

ASPECTOS DA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA AÇÃO EDUCATIVA DO PEAD

ASPECTS OF THE CONSTRUCTION OF THE AUTONOMY IN EDUCATIONAL ACTION OF PEAD

Antônio Paim Falcetta⁽¹⁾, Dóris Maria Luzzardi Fiss⁽²⁾

(1) Aluno do Curso de Especialização em Tutoria Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil – e-mail: antonio.falcetta@secom.ufrgs.br

(2) Orientadora - Departamento de Ensino e Currículo e na PEAD (Pedagogia a Distância), Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil – e-mail: fiss.doris@gmail.com

Resumo: Apontando o desenvolvimento da autonomia como um conceito e uma prática pedagógica fundamentais, buscou-se (a) contextualizar o processo das políticas públicas brasileiras para a educação contemporânea até a EAD, nos moldes atuais, como um suporte para a formação educativa e para a inclusão digital, e (b) também analisar a produção dessa categoria no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFRGS. A autonomia é compreendida como espaço de dialogia e autoria, condição para a produção de identidades, expressão das culturas locais, busca de estratégias relevantes e reconhecimento do sujeito enquanto ator ativo no processo de constituição social, econômica, moral. Considerando a pesquisa desenvolvida, concluiu-se que a EAD pode promover metodologicamente o incremento da autonomia, especialmente no âmbito do PEAD, dada a sua natureza intrinsecamente metapedagógica.

Palavras-chave: autonomia, dialogia, capital pedagógico.

Diz um provérbio chinês que a última coisa que descobriram os peixes foi a água.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.

Paulo Freire (1996, p. 46)

1. Introdução

Decorrente de políticas entabuladas especialmente para a formação para o trabalho, o ensino brasileiro, indiferentemente às consistentes críticas e às fartas propostas produzidas por, entre outros, Paulo Freire, é bastante débil, no que diz respeito às necessidades sociais. A orientação descentralista das últimas décadas, biruta da vez dos ventos estratégicos e ideológicos, acentua a disparidade entre os sistemas e mais ainda entre as regiões.

Com a marca da heterogenia e pautado por prioridades sazonais, preocupam as carências para o desenvolvimento saudável das identidades, os recortes e as memórias culturais, a leitura dos signos da diferença e da autonomia autogestora e autoral em um país com tantas particularidades, em que exatamente a diversidade é sinônimo de riqueza. Nesse sentido, entendo que apenas uma sociedade que se permita ouvir-se pode desenvolver-se. Deve, portanto, estar atenta às respostas, aos seus jogos de sentido, promovendo debates e implantando projetos, sendo este o caminho necessário para saldar-se com as demandas sociais.

Especialmente considerando a condição de não emancipação ou o espírito colonizado que ainda grassa em nossa sociedade, e uma academia conservadora e vanguardista a um só tempo, preocupa a falta de um projeto político-pedagógico forte que proponha a formação de um pensamento crítico-investigativo que valorize o local mais que o exótico – como não costuma acontecer. Enfim, uma política pública que promova a autonomia como um bem inalienável do ensino. É sobre alguns aspectos da produção da autonomia, com especial nota no ensino a distância, que vamos nos debruçar neste trabalho.

2. O conjunto da obra

Os problemas da educação pública brasileira, nada distantes dos enfrentados pelos demais países latino-americanos, são resultantes de décadas de descaminhos das

políticas públicas. Os governos têm de gerir a educação em um contexto de crescentes restrições financeiras e sede de instrução. Assim, sob condições sociais desiguais, hegemonia cultural e econômica, heteronomia social, ainda que a LDB tenha proporcionado um – em tese – avanço, tão considerável quanto inaplicado, não há como se produzir uma sociedade e, por extensão, uma escola saudáveis.

Necessitamos, portanto, de condições estruturais, epistemológicas, didáticas, financeiras, sociais, enfim, autogestionárias, para se estabelecer uma política que resguarde e garanta os patrimônios culturais das comunidades.

