educação aberta, projeto financiado pelo FNDE, atendendo a dez polos no estado de Minas Gerais, sendo cada polo, inicialmente, com

50 cursistas inscritos e dois professores, por polo, acompanhando todo o processo com orientações e correção das atividades propostas em cada disciplina.⁵

O curso conta com uma equipe multidisciplinar. *A priori*, todos os professores têm o conhecimento da dinâmica do Ensino Superior e muitos atuaram na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio). O suporte técnico conta com profissionais com formação em licenciaturas e outros com a formação específica na área tecnológica.

A duração do curso de especialização é de 18 meses. Neste período, os cursistas participam de três encontros de formação, presenciais, realizados na cidade sede do curso, Ouro Preto. Nestes encontros, os cursistas assistem a palestras preparadas por professores convidados, geralmente, professores que ministram as disciplinas. É destinado um momento também para a realização de uma avaliação escrita, que visa à sistematização dos conteúdos trabalhados nas disciplinas ofertadas. Assim, o primeiro encontro de formação centra a atenção à recepção dos cursistas e apresentação do curso e treinamento voltado ao uso da Plataforma *Moodle*; o segundo para o fechamento do primeiro bloco de disciplinas, com uma prova escrita, e o terceiro, com o fechamento da especialização, culminando com a apresentação do TCC.

A Especialização em Coordenação Pedagógica é composta por dez disciplinas, que são chamadas de salas ambientes. O currículo é estruturado em torno do eixo “Organização do Trabalho Pedagógico”, por isso, as disciplinas estão todas relacionadas a esta temática.

As disciplinas seguem a seguinte estruturação⁶:

- Introdução ao ambiente *Moodle*: atividades iniciais e ambientação com as ferramentas tecnológicas que serão usadas durante o curso e manejo na plataforma.

⁵ Para uma melhor compreensão sobre a formatação do curso e como este foi gestado, ver o texto de apresentação deste livro.

⁶ As disciplinas seguem a base proposta pelo MEC, sendo complementada pela equipe de coordenadores do curso. A matriz curricular está registrada na sala sede da Escola de Gestores da UFOP, em Ouro Preto.

- Realidade Escolar e Trabalho Pedagógico: análise crítica e de conjunto da prática do coordenador pedagógico. Aspectos históricos, sociais, culturais e políticos presentes na configuração do contexto educacional brasileiro e da escola mediados pelos dados oficiais. Políticas e programas nacionais implantados nas escolas brasileiras. A organização do trabalho pedagógico escolar, a gestão democrática e a mediação do coordenador pedagógico. Desafios para a escola na atualidade: disciplina, liberdade, autonomia e violência na escola.
- Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino: aspectos históricos, legais e políticos do planejamento escolar e de ensino na perspectiva democrática. Planejamento escolar e do ensino: conceituação, objetivos e finalidades. O Projeto Político Pedagógico e a análise da realidade escolar: condições para sua elaboração e implementação. O Projeto Político-Pedagógico e participação dos profissionais da educação no processo de democratização da gestão escolar. O PDE-Escola e sua relação com o Projeto Pedagógico da Escola. O Projeto Político-Pedagógico e a atuação do Conselho Escolar e do Conselho e Séries/Ciclos e a construção de relações interpessoais na perspectiva democrática.
- Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar: Currículo escolar como espaço de poder, cultura, ideologia e hegemonia. Tendências atuais na organização curricular. Currículo na Educação Básica: diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais, base nacional curricular para a Educação Básica (SEB/MEC – Projeto Indagações Curriculares), e orientações curriculares específicas da escola, do município e do estado. Planejamento curricular como um instrumento de viabilização do direito à educação.
- Avaliação Escolar: aspectos histórico e político da avaliação da aprendizagem. Finalidades, procedimentos e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Conceituação, princípios e procedimentos de avaliação institucional. Organização do projeto de auto-avaliação da escola. Caracterização

das políticas de avaliação em larga escala implantadas no Brasil, compreensão de seus delineamentos, instrumentos e resultados. Articulação entre auto-avaliação e avaliação externa.

- **Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico:** a centralidade da aprendizagem nas práticas educativas escolares. Os sujeitos da aprendizagem. A relação entre coordenadores e professores no processo de ensino e aprendizagem. A ampliação dos espaços de aprendizagem e novas possibilidades de atuação do professor na escola.
- **Práticas e Espaços de Comunicação na Escola:** a coordenação pedagógica e a gestão dos processos de comunicação e dos fluxos de informação no ambiente educativo em articulação com as instâncias colegiadas da escola. As dimensões ética, estética, política e pedagógica dos ambientes comunicacionais e das tecnologias da informação e da comunicação. Educação e comunicação como práticas culturais. Processos educativos mediados por ambientes comunicacionais e seus espaços e tempos de sociabilidades, de produção e circulação de informações e de conhecimentos, de atuações políticas e de participação social.
- **Tópicos Especiais, Conselhos Escolares e Gestão Democrática;** gestão democrática como princípio constitucional. Conselho escolar como mecanismo de democratização da gestão escolar. Papel do conselho escolar na melhoria da Educação Básica.
- **Políticas Educacionais e Gestão Democrática:** política educacional e o princípio da gestão democrática: implicações necessárias no desenvolvimento e universalização da escola. A escola e a sala de aula como o *locus* de materialização da política educacional. Gestão democrática da educação e da escola: o trabalho de coordenação pedagógica. Financiamento da educação escolar pública: pressupostos, implicações e sua relação com a organização do trabalho escolar e com o direito à educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação

(PDE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR): implicações na organização e gestão do trabalho pedagógico escolar.

- Metodologia do Trabalho Científico: orientação teórico-metodológica para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Estrutura e normas técnicas para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, divididas em duas etapas: MTC I e MTC II.

Para a escrita do Projeto de Intervenção e posteriormente o TCC (em forma de artigo) os cursistas podem escolher um entre os quatro eixos temáticos:

O papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da educação e da escola;

Projeto Político Pedagógico e Organização Escolar;

Currículo Escolar;

Avaliação Escolar.

O processo de escrita do Projeto de Intervenção é todo acompanhado pelos Professores e Assistentes de Turma, juntamente com a participação do Professor da Disciplina e da Supervisão Pedagógica. Após a MTC I, ocorre uma nova estruturação na equipe pedagógica, com a entrada dos orientadores que estarão juntamente com os professores para o acompanhamento da elaboração do artigo que será apresentado ao final do curso de especialização.

Encurtando distâncias

O processo de universalização dos meios de comunicação de massa, principalmente, uso dos *smartphones*, computadores portáteis (*notebooks*, *tablets*), com acesso a internet, têm exigido do profissional o seu domínio e utilização, inclusive, no ambiente de trabalho. No entanto, o que se vê é que a escola caminha a passos lentos, quando o assunto é o uso das novas tecnologias.

Durante a realização do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, primeira turma, 2014/2015, na primeira disciplina *Introdução ao Ambiente Moodle*, cursistas e professores discutiram nos fóruns sobre as dificuldades em fazer uso das novas ferramentas tecnológicas em sala de aula.

Mesmo com a crescente pesquisa sobre as TICs, nota-se que uma parcela significativa dos profissionais da educação não tem acesso ou não sabe como usar as novas ferramentas no ambiente escolar. Para muitos, acompanhar os alunos que nasceram na chamada era tecnológica é um entrave no cotidiano da sala de aula. O uso dos celulares na escola, por exemplo, está mais diretamente associado aos problemas de indisciplina e à falta de interesse com a aula propriamente dita. De um lado, alunos conectados à internet e desconectados da aula, do outro, professores e coordenadores, muitas vezes, de mãos atadas.

No decorrer das discussões sugeridas nesta disciplina e com os primeiros acessos dos cursistas à Plataforma *Moodle*, foi possível observar dois posicionamentos interessantes:

- Uma parcela dos cursistas afirmou não ter domínio das TICs, inclusive, para realizar as atividades propostas no curso.
- A outra parcela, menor, disse ter interesse em usar as novas ferramentas tecnológicas em sala de aula, orientando os professores em reuniões e grupos de estudos.

Observou-se nas primeiras postagens dos cursistas, na plataforma, o interesse em se apropriar das novas ferramentas tanto para o uso na escola em que trabalham, como também, para participar do curso na modalidade a Distância. A partir destas observações, foi necessário procurar integrar a equipe de professores e o suporte técnico, com vistas a diminuir o hiato entre os cursistas e as ferramentas tecnológicas usadas em benefício da efetivação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, visando o bom desempenho dos cursistas.

A necessidade de encurtar a distância entre os cursistas e a equipe de profissionais motivou a elaboração de um plano de ação que teve como pontos primordiais:

1 - A linguagem⁷ como facilitadora do processo.

⁷ Linguagem: “Entende-se por *linguagem* (grifo do autor) qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência.” (BECHARA, 2006, p. 28) Termo usado “para designar todo sistema de sinais que serve de meio de comunicação entre

2 - O uso da Plataforma *Moodle* com maior interatividade⁸ entre os participantes.

No que se refere ao uso da linguagem, a reflexão proposta está diretamente associada à função primeira da linguagem: a comunicação. Sob este viés, é preciso considerar que qualquer veículo usado com este fim deve ser pensado a partir dos contextos de uso. Seguindo este raciocínio, vale dizer que, dentro de uma sociedade na qual circulam informações através dos diversos suportes (cartazes, panfletos, áudios, televisivos, ambientes virtuais⁹, por exemplo), é necessário considerar o que é veiculado, como e para qual fim. Ao transpor isto para o ambiente virtual, no qual se dá atualmente a maioria dos cursos não presenciais e semipresenciais, a questão do tratamento da linguagem alcança uma dimensão bastante expressiva, pois é preciso ter em mente que, ao idealizar um curso, mesmo com um levantamento prévio sobre os possíveis alunos, a realidade que se apresenta em cada curso é único, assim como o é na sala de aula convencional.

Portanto, a linguagem, também na modalidade a Distância, é o instrumento da gênese do processo em que se dá a aprendizagem, em suas mais variadas formas. Não é novidade, na educação atual, a discussão sobre as facetas do letramento¹⁰. As diversas mídias que vêm “invadindo” os espaços cotidianos são resultado da transformação da própria sociedade letrada que suscita novidades, ou seja, meios que tenham como objetivo agilizar e também sofisticar a interação entre os interlocutores, seja em casa, na escola ou no trabalho, por exemplo. Pode-se afirmar que é efeito do processo de globalização, do qual o homem não consegue fugir.

Ao lançar mão de recursos tecnológicos na EaD, faz-se necessário entender a linguagem como elemento primordial

os indivíduos. Desde que se atribua valor convencional a determinado sinal, existe uma LINGUAGEM (grifo dos autores).” (CUNHA & CINTRA, 2007, p. 1)

⁸ “capacidade **técnica** (grifo da autora) que significa a possibilidade de o usuário interagir com uma máquina.” (BELLONI, 2001, p. 58)

⁹ O enfoque neste texto é sobre o espaço virtual, pois o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, aqui, apresentado foi todo planejado para ser realizado através da Plataforma *Moodle*.

¹⁰ Sobre o termo letramento, ver SOARES, Magda. *Letramento – um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

para a interação entre os sujeitos. É a partir da linguagem (da realização da interação entre os sujeitos envolvidos no processo) que a aprendizagem será possível. Caso contrário, o que se verá é a exclusão dos incluídos¹¹, ou seja, é dado acesso ao sujeito a um curso, mas a sua realização plena não se efetiva.

Dentro da realidade de um curso que se realiza primordialmente através do ambiente virtual, a linguagem deve ser pensada de modo a diminuir a distância entre o aluno e a equipe pedagógica (considerando também o suporte técnico neste processo, dentro das suas atribuições), com a finalidade de conhecer este sujeito que busca o curso na modalidade a Distância, para partir para o processo de mediatização que se fizer necessário durante a realização do curso. Cabe à equipe pedagógica o conhecimento e o domínio das ferramentas tecnológicas que serão usadas, bem como a capacidade de buscar meios de dinamização do processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, com os primeiros contatos com o grupo de alunos, mesmo no ambiente virtual, faz-se necessário um diagnóstico do perfil destes estudantes para que a interação seja guiada com vistas à mediação¹² entre o sujeito que aprende, o professor (como facilitador neste processo) e o conhecimento científico (conteúdos/objetivo do curso).

A atenção da equipe pedagógica não poderá centrar apenas nos conteúdos e atividades propostas nas disciplinas do curso, mas também nas estratégias que serão fundamentais para o acesso do aluno ao que é proposto. Assim como o aluno do curso presencial necessita do olhar atento do professor, o da EaD também necessita deste olhar. Muitos têm poucos momentos para dedicar aos estudos, outros residem em zona rural¹³, tendo acesso a internet

¹¹ Sobre este tema há uma crescente preocupação por parte de pesquisadores na área da educação.

¹² Sobre mediação, ver Vygotsky, 1998.

¹³ Considerando a realidade dos alunos inscritos no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela Escola de Gestores – UFOP. Uma parcela menor, mas significativa, de alunos que moram em distritos das cidades em que trabalham, buscam a capacitação, mas enfrentam problemas com o acesso à internet. Alguns por precisarem deslocarem-se de suas residências para usarem o computador e terem acesso à rede em outros locais, como: casas de parentes ou amigos. Situação frequente também diz respeito à qualidade dos serviços das operadoras, contando com o bom sinal para acessar a plataforma e realizar as atividades dentro dos prazos estipulados.

esporadicamente, como também aqueles que procuram suprir lacunas de uma formação deficitária da graduação¹⁴.

Entender o curso de especialização como momento de tomar o lugar de pesquisador, muitas vezes, não é fácil para o aluno que não foi encorajado e nem cobrado a desenvolver a autonomia de pesquisa e a capacidade de direcionar o olhar crítico diante de textos acadêmicos.

Neste ponto está o maior desafio do professor da EaD: orientar os alunos a distância, diminuindo a angústia daquele que se vê sozinho ao se deparar com as dificuldades de estudar fora da sala de aula convencional. Muitos alunos abandonam os cursos por não saber como interagir com seus professores para solicitar apoio. As dificuldades são várias:

- Falta de manejo com as ferramentas tecnológicas.
- Dificuldade para compreender os comandos das atividades, às vezes, por desconhecer o vocabulário técnico usual ao curso que escolheu.
- Dificuldade com termos acadêmicos, considerando a linguagem dos textos extremamente formais.
- Problemas básicos de leitura e interpretação de textos: percebem as ideias explícitas apresentadas nos textos, mas não fazem conexão com outros textos e experiências empíricas.
- Deficiência na escrita: presença constante do plágio; problemas com organização das ideias, por exemplo.
- Dificuldade para sintetizar as informações, com uma escrita colada à paráfrase.
- O professor da EaD, por não estar no mesmo ambiente físico que o aluno, pode encurtar a distância com o seu interlocutor de algumas formas, tais como:
- Propor reuniões no polo.

¹⁴ Sobre este tópico seria possível um capítulo à parte. Vale chamar a atenção para a dificuldade que parcela bastante significativa dos alunos da modalidade a Distância tem para realizar as atividades propostas com autonomia e desenvoltura, além da insegurança de levar o curso adiante, sabendo das limitações de sua formação deficitária na Educação Básica estendida ao Ensino Superior.

- Propor reuniões via *Skype*.
- Gravar vídeos explicativos, que serão acrescentados ao ambiente virtual.
- Enviar mensagens aos alunos, fazendo os esclarecimentos necessários, de acordo com as atividades solicitadas.

