

## REFLEXÕES SOBRE INTERATIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA A DISTÂNCIA JUNTO AOS ESPAÇOSTEMPOS ESCOLARES

## REFLECTIONS ON INTERACTIVE AND TEACHING PEDAGOGY IN DISTANCE TO SCHOOL TO SPACETIMES

**Roberta Espírito Santo Luzzardi<sup>1</sup>**

**Álvaro Veiga Junior<sup>2</sup>**

**Adriana Lessa Cardoso<sup>3</sup>**

**Resumo:** Este texto expressa a narrativa de três professores pesquisadores, propõe reflexões em relação ao trabalho docente praticado no Curso de Pedagogia a Distância- CLPD, buscando contextualizar a sua concepção e metodologia, que entendem seguir o espírito democrático e cidadão da atual LDB e as linhas de sentido das DCNs. A educação a distância permite a tessitura de redes cognitivas, contornando limites *espaçotemporais*, pois não obriga que as relações sejam presenciais, nem sincrônicas embora se utilize destas características. Apesar de enfrentar limites como a tradição bancária na maioria das escolas e alunos, incluídas as licenciaturas dos professores do curso. Também se deparam com frequentes mudanças de equipes, cronogramas rígidos e dificuldades de ritmos, consegue integrar universidade escola, educação com pesquisa no lugar de atuação do professor, formação humana e profissional, estágio com currículo, realidade dinâmica construída em apropriação por seus sujeitos e transformação social, cultural e histórica, incluindo as

---

<sup>1</sup> Doutora em Agronomia- UFPel. Mestre em Ciências- UFPel. Professora pesquisadora bolsista CAPES do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPel.

<sup>2</sup> Mestre em Educação Ambiental- FURG

Mestre em Educação- UFPel

Professor pesquisador bolsista CAPES da Universidade Federal de Pelotas. Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância

<sup>3</sup> Mestre em Geografia- FURG

Professora pesquisadora bolsista CAPES da Universidade Federal de Pelotas. Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância

NTICs. Destacamos o processo de formação continuada em comunidades colaborativas aprendentes em sintonia com a formação inicial docente.

**Palavras-chave:** formação docente, parcerias, realidade, diálogo, *espaçostempos* escolares

**Abstract:** This text expresses the narrative of three research professors, proposes reflections in relation to teaching practiced in the Course of Pedagogy at Distance- CLPD, seeking to contextualize their design and methodology that following understand the democratic spirit and citizen of the LDB and current lines sense of DCNs. The distance education enables the fabric of cognitive networks, bypassing spatiotemporal limits, because does not require that the relationships are face or synchronous although use of these features. Despite facing limits as banking tradition in most schools and students, including undergraduate teachers of the course. Also faced with frequent changes of teams, rigid schedules and difficulties of rhythms, can integrate university school education with research in place of teacher performance, human and professional formation, internship with curriculum, dynamic reality built in ownership by its subjects and transformation social, cultural and historical, including NICT. Highlight the process of continuing education learners in collaborative communities in line with the initial teacher training.

**Keywords:** teacher formation, partnerships, reality, dialogue, school spacetimes.

## INTRODUÇÃO

Pretendemos neste texto fazer reflexões e dialogar a partir do trabalho de professores pesquisadores na licenciatura em pedagogia, modalidade a distância, sobre o processo de formação docente em suas interações com a realidade da escola pública. Ao trazer um panorama necessário para contextualizar a argumentação, o artigo não poderia ser representativo da história percorrida, nem propor uma narrativa oficial do curso ou sugerir um ponto de vista privilegiado destes autores. Não obstante, oferece a perspectiva de três educadores que participaram intensamente em diferentes polos, turmas e funções, porém não desejamos neste artigo fazer inferências, projeções ou generalizações sobre a complexidade e profundidade envolvida.

A partir da escrita coletiva sobre nossas experiências objetivamos pensar sobre a formação inicial de professores como práticas de qualificação recíprocas entre os sujeitos participantes, os

professores do curso, os alunos e a comunidade escolar. Nesse sentido, evitamos definir as escolas de maneira isolada e não relacional, sendo, portanto, concebidas como redes culturais sistêmicas, nas quais as pessoas participam de um desenvolvimento histórico influente em relação aos rumos da sociedade.

Acreditamos que nas suas intenções gerais o curso consiga cumprir em boa parte e mais que satisfatoriamente o que pretende. Vem promovendo formação mútua e criando teorização ao discutir em movimento junto à realidade escolar existente em 25 municípios do Rio Grande do Sul, acompanhando tarefas práticas e exercendo a práxis pedagógica em eventos simultâneos (como encontros presenciais e chats) e não simultâneos (fóruns, atividades e tarefas). Dispomo-nos a estudar a literatura existente na área da pedagogia e evitar a prescrição, o enciclopedismo e a hierarquia do cabedal científico por meio do acionamento das equipes docentes e coletivos dos estudantes na pesquisa ação-participante, problematizando-contextualizando os significados percebidos nas realidades escolares.