Longe do fluxo célere de caráter desenvolvimentista contemporâneo em nosso país, a escassez de professores para a educação básica está associada às taxas de analfabetismo.¹ Isso fica visível – mesmo que se ressalvem os mecanismos reguladores centrados em avaliações, com os indicadores de desenvolvimento da educação básica (IDEBs) – nas regiões mais desassistidas, pois apontam índices ainda abaixo da média nacional (BRASIL, 2007). Políticas públicas setorizadas, que sujeitam a educação e o desenvolvimento cultural a uma letargia insuportável, geram uma tensão social tão perigosa quanto com múltiplas consequências. Não obstante, as políticas em educação que se implementam estão, em tese, cuidadosamente planejadas para fornecer impressionantes dividendos econômicos, a altos custos sociais. A utopia fracassada de um futuro ilibado, do deleite hedonista, se configura com um perfil praticamente oposto, quanto mais assimétricos os investimentos em benefícios sociais.

Área especialmente desprestigiada, os cursos de licenciatura e de formação para o magistério sofrem, por conseguinte, esvaziamento, e os profissionais em exercício enfrentam condições muito precárias. Em relação às políticas para a educação superior no Brasil, no período de 60 a 80, consequência de interesses econômicos dirigidos à indústria, fomentaram-se áreas relacionadas, formando-se especialmente engenheiros. Isso não seria problema se não resultasse na retração de outras áreas e no esvaziamento quase absoluto das humanidades. Segundo análise realizada por Hivy Mello, referenciada nos estudos do australiano Phillip Jones (1997, p.117), este com extensa formação em políticas públicas, o programa de empréstimos do Banco Mundial

[...] vedava qualquer assistência a faculdades de artes, ciências e humanidades, e também bibliotecas, além da educação primária e secundária acadêmica (em oposição ao secundário diversificado) e pós-graduação. Assim, o estabelecimento de um portfólio para a educação no Banco Mundial nesses anos, cuja marca fora a cautela, a restrição e a

¹ Segundo o “Atlas de las desigualdades educativas en America Latina”, na região rural do Brasil chega-se a 10% de analfabetismo entre os adolescentes. http://atlas.siteal.org/capitulo_1, acesso em 04 de março de 2010.

arbitrariedade, restringiu a sua política educacional a provisões pensadas como as mais adequadas para se conduzir ao aumento da produtividade do trabalhador e à expansão econômica.

Nas várias edições dos documentos que prescreviam as políticas de empréstimo, a de 1971 insistia no fator de os sistemas educacionais não suprirem as necessidades dos países em desenvolvimento, considerando haver um excedente de habilidades literárias, de conteúdos mais teóricos e abstratos e pouca formação para a prática no mercado de trabalho. Inaugura-se o breve período da formação vocacional ou técnica. Na sucessão das décadas e das políticas para o ensino, redirecionam-se as estratégias e alguns conceitos, passando o Banco Mundial a investir e a apostar no ensino primário, para, a seguir, questionar o retorno desses investimentos. Na atualidade, enfatiza-se o investimento no ensino superior e o no controle da qualidade dos sistemas de ensino.

Enfim, desse rápido recorte, fica uma questão: qual o valor econômico da educação?

3. O lugar da EAD

Com a finalidade de ir ao encontro de soluções para o problema da formação de professores – e também atendendo à recomendação dos organismos reguladores internacionais –, foram criados, em 2005, o Programa Pró-licenciatura e, em 2006, a Universidade Aberta do Brasil, originada do Decreto 5.800/06, do qual se constituiu o curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância – Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEAD), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O Pró-Licenciatura, utilizando-se das novas tecnologias em educação a distância (EAD), possibilita menores custos, maior abrangência, a permanência dos educadores nas escolas e, especialmente, a inclusão digital: “viabilizando que os professores venham a ser proficientes nos códigos e linguagens chamadas TICs” (Idem, p. 10). O sistema de informação e comunicação digital, portanto, passa a ser adotado nas políticas públicas como ferramenta de ensino. Entre as discussões que envolvem as novas tecnologias estão as que tematizam o letramento ou a alfabetização digital e, com um cunho mais inatista, a dos nativos e migrantes digitais.