Estas são algumas das estratégias usadas pela equipe pedagógica do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. A partir do diálogo entre a equipe, na Sala de Interação Pedagógica, na Plataforma *Moodle*, com o compartilhamento de ideias, bem como através das reuniões por *Webconferência*, via *Skype* e reuniões presenciais, evidencia-se no decorrer da realização do curso, um fortalecimento no que se refere ao trabalho dos professores, como também na autonomia e segurança por parte dos alunos, evitando que muitos destes desistam da especialização.

Neste ponto, em que há um elo de interseção entre a linguagem e o uso propriamente dito dos recursos tecnológicos, o segundo aspecto levantado passa a ser alvo desta discussão: a interatividade entre os sujeitos através da Plataforma *Moodle*.

A Plataforma *Moodle* é um recurso tecnológico que tem sido usado também em cursos presenciais. Esse ambiente virtual de comunicação possibilita, além do envio de mensagens (como o correio eletrônico), o armazenamento de textos escritos – inclusive *downloads* de livros, audiovisuais, por exemplo.

Esta sala de aula virtual pode ser muito interativa, já que há recursos para tal. É neste sentido que a equipe pedagógica tem trabalhado em benefício dos seus principais usuários, os alunos. Não é uma tarefa fácil para os professores da EaD, mas, vista como desafio, a equipe tem como meta vislumbrar bons resultados com o que pode ser pensado para o uso mais dinâmico da sala virtual.

Nesta perspectiva, é exigida uma mudança de postura tanto dos professores como também dos alunos, ou seja, a partir dessa dicotomia, responsabilidade do professor e autonomia do aluno, vale citar Masetto (2000) sobre a mediação pedagógica e o uso da tecnologia. Para o autor:

As técnicas precisam ser escolhidas de acordo com o que se pretende que os alunos aprendam. Como o processo de aprendizagem abrange o desenvolvimento intelectual, afetivo, o desenvolvimento de competências e de atitudes, pode-se deduzir que a tecnologia a ser usada deverá ser variada e adequada a esses objetivos. Não podemos ter esperança de que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, deem conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada.

As técnicas precisarão estar coerentes com os novos papéis tanto do aluno, como do professor: estratégias que fortaleçam o papel de sujeito da aprendizagem do aluno e o papel de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem (p. 143).

De acordo com esta linha de raciocínio, as técnicas a serem usadas devem visar a participação efetiva dos alunos para que a aprendizagem aconteça realmente. O recurso em si não é facilitador da aprendizagem. É através da mediação que o significado será atribuído ao recurso tecnológico. Isto não é novidade, considerando que o mesmo serve para as salas de aula convencionais, ou seja, entende-se por tecnologia o livro impresso, o lápis, o quadro negro e não apenas o computador e seus similares; e como mediação, entende-se a ação estabelecida entre os interlocutores para que o sujeito aprendiz atribua sentido ao conhecimento que deseja alcançar.

Dentro deste processo, a aliança entre a tecnologia e a mediação levará o sujeito ao conhecimento. Como o que se espera na educação é a aprendizagem, pode-se afirmar que o caminho da educação é o da qualidade de suas ações educativas, aliando a linguagem, os meios tecnológicos e o conhecimento científico.

A qualidade como meta

O aumento crescente dos cursos na modalidade a Distância evidencia um avanço na educação brasileira, pelo menos no que se refere à oportunidade de estudo. Por outro lado, a qualidade do

ensino deve também ser levada a sério. Cotidianamente, as pessoas têm assistido a propagandas sobre a oferta de cursos Presenciais e a Distância nos níveis técnico, superior e de Pós-graduação, além disso, programas governamentais têm proporcionado o acesso cada vez maior de alunos à educação de nível básico e superior, porém, muitas vezes, a qualidade dos cursos é questionada, já que é conhecida realidade nacional a precariedade do ensino brasileiro. É verdade que há iniciativas públicas e privadas de sucesso, mas o Brasil ainda ocupa um lugar nada privilegiado no ranking mundial quando o assunto é educação.

O número de estudantes brasileiros matriculados (frequentemente) tem aumentado. Isto é bem verdade. É observado que este fato se dá, porque, na medida em que a sociedade altera seus modelos sociais e econômicos, a educação é chamada a acompanhar o processo para capacitar o sujeito a agir nessa sociedade, atendendo às diversas demandas, principalmente, a mais pragmática: o mercado de trabalho.

Mas a educação não pode ficar limitada às demandas sociais e econômicas, já que a educação também tem um caráter libertador de transformação do pensamento e das atitudes do indivíduo. A qualidade da educação deve abarcar todas as faces do processo de ensino e aprendizagem, visando à formação do sujeito competente profissionalmente, como também, com cidadão crítico e ético.

Assim, ao tratar da formação de profissionais da educação, a qualidade do ensino é ponto fundamental na discussão aqui proposta. Já foi falado sobre a caracterização e estruturação do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica e do uso das ferramentas pedagógicas. Agora, tratar-se-á da qualidade das ações para a qualidade da aprendizagem. O que se espera dos alunos é que o certificado a ser recebido ao final da especialização seja o resultado de um processo de aprendizagem efetivo que se estenderá para além da Plataforma *Moodle*.

Como já foi dito, as novas ferramentas tecnológicas estão cada vez mais presentes no ensino. Lévy (1999) tem um perfil entusiasta ao tratar das mídias atuais. E é este entusiasmo que se faz necessário para o uso das ferramentas tecnológicas, na educação, que estas sejam também pedagógicas. Na introdução, intitulada Dilúvios, do seu livro *Cibercultura*, o autor discorre, inicialmente, sobre a

visão negativa que as pessoas têm ao falar sobre as transformações vivenciadas dentro dos seus espaços de vivência. De fato, de tempos em tempos, a geração atual olha saudosista para o passado perdido. Essa idealização do passado reflete a desconfiança com o que o aparente progresso pode trazer. Além disso, ao falar sobre a cultura da/na internet, é essencial o olhar bem atento, já que nem tudo o que lá é veiculado deve ser consumido. Mas é válido observar que as novas mídias também têm provocado um impacto positivo na sociedade. Não deixa de ser uma faca com dois gumes. E essa dicotomia dentro da educação abre espaço para uma discussão fecunda.

Muitos estudantes que nasceram já na chamada era tecnológica têm acesso desde a infância a diversos produtos tecnológicos. Não é difícil ver uma criança sabendo mexer nos aplicativos de um *smartphone*, por exemplo. Muitas crianças e adolescentes têm acesso a internet, com páginas nas redes sociais, como o *Facebook*. A exposição da vida privada e as novas formas de comunicação e entretenimento entre os mais novos assustam aqueles que se comunicavam com amigos e parentes através de cartas, guardavam suas fotos em álbuns e ouviam músicas pelo rádio nas frequências AM e FM ou com os seus LPs.

A vulnerabilidade das relações que são estabelecidas com as novas mídias é um problema que merece atenção especial da sociedade. Mas também é inegável que estas mídias facilitam a comunicação entre as pessoas, encurtam distâncias e são meios importantes de pesquisa e atualização sobre os acontecimentos do mundo.

Nesta era digital, de constantes transformações tecnológicas, se o profissional da educação estagnar, será sugado pelos alunos que não deixarão de usar as novas ferramentas. Assim, pode ser inevitável um colapso na educação. A aula não pode ser mais a mesma de décadas passadas. A linguagem a ser usada na sala de aula não pode ser apenas a do professor com suas aulas expositivas. O conhecimento se renova a cada instante e a conexão com o mundo também se dá via internet.

Não há problema algum em sentir prazer ao receber uma carta, abrindo o envelope com cuidado, apreciando a letra de quem a escreveu, guardá-la como presente, uma lembrança especial. Mas

o correio eletrônico chegou. Ele causou estranhamento, muitos o viram como uma forma fria de comunicação, mas é verdade também que o e-mail é hoje essencial e abriu portas para novos meios de trocas de mensagens. Em grande parte dos cadastros que as pessoas fazem atualmente é solicitado o endereço eletrônico. Sem contar na economia de papel.

A indústria do cinema e da música tem as suas preocupações com a pirataria há muito tempo, mas é verdade que a internet divulga a arte, com a criação de sites como o *Youtube*. Hoje, através de um *tablet* conectado à internet, por exemplo, o sujeito tem acesso a uma gama imensa de entretenimento, informações e serviços. Tudo isso não pode deixar de ser visto como um avanço tecnológico de muita expressividade. Cabe à escola atual a sua apropriação e o bom uso das ferramentas da contemporaneidade.

Chegará o momento em que o Ensino Presencial e o Ensino a Distância terão incorporado o uso das TICs em sua prática pedagógica. Mas, até lá, há um longo caminho a percorrer. Essa corrida já foi iniciada. A existência dos cursos a Distância é exemplo disso. Se eles começaram a se tornar presentes no Brasil por volta da década de 1970, o seu surgimento remonta ao período da Segunda Grande Guerra Mundial. Daqui para frente, a tendência é que o compartilhamento de informações venha a se expandir muito mais. O sujeito autônomo buscará a capacitação e informações em seu cotidiano interagindo com outros grupos, independente de sua localização no mapa. Isso não implicará na descrença do ensino presencial, nem mesmo no apagamento da individualidade, mas sim na dinamização da comunicação entre os sujeitos.

Para chegar a esta etapa, os profissionais da educação têm que entender a si mesmos como integrantes desse processo de modernização da sociedade e de transformação do mundo, como alguém que também participa da construção de identidade de uma escola e da sua própria comunidade. Enfim, ter consciência de sua função dentro da coletividade.

Até poucas décadas atrás, falava-se sobre a alfabetização como a condição mínima para que o sujeito pudesse agir com dignidade, exercendo o papel de cidadão dentro do seu espaço de vivência. Quando o termo letramento veio à tona, falar que um sujeito era alfabetizado se soubesse ler e escrever um bilhete simples abriu

um espaço fecundo para que a educação viesse a discutir sobre o conceito de alfabetização e suas limitações. Hoje, a complexidade da sociedade industrializada e tecnológica apresenta o conceito de multiletramentos para dar conta da multiplicidade de textos e veículos de informações em constante crescimento e mutação.

O conceito de multiletramentos só se faz real e significativo se há compreensão do mundo atual como altamente dinâmico. A multiplicidade de linguagens também reflete a multiplicidade cultural do mundo globalizado. Mas o que de fato caracteriza os multiletramentos?

O conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, p. 13)

A definição de Rojo sobre o conceito de multiletramentos reitera, de certo modo, o que foi dito até aqui. A linguagem é elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem. Para uma melhor compreensão da função primeira da linguagem falada e da escrita para a humanidade, o leitor pode, inicialmente, pensar no surgimento destas no mundo. A partir da constituição das línguas, o homem passou por um processo gradual de organização social, política e econômica, isso fixando a atenção somente às questões pragmáticas. Se a discussão for um pouco mais longe, pensando sobre a importância das artes na sociedade moderna e da filosofia, por exemplo, a reflexão é ampliada para além do cotidiano pragmático, ou seja, além das situações de uso cotidiano das pessoas, o que também é fundamental na sociedade. E mais ainda, não se pode deixar de colocar no centro da discussão a questão identitária dos povos, ou seja, fazem valer a sua cultura e todo o seu legado histórico a partir da língua materna. A língua pode tanto libertar como dominar, expropriar o outro pela falta de seu domínio. Isto é facilmente comprovado se observar os processos imigratórios como também os processos de colonização.

A escola vivencia uma necessidade urgente de melhoria na qualidade do ensino e isso implica transformações na prática pedagógica docente, de orientação docente e de gestão. Os profissionais da educação precisam buscar pela capacitação continuada, entendendo as novas ferramentas tecnológicas como aliadas para esta formação acadêmica e conseqüentemente para o uso prático no seu ambiente de trabalho.

A Escola de Gestores – CEAD – UFOP entende que é responsabilidade das universidades fornecer cursos em suas diferentes modalidades, prezando pela qualidade do que for ofertado; é responsabilidade do aluno buscar uma educação de qualidade, enquanto estudante e como profissional.

Considerações finais

Neste capítulo, buscou-se discutir sobre a capacitação dos profissionais da educação no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica do Programa Nacional da Escola de Gestores, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), projeto financiado pelo FNDE.

A reflexão proposta foi direcionada à formação dos coordenadores pedagógicos que trabalham em escolas do estado de Minas Gerais avaliadas com baixo IDEB, tendo em vista o papel do supervisor pedagógico como figura integradora entre os alunos da EaD participantes do projeto, a equipe de professores (Professores de Disciplinas, Professores de Turma e Professores Assistentes) e o Suporte Técnico.

Durante a escrita deste livro, o curso estava ainda em sua realização, desse modo, não foi possível trazer para o leitor os resultados da primeira turma de especialistas em coordenação pedagógica, no que diz respeito às novas práticas nestas mesmas escolas em que os profissionais atuam.

Diante da demanda pela capacitação continuada para melhoria da formação acadêmica dos profissionais e a sua conseqüente atuação nas escolas, é necessário pensar sobre as formas de diminuir a distância entre os estudantes da EaD e a equipe pedagógica que os orientam. O espaço virtual não é o espaço da sala de aula convencional. A comunicação entre os interlocutores não pode ter

entraves que dificultem o acesso dos alunos ao conhecimento que desejam adquirir/construir.

Nesta perspectiva, a mobilização da equipe pedagógica se faz essencial para sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes em cada disciplina do curso. A Plataforma *Moodle*, principal veículo de comunicação entre os alunos e a equipe pedagógica, deve ser vista como espaço de interação e de interatividade. As dificuldades apresentadas pelos alunos apontam para a reflexão e elaboração de estratégias a serem colocadas em prática para as próximas turmas.¹⁵

Os cursos na modalidade EaD estão cada vez mais presentes também no Brasil. Essa realidade aponta para a necessidade de melhorar a mão de obra nas diversas frentes de trabalho. O mercado atual solicita de seus colaboradores que sejam dinâmicos, tenham habilidade para trabalhar em grupo, sejam capazes de tomar decisões e de agir com segurança na sociedade que é “invadida” a cada dia por novas tecnologias. Para os profissionais da educação, a corrida começou com atrasos. A capacitação de seus profissionais atuantes na Educação Básica só emplacou efetivamente em meados da década de 1990. Ainda assim, há muitos desafios a serem vencidos pela educação, já que um curso de especialização, por exemplo, dentro de um período curto de tempo, vivencia situações melindrosas, ao deparar-se com estudantes que, muitas vezes, não demonstram autonomia de pesquisa, têm pouco acesso à internet e pouco manejo com textos e termos acadêmicos.

A necessidade de fortalecer os profissionais da educação é urgente. Os cursos de formação de professores e de especialização precisam ter o olhar voltado para a qualidade do ensino ofertado. Tanto na sala de aula física quanto na sala de aula virtual a heterogeneidade é uma realidade. É desafio da educação o encurtamento de todos os tipos de distância entre o estudante

¹⁵ Para uma maior compreensão do trabalho realizado com as salas ambientes – Plataforma *Moodle* –, é sugerida a leitura do capítulo “A gestão da equipe e das ações implementadas no Programa Escola de Gestores da UFOP: os desafios da supervisão pedagógica”. Neste texto, Lídia Gonçalves Martins e Magna Campos (2014) traçam um panorama dos desafios do trabalho que envolve uma equipe multidisciplinar no desenvolvimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Foi a partir das reflexões sobre o trabalho realizado com a primeira turma do Curso de Gestão Escolar que o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica foi estruturado.

e o conhecimento científico. Pelas especificidades da EaD, este desafio pode, *a priori*, parecer intransponível. Por outro lado, muito tem sido feito em benefício do fortalecimento do Ensino a Distância. As dificuldades são muitas, mas podem ser vistas como desafios. A realidade da educação brasileira não é a ideal, mas é preciso estabelecer metas para vislumbrar melhorias expressivas e constantes.