Ainda atento à literatura contemporânea, o programa de curso assume como pressupostos as ideias defendidas nos paradigmas que denominamos pós-críticos, culturais e populares. Busca no pensamento dos principais representantes e obras, os alicerces para seu desenho arquitetônico. Distancia-se dos modelos cientificistas, aproxima-se de um projeto ético-estético por meio do qual os sujeitos deste conjunto educador questionem a sua consciência no mundo. Esta prática vem a ser associada com a profissionalização docente, a autonomia solidária, na construção coletiva dos conhecimentos concernentes aos saberes, e relativos às culturas existentes.

Nesta nova linha de orientação, como inovar frente à costumeira herança acadêmica elitista e transmissora? De que maneira fazer formação inicial de professores numa perspectiva comunitária? Como transformar distâncias curriculares em educação permanente articulando a comunicação entre as pessoas envolvidas? Que caminhos tomar para diminuir a separação entre quem planeja e quem executa, num currículo estático para um desenvolvimento de construção de sentido? Estas questões vêm a convergir com o investimento na cultura da pesquisa a ser praticada horizontalmente nos processos educativos.

Buscando coerência nas reflexões, estruturamos a redação do artigo da seguinte maneira: a) Experiência ao tecer Liames e criar redes, que apresenta a organização e modos de trabalho no curso; b) A importância de conhecer e transformar sujeitos - objetiva situar a formação inicial e

continuada na perspectiva do professor pesquisador; c) Formação humana e docente na atualidade, traz a concepção de mundo e questiona as epistemologias hegemônicas, principalmente as ligadas ao capitalismo e projetos desenvolvimentistas; d) Entre limites e movimentos dialógicos – busca reconhecer os limites e os desafios na formação de professores.

## **EXPERIÊNCIA AO TECER LIAMES E CRIAR REDES**

Com a finalidade de realizar uma abordagem global e dinâmica do conjunto implicado, a universidade firma convênios com as escolas para criar intercâmbios que envolvam os professores do curso<sup>4</sup>, os estudantes de pedagogia, os trabalhadores em educação (equipe diretiva, professores e funcionários), conselhos escolares e círculos de pais e mestres, familiares e responsáveis de alunos, e a comunidade do entorno da escola. O tensionamento desta totalidade não aspira ao domínio e rigor, porém fazer alianças formativas com os sujeitos próximos e existentes, buscando superar a noção tradicional de estágio (mas não só) na qual esta prática seria apenas uma culminação do programa curricular inicial.

Os currículos tradicionalmente separam disciplinas, matérias e bibliografias de antemão, sem contato externo, seja com os estudantes ou com o futuro campo de atuação, oferecendo deste modo um percurso descontextualizado e alienador. E, de acordo com Alves e Garcia, esses contextos não são *espaçostempos* fechados em si, mas estão, de modos diversos, articulados uns aos outros, do que os formuladores dos planejamentos dos cursos de formação de professores e professoras parecem não se dar conta. Em nossas pesquisas temos constatado que estes cursos, geralmente, partem das disciplinas teóricas, portanto se dando da teoria para a prática, nos quais se indica ser necessário, “antes de qualquer coisa”, “uma base teórica”, o que ocupa o planejamento do que são denominadas as “disciplinas fundamentais” (2012, p.489).

---

<sup>4</sup> Segundo Kieling, ET AL. (2010) O curso conta para cada polo de atuação com uma equipe docente de cinco professores bolsistas CAPES, para mediar o ensino do curso com os alunos, ainda possui uma coordenação para cada quatro municípios-polos. Os professores podem ser pedagogos ou possuir alguma licenciatura reconhecida. A distribuição ocorre da seguinte maneira: um professor pesquisador ou formador, que articula todas as ações da equipe docente e da turma; dois professores que atuam na função de tutor presencial junto à turma, e dois professores tutores a distância, que da sede acompanham todo o processo do aluno através do AVA.

Para superar tais condições, o desafio da universidade então consiste em criar meios que possibilitem a participação dos sujeitos envolvidos com a educação sem separar em dentro ou fora, antes ou depois, em meio aos processos sociais e históricos. Desse modo, seguindo os incentivos do poder público, (de acordo com o artigo 80 da vigente LDB) no desenvolvimento e veiculação do ensino a distância, em todos os níveis e modalidades e de educação continuada, se faz necessário gerar condições culturais e institucionais para tal finalidade.

Os componentes curriculares do curso trazem conteúdos mínimos previstos na legislação, e os expande ao problematizá-los nas equipes, ensinar aos alunos, modifica e acrescenta conforme as respostas e efeitos de aprendizagem. Trabalha num paradigma dialógico-dialético, propiciando uma práxis curricular na busca de suplantar a hierarquia presentes nas instituições e a dicotomia entre prática e teoria, aproximando o estudante desde o início à realidade concreta.