Para dar lugar à produção e se socializarem as experiências das educadoras-alunas, propõe o Programa o desenvolvimento de redes, as *redes sociais*, como um instrumental para o incremento de trocas de experiências, dúvidas, materiais, propostas de atuação etc. Essas ferramentas se estabelecem como corredores para a produção das educadoras-alunas, em que também se pode observar a sua produção metaeducativa –

sobre o aprender a aprender –, importante para o desenvolvimento da reflexão a respeito do fazer e das condições desse fazer pedagógico.

A EAD, buscando sanar a distância nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como na educação continuada, decorrente da conjuntura macroestrutural das políticas públicas, está apresentada na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), no Art.80. Por ela se proporciona o atendimento a um amplo universo de alunos. Tem-se, dessa maneira, pela educação a distância, ao menos teoricamente, solucionado o problema da localização geográfica que serve de empecilho a uma parte da população que não dispõe de formas para concretizar o seu processo de escolarização em sua região, especialmente o de formação superior. A questão do tempo é também praticamente redimensionada, já que os que ensinam e os que aprendem podem escolher os horários de estudo de acordo com a sua disponibilidade. Teoricamente, são dois problemas resolvidos: o onde e o quando, além da possibilidade de aprender em ritmo próprio, ainda que a questão seja talvez mais complexa.

Ao acusar a falta de investimentos nos cursos de licenciatura e a adoção de políticas compensatórias para suprir a falta de profissionais no magistério, a presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Helena C. L. de Freitas (2007, p. 1206), aponta que

As iniciativas atuais de massificação, por intermédio da UAB, cumprem as metas estatísticas e conformam os professores a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, em contraposição à concepção de educador de caráter sócio-histórico, dos professores como profissionais da educação, intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador que ofereça novas possibilidades à educação da infância e da juventude.

4. Educação para uma cultura

Cultura pressupõe identidade, que pressupõe vínculo, que pressupõe lugar, que pressupõe coletividade, que pressupõe memória, que pressupõe passado, que pressupõe futuro, que pressupõe autoria. Pode se tratar de um jogo de livre associação, mas, para além, proponho o cercamento de um conceito que considero fundamental para o estudo pedagógico da autonomia: o de cultura. Para essa aproximação, tomo emprestado o seguinte trecho elucidativo de Carla B. Meinerz (2006, p. 200), do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS:

No atual contexto de crise e desorientação da sociedade em geral, e da escola em específico, [compreender as memórias individual e coletiva] significa recuperar algumas práticas que expressem a ideia de uma

hermenêutica instauradora,² radicalizando discursos e práticas que se fundamentem a partir da inclusão e da referência à vida que pulsa nos alunos, nos professores, na comunidade e nas memórias individual e coletiva aí partilhadas. Mais do que uma nova estratégia curricular, propõe-se o reconhecimento do contexto crítico e histórico em que estão submetidas nossas práticas e das alternativas que nele se engendram, possíveis criadoras de uma nova cultura escolar.

Sob essa perspectiva, podemos identificar o papel social da educação como de elaboração dos acontecimentos inscritos numa sociedade, lugar significativo em si para o jogo da experiência antropológica. E, segundo a autora, “Compreender que algo foi produzido é reconhecer que poderia ter sido configurado de outra maneira e, sobretudo, que pode haver outros caminhos possíveis no seu devir atual” (Idem, p. 201).

Isso implica dizer que aos sujeitos sociais cabem não só a possibilidade, mas tais transformações de fato, pois a cultura necessita de uma retroalimentação constante, ou se desconfigura e ao seu referente, o grupo social a que diz respeito. Como projeto Iluminista, à escola se delegou o aperfeiçoamento moral da humanidade; como projeto moderno, é o lugar da transmissão de conteúdos e de adaptação social e instrumentalização para o trabalho. No entanto, numa sociedade de imobilidade social, a preparação para o trabalho não é perspectiva de futuro melhor. Estando em questionamento, pelos educandos, a razão de estudar, produz-se profundo mal-estar. “Esse mal-estar pode estar relacionado com a distância que se produziu historicamente entre a cultura escolar e a vida de alunos e professores, suas memórias individual e coletiva, seus afetos, suas sociabilidades, suas éticas e estéticas” (Idem, p. 203).