Antes de finalizar este capítulo, é preciso citar Moran (2000, p. 16), que ao discutir sobre as dificuldades vividas pela educação, afirma que:

As mudanças demorarão mais do que alguns pensam, porque nos encontramos em processos desiguais de aprendizagem e evolução pessoal e social. Não temos muitas instituições e pessoas que desenvolvam formas avançadas de compreensão e integração, que possam servir como referência. Predomina a média – a ênfase no intelectual, a separação entre a teoria e a prática.

Temos grandes dificuldades no gerenciamento emocional, tanto no pessoal como no organizacional, o que dificulta o aprendizado rápido. São poucos os modelos vivos de aprendizagem integradora, que junta teoria e prática, que aproxima o pensar do viver.

Diante desse desafio, o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica foi pensado com vistas a aliar teoria e prática, de modo que os alunos, atuantes como coordenadores na Educação Básica, possam, ao final da especialização, ter a consciência de que todo o esforço para a realização do curso em 18 meses resultou em ganhos para si e para a comunidade escolar com a qual trabalha.

Referências bibliográficas

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. Ed. 37. Ver. E ampl. 16ª reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

BELLONI, Maria Luíza. **Educação a Distância**. 2 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.

Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 62/2009, pelo Decreto n° 186/2008 e pela Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/94. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Disponível em <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

LEI N. 9.394. **LEI DARCY RIBEIRO**. Disponível em <http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARTINS, Lídia Gonçalves. CAMPOS, Magna. A gestão da equipe e das ações implementadas no Programa Escola de Gestores da UFOP: os desafios da supervisão pedagógica. In: OLIVEIRA, Breyner R. TONINI, Adriana M. **Gestão Escolar e Formação Continuada de Professores**. O programa nacional Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. Juiz de Fora: Editar, 2014.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

MOORE, Michael G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo; Thomson Learning, 2007.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e temáticas. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas/SP: Papirus, 2000.

ROJO, Roxane Helena R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

Coordenação pedagógica: construção identitária

Ana Lúcia Pena
Celma Anacleto

Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver
no Universo....

Por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...

Nas cidades a vida é mais pequena
Que aqui na minha casa no cimo deste outeiro.
Na cidade as grandes casas fecham a vista a chave,
Escondem o horizonte, empurram nosso olhar
para longe de todo o céu,
Tornam-nos pequenos porque nos tiram o que os
nossos olhos nos podem dar,
E tornam-nos pobres porque a única riqueza é ver.

(CAEIRO, 1911)

A caminhada inicial na coordenação pedagógica se faz de maneira nada ortodoxa. Por instante, autobiográfico, pra dizer da experiência de uma das autoras assumindo a coordenadoria pedagógica em escola pública, onde se viu submetida às questões da coordenação, aprendendo na prática, como criar a identidade da profissão. É, possivelmente, nesse nicho da história que nascem as implicaturas identitárias traduzidas nesse estudo.

O coordenador pedagógico é profissional centralizado nas escolas como parte da gestão, em posicionamento de liderança, jogado na centralidade das questões que infringem os portões escolares e desencadeiam uma avalanche de alterações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas nesse ambiente. Nessa posição, o coordenador se vê cada vez mais assujeitado, subjetivado e enredado nessas tramas contemporâneas e pode se perder de sua função, desconstruindo sua identidade profissional.

A coordenação pedagógica é, sem dúvida, uma profissão pautada na alteridade. Essa alteridade perpassa pelo outro e pelas

questões que envolvem essa outriedade: o profissional professor e seu trabalho (os registros, o processo ensino aprendizagem de currículo, avaliação, metodologia, recursos, planejamento e a formação continuada), o corpo discente e as demandas emergentes na contemporaneidade (a diversidade, a inclusão social, o protagonismo infantil e juvenil, mudanças sociais e tecnológicas) e as regulações impostas pelas políticas públicas, balizadas pelas ligações com a relação de poder.

Há de se considerar que o caminhar da coordenação pedagógica, atrela-se à gestão escolar. Assim, suas ações não são desvinculadas nem do saber, nem do poder, sendo que esse último se faz pelo lugar ocupado e pelas formas de regulação inseridas na escola. Lida com a autoridade posta pelo cargo e imposta pelas ideologias.

Nesse contexto, indaga se o curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica, ofertado pelo Programa Nacional Escola de Gestores na UFOP, trouxe à tona a identidade do coordenador pedagógico, através das ideologias nele veiculadas. Como o curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica contribuiu para a efetivação do *ethos* do coordenador pedagógico? Como o curso permitiu um pertencimento da constituição desses sujeitos profissionais? E qual a contribuição das disciplinas do curso frente às demandas inseridas no cotidiano escolar?

O presente trabalho tem como objetivo compreender a formação dos alunos da Pós-graduação em coordenação pedagógica, considerando as contribuições do curso, para a construção da identidade do coordenador pedagógico.

Para isso, propõe-se descrever as representações teóricas acerca da realidade escolar que atingem hoje o trabalho da coordenação pedagógica. Logo após, analisar a contribuição trazida pelo curso para a construção da identidade do coordenador, descrevendo modificações e novas inserções na *práxis* pedagógica, após as leituras demandadas pelo curso.

Para dar corpo a essas reflexões e análises, tomam-se como aporte teórico, muitos dos autores que compuseram o corpo bibliográfico da plataforma e deram sustentabilidade às discussões do curso, como Abramowicz (2011), Arroyo (2007), Moreira e Candau (2014), pois são autores que discutem o cenário que remonta a história da educação, mas também as contemporaneidades. Assim, não se perde o fio cultural e social do devir histórico, tampouco da atualidade.

Outro aspecto contemplado considerando a construção identitária do coordenador foram as discussões que perpassaram as salas ambientes que compõem o curso na perspectiva da importância dessas discussões na construção da identidade do coordenador.

Aplicou-se um questionário com questões semiestruturadas, contendo informações sobre vida profissional (formação, tempo de trabalho na profissão, aprendizagem da função), as demandas enfrentadas por eles no cotidiano escolar e; por fim, as contribuições do curso para a construção da identidade do coordenador pedagógico. Alunos dos polos de Sete Lagoas e Lagoa Santa respondem ao questionário promovendo um estudo de caso no qual, verifica-se a contribuição do curso na construção da identidade profissional.

As referências utilizadas apontam para os sujeitos e suas histórias. Aqui, caracterizados como (A) de alunos, seguido de um número atribuído a cada um deles, considerando a ordem em que os questionários foram sendo devolvidos, P1 (Polo de Sete Lagoas) ou P2 (Polo de Lagoa Santa).

Percorreram-se caminhos que abarcam as demandas contemporâneas do coordenador no ambiente escolar e as atribuições desse frente a essas demandas. Por fim, discutiram-se as contribuições da formação para a construção da identidade do coordenador na efetividade da sua função.

Na análise dos dados, feita em paralelo às teorias, buscou-se estabelecer uma relação de percepção da individualidade do aluno dos dois polos e, ao mesmo tempo, pluralizar as informações na inserção desses dentro do curso e no exercício da função. Caminhou-se de uma trajetória pessoal para a profissional e plural, avaliando a importância da voz desses sujeitos na abordagem da realidade.

Coordenador pedagógico e sua identidade

Eu sei de muito pouco,
mas tenho a meu favor tudo o que não sei (...)
Tudo o que não sei é minha parte melhor: é a
minha largueza.
É com ela que eu compreenderia tudo.
Tudo o que não sei é o que constitui a minha verdade
(LISPECTOR, 1968).

Para discutir a contribuição do curso na construção da identidade do coordenador, é necessário um olhar sob as demandas contemporâneas que estão adentrando os muros da escola.

As demandas contemporâneas no ambiente escolar

Assim, o primeiro olhar deve-se vincular à realidade escolar. É estabelecida a função da educação na contemporaneidade de comprometimento com a formação cidadã dos indivíduos porque o “... desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (BRASIL, 1998, p. 05). Trabalhar a construção de cidadania implica, em todas as nuances, o trabalho ético dentro dos ambientes escolares que deve ser

um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis (BRASIL, 1998, p. 16).

Essas práticas que se traduzem na construção da escola como espaço de cidadania e de ética perpassam por todos os ambientes escolares, tratados aqui como documentos oficiais, pedagógicos, aqueles construídos coletivamente ou como traduções regulatórias. Expressam, ainda, atitudes que demandam uma direção de prática libertadora, de respeito ao outro, mais humanizada. É preciso, assim, a adoção de estratégias “que preparam os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos e a sua humanização”. (FREIRE, 1982, p. 134). Para isso, no cotidiano escolar, a educação deve se traduzir em campo de dialogicidade. Entretanto, o que se reflete dentro dos cotidianos escolares? Que relações são construídas entre o cotidiano de uma escola e seus atores?

Se a função da escola é formar cidadãos, ela não se dá fora do contexto onde se insere a escola. As dimensões do entorno fazem-se

constitutivas desse ambiente escolar. “Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 159).

E, o momento histórico social aponta as características pluriculturais. Os movimentos sociais que surgem, cumprem papéis de abrir o debate na sociedade porque

...além de exigirem acesso a direitos iguais, aqueles movimentos – negros, feministas, de índios, homossexuais e outros – apontavam para a necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos (GONÇALVES; SILVA, 2003, p. 116).

A escola, em seu discurso, precisa abraçar as proposituras vigentes na sociedade para promover a expansão do horizonte cultural do aluno, inserindo-o em um currículo voltado para a diversidade. Assim, reconhecendo as diferenças e a necessidade de promover o respeito nos relacionamentos, a educação começa a tratar da questão, sob o viés do tema transversal, na perspectiva curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) apresentam um mínimo necessário para o trabalho com a diversidade frente aos trabalhos na escola e implementam algumas frentes ideológicas de trabalho “conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate a exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social” (ABRAMOWICZ *et al*, 2011, p. 90).

Portanto, no discurso oficial, inserido também de forma regulatória, a sociedade contemporânea e a heterogeneidade de culturas adentram o ambiente escolar.

Assim, a cultura local (ou não), com todas as suas nuances, não pode ser excluída, sob o risco da indisciplina. “... é neste terreno da sociabilidade negada que talvez se tenha uma chave para compreender as relações (em negativo) entre violência e cidadania” (TELLES, 1996, p. 108). A transgressão de regras é uma forma de enfrentar a própria exclusão, uma forma de se impor para não ser sufocado (SILVIA, 2014, p. 258). Os atores que compõem o grupo

discente de um ambiente escolar trazem consigo, portanto, toda a marginalidade a que estão expostos na sociedade, todas as formas de violência como parâmetro segregador. E refletem essas formas de vida nas relações que estabelecem no ambiente escolar.

Assim, para a coordenação a leitura é dupla: pelo olhar do aluno e pelo impacto disso dentro da sala de aula, onde se processa o ensino aprendizagem. Afinal, todas as formas de violência “desestabilizam as funções docentes e os referentes teóricos, ético-político-pedagógicos construídos no movimento de renovação teórico-pedagógica” (ARROYO, 2007, p. 788). Se tais condutas infanto-juvenis impactam no ambiente escolar, tornaram-se, por conseguinte, ponto de discussão nas políticas públicas, nos seminários e noticiários. Então, como a escola pode ficar imune dessas tensões que se instauram dentro dela e subsidiam ideologicamente os currículos e correntes pedagógicas?

Não é nem mesmo contemporâneo negar tais questões. A escola, como espaço coletivo, abre-se como ambiente de tradução dos diapasões sociais. Mas, o grande embate que se abre dentro dos ambientes escolares é a quebra da autoridade, que tem caráter de obediência e relaciona-se a forças ideológicas, políticas, de poder, religiosas, econômicas, culturais e de tradição (ARENDDT, 2007).

É, nesse caminho, possível ler as tensões com relação aos professores. Encampam a linha da moral. Professores, diretores e coordenadores

lamentam-se de que os alunos não reconhecem nem respeitam sua autoridade, não tanto sua autoridade como competentes professores, transmissores de conhecimentos, mas sua autoridade moral para pôr ordem, respeito, disciplina, estudo, trabalho. Como se as indisciplinas, as condutas e as violências estivessem desfocando o imaginário da profissionalidade docente para a autoridade moral. Como se a disputa fosse que as escolas tivessem de redefinir sua função de centros de ensino e transmissão de competências para centros de reabilitação de condutas e de contra valores para valores de ordem e disciplina (ARROYO, 2007, p. 801).

Além disso, ainda é relevante destacar no campo da violência, os professores e as relações trabalhistas que muitos consideram “as condições precárias de trabalho e de salário (...) como atitudes de desrespeito e de violência por parte dos governos” (SILVIA, 2014, p. 259).

A cultura, se ela não pode ser vista nem discutida como um polo distinto da escola, não pode ser desconsiderada em sua pluralidade de nuances. E imerso nesses cotidianos é que os coordenadores traduzem as funções da escola divididas entre colegas professores e alunos, pois é onde

aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro (ALVES, 2003, p. 66).

Nesse âmbito de demandas postas, identificando os movimentos e processos imbricados no cotidiano escolar, aprofundam-se nos afazeres do coordenador pedagógico.

Discutem-se, então, essas demandas e a outridade, no campo do pedagógico: nos planejamentos, reuniões, formações continuadas, currículos, construção do Projeto Político Pedagógico. E a aplicabilidade disso na linha do metodológico, dos recursos possíveis; e, naquilo que é permitido pelas regulações públicas.

O coordenador precisa, ainda, traduzir isso tudo, junto ao grupo, em metas e medidores externos e; ao mesmo tempo, discutir a individualidade daquela escola. Por outro lado, driblar as dificuldades diárias de uma função que oscila entre o pedagógico e o administrativo, o humano e o marginalizado, o possível da realidade escolar e o permitido pelas regulações.

Ao listarem as demandas enfrentadas dentro das escolas, os alunos/coordenadores, expuseram problemas categorizados aqui, e que materializam as questões acima colocadas. Corroboram com as ideias de Telles (1996) e Dayrell (2007) ao tratarem da violência com relação aos alunos. A problemática da violência apareceu em 53% dos questionários. E em uma situação, a violência não é apontada

apenas como a que os alunos praticam, mas confronta a teoria posta por Sílvia (2014), pois trata da que eles sofrem: “violação dos direitos das crianças e adolescentes (violências diversas), portanto, falta uma rede de proteção atuante” (A01P2).

Quanto às questões ligadas à violência ideológica ao professor e ao aluno, no tocante ao governo, 90,5% dos alunos/coordenadores abordaram tal tema, confirmando Arroyo (2007), que há uma desestabilização do trabalho docente. Em suas falas, sob formas diversas, ligadas às condições trabalhistas, pagamentos e apoio logístico nas escolas, apresentam a questão. Apontam as demandas enfrentadas: “falta de apoio governamental, a alta rotatividade dos professores, a pouca materialidade estrutural nas escolas, a desmotivação dos docentes, muita cobrança e pouco suporte, falta de investimento na formação, falta de formação de cursos apropriados, falta de professor”¹.

E com esse quadro, os alunos/coordenadores retratam as dificuldades enfrentadas para lidar com as situações pedagógicas na escola, conforme se verifica “Gasta-se muito tempo com horários (cobrir a falta de profissionais), contornando problemas administrativos e o trabalho pedagógico é deixado para segundo plano” (A12P1); “Acabamos tendo a sensação de andar em círculos, não concluindo a contento nenhuma atividade iniciada, ou pelo menos dentro do planejamento estabelecido” (A04P1); “...por vários momentos no meu dia a dia me afasto das atribuições e competências de um coordenador pedagógico” (A05P2).