De acordo com Kieling, et al. (2010), já na sua criação o Curso de Licenciatura a Distância em Pedagogia-CLPD<sup>5</sup> procurou se estruturar para escapar tanto da fragmentação disciplinar quanto da orientação interdisciplinar, quando nesta há hierarquia e persistência dos campos de conhecimento especializados. O curso está organizado em quatro etapas que compreendem oito semestres, assim, este programa dispõe eixos temáticos, subdivididos em movimentos, e realiza planejamento coletivo e continuado de ensino, no movimento dialógico entre professores, alunos e escolas - e leva em consideração as diversas experiências, que são circuladas entre os polos baseados nas respostas e no ritmo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A avaliação praticada também segue a lógica da pesquisa educação formativa multidimensional, sendo continuada e processual, diagnóstica, interativa e emancipatória. Não trabalha com classificação, quantidade ou notas, eminentemente qualitativa, media as atividades e busca construir reciprocamente o conhecimento. Se expressa diariamente por meio do diálogo tutorial, respostas nos fóruns, conversas nos chats e webs, e ao final de cada eixo temático são postados pareceres individuais, onde são indicadas as consecuições dos objetivos ou pendências a serem recuperadas de forma paralela aos estudos que seguem nos novos eixos e projetos.

---

<sup>5</sup> O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) iniciou as atividades acadêmicas na UFPel em 2008, vinculado a Universidade Aberta do Brasil -UAB e foi pensado em termos de aproximação mais direta dos alunos com os espaços de atividade docente, as escolas, e o contexto no qual essas estão inseridas. Neste sentido, estruturou a proposta pedagógica para a formação de professores a partir das atividades de pesquisa e investigação da realidade local de cada polo, sendo executado em oito semestres. Atualmente atende 25 municípios no Estado.

As tecnologias interativas vêm evidenciando na educação a distância o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos que estão envolvidos neste processo (MORAN, 2000). Com o advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTICs, a formação inicial em nível superior não se restringe às pessoas com melhores condições financeiras ou que moram em cidades onde se situam as Instituições de Ensino Superior (IES). Nisso reside o potencial crítico destas tecnologias, ao possibilitar uma perspectiva de educação enraizada nas condições históricas de um país que cresce e se desenvolve no mundo globalizado, que hoje se denomina de país emergente. Nesse sentido, valorizando a economia e o trabalho, tem-se lutado para minimizar as mazelas socioculturais e econômicas na sua trajetória.

Portanto, a educação pode fazer diferença para os segmentos populares na organização democrática da sociedade dando condições de participação das pessoas, grupos e classes sociais nas instâncias mais diversas de sociabilidade favorecendo a construção humana da sociedade. Entre os autores que nos embasam precisam ser mencionados em destaque Anísio Teixeira, Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Antônio Nóvoa, Miguel Arroyo, Boaventura de Sousa Santos e István Mészáros, entre tantos que discutem possibilidades sociais a partir da oposição à destrutividade do capital.

Pensamos que nesta concepção, o programa de um curso de pedagogia a distância não pode significar uma mera transposição do tipo de lógica que comumente embasa os cursos de formação de professores presenciais. Sabe-se que as DCNs para as licenciaturas tencionaram novas configurações nos currículos de formação de professores. No entanto, as fragmentações por disciplinas ou por campos de conhecimentos especializados ainda persistem. Em outros casos, o esforço tem sido por realizar um currículo profissionalizante orientado pela transversalidade, interdisciplinaridade, unindo pesquisa, ensino e extensão, com aproximação dos limites espaciais e temporais, construindo sentidos nos contextos geográficos e históricos dos estudantes.

Junto a estas contribuições do campo do currículo e da área da EAD, crescem-se os atuais estudos na área da psicologia cognitiva no momento que evidenciam as transformações na cognição humana quando conectadas com as tecnologias, transformando a forma de conhecer e de aprender. Por consequência deste entendimento, o desenho que depreendemos para o curso baseia-se na multiplicidade, heterogeneidade e pluralidade dos saberes necessários à formação global da pessoa humana.