Sem conseguir fazer aproximação da própria realidade com a atividade escolar, o educador passa a se utilizar de artifícios para poder atribuir-se esse papel, esse lugar social de “educador”. Surgem, como coadjuvantes, os livros-textos, reproduzem-se atividades modelares, aplicam-se taxonomias incompreensíveis, mas não se desenvolve o que é significativo e próprio. Não ou muito pouco se aproxima a escola da complexidade que envolve a sociedade a que pertence, em termos de produção, conservação, memória, ação, autoria, cultura. Em outras palavras, o fazer educativo está muito mais para reproduzir – uma cultura estabelecida e dominante – que para produzir. Daí a dificuldade, na produção acadêmica, de fugir do plágio, do discurso do outro como legítimo, ou seja, o problema crucial da autoria.

² Faz referência à hermenêutica instauradora encontrada em Rego, Suertegaray e Heidrich (2003).

Nesse sentido, não se desenvolve nem se outorga autonomia – esse procedimento resulta, no mais das vezes, em autoritarismo. Mas essa não é exatamente a questão aqui posta.

A escola, assim, “Pode ser um espaço de diálogo e de memórias, de ensinar e aprender a recordar, a partir das nossas experiências de vida. Trata-se de resgatar uma das ideias centrais de Paulo Freire [...] de que todos estamos ao mesmo tempo ensinando e aprendendo” (MEINERZ, 2006, p. 209).

5. Não há pedagogia sem dialogia

Segundo as concepções constitutivas de uma pedagogia que desenvolva efetivamente o sujeito “educando”, Otto Peters pontualiza como extremamente importantes o diálogo, a estrutura e a autonomia. Ao criticar a falta de dialogia e, por consequência, de autonomia, nos ensinos médio e superior, o primeiro reitor da Fernuniversität³ aponta no ensino a distância a necessidade de um ensino dialógico e, conseqüentemente, autônomo. Sobre o caráter produtivo dessa mudança de foco didático, tomando-se como verdade que o ensino persiste expositivo, instrucional e prescritivo, Peters afirma que, para ligar o ensino ao processo cognitivo é necessária a “participação espontânea no processo científico (na comunicação dos cientistas) por meio do pensar produtivo (inventivo ou reinventivo) (2007, p. 76). Sobre a questão científica no ensino, afirma: “Trocando ideias diferentes, colocando opinião contra opinião, assumindo posições, pondo sempre de novo em dúvida conclusões e exercendo crítica, os estudantes adquirem nova relação com o conteúdo discutido [...]” (Idem, p. 78).

Seriam competências, portanto, a serem desenvolvidas no ensino emancipador ou autônomo o argumentar, o saber o jargão, o assumir – e defender, fundamentar, modificar ou rejeitar – uma posição teórica, o questionar criticamente, o buscar a discussão e uma reflexão própria, o discutir metadidaticamente, o expor-se a si e às ideias, se é que se pode fazer essa separação. Ou seja, a emancipação proporcionada na atitude autônoma pressupõe certo racionalismo, mas uma base fortemente humanista pela interação dialógica pressuposta necessariamente.

Mas, para haver o diálogo de fato, e não um monólogo a dois (ou em grupo), é necessária a condição de igualdade entre os sujeitos da comunicação, ou da enunciação

³ Universidade a Distância na cidade de Hagen, Alemanha.

– se nos utilizarmos de um termo da análise do discurso. Sobre esse conceito, no processo de enunciação não há apenas ‘indivíduos em estado de comunicação’, mas sujeitos carregados de subjetividades e de intenções em situação de negociação, ou seja, em uma posição argumentativa (CHARAUDEAU, 1992). Ainda com Otto Peters (2007, p. 84):

Comunicação é, na compreensão psicossocial, sobretudo interação linguística, na qual interessam o sentido e o significado que foram comunicados. Ela visa à compreensão mútua e possibilita o agir que compreende o sentido. Nisso se dá grande importância ao plano de relações, distinto do plano de conteúdo, bem como à metacomunicação e à simetria da comunicação, o que pressupõe a igualdade de direitos dos parceiros de comunicação.