Então, a outridade, que deveria ser discutida e revertida no planejamento, na dimensão da individualidade do aluno, em prol do crescimento do ensino aprendizagem, perde-se, porque ao coordenador cabem outras funções, conforme preconiza um dos sujeitos: “Devido aos problemas surgidos no cotidiano, nossas atitudes são tomadas no momento, obrigando-nos a realizar várias funções que fogem da nossa identidade profissional” (A03P2).

Assim, olhar para as contemporaneidades no ambiente escolar e na realidade de trabalho do coordenador pedagógico é romper com a barreira de representações apenas pedagógicas e investir naquilo que é posto como urgências sociais, administrativas, culturais para

¹ Não foi explicado se a falta do professor é porque não tem o profissional ou o professor não comparece ao trabalho.

converter esse olhar na condição que por hora se impõe para a construção da identidade desse profissional.

A função do coordenador

O coordenador pedagógico tem a responsabilidade de promover um ambiente favorável, mesmo frente a todas as demandas já postas, para que o processo de ensino aprendizagem seja efetivo. Promover uma educação de qualidade que garanta a aprendizagem de todos não é tarefa fácil e exige comprometimento e parceria de todos os envolvidos nesse processo. Assim, a tarefa de coordenação pedagógica é complexa e de extrema relevância.

Para compreender as atribuições da função de coordenador é importante lembrar que historicamente a separação da gestão dos processos de ensino e aprendizagem ocasionou uma distorção ou dicotomia na forma como é concebida a demanda de trabalho destes especialistas. De modo geral o supervisor, cuidava dos processos de ensino, ou seja dos professores; e o orientador do processo de aprendizagem, ou seja o aluno. Atualmente, esses profissionais (supervisores/orientadores) assumiram o papel de coordenadores gerando incompreensões em relação a suas funções, o que fortalece a necessidade de busca de uma identidade, caracterizando um desafio para o reconhecimento profissional (SALVADOR, 2012, p. 26)

Outro ponto importante é a formação inicial dos coordenadores que nem sempre são preparados na graduação para atuar profissionalmente, dificultando o melhor entendimento e reconhecimento de seu papel no âmbito escolar. Compreender a essência do trabalho do coordenador pedagógico representa um desafio para todos os envolvidos nesse processo, pois a atuação desse profissional tenderá a ser mais eficaz na medida em que ele tiver clareza teórico-conceitual da função na qual está inserido.

A função de coordenador vem se reestruturando ao longo do tempo e se adequando a novas diretrizes legais e às demandas da escola contemporânea, que definem o coordenador como um gestor pedagógico da instituição (SALVADOR, 2012, p. 28).

As atribuições definidas por legislações públicas são muitas e envolvem desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, as atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores como: avaliação de resultado dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização de ações pedagógicas cotidianas, planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. Para essa última função, as diferentes legislações preveem atribuições formativas e administrativas. Independente do maior ou menor número de atribuições formativas previstas é inegável que a legislação contribui para a constituição da identidade profissional do coordenador pedagógico como formador (PLACCO, *et al*, 2012 p. 761).

Quanto ao que seria a formação continuada do professor, de responsabilidade do coordenador pedagógico, considera-se que

...formar adultos implica produzir formação em colaboração, mobilizando recursos teóricos e práticos. A formação deixa de ser vista como modo de ensinar determinados conteúdos e como consumo de conhecimentos para ser assumida como possibilidade de crescimento, perspectiva de mudança e forma de resolução de problemas (CUNHA, 2006, p. 31).

E não há muita clareza nos documentos e na postura dos demais profissionais da escola do que seria esta dimensão formativa. Cita-se como formação ações do tipo “apoio e atendimento a pedidos de ajuda até organização de grupos de discussão, coordenação de encontros de estudos, orientação quanto a problemas com alunos ou organização do conteúdo curricular” (PLACCO *et al*, 2012 p. 769).

Então, é preciso que o coordenador tenha, para si próprio, também uma dinâmica de formação e reflexão do seu trabalho. Para constituir-se formador, precisa ser formado e informado. Justifica-se porque o coordenador vive uma crise identitária. Não sabe como constituir-se na profissão. Mesmo que o processo constitutivo também se dê nas relações de trabalho.

A identidade profissional se constrói nas relações de trabalho. Ela se constitui na soma da imagem que o profissional tem de si mesmo, das tarefas que executa no dia a dia, e das expectativas que as outras pessoas com as quais ele se relaciona têm acerca de seu desempenho (PLACCO, 2011).

Mas essa investidura na identidade dentro da relação trabalhista, também se faz nas formas de atribuição e nos atos de pertença (DUBAR, 2005) que o coordenador se atribui ou se permite. Nas formas de atribuição, porque ele se deixa formar ou informar por aquilo que lhe atribuem, vindo do outro, da legislação. Nos atos de pertença, porque se liga àquilo que ele, sujeito coordenador, estabelece como atribuição e dá sentido aos seus atos.

Entretanto, essa subjetividade permitida pode, inclusive, desencadear a falta de definição sobre qual é exatamente o seu papel. E, assim, buscando fortalecer a identidade profissional, o coordenador assume papéis diversos. Nesta perspectiva a gestão do tempo é um grande desafio, pois diante de tantas atribuições torna-se difícil conseguir atender às demandas que surgem e executar as ações que precisam ser realizadas de acordo com as prioridades estabelecidas no plano de ação do coordenador.

Somente quando o coordenador pedagógico tem clareza de sua função é que ele organiza o seu tempo de acordo com as suas obrigações, evitando assim ser engolido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem. Reconhecer-se na função de formador docente e articulador do trabalho coletivo na escola é de fundamental importância (SILVEIRA, 2012, p. 36).

As ações atribuídas à função de coordenação pedagógica podem ser categorizadas em quatro níveis distintos: importância, rotina, urgência e pausa (MATUS, 1991). Se analisadas no contexto da escola, ações de importância são aquelas comprometidas com mudanças, elas objetivam modificar a situação presente, a longo, médio e curto prazo. A elaboração e articulação do PPP é um exemplo que se encaixa nesta categoria, que muitas vezes é atropelada por ações de urgência, que adiam ou impedem a sua execução. As ações ou atividades de rotina alinham-se com o funcionamento do cotidiano, como por exemplo, a execução das normas reguladoras e manutenção de recursos de trabalho; estas ações asseguram a estabilidade do funcionamento da instituição. Ações categorizadas como de urgência atendem aos problemas e situações não previstos e referem-se a adequações necessárias a uma coordenação flexível. E, finalmente, as ações de pausa estão comprometidas com a humanização do trabalho, destinando-se ao atendimento das necessidades individuais da coordenação que incluem ações descomprometidas com resultados, atenção a fatos não relacionados com a função social da instituição e as relações interpessoais.

Dentro da realidade empírica, o processo de formação que o coordenador tem para enfrentar a profissão, retrata bem a crise identitária. Apenas 50% receberam formação da instituição na qual estão inseridos para o exercício da profissão.

Quando perguntadas se as demandas enfrentadas pelo coordenador, no cotidiano escolar, aproximam ou distanciam da identidade da profissão, relatam que muitas das atitudes podem não distanciar o coordenador da sua identidade, mas perde o sentido no significado que o outro atribui a ela, confirmando Dubar (2005), ao tratar da identidade nas formas de atribuição e nos atos de pertença.

São necessárias varias atitudes frente aos diversos grupos (SRE, Comunidade, Grupo Escolar) e, às vezes, parece que cada um está em um lugar diferente exigindo demandas que contrariam o que é real. Se executo tarefas que cumprem metas de governo (que para aquela comunidade não será eficaz e nem coerente,

neste aspecto estou longe da minha identidade profissional), mas quando estou diante do grupo escolar e da comunidade, elegendo, por exemplo, quais atividades vamos explorar na nossa feira que transmite a realidade da nossa escola, isso é a minha identidade profissional (A01P1).

Às vezes, sinto como se julgassem que somos algum “Super-homem”, com poderes de onipresença e onipotência. Tento delimitar meus espaços de atuação, porém, tenho que fazer grande esforço para não me transformar na “faz-tudo”, sem realmente construir minha identidade profissional (A06P1).

Em outras respostas, relatam a perda das funções importantes e de rotina, de acordo com a categorização de Matus (1991) em função das outras funções urgentes dentro da escola.

Devido aos problemas surgidos no cotidiano, nossas atitudes são tomadas no momento, obrigando-nos a realizar várias funções que fogem da nossa identidade profissional (A03P2).

As demandas me distanciam porque o tempo adequado e necessário ao exercício da função é ocupado com outras tarefas, o que faz reduzir o tempo destinado a atribuições principais (A06P2).

Numa construção daquilo que é possível, para a identidade do coordenador e corroborando com Silveira (2012) sobre a questão do reconhecimento de formador docente e articulador do trabalho, aproxima o profissional das suas funções.

Conhecimento da parte pedagógica, respeito, solidariedade, organização, estímulos constantes aos professores em sua prática pedagógica. E ainda, firmeza e objetividade nas respostas aos problemas que surgem no cotidiano. Na maioria das vezes são estas atitudes que me auxiliam na aproximação da minha identidade profissional, embora o caminho seja difícil (A10P1).

Entretanto, verificou-se que em nenhuma resposta, a consciência de atitudes ligadas à formação continuada se fez. Fazem ações que correspondem a uma formação, mas são inseridas nas funções de rotina ou importantes e sempre permeadas pelas interrupções no sem fim das funções urgentes. Corroboram com as teorias colocadas por Placco *et al* (2012), de que não há uma orientação específica desse papel formador do coordenador pedagógico.

Razões que fazem da prática do coordenador desvincular-se da formação continuada do professor podem estar ligadas ao seu papel de realizar ações desvinculadas da sua identidade e estas consumir seu tempo. Ainda, as questões estruturais da escola como falta e rotatividade do professor, além da falta de espaço temporal para estudo podem levar o coordenador a não efetivar a dimensão formadora, constitutiva da sua identidade.

E nessa perspectiva, está inserida a proposta do curso da Escola de Gestores da UFOP e sua validação para a formação da identidade do coordenador pedagógico. Entrelaça o teórico ao mundo cotidiano da escola do coordenador, discutindo essas questões de pertencimento e atribuições à profissão.

Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica

O Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Coordenação Pedagógica, no âmbito do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, surge com a propositura de lidar com a formação continuada de profissionais que atuam na gestão pedagógica em escolas públicas de educação básica. Possibilitado por políticas públicas como a LDB (Lei 9.394 de 1996), cujo artigo 80 dispõe que “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”, o programa está inserido no bojo das características propostas para a modalidade a Distância.

Construído em um ambiente virtual, com encontros presenciais, o programa valoriza a busca de autonomia do aluno coordenador em caminhada constante do seu aprendizado, auxiliado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's).

Pensar a formação do aluno por essa metodologia é imprescindível porque ele é também um formador em um tempo educacional no qual as tecnologias não estão mais fora do ambiente escolar.

O que vem se manifestando em horizontes cada vez mais próximos é: uma educação aberta, porque exigência de um processo contínuo ao longo de toda a vida; uma educação plural, porque exigência da crescente complexidade da vida humana em suas dimensões social e individual; uma educação dialógica, porque exigência da necessidade de negociar decisões coletivas nas situações, cada vez mais frequentes, de incerteza e de urgência (LOBO NETO, 2006, p. 414).

Além da metodologia, as temáticas trazidas nos textos e vídeos das salas ambientes permitem aos cursistas uma formação voltada para a construção de uma escola pública mais democrática e fortalecida. Afinal, os coordenadores devem provocar mudanças para toda a comunidade escolar, fazendo com que as concordâncias e discordâncias, as resistências e inovações propostas se constituam em possibilidades de democracia para transformação da escola. A ação do coordenador é de agente transformador. Precisa modificar o ambiente escolar agregando dinamicidade e reflexão ao processo educacional, produzindo a compreensão do fenômeno educativo. Para isso, o coordenador necessita lidar com a própria formação (ORSOLON, 2003).

Tal inserção é reforçada dentro do mundo empírico, quando perguntadas sobre o que muda, depois do ingresso no curso. Informam que a reflexão, a interação aproxima-os da profissionalidade. E exercendo a profissão, aprimoram-se no exercício de uma escola democrática.

Mudança de atitude ao lidar com as demandas do cotidiano escolar: maior firmeza, objetividade, liderança e atenção às dificuldades apresentadas pelos professores. Procuro gerar mais solidariedade e fomentar o trabalho em equipe na busca de sucesso da instituição e de promover uma gestão mais participativa (A10P1).

Melhorou e aperfeiçoou a forma de trabalhar com os professores, a forma de transmitir as informações. Conhecimentos que foram transmitidos com as bibliografias do curso e trocas de ideias com os professores e cursistas (A06P2).

De acordo com o cronograma específico e a grade curricular, o curso cumpre os encontros presenciais, com palestras e aulas com os professores dos cursos. Esses momentos, os professores palestrantes consideram em suas discussões as salas ambientes e trazem as contemporaneidades da complexidade da *práxis* da coordenação pedagógica. As discussões nos encontros presenciais adentram temas do currículo, do projeto político pedagógico, da avaliação, da organização escolar, do trabalho pedagógico e, por fim, das questões que estão dentro da escola na contemporaneidade: diversidade, violência, tecnologia, formação de professor. Essa dinâmica do curso ajuda na compreensão dos inúmeros papéis que exercem. Dimensionam a carga daquilo que é administrativo e do que é pedagógico.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2004, p. 182).

Mais um aspecto abordado dentro do curso é a avaliação tratada sob um “posicionamento político, pois atrela-se a concepções pedagógicas que relacionam-se às mais distintas vertentes

ideológicas” (ANDRADE, 2014, s.p.). Assim, a avaliação é contínua ao longo das disciplinas, nas salas ambientes, para se garantir o binômio: teoria e prática, ou seja, o estudo do que se aprende e a aplicabilidade na realidade escolar de cada coordenador.

O curso cumpre, então, a formação do coordenador do ponto de vista teórico, proporcionando o encontro com a sua identidade e, na realidade empírica, capacita-o para a reflexão da sua ação.

No intuito de validar a relevância dessas salas ambientes, dos conteúdos e metodologias veiculadas nelas, os resultados da pesquisa mostram que nos dois polos de apoio presencial apresentam consonância de ideias. Quando perguntados sobre qual aspecto do curso que mais contribuiu para a construção da identidade na profissão, consideraram que os textos e vídeos foram os maiores subsídios para essa construção. De acordo com duas participantes, antes do curso, tinham “pouca atualização das teorias e da literatura de assuntos pertinentes à coordenação pedagógica” (A07P2) e “pouco conhecimento teórico para embasar minhas decisões ou me auxiliar na resolução das demandas” (A10P1). Depois do curso, essa realidade altera. “Depois das leituras do curso, passei a ter mais segurança nas argumentações com professores e gestores, com amplo embasamento teórico” (A11P1).

Citam, como segundo aspecto que trouxe contribuição à construção da identidade, os trabalhos escritos e os fóruns, espaço de partilha do conhecimento, da troca de experiências, enfim, do conhecimento compartilhado.

Conhecimentos que foram transmitidos com as bibliografias do curso e trocas de ideias com os professores e cursistas melhoraram e aperfeiçoaram a minha forma de trabalhar com os professores, a forma de transmitir as informações (A06P2).