A partir do que chamamos de “micro-projetos temáticos de investigação”, expressão utilizada para designar a constituição de espaços de aprendizagens necessárias à capacitação profissional do/a pedagogo/a, situamos a pesquisa como estratégia metodológica do ensinar e aprender. A construção de eixos temáticos de investigação oferece possibilidades de provocar rupturas com a lógica da fragmentação e hierarquização disciplinar permitindo tecer liames e redes. Esta tessitura, sendo possibilitada na consolidação e emergência de regimes cognitivos constituídos pelo conjunto das regras criadas através de processos de aprendizagens, por meio de práticas concretas envolvendo as tecnologias cognitivas (KASTRUP, 1999). Nesse sentido, instigamos tensionar dialeticamente a abrangência deste movimento colaborativo de ensino, ao buscar desenvolver aprendizagens a partir da prática, do diálogo e das problematizações teóricas, construir sentidos na cultura da pesquisa-ação participante favorecendo a progressiva autonomia da formação docente, e assim pressupõe-se: Valorizar o cotidiano da escola e do seu entorno como campo de integração dos processos de ensino e aprendizagem; incorporar a pesquisa de realidade e bibliográfica como metodologia de trabalho pedagógico de modo a favorecer a integração dos campos de saberes que compõem o currículo, desde o início do curso; enfatizar a diferença em suas dimensões políticas, poéticas e filosóficas e suas implicações para as pedagogias; significar os processos de aprendizagens a partir das experiências pessoais dos alunos de modo a criar situações interativas que os ajudem a superar o isolamento e os permitam construir comunidades de aprendizagens; fortalecer vivências extracurriculares que favoreçam a criatividade e a invenção de novas práticas escolares; enfocar o projeto político pedagógico como dispositivo de saber-poder-subjetividade na perspectiva do entorno da escola e nas tensões próprias da comunidade (KIELING, *et al.*, 2010, p. 78).

Assim, estas linhas gerais devem orientar a profissionalização do pedagogo que preferencialmente atuará no contexto das escolas públicas, principalmente na docência da educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação de jovens e adultos - EJA. Para isso, a inserção do estudante na comunidade escolar desde o primeiro ano, passa ser fundamental para compreender a complexidade do fazer docente.

Desta maneira, a construção metodológica do curso trabalha com o conceito de cultura, no espaço articulador dos conhecimentos que compõem os eixos temáticos de investigação. Ressalta-se a importância da compreensão que o/a aluno/a deve ter a respeito deste conceito e dos dilemas

abordados pelo multiculturalismo, face às diversidades econômicas, étnico-culturais e religiosas do Brasil. Para tal, acreditamos ser necessário o professor se formar a partir da inserção/ação em diferentes espaços culturais, por meio da investigação integrada com o ensino e com o trabalho de extensão universitária como princípio educativo.

O procedimento de construção de parcerias com a comunidade escolar reflete os princípios educativos do curso. Neste, a cultura local dos sujeitos está situada como ponto de partida para a construção do conhecimento e das práticas pedagógicas. A realidade é estimada pelas referências coletivas construídas e re-significadas individualmente ao longo da vida e o conhecimento sobre a sociedade está permeado pelos interesses individuais e coletivos, pelas projeções de classe/grupo social que os sujeitos constroem e com as quais se solidarizam.

Entendemos que a pesquisa socioeducacional vivenciada ao longo do curso de graduação permite a compreensão de outras abrangências dessa mesma realidade. Ela favorece o conhecimento de múltiplas perspectivas sobre o cotidiano, derivadas dos pontos de vistas de indivíduos e grupos que se encontram em diferentes circunstâncias econômicas e culturais (BRANDÃO, 1987). Num ambiente intelectual marcado pela transividade crítica (FREIRE, 1996), que se potencializa no curso, esse contato com múltiplas dimensões do cotidiano social potencializa a construção de uma nova – e sempre provisória – síntese sobre as condições de vida da população com quem o futuro docente trabalhará.

Esta atividade de entendimento qualificado potencializa a contextualização das práticas pedagógicas, considerada fundamental para a produção de ensino e aprendizagens significativas. Desta maneira, permite ao estudante do curso conhecer aproximadamente a realidade escolar de forma concreta e não apenas ideal. Este trilhar, em seus desafios e alternativas – potencializa: [1] a apropriação crítica das referências discutidas no curso; [2] o engajamento dos estudantes do curso nas práticas desenvolvidas pelas instituições públicas de ensino do seu município; e [3] a discussão coletiva sobre a escola como um todo e sobre os pontos específicos percebidos pelos educandos. Potencializa dessa forma, a sistematização dos conhecimentos construídos ao longo do curso de graduação e a elaboração da teoria pedagógica do professor.

Portanto, nesta perspectiva o estágio deixa de ser uma primeira aproximação do contexto escolar e passa a ser um momento de efetivação prática de uma síntese – em progressiva construção desde seu ingresso no curso e da sua aproximação à escola parceira. Dessa forma, a intenção de pesquisar



na escola desde o início do curso permite ao estudante chegar ao momento do estágio conhecendo a instituição, os sujeitos que lá trabalham e estudam, seus limites, suas potencialidades e algumas das suas necessidades. Enfim, garante que este estudante inicie sua prática docente supervisionada procurando conhecer a escola e boa parte da realidade dos sujeitos que lá estão.