Na educação a distância, o tema da incomunicabilidade, ou ao menos o do isolamento, é bastante presente. No PEAD, por as educadoras-alunas viverem em uma região afastada da sede, e em alguns casos na zona rural, ouviu-se com frequência o relato-desabafo sobre o sentimento de desamparo. A alfabetização digital, sobre esse aspecto, era elemento que poderia facilitar ou dificultar essa situação. Para fazer o fecho sobre a necessidade de diálogo, uma recorrida final ao texto de Peters (2007, p. 85):

[...] a carência de comunicação no ensino a distância faz com que surjam sentimentos de insuficiência em muitos estudantes, que possivelmente refletem as condições climáticas de nossa sociedade e empurram um grande número de estudantes, como estudantes, para a solidão.

Esclareça-se, em tempo, que o texto de Otto Peters, cujo título foi traduzido para “Didática do ensino a distância”, foi escrito em 1997, num período em que as tecnologias não permitiam a interatividade que se pressupõe hoje.

6. E o sujeito sujeita?

Dois aspectos sobre a dinâmica pedagógica são importantes aclarar: os conceitos de cultura e de sujeito da aprendizagem. Esses conceitos são básicos para a reflexão aqui proposta.

Sobre cultura, no que importa ao processo de aprendizagem, tomamos como referência as ideias de Charlot (2005, p. 95), do capítulo em que aborda o saber na formação, a formação como cultura. Para o autor “o ensino [...] não é simples transmissão de um saber, mas é igualmente portador de uma intenção cultural”. E assim define, mais especificamente, *cultura*:

A cultura não é somente um conjunto de saberes, de práticas e de comportamentos, ela adquire uma forma de individualidade [...] Ela é também uma relação de sentido com o mundo: é culto aquele para quem o

o mundo não é somente um lugar em que atuar, mas um universo de sentido. A cultura, enfim, é o processo pelo qual um indivíduo se cultiva, tornando-se portador e gerador de sentido.

O ensinar-aprender, por conseguinte, pertence ao universo da cultura, inscrevendo-se no papel gerador que está implicado na produção de sentido. Produzir sentido, então, é apropriar-se para alçar um vôo autônomo de ação criativa, cultural.

Sobre o conceito de sujeito, o entendemos sob dois ângulos: o sujeito individual e o sujeito coletivo ou social. Por sujeito individual, ou simplesmente sujeito, consideramos o ente que organiza os seus propósitos, inventiva os seus desejos e responde pelos seus atos. Ele compreende uma complexidade de experiências singular, das quais não dá conta conscientemente. Como sujeito social, pertence a um grupo de origem e a grupos circunstanciais, nos quais atua. O grupo institui leis, valores e costumes, tem direitos e deveres, e age tendo como paradigmas a ética e a moral. Como sujeito social, ainda, luta pela identidade do grupo, pela sua cultura. O sujeito individual não existe sem o sujeito social, e vice-versa.

Esse sujeito está em processo e em tensão ou negociação, conforme define McLaren (1997, p. 308):

A tão chamada ação autônoma tem que ser vista no contexto de como a subjetividade é produzida através de formas constitutivas de tradução social e cultural que nunca escapam da influência do sistema simbólico e das configurações estruturais da grande ordem social.

O processo de construção do sujeito implica a escuta e a assimilação de conceitos pelo discurso dos outros, dialogicamente processados, de modo que as palavras, em certo sentido, tornam-se as palavras do próprio sujeito. Segundo Bakhtin (1981, p. 345)

Esse discurso é de importância decisiva na evolução de uma consciência individual: a consciência desperta para a vida ideológica independente, precisamente, no mundo dos discursos alheios que a cercam, e dos quais, a princípio, ela não consegue separar-se. O processo de distinguir entre o próprio discurso e o discurso do outro, entre o próprio pensamento e o pensamento do outro, é acionado numa fase bastante tardia do desenvolvimento.