Para a construção da identidade do coordenador, verifica-se a importância dos conteúdos e temáticas disponibilizados nas salas ambientes. Reportam ao Projeto Político Pedagógico da Escola, a organização escolar, planejamento, avaliação, a questão da diversidade no currículo:

- Capacidade para Implementação do Projeto Político Pedagógico.
- Reunião pedagógica com o tema, proposta de trabalho pedagógico e efetivação da mesma.
- Sugestão de formação em serviço com o tema racismo.
- Discussão com a equipe sobre instrumentos de avaliação diversificados (A08P1).
- Aprofundamentos em disciplinas que são essenciais para minha prática pedagógica (Ambientes comunicacionais, Avaliação, PPP).
- Conhecimento de alguns suportes tecnológicos.
- Dedicção e aprofundamentos nos estudos (A04P2).

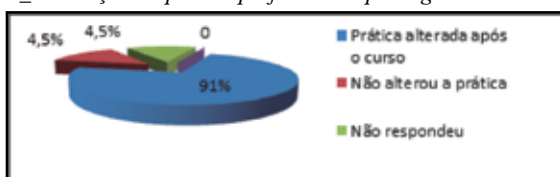
Destacaram a contribuição do curso no processo de construção da identidade do coordenador:

Depois do ingresso no curso, estou mais confiante e convicta de delimitar meu espaço e fazer valer o que um coordenador pedagógico deve desenvolver na escola (A05P2).

Antes do meu ingresso no curso, Coordenador pedagógico era “apagador de incêndio” dentro da escola. Depois do ingresso, descobri ser um articulador do processo educacional da instituição (A07P1).

Evidencia-se o fortalecimento da identidade profissional, após a entrada no curso, na resposta das 22 alunas sobre a alteração da prática profissional, conforme se evidencia no gráfico.

Gráfico_ Fig. 01_ Alteração da prática profissional após ingresso no curso



Fonte: PENA, ANACLETO, 2015, Questionário.

Ao trazer como eixo central a organização do trabalho pedagógico, acenam-se as demandas indexadas ao trabalho do coordenador. Por outro lado, nas discussões, evidenciaram as nefralgias que fazem o cotidiano da realidade escolar, contribuindo para que o coordenador se perca em suas demandas como identidade profissional ou se sinta solitário no cumprimento das suas tarefas. Possibilitou a reflexão desse cotidiano e dos temas que perpassam essa realidade, dando ao coordenador mais pertencimento a sua profissão.

Assim, o curso agrega as possibilidades para a profissão, porque faz com que os alunos se vejam nela, nem que seja evidenciando as nefralgias inerentes ao coordenador, confirmando as teorias trazidas pela PLACCO *et al*, mostrando que as dificuldades da constituição da profissão atravessam o processo de formação desse profissional, deixando-o à deriva nessa constituição profissional.

Problemas e lacunas da formação inicial que se repetem na formação continuada e mantêm obstáculos à atuação adequada dos coordenadores pedagógicos, como: provisoriedade, indefinição, desvio de função, imposições do sistema e da gestão quanto à legitimidade de seus encaminhamentos e decisões (conflitos de poder) (PLACCO *et al*, 2013, p. 769).

Entretanto, o aluno conseguir evidenciar as nefralgias da profissão já é um ponto de sustentabilidade para a constituição dessa. Essa visão contribui para uma definição do seu papel e uma diferenciação dele com os dos professores e direção, definindo aquilo que não deve ser ou fazer, vai constituindo o que é seu, por profissão.

Portanto, verifica-se a contribuição do curso na execução da função de coordenador e, conseqüentemente, na legitimidade da sua constituição identitária. A ideologia veiculada nas salas ambientes e as temáticas discutidas refletem, enfim, o compromisso do programa com a formação da identidade do profissional coordenador.

Considerações finais

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos
(JOÃO CABRAL DE MELO NETO, 1999).

Retomando... São inegáveis as mudanças e investidas sociais que adentram os portões da escola e ganham formas e corpo, ocupando as discussões pedagógicas no ambiente escolar.

Junto a isso, o coordenador pedagógico e suas funções no contexto escolar remontam práticas de uma herança histórica, com formas e tipos ajustados ao tempo histórico cultural. Na atual conjuntura, sobrecarregam-se em demandas urgentes, vindouras de situações que não podem esperar, conforme o relato do “papel de apagar fogo”, que desvinculam o coordenador de suas funções.

Os processos de trabalho relativos à parte legislativa, e associados às metas e programas do governo trazem-lhes excessos de atribuições, que são assumidas por eles. Quer seja porque os coordenadores reconhecem sua importância histórica e social no andamento da escola e formação do aluno quando assumem essas frentes de trabalho, quer seja porque as relaciona com a dimensão da profissão. No entanto, dentro do ambiente escolar e entre seus pares, isso o distancia da sua identidade profissional, caracterizando a crise identitária entre o que lhe é atribuído e como ele se vê no processo.

Deparam, ainda, com os desafios da rejeição, do enfrentamento do grupo, quando tentam retomar as funções classificadas como importantes e de rotina na escola.

Agregando forças nesse desvio da busca de identidade profissional, somam-se os aspectos estrutural e logístico da escola: ausência e falta de funcionários, alta rotatividade dos professores, falta de apoio governamental e de investimentos em cursos de formação, para a coordenação e o corpo docente. Todos estes fatores contribuem para afastar o coordenador do alcance de sua identidade profissional.

Nesse cenário, como o curso contribuiu para a formação da identidade profissional do coordenador pedagógico?

O curso não é uma resposta pronta. Mas é o ponto de explosão da reflexão, da informação, da mudança. O aluno/coordenador, para construir sua identidade, pauta-se por caminhos de como ele se vê e se posiciona diante de si mesmo e do grupo. Para lembrar Caeiro, o coordenador constrói a identidade do tamanho que ele se vê. E pelos caminhos da outridade. Pelo servir, mas também pelo que ele se deixa atribuir.

As leituras e vídeos disponibilizados na plataforma, distribuídos entre as disciplinas, trouxeram mais segurança e mais informação. Formação continuada. Consequentemente, agregou aos alunos/coordenadores mais segurança nas tomadas de decisão, na escolha pelo que fazer diante das situações.

Outra possibilidade evidenciada pelo curso foi a de sair da solidão da escola e discutir com outras pessoas que exercem a mesma profissão. Descobrir desafios semelhantes no caminho do outro, anexa sentido às dificuldades enfrentadas. Ao discutir, reconheceu-se na profissão, mesmo descobrindo que não sabia, conforme preconiza Lispector. Entretanto, também saiu de si, pluralizou-se, porque descobriu que tece a manhã junto às vozes de outros galos, que também lutam com as mesmas crises identitárias, inerentes à profissão.

E assim, ganhando corpo e fazendo volume na coletividade, o aluno/coordenador identificou-se e, ao compartilhar suas próprias vivências e a forma como se via no processo profissional, desencadeou, nele e no outro, o processo formativo, constituindo seu *ethos* profissional, mediado pelas discussões e ideologias do curso.

Referências bibliográficas

- ABRAMOWICZ, Anete *et al.* A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**. n. 2, pp. 85-97, jul./Dez. 2011. Disponível em <http://moodle1.mec.gov.br/coordenacao/ufop/pluginfile.php/1709/mod_resource/content/2/ABRAMOWICZ.pdf>. Acesso: 23 jan. 2013.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. In: Bras. Educ. Rio de Janeiro, n. 23, May/Aug. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000200005&script=sci_arttext>. Acesso: 23 jan. 2015.
- ANDRADE, Pedro Ferreira. **Avaliação da aprendizagem**. Disponível em <<http://moodle1.mec.gov.br/coordenacao/ufop/mod/resource/view.php?id=995>>. Acesso: 30 jan. 2014.
- APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 6. ed., 2007. Tradução: Mauro W. Barbosa de Almeida.
- ARROYO, Miguel González. **Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, Especial, pp. 787-807, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 15 jan. 2015.
- BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 164.
- _____. Lei no. 9.394, de 20 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAEIRO, Alberto. **O guardador de rebanhos**: Poema VII. 1911. Heterônimo de PESSOA, Fernando Antônio Nogueira. Disponível em <<http://ateus.net/artigos/miscelanea/o-guardador-de-rebanhos/>>. Acesso: 20 mar. 2015.
- CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000392543>>. Acesso: 21 mar. 2015.
- DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc. Campinas, [on-line], vol.28, n.100, pp. 1105-1128, 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 15 jan. 2015.
- DUBAR, C. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GONÇALVES, Luiz Alberto O.; SILVA, Petronilha B. G. **Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf>>. Acesso: 23 jan. 2015.

LISPECTOR, Clarice. Diálogo. In: **Revista Joia**. Nov. 1968. Disponível em <<http://www.elfikurten.com.br/2011/04/clarice-lispector-um-misterio.html>>. Acesso: 21 mar. 2015.

LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: Silva, Marco (org.). **Educação on-line**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MATUS, Carlos. **Curso de Planificação e Governo**. Guia de Análise Teórica. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a manhã**. Disponível em <<http://www.revistabula.com/449-os-10-melhores-poemas-de-joao-cabral-de-melo-neto/>>. Acesso: 23 mar. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Educação Escolar e Cultura(s)**. Mai./jun./jul./ago. 2003, n 23. Disponível em <http://moodle1.mec.gov.br/coordenacao/ufop/pluginfile.php/1710/mod_resource/content/2/MOREIRA.pdf>. Acesso: 20 jul. 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Ed. 10. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2005. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

ORSOLON, Luzia A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. N. S. (Orgs). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; et al. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. In: **Cadernos de Pesquisa: Tema em Destaque**. v.42 n.147. Set/dez 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso: 18 fev. 15.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Coordenador pedagógico: um profissional em busca de identidade. In: **Gestão Escolar**. Jun./jul. 2011. Disponível em <<http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/coordenador-pedagogico-profissional-busca-identidade-635856.shtml>>. Acesso: 20 fev. 2015.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico – limites e perspectivas**. Dissertação, (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SALVADOR. BA. **Coordenador pedagógico: caminhos, desafios e aprendizagens para a prática educativa/Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; Avante Educação e Mobilização Social**. Salvador, 2012. Disponível em <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-cenap/publicacoes/Coordenador-Pedagogico-Caminhos-desafios-aprendizagens.pdf>>. Acesso 20 fev. 2015.

SILVA, M. S. P. **Planejamento:** concepções. Disponível em <<http://moodle1.mec.gov.br/coordenacao/ufop/mod/resource/view.php?id=865>>. Acesso: 01 out. 2014.

SILVEIRA, Maria Aparecida. A organização da rotina e a gestão da aprendizagem. In: **Salto para o Futuro**. Coordenação Pedagógica em foco. TV Escola. 2012 p. 13 a 18. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15122101-CoordenacaoPedagogica.pdf>>. Acesso: 20 fev. 2015.

SILVIA, Aída Maria Monteiro. **A Violência na Escola:** A Percepção dos Alunos e Professores. Disponível em <<http://moodle1.mec.gov.br/coordenacao/ufop/course/view.php?id=10>>. Acesso: 26 mai. 2014.

TELLES, Vera. Violência e cidadania. In: SÃO PAULO (Estado). **Violência no esporte**. São Paulo: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania, 1996.

Escola de Gestores: uma abordagem multidimensional

Fernando Fidalgo
Sérgio Rafacho

Introdução

Este trabalho apresenta uma análise, considerando uma perspectiva multidimensional, das atividades desenvolvidas no curso de especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Para tal análise foram considerados dois aspectos: o primeiro em relação ao trabalho de coordenação pedagógica e, o outro aos processos de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensionalidades. Nesta análise, procura-se evidenciar fatores que envolvem as atividades que compõem o curso considerando uma abordagem técnica, humana e relacionada ao contexto político-social que o permeia.

O currículo do curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico. Nesse sentido, a sua matriz curricular foi organizada por temáticas que se relacionam, sendo os conteúdos estudados à luz do eixo central, de modo a proporcionar oportunidades de síntese integradoras. Para tanto, foram criadas “salas ambiente” para cada disciplina utilizando-se a plataforma Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), *software e-Learning* de acesso livre, executável por meio da internet.

Após cursarem as disciplinas conceituais da matriz curricular, os alunos são orientados a desenvolver, utilizando a metodologia de pesquisa-ação, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), através do qual buscam intervir na realidade da escola para, em seguida, apresentarem o relato de suas experiências no formato de um artigo.

Fundamentação teórica

A coordenação pedagógica envolve esforços organizados e sistemáticos com objetivos específicos e predefinidos, no intuito de promover a aprendizagem e formação dos alunos, considerando como competências a serem efetivamente adquiridas pelos mesmos,

os saberes da educação inerentes a cada nível educacional proposto no âmbito escolar.

De acordo com Lück (2009), a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

Considerando como principal objetivo da escola o de ensinar, ou seja, favorecer o aprendizado para que os alunos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial e habilidades necessárias para que sejam capazes de participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão, a autora apresenta doze competências associadas à gestão pedagógica:

- promover a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos;
- liderar na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político-pedagógico e do currículo escolar;
- promover orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos;
- criar na escola um ambiente estimulante e motivador orientado por elevadas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento, auto-imagem positiva e esforço compatível com a necessária melhoria dos processos educacionais e seus resultados;

- promover a elaboração e atualização do currículo escolar, tendo como parâmetro o Referencial Curricular da Secretaria de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a evolução da sociedade, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva, nacional e internacional;
- orientar a integração horizontal e vertical de todas as ações pedagógicas propostas no projeto pedagógico e a contínua contextualização dos conteúdos do currículo escolar com a realidade;
- estabelecer a gestão pedagógica como aspecto de convergência de todas as outras dimensões de gestão escolar;
- identificar e analisar a fundo limitações e dificuldades das práticas pedagógicas no seu dia a dia, formulando e introduzindo perspectivas de superação, mediante estratégias de liderança, supervisão e orientação pedagógica;
- acompanhar e orientar a melhoria o processo ensino-aprendizagem na sala de aula mediante observação e diálogo de *feedback* correspondente;
- articular as atividades extra-sala de aula e orientadas por projetos educacionais diversos com as áreas de conhecimento e plano curricular, de modo a estabelecer orientação integrada;
- orientar, incentivar e viabilizar oportunidades pedagógicas especiais para alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais;
- promover e organizar a utilização de tecnologias da informação computadorizada (TIC) na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Nas competências apontadas pela autora, percebe-se uma busca pela convergência das responsabilidades atribuídas à coordenação pedagógica para a melhoria da qualidade de aprendizagem e formação dos alunos. Neste contexto, destaca-se a preponderância de aspectos associados ao apoio que o

coordenador deve dar aos professores no sentido de que estes atuem em um ambiente estimulador e com condições favoráveis ao alcance dos objetivos de aprendizagem propostos para cada disciplina. Como o produto da escola está relacionado ao sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem, é fundamental que se considere todos os fatores envolvidos para o alcance da eficácia escolar.

Um primeiro fator a ser considerado é o “produto” da escola, que de acordo com Tardif (2008), diferentemente do trabalho industrial, no qual o trabalhador pode observar diretamente o seu produto, pois ele é física e materialmente independente do trabalhador, no caso do professor esta relação entre trabalho e produto é muito mais complexa, além de apresentar especificidades relacionadas ao contexto escolar que envolve processo educacional em que está inserida. Em primeiro lugar, o consumo (aprender) é produzido habitualmente ao mesmo tempo em que a produção (ensinar: fazer aprender), o que torna difícil separar o trabalhador do resultado e observar este último separadamente do seu lugar de produção. Em segundo lugar, o próprio produto do ensino é de uma grande intangibilidade, pois diz respeito principalmente a atributos humanos e sociais, sendo, portanto, dificilmente mensurável e avaliável.