## A IMPORTÂNCIA DE CONHECER E TRANSFORMAR SUJEITOS

O programa curricular tem sua base construída em experiências geradas da prática concreta escolar em direção à teorização, no movimento dialógico-dialético de pesquisa busca instigar a aprendizagem e favorecer a emancipação dos sujeitos e, por conseguinte, a transformação social.

Este processo é o oposto do tipo de estudo que parte de teorias universais para entender a realidade, onde se corre o risco de enquadramento da escola em definições tão gerais que, por isso mesmo, não servem para explicitar a realidade específica da escola e da comunidade escolar, e normalmente tendem a desrespeitar os sujeitos e suas condições de vida. As reflexões realizadas a partir destas experiências demonstram que o processo de aprendizagem da Pedagogia torna-se muito mais vigoroso com pessoas que exercem práticas docentes com turmas do que com pessoas que imaginam a prática docente e o *quefazer* do professor. (...) A formação torna-se muito mais centrada e concreta para aquelas pessoas que possuem experiências de vivência na escola, tomando-as como objeto de estudo, do que para aquelas que apenas imaginam e idealizam as relações concretas que ocorrem nela (KIELING, *et al.*, 2010, 94).

A práxis político-pedagógica articula a experiência profissional à formação acadêmica num contexto situado, mas não objetificado. O conhecimento da realidade local relaciona-se criticamente com as realidades mais amplas, num processo comparativo e contextual incessante. Como dissemos, a proposta prevê a inserção necessária do estudante na prática docente da escola parceira. Esta inserção ocorre através da criação de vínculos com o horizonte da comunidade escolar e por isso a denominamos parceria.

Em síntese, pretende-se que o estudo a ser realizado com a escola contribua com o movimento de qualificação do estudante de pedagogia. Esta parceria objetiva que o aluno se disponha a aprender com a comunidade escolar na qual ele vai atuar e desenvolva um profundo respeito com a construção da subjetividade do lugar.

A imersão do estudante instiga perceber a realidade como realidade humana e síntese de múltiplas relações, assim é possível a compreensão das diferentes abrangências dos fatos e das situações vivenciadas na escola. O referencial para esta interação busca evitar qualquer tipo de invasão cultural, ou seja, atitudes e posturas de sujeito que pressupõe conhecer a realidade antes de experienciar o espaço da escola, quando muitas vezes, emite juízos de valor sem conhecer os conjuntos culturais e históricos do lugar e de seus sujeitos. Neste modelo, reproduz o tradicionalismo bancário, refletido num comportamento baseado na intenção de ensinar antes de aprender. Tal prática, sendo provavelmente acentuada a partir de leituras e estudos enciclopédicos, e não a partir da consideração das relações existentes como se apresentam e nos limites próprios de toda ação histórica.

## **FORMAÇÃO HUMANA E DOCENTE NA ATUALIDADE**

Com a intenção de compreender e participar do mundo contemporâneo precisamos da dialogicidade e da contextualização construída nas práticas pedagógicas, para problematizar a linguagem, realidade, rejeitar o elitismo, os ditames do mercado e as epistemologias hegemônicas ligadas ao capitalismo neoliberal. Em alternativa ao modelo do sujeito individual - emulador e consumista - existem diversas correntes pedagógicas que convergem para a necessidade da formação humana multidimensional no horizonte da sociedade. Vivemos num mundo fugidio e incerto, onde a “regra” é a contingência, não podendo, portanto, através do ensino apenas adaptar as pessoas para o mercado.

De acordo com Gadotti, oscilamos em intensidades extremas, considerando que este momento histórico, caracteriza-se por um enorme avanço tecnológico e também por uma enorme imaturidade política: enquanto a internet nos coloca no centro da era da informação o governo humano continua muito pobre, gerando misérias e deterioração. Podemos destruir toda a vida do planeta. Quinhentas

empresas transnacionais controlam 25% da atividade econômica mundial e 80% das inovações tecnológicas. A globalização econômica capitalista enfraqueceu os Estados nacionais impondo limites para a sua autonomia, subordinando-os à lógica econômica das transnacionais. Gigantescas dívidas externas governam países e impedem (*sic*) a implantação de políticas sociais equalizadoras. As empresas transnacionais trabalham para 10% da população mundial, que se situa nos países mais ricos gerando uma tremenda exclusão (...) (2000, p.171).

Se por um lado podemos pensar num cenário ameaçador, por outro, existe um mundo aberto e vicejante. Assim, desejamos praticar educação sensível em sua “poeticidade mundana”, lutando pela construção consciente de contextos, desalienada e aprendiz em busca do seu tempo. Uma totalidade sistematizada e interdependente, concebemos a sociedade como um todo, intermediando a participação em direção a um mundo mais justo, cuidadoso, e, menos sofrido e degradador. Diante da trama exposta, uma saída tem sido “ocupar” *espaçostempos* educativos, e, relacionarmos com a escola sem sucumbir ao dentro/fora/dentro, pertence/não pertence, baixo/cima/baixo, exemplos de pares antípodas (da modernidade). Entretanto, como mover processos e “convocar” seus sujeitos sem autoritarismo? Afinal, participação, numa perspectiva de autonomia solidária, não é adesão. Práticas sociais do convívio e cotidiano, por exemplo, são esferas da formação intersubjetiva que “acionam”, propiciam e/ou motivam a participação dos sujeitos em seus movimentos existenciais.

Diante dos problemas contemporâneos, a política viciosa, advinda do modelo oligárquico profissional, certamente será inimiga de uma educação formativa contextualizada. Evidentemente, mantém-se para alienar dos seguimentos da vida ou expropriar pessoas da participação do mundo. Nessa mesma esteira, o consumismo e a competição visam fragmentar consciências, docilizar a população, criar apatia e indiferença. Atuam sob uma égide tecnicista, particionando administração da amplitude da presença da população, reduzindo a dimensão política ao vértice de sua situação.

Nós professores, ao fazermos parte da formação continuada em exercício, perguntamo-nos que relações podem existir entre escola e a epistemologia da educação? Pois da escola, pouco se fala junto a ela, muito se fala dela ou por ela. Cumpre reparar danos e efeitos na subjetividade das

peçoas sobre a educação. Não descobrir, mas “praxicar<sup>6</sup>” uma política cultural de manter vivas, formas, exemplos e gestos, mais criadoras do que reativas. Para reverter e transformar, nada de oposição unívoca, mas utilidade e balanceamento. Enfim, entendemos que há uma relação estreita entre a dimensão política da educação com a consciência cultural na construção da democracia social cidadã e administração política justa da nação.

### ENTRE LIMITES E MOVIMENTOS DIALÓGICOS

A prática de uma epistemologia coletiva, horizontal e transparente pode formar professores cidadãos que construam por meio da educação uma cultura política participativa e consciente. As instituições em sua dimensão rígida tendem a resistir às mudanças históricas, entretanto podem avançar e se adequar aos novos tempos. A exemplo das reflexões aqui argumentadas, o programa abordado é resultado e expressão das políticas públicas em direção aos cidadãos para estes se formarem com qualidade e coerência ao encontro de uma nação educadora - se inscrevendo e modificando um mundo globalizado, caracterizado por ser efêmero e desenvolvimentista. Por isso, um currículo para a formação de professores deve ser objeto central na formulação de políticas públicas educacionais. Um currículo para a formação de professores deve resultar de um trabalho intelectual coletivo por parte de quem o demanda. Romper com a cultura do individualismo predominante na sociedade e na escola capitalista ainda constitui um enorme desafio para as propostas curriculares pensadas e materializadas no campo da formação docente (BORGES, p. 38, 2010).

Alguns limites percebidos confirmam a estrutura herdada e os desafios. Por exemplo, é bem comum os alunos tomarem as atividades do currículo como fins em si, preocupados com a aprovação e não como meios de aprendizagem e construção de sua profissionalidade. Frequentemente realizam tarefas para demonstrar, deixando de interiorizar os conhecimentos, ficando na superficialidade e apenas preocupados com a certificação. Ainda, boa parte dos alunos, os estudos e leituras de textos tem a compreensão ligeira e descontextualizada, submetida a pressa

---

<sup>6</sup> Segundo Houaiss, refere-se à ação de aplicar, usar, exercitar uma teoria, arte, ciência ou ofício.

do cumprimento formal. E quando inseguros resistem à cultura da pesquisa repetindo os modelos transmissivos.

No entanto, não há só reprodução, entre vivências e ritmos próprios não devemos esquecer que antes de entrarem em qualquer curso de formação, hoje em nível superior, os estudantes tiveram entre 12 a 15 anos de escolaridade, nos quais *aprenderam ensinaram* muito sobre o ser professor – em cada aula de que participaram como estudantes, em todos os níveis da educação, em cada brincadeira de escola que inventaram quando crianças, em cada situação em que se viram ensinando ao aprender e aprendendo ao ensinar (ALVES e GARCIA, P. 492, 2012).

Consideramos também que a ligeireza não é um problema exclusivo dos ritmos próprios dos alunos e professores, frequentemente o cronograma fica apertado entre datas, espremidas nos feriados e greves, dificultando um tempo mais flexível para leituras e estudos e solicitação de ajuda, conforme as diferentes sensibilidades e características das pessoas. Temos que considerar que apesar de buscarmos um planejamento dialógico baseado nos aportes vindos das necessidades dos alunos dificilmente as temáticas dos eixos contemplam a todos.

As parcerias em alguns casos não resultam efeitos esperados imediatos, por exemplo, quando os alunos dialogam com professores conservadores ou reproducionistas, sentem-se confusos ou frustrados por ser difícil observar mudanças e avanços qualitativos. E mesmo que a pedagogia seja uma prática unidocente, as escolas do interior são estruturadas em grades e disciplinas e a formação propiciada encontra dificuldades em contribuir para melhorar esta realidade.