Um outro fator para garantir a eficácia da escola é a sua autonomia para alcançar seus objetivos educacionais, tanto em relação aos recursos disponibilizados como às interações que envolvem a articulação entre educadores, equipamentos e tecnologias de ensino. Segundo Nóvoa (1995) o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, sendo a escola caracterizada em termos organizacionais em três áreas: a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social da escola. A autonomia da escola é um dos princípios centrais das políticas educativas, tratando-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios cotidianos. Esta autonomia também implica na responsabilidade de seus atores sociais e profissionais na criação de uma identidade da escola que exprima suas especificidades, contribuindo para a elaboração e execução de um projeto próprio.

De acordo com Lück (2009), sendo responsabilidade do diretor escolar zelar pela melhoria da aprendizagem dos alunos, cabe-lhe um papel fundamental na realização da observação desse processo na sala de aula. Essa observação constitui-se, portanto, em uma condição básica e imprescindível para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que ocorre na sala de aula, de modo a se poder aprimorá-lo continuamente em benefício de todos e cada aluno envolvido.

Neste sentido, a responsabilidade do coordenador pedagógico em contribuir para a melhoria do processo educacional o remete ao conhecimento da didática, uma vez que seu papel é o de contribuir e apoiar as atividades executadas em sala de aula. Considerando esta perspectiva, passamos a abordar aspectos e conceitos relacionados ao campo da didática.

Didática: uma abordagem multidimensional

A didática, segundo Candau (1988), tem direcionado muitos pesquisadores em educação no sentido de contribuir para a construção de métodos de ensino adequados às diferentes áreas de conhecimento. Oliveira (1992, p. 133) traz a seguinte argumentação em relação ao entendimento sobre o papel da Didática:

A didática, quer enquanto campo do conhecimento, quer enquanto disciplina no currículo dos cursos de formação do educador, deve ser entendida em seu caráter prático de contribuição ao desenvolvimento do trabalho de ensino, realizado no dia a dia da escola, e demandado pela sociedade concreta à área pedagógica.

Em um contexto de necessidade de construção (ou reconstrução) da didática, a proposta por uma Didática Fundamental, elaborada pela Dra. Vera Maria Ferrão Candau, surgiu como forma de superação de uma Didática meramente instrumental e pretensamente neutra, concebida sobre uma visão técnica sobre o como fazer pedagógico. Candau (1988, p. 13-14) argumenta o seguinte:

a Didática, numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados. De alguma forma, explícita ou implicitamente, esta concepção está informada pela tentativa de Comênio de propor “um artifício universal de ensinar tudo a todos”.

A autora aborda a necessidade da superação de uma perspectiva pretensamente neutra como característica da natureza da didática. Em relação à pretensa neutralidade, considera que como toda prática social é histórica, somente considerando a educação a partir de uma visão contextualizada e historicizada é possível repensar a didática considerando uma perspectiva de transformação social e conseqüentemente de construção de um novo modelo de sociedade. Ela deve levar em conta o contexto histórico de sua produção científica e suas implicações, deixando de ter como referência exclusiva sua coerência interna, ou seja, não se apoia unicamente nos procedimentos metodológicos utilizados, como forma de validação de sua eficácia nos processos de ensino e de aprendizagem.

Esta neutralidade diz respeito à consideração de que somente a lógica interna da técnica aplicada é suficiente para a eficácia do método de ensino proposto, independentemente do caráter histórico-social e do contexto em que está inserido. Sobre este assunto, a autora propõe o seguinte:

É fundamentalmente a partir de uma visão historicizada da educação que podemos repensar a didática e re-situá-la em conexão com uma perspectiva de transformação social, com a construção de um novo modelo de sociedade (CANDAUI, 1988, p. 41).

Visando a elaboração de uma proposta didática que contribua de forma efetiva para a transformação social, a autora tem como ponto de partida a compreensão da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, que é o objeto de estudo da didática, devendo este processo ser analisado de tal modo que articule de forma consistente as dimensões humana, técnica e político-social.

Segundo a autora, nenhuma destas dimensões, se consideradas individualmente no processo de ensino-aprendizagem, conseguirá resultados eficientes no âmbito educacional. Neste ponto, cabe salientar as considerações que a autora faz sobre eficiência do ensino, quando argumenta que a eficiência pedagógica deve ser repensada quando se parte do compromisso com a transformação social:

É necessário afirmar o compromisso com a eficiência do ensino. Isto não significa interpretar a eficiência tal como o fazem as abordagens tecnológica ou escolanovista que, de fato, jamais realizaram esta eficiência. Trata-se de rever o que entendemos por eficiência, perguntarmo-nos pela razão de ser e pelo a serviço de que e de quem esta eficiência se situa.

Mas a busca da possibilidade de que a maioria da população tenha de fato acesso ao saber escolar é indispensável. A isto chamamos de ensino eficiente. A preocupação com a eficiência não deve ser entendida como a utilização de meios e técnicas sofisticadas. Pelo contrário: trata-se de partir das condições reais em que se desenvolve o ensino em nossas escolas e buscar formas de intervenção simples e viáveis (CANDAU, 1988, p. 17).

A primeira das dimensões consideradas na proposta que será comentada trata-se da dimensão humana. Como os processos de ensino e de aprendizagem estão constantemente presentes no relacionamento humano, a autora tece considerações sobre a abordagem humanística em sua proposta. Tal abordagem é unilateral e reducionista, fazendo da dimensão humana o único centro configurador do processo de ensino-aprendizagem. Sobre esta dimensão, Candau (1983, p. 14) afirma que:

... para a abordagem humanista é a relação interpessoal o centro do processo. Esta abordagem leva a uma perspectiva eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino-aprendizagem. Para esta perspectiva, mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional. A didática então é “privatizada”. O crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal é desvinculado das condições socioeconômicas e políticas em que se dá; sua dimensão estrutural é, pelo menos, colocada entre parênteses.

A segunda dimensão considerada na proposta é a dimensão técnica, que considera que quando há intencionalidade na realização do processo de ensino-aprendizagem, podem-se identificar aspectos técnicos presentes nesta intencionalidade. Quanto à dimensão técnica:

... ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações. Trata-se do aspecto considerado objetivo e racional do processo ensino-aprendizagem (CANDAUI, 1983, p. 15).

Por fim, a terceira dimensão considerada pela autora para a proposta da Didática Fundamental é a dimensão Político-Social. Como prática social, o processo de ensino-aprendizagem se encontra contextualizado e permeado por variáveis sociais. Sobre a dimensão político-social, Candau (1983, p. 15) argumenta que:

... se todo processo de ensino-aprendizagem é “situado”, a dimensão político social lhe é inerente. Ele acontece sempre numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização

social em que vivem. Os condicionamentos que advêm desse fato incidem sobre o processo de ensino-aprendizagem. [...] a afirmação da dimensão política da educação em geral, e de prática pedagógica em especial, tem sido acompanhada entre nós, não somente da crítica ao reducionismo humanista ou tecnicista, frutos em última análise de uma visão liberal e modernizadora da educação, mas tem chegado mesmo à negação dessas dimensões do processo de ensino-aprendizagem.

A Didática Fundamental propõe uma perspectiva em que a articulação entre estas dimensões seja o centro configurador da concepção do processo de ensino-aprendizagem. Candau (1983) destaca os principais fatores que justificam a inserção de cada uma destas dimensões no processo de ensino-aprendizagem:

- a) dimensão humana: considerando a abordagem humanista, compreende-se que o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem, perpassando toda sua dinâmica e não pode ser ignorado;
- b) dimensão técnica: esta não pode ser dissociada das demais, pois o domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias que viabilizem esta aprendizagem em cada situação concreta de ensino, constituem problemas fundamentais para toda proposta pedagógica. Quando esta dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo, que parte de uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, passando este a ser configurado a partir exclusivamente de argumentos técnicos;
- c) dimensão político-social: esta dimensão não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não trata-se de uma decisão voluntária), possui em si uma dimensão político-social.

Segundo Gonçalves (2006), a cultura escolar envolve toda a vida escolar. E isso vai desde a construção das ideias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar e, então, estarão sendo mobilizados tanto os corpos como as mentes, tanto o lidar com o os objetos quanto às condutas, os modos de pensar, de dizer e de fazer. O autor corrobora, desta forma, com a necessidade de articulação destas três dimensões propostas pela Didática Fundamental no âmbito educacional.

Para a construção da Didática Fundamental, também é importante que seja superada uma visão eclética da apresentação das diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, sem que as implicações e os pressupostos de cada uma delas sejam analisados, com vistas à busca da identificação das limitações e contribuições. Sobre esta característica, que também deve informar esta reconstrução da Didática, Candau (1988, p. 16) diz o seguinte:

Outra característica que deverá estar presente é o esforço pela explicitação dos pressupostos. Procurará analisar as diferentes abordagens metodológicas, explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam.

A autora também argumenta que a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática, sendo que esta relação não deve ser entendida de forma dicotômica, quer dissociativa ou associativa (CANDAUI & LELLIS, 1988), e sim numa visão de unidade.

O ensino de Didática durante muito tempo tem dado primazia ao estudo das diferentes teorias de ensino-aprendizagem procurando ver as aplicações e implicações destas teorias na prática pedagógica. Este modo de focalizá-la está informado por uma visão onde teoria e prática são momentos justapostos. É necessário rever esta postura: partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela (CANDAUI, 1988, p. 16-17).

Esta declaração remete a reflexão sobre a dificuldade de se estabelecer uma Didática Geral que atenda às necessidades de todas as áreas de conhecimento nos diversos contextos que envolvem cada área. Diante desta reflexão, a autora propõe a superação de posições acríticas, enfatizando-se a construção de uma competência didática.

A articulação entre estruturantes de escolas pedagógicas contrapostas

A articulação entre a forma e o conteúdo no processo de ensino-aprendizagem é uma questão nuclear da Didática e tem sido abordada de forma explícita ou implícita por diversos autores. Sobre este assunto a autora comenta o seguinte:

A maneira como esta questão está sendo colocada hoje, principalmente entre nós, apresenta uma configuração específica, uma nova forma. Gostaria de destacar em relação a essa nova configuração duas características. A primeira é que ela se faz tentando construir uma nova postura, onde o confronto com diferentes correntes pedagógicas é fundamental. [...] além do confronto entre diferentes abordagens, outro elemento fundamental na forma como se coloca a questão da relação forma/conteúdo na Didática hoje é seu caráter contextualizado e histórico (CANDAU, 1988, p. 29-30).

Estes dois elementos destacados pela autora demonstram uma característica marcante da Didática Fundamental: a de propor como estruturantes do método didático elementos pertencentes até então a escolas pedagógicas contrapostas. Para explicitar esta característica, a autora toma como exemplo duas das expressões bastante comuns na análise da história desse tema: a *Pedagogia ou Didática Tradicional* e a *Pedagogia ou Didática Escolanovista*, ressaltando que poderia tomar outras expressões de mesmo destaque para tecer suas considerações.

Considera como comuns as afirmações: a Didática Tradicional é uma abordagem centrada nos conteúdos e a Didática

Escolanovista é uma abordagem centrada nos métodos nas técnicas didáticas. Argumenta que quando é feita a crítica do escolanovismo, principalmente nos seus efeitos sobre a prática pedagógica, a consequência é tentar resgatar o que a Didática Tradicional tem como elemento importante: a ênfase no conteúdo. Diante desta contextualização, propõe a seguinte tese:

Pretendo aqui defender uma tese diferente. É a tese seguinte: tanto a Didática Tradicional quanto a Didática Escolanovista, como de alguma forma toda reflexão didática até hoje, estão marcadas por um caráter formalista do ponto de vista didático. Esse formalismo tem se expressado de maneiras diferentes através da história da Didática, mas são sempre posições formalistas do ponto de vista didático (CANDAU, 1988, p. 31).

Cabe destaque às argumentações da autora de que em nenhuma dessas duas abordagens, o Conteúdo, entendido este como a estrutura e a constituição interna das diferentes áreas do conhecimento humano, é considerado como estruturante do método didático.

Candau (1988, p. 33) reconhece a importância da organização lógica do formalismo da Didática Tradicional para a Didática e que esse formalismo trouxe benefícios para a Didática:

A grande contribuição dessa postura é ter chamado a atenção para a organização lógica do processo de ensino/aprendizagem, nos aspectos mais gerais. A ênfase é colocada no aspecto lógico como estruturante do método didático.

Porém, em relação ao formalismo da Didática Tradicional¹, considera que este pode ser caracterizado como um formalismo lógico, pois há uma supervalorização do método único (artifício universal para ensinar tudo a todos), abstrato e formal, baseado

¹ A autora ressalta que, quando está falando de Didática Tradicional, refere-se a autores como Comênio, considerado por muitos como “Pai” da Didática, que propôs a Didática Magna, que buscava um artifício para ensinar tudo a todos. Candau (1988, p. 31-32).

em uma psicologia tipicamente racionalista. Argumenta que desta busca por um método único deriva de alguma forma os diferentes modismos que, através da história, imperam na prática pedagógica e têm atrapalhado muito a reflexão didática e a construção da Didática, que não consegue romper esse formalismo lógico:

O fenômeno especificamente didático é a aula, tal como ocorre e transcorre. À Didática Geral corresponderia este objeto de estudo: a aula, em sua essência, isto é, busca-se analisar e descrever a aula como fenômeno que apresenta certas peculiaridades e regularidades, independentemente da diversidade de contextos em que se dá e da diversidade de conteúdos que nela se desenvolvem. Somente a partir desta descrição da prática pedagógica – tal como realmente ocorre na sala de aula – poderemos tentar elaborar uma nova Didática para uma competência técnica que se fundamenta não na mera denúncia, mas no conhecimento da prática a que essa denúncia se refere (CANDAUI, 1988, p. 40).

Considerando o posicionamento da autora em relação ao objeto de estudo da Didática, a aula, destaca-se sua argumentação de que somente a partir da descrição da prática pedagógica da forma em que ela realmente ocorre, é que se pode tentar elaborar uma nova Didática, sendo que esta deve estar fundamentada no conhecimento da prática.

A Didática Escolanovista, que tenta romper com esta postura do formalismo lógico, e por isto tem considerada como grande contribuição exatamente criticar o formalismo lógico da teoria do método único, traz uma descoberta para o âmbito da educação e da Didática, afirmando exatamente a subjetividade e a atividade do sujeito na aprendizagem, como estruturante do método didático. Porém, a atribuição de máxima importância (senão exclusiva) da atividade do aluno como estruturante do método didático, direciona para outro formalismo, o formalismo subjetivista. Segundo Candau (1988, p. 34):

O elemento formal, já não se refere ao formalismo lógico, mas psicológico, voltado para a atividade do aluno, para a dimensão subjetiva, que passa a ser o estruturante, senão exclusivo, certamente privilegiado do método didático.

O entendimento dos aspectos subjetivos da aprendizagem tem contribuído grandemente para a compreensão da dimensão subjetiva (do aluno, professor e demais agentes envolvidos) da aprendizagem. A autora considera, portanto, que a grande contribuição dessa perspectiva foi de ter chamado a atenção para o fato de que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem são também estruturantes do método didático.

Cabe destaque para a argumentação da autora de que nem o aspecto lógico, nem o aspecto de conteúdo específico, nem o aspecto de contexto entram como elementos estruturantes do método didático, ou se entram, entram de uma forma minimizada.