Além disso, nas equipes pedagógicas muitos professores a distância ou presenciais não se envolvem em profundidade com as atividades de pesquisa e as demais práticas curriculares. Ou então são irregulares conforme a variação das demandas docentes ao longo do ano letivo.

Não é fácil realizar um planejamento cooperativo e com educação continuada entre professores que vieram de licenciaturas tradicionais. Dificulta também, o fato de que a maioria dos professores do curso leciona em mais de uma escola e/ou com excesso de carga horária. Igualmente, a formação continuada entre equipes não é facilmente avaliável, embora sempre aconselhada, nem sempre flui bem, pois sendo eminentemente horizontal, muitas vezes os colegas optam por agir individualmente, interessando-se apenas por uma parte mínima de seu trabalho, ou resistem às mudanças necessárias como se fossem profissionais definitivamente prontos e inquestionáveis.

Outra dificuldade é existirem mudanças nas equipes, professores que saem do curso, nem sempre sendo substituídos com a rapidez necessária devido aos trâmites institucionais obrigatórios, deixando as equipes reduzidas, e assim sobrecarregando os outros professores. Quando chegam novos professores para suprir a vacância estes necessitam de tempo, conhecimento e esforço para poder contribuir significativamente com o coletivo. Ainda é bem frequente que, devido ao tempo escasso, em muitas reuniões predominem a abordagem a respeito de detalhes técnicos, problemas pontuais ou burocráticos e pouco sobre espaço para as discussões epistemológicas e para a formação pedagógica continuada.

Sobre avaliação continuada, o acompanhamento da parceria no estágio ao longo de um currículo dialógico e responsivo permite resistir e criar frente ao perigo da atuação assistemática e fragmentária. Deste modo, evitamos reforçar o tradicionalismo e a cultura da aparência no estágio quando avaliamos as atividades e os planejamentos valorizando o processo mais que o produto pontual. Note-se que, embora a “correção” seja importante, podemos cair no perigo de supervalorizá-la como se fosse o centro do processo formativo.

Concebemos o estágio como complexo, amplo e multipolar. Envolve instituições e pessoas, a universidade, escola, comunidade, e agências públicas de Estado, das instâncias locais às federais, inclui as exigências da sociedade, do mundo do trabalho e economia. Então é multipolar e complexo por isso. Quanto aos saberes de referência, a própria representação da ciência cai no perigo de centrar sua avaliação que envolve, porém não se resume à “validação”, à “fiscalização” ligada à burocracia. Uma avaliação de cunho elitista, baseada apenas na forma externa e registral dos seus produtos, criando uma cultura da desconfiança superficial e deixando de valorizar as práticas cotidianas, a cultura formativa dos esforços que se localizam nas origens, nos meios e nas mediações.

Buscando um sentido conjuntural, ao avaliarmos os planejamentos de ensino, os planos de aula que vão sendo propostos à medida que os alunos lecionam nas escolas parceiras, consideramos que existam inúmeras variáveis a serem problematizadas, há uma intrincada relação pedagógica entre sujeitos. Ocorre um complexo maior que não se reduz aos planejamentos, por isso focar apenas nos planos seria trair-se e ser tão tradicional quanto se está querendo evitar ser. Acreditamos ser importante dizer isto, pois muda a abordagem que queremos com o diálogo, se nos limitamos demais nas atividades mediadoras em si e não na “cosmovisão” ou no paradigma teórico que levou



o aluno a fazer ou não fazer tal prática, o estudante pode reescrever sua produção de uma maneira automática e heterônoma, deixando de aprender através dos encontros e oportunidades. Desse modo, quando localizamos um equívoco notório nos planejamentos também nos equivocamos ao tratá-lo como um documento centro do objetivo da relação professor-estagiário-processo de aprendizagem e ensino a ser imediatamente retificado. Seria um ato muito parecido quando tratamos dos sintomas das doenças como problemas, apagando rastros do percurso que levou o corpo ao desequilíbrio; ao invés de pensá-los como pistas para descobrir as origens e causas do problema e resolvê-los, e mais ainda posteriormente evitá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendemos neste percurso fazer reflexões e dialogar a partir da experiência de professores pesquisadores na licenciatura em pedagogia, modalidade a distância, sobre o processo de formação docente em suas interações com a realidade de escolas públicas existentes nas cidades do interior do estado. Ao trazer um panorama necessário para contextualizar a argumentação, o artigo não poderia ser representativo da história percorrida, nem propor uma narrativa oficial do curso ou sugerir um ponto de vista privilegiado. Oferecemos uma perspectiva de três educadores que participaram intensamente em diferentes momentos e funções, porém não desejamos neste artigo fazer inferências, projeções ou generalizações sobre a complexidade e profundidade envolvida. Numa intenção mais modesta destacamos o processo de formação continuada em comunidades colaborativas aprendentes em sintonia com a formação inicial docente. Buscamos circular esta narrativa sobre uma prática que consegue aproximar universidade escola, educação com pesquisa no lugar de atuação do professor, formação humana e profissional, estágio com currículo, realidade dinâmica construída em apropriação por seus sujeitos e transformação social, cultural e histórica, incluindo as NTICs.