Considera como primeiro desafio, a superação desse formalismo didático, chamando de reducionismo a tentativa de construir um método didático a partir exclusivamente de um dos seus estruturantes, seja o elemento lógico, seja o sujeito, seja o contexto onde se dá a prática educativa, seja o conteúdo específico. Candau (1988) afirma que o grande desafio da didática atual é assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, definindo-o como único, destacando que este desafio consiste:

- na superação do formalismo;
- na superação do reducionismo;
- na ênfase da articulação: articulação essa que tenta trabalhar dialeticamente os diferentes estruturantes do método didático, considerando cada um deles, suas inter-relações com os demais, sem querer negar nenhum deles.

Candau (1988) também salienta a importância de se superar a discussão extremamente dicotômica e dualista que muitas vezes é feita entre processo e produto na atividade de ensino-aprendizagem:

- dimensão intelectual e dimensão afetiva do processo de ensino aprendizagem;
- dimensão objetiva e dimensão subjetiva;
- transmissão e assimilação do patrimônio cultural e desenvolvimento do espírito criativo;
- compromisso com o saber e a questão do poder na escola;
- aspectos gerais da aprendizagem e aspectos próprios a uma área específica da aprendizagem;
- dimensão lógica e dimensão psicológica do processo de ensino-aprendizagem;
- dimensão política e dimensão técnica da prática pedagógica;
- fins da educação, meios e estratégias;
- função de ensino e função de socialização da escola.

A proposta da autora é trabalhar com a articulação ao invés da contraposição destes polos, argumentando que, nesta perspectiva, a Didática Geral tem por objeto a prática pedagógica, procurando provocar uma reflexão sobre seus pressupostos, os estruturantes do método didático, o papel de cada um e a articulação entre eles, a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, as diferentes abordagens da prática pedagógica e suas incidências concretas na dinâmica pedagógica.

A Didática Fundamental considera que o seu objeto de estudo é o processo de ensino-aprendizagem assumido em sua multidimensionalidade², partindo da análise da prática pedagógica concreta, contextualizada, que considera que o método didático deve procurar articular (trabalhando dialeticamente) seus diferentes estruturantes: *elemento lógico, contexto, sujeito e conteúdo*.

² Dimensões humana, técnica e político-social já abordadas neste texto.

A consideração dos diferentes estruturantes (elemento lógico, contexto, sujeito e conteúdo) do processo de ensino-aprendizagem

Diante das dificuldades de se estabelecer uma Didática Geral que atenda às necessidades de todas as áreas de conhecimento, Candau (1988, p. 35) considera que “o grande desafio da Didática atual é, na nossa opinião, assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses estruturantes e não exclusivizar um deles”.

Para a autora o desafio está na superação do formalismo, na superação do reducionismo e na ênfase na articulação que trabalhe de forma dialética os diferentes estruturantes (elemento lógico, contexto, sujeito e conteúdo) do método didático, considerando cada um deles com os demais.

No que se refere ao formalismo, a autora se refere tanto ao formalismo lógico da chamada Pedagogia Tradicional, quanto ao formalismo subjetivista da Pedagogia Nova ou a qualquer outra proposta que tenha o formalismo como estruturante único do método didático. E é justamente este tratamento de determinado estruturante como único estruturante de um método didático que a autora denomina *reducionismo*. Ainda segundo a autora, na Pedagogia Tradicional a dimensão humana era o único estruturante, já na Pedagogia Nova a dimensão subjetivista era o único estruturante, ou seja, independentemente das correntes pedagógicas consideradas pela autora para argumentação, este posicionamento de considerar apenas um estruturante na elaboração de um método didático era recorrente.

Destaca-se na proposta da Didática Fundamental a composição de um método didático com estruturantes de diferentes correntes pedagógicas. A autora propõe a superação de uma discussão extremamente dicotômica (quer dissociativa ou associativa) e dualista, tendo em contrapartida a proposta de uma caminhada para uma forma articulada de tratar estas questões, ou seja, propõe uma visão de unidade:

O ensino de Didática durante muito tempo tem dado primazia ao estudo das diferentes teorias de ensino-aprendizagem procurando

ver as aplicações e implicações destas teorias na prática pedagógica. Este modo de focalizá-la está informado por uma visão onde a teoria e prática são momentos justapostos. É necessário rever esta postura: partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Trata-se de trabalhar continuamente a relação teoria-prática procurando, inclusive, reconstruir a própria teoria a partir da prática (CANDAU, 1988, p. 16-17).

Aos estruturantes oriundos de escolas pedagógicas distintas, Candau (1988) adiciona um quarto estruturante, o *Contexto* onde se dá o fenómeno especificamente didático, ou seja, o contexto da própria aula tal como ela ocorre e transcorre. Para a autora, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática. Para tanto, propõe que se deve buscar analisar e descrever a aula com um fenómeno dotado peculiaridades e regularidades, independentemente da diversidade de contextos e de conteúdos em que é desenvolvida, pois somente a partir desta descrição (de como realmente a aula transcorre) poder-se-á elaborar uma nova Didática que se fundamenta no conhecimento da prática.

O quadro a seguir apresenta os quatro estruturantes do método didático propostos pela Didática Fundamental e sua corrente pedagógica de origem:

Quadro 01 – Estruturantes que devem compor um método didático proposto pela Didática Fundamental. (2015)

Estruturante	Corrente Pedagógica
Elemento Lógico	Didática Tradicional
Sujeito	Didática Nova (ou Escolanovismo)
Conteúdo	Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos
Contexto	Adicionado pela autora

Fonte: elaborado pelos autores.

Sob a perspectiva da Didática Fundamental, a articulação destes estruturantes deve estar presente na prática pedagógica, contribuindo para eficácia pedagógica de forma sinérgica.

Considerando que o aprimoramento contínuo dos processos que ocorrem em sala de aula tem papel fundamental na realização dos objetivos educacionais está envolvido nas atribuições do coordenador pedagógico, passamos então, a considerar aspectos observados no decorrer do curso que envolvem os processos de ensino e aprendizagem vivenciados.

Resultados e discussão

Neste tópico, passamos a considerar aspectos do desenvolvimento do curso sobre a perspectiva de três dimensões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem: as dimensões técnica, político-social e humana.

Dimensão Técnica

A dimensão técnica esta relacionada ao domínio do conteúdo a ser ensinado, a aquisição de habilidades básicas e a busca de estratégias de aprendizagem em cada situação concreta de ensino. Considera que quando há intencionalidade na realização do processo de ensino-aprendizagem, podem-se identificar aspectos técnicos presentes nesta intencionalidade.

O curso de Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) foi desenvolvido basicamente em duas etapas: (a) primeira etapa, na qual os cursistas eram submetidos às disciplinas curriculares relacionadas ao trabalho de coordenação pedagógica e estruturadas em torno do eixo central Organização do Trabalho Pedagógico e; (b) uma segunda etapa, durante a qual os alunos eram direcionados a desenvolver e implementar um projeto de intervenção na escola em que atuam, tendo a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos na primeira etapa na solução de uma questão pedagógica relacionada ao cotidiano da escola.

As disciplinas cursadas na primeira etapa do curso são as seguintes:

Quadro 02 – Disciplinas trabalhadas no curso de Coordenação Pedagógica da UFOP (2015)

Disciplinas Curriculares
Realidade Escolar e trabalho pedagógico
Projeto Político Pedagógico e a organização do Ensino
Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar
Avaliação Escolar
Aprendizagem Escolar e Trabalho Pedagógico
Práticas e Espaço de Comunicação na Escola
Tópico Especial: Conselhos Escolares e Gestão Democrática
Políticas Educacionais e Gestão Pedagógica
Metodologia do Trabalho Científico I
Metodologia do Trabalho Científico II

Fonte: elaborado pelos autores.

As disciplinas Metodologia do Trabalho Científico I e II estão diretamente relacionadas ao planejamento e desenvolvimento do TCC, sendo que, após a intervenção na escola, os alunos passaram a ser orientados por professores pesquisadores (mestres e/ou doutores) para desenvolverem um artigo científico através do qual suas experiências deveriam ser compartilhadas.

Os alunos puderam escolher como tema para os TCC's um dos temas abaixo, considerando suas respectivas abordagens:

Quadro 03 – Eixos temáticos disponibilizados para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores da UFOP (2015)

<i>Eixo Temático</i>	<i>Abordagem</i>
O papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento da educação e da escola	O fazer pedagógico, que ultrapassa a sala de aula e a determina, configura-se como essencial na busca de novas formas de se organizar a escola para que esta seja efetivamente democrática. Neste sentido, o papel do coordenador pedagógico é essencial para a organização das ações da escola de forma a torná-la, de fato, democrática.

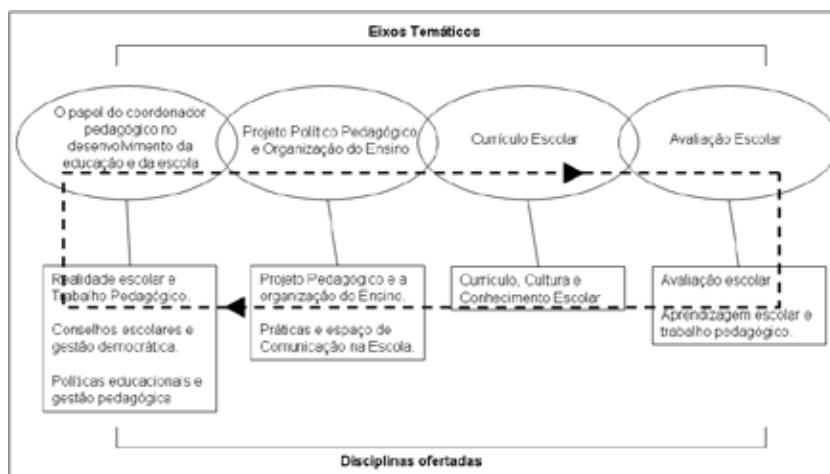
<p>Projeto Político Pedagógico e Organização do Ensino</p>	<p>Reflexão sobre o planejamento escolar no contexto de democratização da gestão das escolas públicas, tendo com instrumento norteador o Projeto Político-Pedagógico (PPP) construído de forma coletiva e dialógica, a fim de instigar o exercício e a construção da identidade institucional. Tais questões giram em torno da reflexão sobre o papel do coordenador pedagógico no planejamento escolar e na construção do PPP; sobre o processo de elaboração, implementação e avaliação do PPP; sobre o PPP como instrumento de interação na comunidade e intervenção na realidade escolar.</p>
<p>Currículo Escolar</p>	<p>Reflexão sobre o currículo como fator importante para a viabilização do direito de todos à educação. Como tal, ele precisa ser compreendido na dinâmica das relações em que está inserido. Tais questões giram em torno da reflexão sobre a compreensão do currículo como um importante instrumento de viabilização do direito de todos à educação; a identificação das atuais tendências da organização curricular; a percepção da necessidade de se estabelecer um diálogo curricular frente às orientações nacionais, estaduais e municipais e a atualização do conhecimento dos coordenadores a respeito das alterações curriculares em andamento e do seu significado para a organização do trabalho pedagógico escolar.</p>
<p>Avaliação Escolar</p>	<p>Reflexão sobre questões importantes no campo da avaliação educacional, que remetem à discussão de aspectos com os quais os coordenadores pedagógicos usualmente interagem no exercício de sua função. São eles: avaliação da aprendizagem e avaliação institucional.</p>

Fonte: adaptado de Dulci (2014).

Considerando que a dimensão técnica está presente nos processos de ensino e de aprendizagem se referindo à ação intencional e sistemática que envolve os processos educacionais (inclusive na definição dos conteúdos) e procurando disponibilizar as melhores condições possíveis de aprendizagem, percebe-se uma assertividade da proposta do curso, uma vez que há correlação direta entre as disciplinas ofertadas aos alunos e a prática propiciada pelo mesmo através dos TCC's; o que contribui para a contextualização e consequente assimilação dos conteúdos ofertados por parte dos alunos.

O quadro a seguir apresenta uma visão geral da correlação entre as disciplinas cursadas e os eixos temáticos disponibilizados no TCC do curso:

Figura 1 – Visão geral dos eixos temáticos do TCC e disciplinas trabalhadas no curso de Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores da UFOP (2015)



Fonte: desenvolvido pelos autores (2015).

Obviamente o trabalho do coordenador pedagógico envolve todos os aspectos ligados aos processos pedagógicos da escola, a distribuição das disciplinas por eixo temático apresentada, no quadro acima, demonstra uma tendência de proximidade de cada disciplina ofertada aos eixos temáticos disponibilizados no TCC do curso.

A identificação dos conceitos aprendidos no decorrer do curso e posterior correlação e assimilação por parte dos cursistas com a prática vivenciada, é fator fundamental para que a assimilação dos conteúdos seja realizada pelos mesmos. As condições de desenvolvimento do trabalho, que envolvem o próprio contexto de atuação profissional dos cursistas favorecem a aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento cognitivo.

Dimensão Político-social

Considera-se que toda prática pedagógica possui em si, uma dimensão político-social, pois todo processo de ensino-aprendizagem é situado, ou seja, acontece sempre numa cultura específica, tratando com pessoas concretas e que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem.

Um aspecto que influencia diretamente no desenvolvimento do curso é o processo de seleção de seus alunos. Como, de forma geral, os cursistas são diretores ou vice-diretores escolares de escolas públicas, a forma com que estes alcançam seus respectivos cargos em suas escolas tem relação direta tanto com os objetivos quanto com os resultados do curso. O quadro a seguir apresenta a proporção dos cargos dos cursistas no início do curso:

Quadro 04 – Distribuição do número de cursistas por função exercida em sua escola do curso de Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores da UFOP (2015)

Função exercida na Escola	Quant.	%
Coordenador Pedagógico	280	53,8%
Supervisor Pedagógico	201	38,7%
Diretor / Vice-Diretor	23	4,4%
Outra	16	3,1%
Total	520	100,0%

Fonte: base de dados da UFOP – Escola de Gestores (2015) - Elaborado pelos autores.

A maior incidência de cursistas que exercem cargos ligados à gestão pedagógica da escola (481 dos 520 cursistas, ou 92,5%) é decorrente da forma de indicação definida por cada município

para o curso estando em acordo com os objetivos propostos para o mesmo, porém, cabe ressaltar que a eleição das diretorias escolares nem sempre atende aspectos relacionados à meritocracia.

De acordo com o caderno 5 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, variadas são as formas e as propostas de acesso à gestão das escolas públicas historicamente utilizadas no sistema educacional brasileiro. Entre elas destacam-se:

- 1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos (estados e municípios);
- 2) diretor de carreira;
- 3) diretor aprovado em concurso público;
- 4) diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas ou processos mistos; e
- 5) eleição direta para diretor.

Limitando-se a indicar as diversas formas de escolha de diretores, o documento argumenta que cada uma dessas modalidades se fundamenta em argumentos importantes, mas nenhuma parece garantir plena e isoladamente as exigências para o cumprimento das funções do diretor na gestão democrática da escola. A complexidade do processo de gestão implica considerar algumas exigências para a escolha do diretor: a efetiva participação das comunidades local e escolar, a proposta pedagógica para a gestão e a liderança dos postulantes ao cargo. A discussão sobre as formas de escolha, portanto, é tarefa complexa, com posições político-ideológicas muito distintas. É fundamental, no entanto, que essa opção garanta processos de participação coletiva.

A criação de um contexto educacional que favoreça a preparação adequada por parte dos discentes para atuarem como gestores educacionais é fator primordial para seu sucesso profissional e demanda a preparação e conciliação de diversos fatores e recursos que devem ser considerados e articulados. Para tanto, a identificação de aspectos que possam favorecer uma maior qualidade em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, torna-se fundamental para a eficiência educacional.

A identificação de fatores que possam contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem de forma a favorecer a cognição por parte dos discentes, também contribui para a construção do conhecimento por parte destes e, conseqüentemente, para seu desenvolvimento acadêmico, profissional e como cidadão. Este desenvolvimento permite que os mesmos avaliem e modifiquem seus próprios conceitos, o que contribui para sua própria evolução como cidadão e, conseqüentemente, favorecendo a sociedade. Tanto o contexto escolar que envolve cada escola dos alunos envolvidos no curso, quanto o ambiente educacional criado pela UFOP para o curso de coordenação pedagógica convergem e influenciam na aprendizagem dos alunos.

Como o curso é desenvolvido na modalidade de Educação a Distância (EaD), com a maior parte das atividades desenvolvidas por meio um *software* educacional que utiliza a internet como conexão e também com encontros presenciais periódicos e pontuais, o contexto educacional é permeado de contatos a distância que se por um lado dificultam uma maior interação aluno x alunos, professor x alunos, por outro propicia condições de otimização do tempo dedicado aos estudos, o que é primordial em uma sociedade que cada vez mais amplia a exigibilidade de maior produção no tempo mais justo possível.

Dimensão Humana

A dimensão humana considera que o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem, perpassando toda a sua dinâmica, interações e assimilações. Neste sentido, esta abordagem procura evidenciar como a subjetividade humana influencia no processo educacional, procurando demonstrar uma correlação entre dados do curso associados a esta perspectiva e alguns os resultados observados.

O envolvimento dos alunos é elemento chave para o sucesso de qualquer processo educacional, pois uma vez que ao se tornar um sujeito efetivo de sua própria aprendizagem, todos os recursos materiais e imateriais destinados ao seu desenvolvimento implicarão em maior eficácia de seu desenvolvimento tanto profissional, quanto como cidadão.

Neste sentido, as dificuldades de participar um curso de Pós-graduação na área de educação e, ao mesmo tempo, conciliar a dedicação e o tempo destinado ao mesmo com outros contextos

personais é um desafio para os cursistas. Dentre os vários problemas que ocorreram, foi comum no decorrer do curso, pedidos de afastamento devido a problemas pessoais, alguns indesejados relacionados à saúde e também pedidos de tratamento especial para alunas gestantes.

Pesaram ainda problemas de comunicação e de acesso a equipamentos de maior qualidade que possibilitem maior agilidade no processamento e a utilização de softwares específicos para o desenvolvimento das atividades solicitadas, bem como de acesso à internet.

Outro fator que também influenciou no desenvolvimento dos alunos está relacionado a questão geográfica. O curso, de âmbito estadual, neste caso Minas Gerais, é distribuído em cidades-polo que recebem participantes oriundos de cidades circunvizinhas, o que, em muitos casos dificulta acessos ao polo, ocorrendo também casos de falta de recursos de locomoção dos cursistas de sua cidade ao polo.

Na cidade-polo o aluno tem à sua disposição equipamentos e acesso à internet, além da cooperação de uma Assistente de Turma, responsável por dar apoio aos cursistas na execução das atividades acadêmicas. No início de suas atividades, o curso apresentava a seguinte distribuição de alunos por polo:

Quadro 05 – Distribuição de cursistas por polo no início do curso de Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores da UFOP (2015)

Polo	Quant.
Governador Valadares	54
Ipatinga	54
João Monlevade	51
Jaboticatubas	53
Juiz de Fora	53
Lagoa Santa	51
Montes Claros	52
Ouro Preto	50
Sete Lagoas	52
Três Corações	50
Total	520

Fonte: base de dados da UFOP – Escola de Gestores (2015) - Elaborado pelos autores.

No início, percebe-se uma distribuição igualitária no número de alunos por polo, sendo que todos os polos iniciaram com mais de 50 alunos, porém, no decorrer do cursos, percebe-se uma redução significativa no número de cursistas:

**Quadro 06 – Evolução do número de desistentes/
reprovados por disciplina do curso de Coordenação
Pedagógica da Escola de Gestores da UFOP (2015)**

Polo	Nº alunos Março / 2014	EDG01	EDG02	EDG03	EDG04	EDG05	EDG06	EDG07	EDG08
Governador Valadares	54	12	6	2	2	2	3	0	0
Ipatinga	54	5	4	2	2	0	0	0	0
Jaboticatubas	53	5	3	7	2	1	1	1	0
João Monlevade	51	1	3	0	0	4	1	1	0
Juiz de Fora	53	3	2	4	1	1	1	1	0
Lagoa Santa	51	5	8	3	6	3	1	1	0
Montes Claros	52	6	5	0	2	0	0	0	0
Ouro Preto	50	7	7	3	2	1	3	0	0
Sete Lagoas	52	9	6	0	0	0	0	0	0
Três Corações	50	6	4	2	2	0	0	0	0
Total	520	59	48	23	19	12	10	4	0
% em relação ao total de alunos no início do curso		11,3%	9,2%	4,4%	3,7%	2,3%	1,9%	0,8%	0,0%

Fonte: base de dados da UFOP – Escola de Gestores (2015) - Elaborado pelos autores.

Ressalta-se a maior incidência de reprovações/desistências do curso nas primeiras disciplinas, sendo que maior índice observado foi de 11,3% na primeira disciplina, que tem objetivo de apresentar o ambiente virtual para os alunos. Este fato pode ter ocorrido após a percepção dos alunos das dificuldades do curso associadas às possíveis dificuldades pessoais percebidas por cada aluno ao perceber o processo como um todo.

Outro fator que deve ser considerado na análise pode estar associado ao processo de indicação dos cursistas. Por tratar-se de um curso sem ônus financeiro para os alunos, a motivação inicial normalmente relacionada a indicação inicial para o curso pode ter sido enfraquecida ao se deparar com a percepção de todo esforço necessário para complementação do mesmo.

Considerações finais

Considerando que o conceito de eficiência educacional está relacionado ao desenvolvimento do aluno em termos de conhecimento, considerando também sua evolução como cidadão e sua capacidade de interagir e contribuir com a sociedade, destaca-se a necessidade de uma maior percepção sobre a importância da formação e qualificação dos educadores envolvidos nas escolas públicas, pois, diante dos diversos desafios estruturais existentes em nosso ensino público, a correlação entre a atuação destes com a qualidade do ensino se torna ainda mais evidente.

Diante das reais condições de ensino em nosso país, compreende-se que o papel do professor se torna ainda mais importante, principalmente se considerarmos as condições do ensino público. Neste caso, o apoio do coordenador pedagógico às ações pedagógicas praticadas propostas pelos docentes torna-se imprescindível na busca por uma maior qualidade na educação. Sem os recursos tecnológicos disponibilizados em sistemas educacionais mais avançados, os agentes educacionais que atuam na escola pública devem procurar métodos de intervenção junto aos alunos que propiciem o maior rendimento possível em termos educacionais, sendo que o apoio do coordenador pedagógico é premissa básica para o sucesso de tais métodos.

Ao buscarem sustentação teórica de tais métodos no curso de Coordenação Pedagógica da Escola de Gestores da Universidade Federal de Ouro Preto-MG, os educadores estão corroborando para a validação de suas respectivas práticas pedagógicas, no sentido da efetiva qualificação do ensino praticado em suas escolas. Se por um lado o contexto educacional onde se encontram situados apresenta dificuldades sociais conhecidas e reconhecidas, por outro pode ser visto como uma oportunidade por parte dos educadores em utilizar metodologias de ensino que sejam diferenciados em termos de qualidade tanto no processo de ensino quanto no processo de aprendizagem, desde que embasadas em conceitos apropriados e correlacionados às suas práticas.

Referências bibliográficas

- BRASIL. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha de diretor**. In: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: SEB /MEC, 2004. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso: abr. 2015.
- CANDAU, V. M., A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 49-55.
- CANDAU, V. M. & LELLIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: ———. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 56-72.
- CANDAU, V. M., Didática: a relação forma/conteúdo. In: ———. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 29-37.
- CANDAU, V. M., Didática: Enfoque, Objetivo e Conteúdo. In: ———. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 13-19.
- CANDAU, V. M., Tem sentido hoje falar de uma Didática Geral. In: ———. Petrópolis: Vozes, 1988, p. 38-45.
- CANDAU, V. M., A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 13-24.
- DULCI, Luciana Crivellari. **A sala ambiente de metodologia do trabalho científico e o trabalho de conclusão do curso**: documento normalizador da Metodologia de Trabalho Científico e do Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto/MG. 2014.
- GONÇALVES, Irlen A. **Cultura escolar**: Práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Editora Publicações Dom Quixote. 1995.
- OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da Didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papyrus, 1992.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

Sobre os autores

Adriana Maria Tonini

Graduada em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Minas Gerais (1992) e Licenciatura Plena pela Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (1995). Mestre em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (1999) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2007). É professora Adjunta da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenadora Geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – na UFOP. Vice-Coordenadora Geral do Programa Escola de Gestores na UFOP. Coordenadora dos Cursos de Especialização em Coordenação Pedagógica e Mídias da Educação na UFOP. Professora do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Tem experiência na área de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação em Engenharia, Formação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância e Formação de Professores.

atonini@cead.ufop.br

Breyner Ricardo de Oliveira

Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e em Administração Pública pela Fundação João Pinheiro (2007). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. É professor adjunto do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenador Geral do Programa Escola de Gestores na UFOP. Coordenador do Curso de Especialização em Gestão Escolar. Vice-Coordenador do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) da UFOP. Tem experiência na área de Administração Pública e Política Educacional, com ênfase em gestão, avaliação e monitoramento de políticas sociais e educacionais.

breyner@cead.ufop.br

Ana Lúcia Pena

Graduada em Letras. Mestre em Educação e Linguagem pela UNEC. Experiência no trabalho com o Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Superior, como professora de disciplinas na área da educação, análise do discurso, português e metodologia. Atuou como Analista Educacional no Estado de MG, com o Ensino Fundamental – Anos Finais (Equipe PIP/CBC/Língua Portuguesa). Professora pesquisadora no curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica na Escola de Gestores, pela UFOP. Atua com formação de professores. Trabalhos publicados na área de formação de professores e da EaD.

lucia.anapena@gmail.com

Celma Anacleto

Graduada em Ciências Biológicas (Licenciatura). Mestre em História da Ciência. Experiência no Ensino Médio e Ensino Superior nas áreas da Saúde e Educação, atuando também como professora de Metodologia Científica e Orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Atuou como membro de órgãos acadêmicos: Comissão Permanente de Avaliação Institucional/ COPAVI; do Conselho Editorial da Revista Eletrônica do Curso de Nutrição; dos Conselhos de Coordenação Didática de Cursos. Professora pesquisadora no curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica na Escola de Gestores, pela UFOP. Atua com formação de professores. Trabalhos publicados na área de formação de professores e da EaD.

celmaanacleto@gmail.com

Fábio Neves de Miranda

Graduado em Ciência da Computação (UNIFENAS). Pós-graduação em Gestão de Tecnologias da Informação (FACECA) e Gestão e Planejamento EaD (CEUCLAR). Mestre em Educação Tecnológica (CEFET/MG). Coordenador de Cursos de Sistemas de Informação. Diretor/Criador da Academia Virtual de Aprendizagem. Coordenador de Pós-graduação em Gestão de TI. Profissional com mais de 15 anos de experiência na área de Tecnologia e Gestão de clientes e Informação e Análise de Sistemas e Suporte, atuando em cargos de gerência e coordenação e educação; Gerenciamento de Tecnologias da TV GLOBO/ EPTV e Sistemas de Informação em ambiente Empresarial, Educacional e Eclesiástico/Social alinhado à inteligência e negócio da instituição.

fabionmiranda@gmail.com

Fernando Fidalgo

Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1999. Professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais. É membro do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG. Foi pesquisador visitante no Institut de Recherches Economiques et Sociales. É Editor da revista Trabalho & Educação. Orienta atualmente quatro alunas de mestrado e cinco alunos de doutorado. Bolsista de Produtividade do CNPq. Coordena Projetos de Pesquisas. Pós-doutorou-se na Université Paris X (2004) e, também, na Universidade do Porto (2010).

fernandos@ufmg.br

Giseli Ferreira Barros

Licenciatura em Língua Portuguesa (UFOP). Bacharelado em Estudos Literários e Bacharelado em Estudos Linguísticos (UFOP). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Universidade Candido Mendes). Mestranda em Literatura Brasileira (FALE/UFMG).

giselifbarros@hotmail.com

José Geraldo Pedrosa

Graduado em Ciências Sociais (INESP, 1985). Mestre em Educação (UFMG, 1995) e Doutor em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP, 2002) pela PUC/SP. Pós-doutor (UFMG, 2004 e 2005) em Geografia Humana. É Professor do ensino superior no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, com atuação no Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Educação Tecnológica. Seus estudos e pesquisas nos últimos anos focalizam a presença americana (EUA) na educação brasileira, de modo particular a Educação Profissional e Tecnológica e sua trajetória constitutiva ao longo do século XX, notadamente a partir dos anos 1930, quando o Brasil intensifica sua industrialização, investe na preparação do trabalhador industrial e urbano e estabelece acordos com os EUA para implementação do Ensino Industrial.
jgpedrosa@uol.com.br

Raquel Quirino

Doutora e Pós-doutora em Educação. Professora do Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Qualificação Profissional (FORQUAP) na mesma instituição. Suas áreas de interesse em pesquisa e docência são: Relações Sociais de Gênero; Trabalho-Educação; Educação Profissional e Tecnológica; Formação Docente; Coordenação Pedagógica. Atua também como consultora e palestrante educacional e organizacional.
quirinoraquel@hotmail.com

Sabina Maura Silva

Professora do CEFET-MG, doutora em Educação, mestre e licenciada em Filosofia, títulos e graduação obtidos na UFMG. No período de 1994 a 2005 foi professora de História no ensino fundamental na Rede Municipal de Belo Horizonte. Atua no campo de formação de professores desde 1998, tendo lecionado nas Faculdades de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais e da Universidade Federal de Minas Gerais e nos cursos de licenciatura do Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, da Fundação Helena Antipoff. Atualmente, leciona no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e no Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG.
sabinamaura@gmail.com

Sérgio Rafacho

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG (Linha de pesquisa: política, trabalho e formação humana), mestre em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG (Linha de pesquisa: práticas educativas em ciência e tecnologia), administrador (PUC-MG), especialista em Finanças (IEC-PUC-MG), pesquisador do Grupo AMTEC/lattes.cnpq, membro do Grupo de Estudo de Metáforas, Modelos e Analogias na Tecnologia na Educação e na

Ciência – GEMATEC. Atualmente leciona e orienta Trabalhos de Conclusão de Curso em cursos de graduação e Pós-graduação nas áreas de gestão e educação (Presencial e EaD) e também atua como consultor empresarial.

srafacho@gmail.com

Silvani dos Santos Valentim

Ph.D. em Educação, Temple University-USA. Professora Associada do CEFET-MG. É Coordenadora-Geral de Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidades na Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário. Chefia o Departamento de Educação e atua no Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação Tecnológica da mesma instituição.

silvanisvalentim@gmail.com

Informações Gráficas

Formato: 15,5 x 22,5 cm

Mancha: 11 x 20,5 cm

Tipologia: Linux Libertine e Wingdings

Papel: Pólen 80 g/m² (miolo) - Supremo 250 g/m² (capa)

Tiragem: 600 exemplares

Impressão e acabamento: Editar Editora Associada - Juiz de Fora/MG

Tel.: (32) 3213-2529 em setembro de 2015.