A confiabilidade do programa ao longo do decurso junto aos alunos, professores e comunidade exige negociar com normas e estruturas “consagradas”. Com as expectativas advindas do ensino cientificista exclusor e meritocrático. O exagero da burocracia valoriza a cultura da aparência, o marketing e a publicidade ruidosa (interpeladora e alienante), e com isto, desvaloriza os percursos, o trabalho sério cotidiano, que dificilmente aparece nos documentos. O objetivo do diálogo não são

as atividades e tarefas propiciadas ou os planos em si, mas a relação pedagógica subsidiada por estes instrumentos e meios, a formação realizada junto aos alunos por intermédio da conversação e trocas motivadas pela prática, que progressivamente vai se estreitando nas relações escolares. Assim, as produções só vão fazer sentido se forem coerentes e úteis ao estágio e a outras atividades educativas onde os alunos se percebam a partir da existência situada e concreta movimentando a práxis pedagógica.

A perspectiva pretendida necessita da aprendizagem do diálogo exercido nas mediações pedagógicas para haver comunicação no processo de aprendizagem e ensino. Tal perspectiva precisa se afastar das heranças da performatividade dissimulada, do autoritarismo e da despolitização. No livro “Extensão ou Comunicação?”, Freire estabelece uma noção de comunicação que se insere no agir pedagógico libertador, “o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim com o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1979, p. 66 e 67). De acordo com o pensamento do autor, a comunicação é aquela que transforma essencialmente os homens em seres humanos. A troca de experiências entre educandos e educadores é condição básica para construção do conhecimento, educar-se é envolver-se em uma rede de interações.

Sendo uma referência vital, o modelo dialógico de Paulo Freire fundamenta-se no respeito pelo outro, não visa à acomodação ou ajustamento, mas enfatiza a relação que torna o homem sujeito de suas ações e o afasta da condição de objeto, de dominado, sem vez e sem voz. Enquanto a adaptação é um conceito passivo, a integração implica engajamento no sentido de mudar, de transformar a realidade, criticando-a para ser capaz de mudá-la. Deste modo, acreditamos que as reciprocidades das interações educativas transformam pessoas e profissionais nos tornando menos contraditórios, portanto mais coerentes com uma sociedade a ser construída em base à responsabilidade, prudência e justiça.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. **Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares.** In LIBÂNEO, José Carlos, ALVES, Nilda (Orgs.) **Temas de Pedagogia –diálogos entre didática e currículo.** SP: CORTEZ, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso, 16/06/2014.

BRANDÃO, Rodrigues, Carlos (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. SP: BRASILIENSE, 1987.

BORGES, FREITAS FONSECA, Livia. **Um currículo para a formação de professores**. In VEIGA ALENCASTRO PASSOS, Ilma e SILVA FERNANDES DA, Edileuza (Orgs.). **A escola mudou, que mude a formação de professores!** SP: PAPIRUS, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. SP: PAZ E TERRA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** SP: PAZ E TERRA, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra**. SP: PEIRÓPOLIS, 2000.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. SP: PAPIRUS, 1999.

KIELING, José Fernando e colaboradores. **A subjetividade do lugar e dos professores na formação: o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPEL**. RS: EDITORA E GRÁFICA UNIVERSITÁRIA, 2010.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. SP: PAPIRUS, 2000.

## **Roberta Espírito Santo Luzzardi**

Doutora em Agronomia- UFPel. Mestre em Ciências- UFPel. Professora pesquisadora bolsista CAPES do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPel.

## **Álvaro Veiga Junior**

Mestre em Educação Ambiental- FURG. Mestre em Educação- UFPel. Professor pesquisador bolsista CAPES da Universidade Federal de Pelotas. Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância

## **Adriana Lessa Cardoso**

Mestre em Geografia- FURG. Professora pesquisadora bolsista CAPES da Universidade Federal de Pelotas. Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância.

**Artigo recebido em 02/09/2014**

**Aceito para publicação em 29/08/2015**

Para citar este trabalho:

LUZZARDI, Roberta Espírito Santo; JÚNIOR, Álvaro Veiga; CARDOSO, Adriana Lessa.

**REFLEXÕES SOBRE INTERATIVIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA A DISTÂNCIA JUNTO AOS ESPAÇOS TEMPOS ESCOLARES. Revista Paidéi@. Unimes Virtual. Vol.7 – Número 12 – JUN.2015 – Disponível em:**

**<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=index>**