O que se propõe refletir aqui está diretamente relacionado ao incremento das identidades – aqui compreendidas como “características e circunstâncias que distinguem um sujeito e graças às quais é possível individualizá-lo”,⁴ pautado e desenvolvido na formação acadêmica promovida pelo curso. O objeto deste estudo, portanto, é a

⁴ Adaptado do verbete do Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0.

observação dos marcos político-pedagógicos que propõem, promovem ou sugerem o desenvolvimento da autonomia nas educadoras-alunas. Sem pretender um escrutínio exaustivo, pelo caráter exíguo deste artigo, servirão de indicadores de autonomia evidências textuais do Manual do Tutor que permitam a leitura de significados, orientações, parâmetros e ações para as alunas-educadoras, segundo os referências anunciados no projeto pedagógico do curso.

7. Autonomia para quê?

Entendemos que a problemática da autonomia e da autoria se vincula à questão de os professores se proverem de um cabedal pedagógico tal que lhes permita

[...] explicar as razões de seus atos, os motivos pelos quais tomam umas decisões e não outras, quando ampararem suas decisões na experiência depurada de seus colegas e quando souberem argumentar tudo isso numa linguagem além do senso comum [...] Para transformar, é preciso ter consciência e compreensão das dimensões que se entrecruzam na prática dentro da qual nos movemos (SACRISTÁN, 1998, p. 10).

Em razão da falta de exigência intelectual para pensar e planejar o trabalho educativo, instalou-se no professor um fazer quase exclusivamente burocrático, para o qual o aluno raramente é bem-vindo. A técnica, mas de pouco apuro metodológico, foi tornando a ação pedagógica uma tarefa reprocessadora, nada crítica ou criadora/criativa. Essa falta de demanda intelectual constringiu o magistério – ou seja, o professor e o aluno – à ação mínima. Esse modelo não encontra mais o lugar intelectual, resultando num desajuste flagrante entre educador, educando e sistema educativo.

No entanto, para alterar esse quadro, há a necessidade de se resolverem problemas que impossibilitam o professor, a professora de desempenharem o seu papel e, além disso, de se desenvolverem enquanto intelectuais e agentes sociais.

Nesse sentido, na busca de elementos que mobilizem o fazer pedagógico, ou seja, que desenvolvam o pensamento crítico-reflexivo, propomos a discussão sobre a autonomia. Tomamos como referência adversativa a proposição de Giroux (1990, p. 127), de que a “tecnología de la industria de la conciencia no puede producir cultura, sino sólo reproducirla y distribuirla”.

Este autor faz referência a um “novo analfabetismo”. Sobre esse conceito, postula a necessidade de se desenvolverem, ou se permitirem, os pensamentos crítico e conceitual:

La nueva situación plantea el problema de la competencia de las personas para comunicar con eficacia el contenido de sus ideas. El problema es la capacidad misma para el pensamiento conceptual [...] Desde el momento en

que el pensamiento crítico es la condición previa fundamental para un público o ciudadanía autónomo y automotivado, un menoscabo del mismo amenazaría el futuro de las formas democráticas sociales, culturales y políticas.

Não interessa aqui apontar os mecanismos de dominação que, segundo o pensamento crítico, fundamentam especialmente a comunicação de massa. Aceitamos que as redes virtuais pertencem ao campo da “mass media”; no entanto, dada a característica não passiva de quem as utiliza, pode servir de recurso para a ação pedagógica escolar autonomizante. O que se pretende ampliar, para discussão, é exatamente a possibilidade de utilização da infovia para o trabalho gerativo de cultura e identidade. Nesse caso, o que vai determinar o modo como se constroem cultura e identidade, não é o instrumento, mas os princípios pedagógicos-epistemológicos de sua utilização.

Para Giroux (1990, p. 132), é necessário saber as forças das relações sociais no ato de conhecer, pois

[...] este aspecto [...] nos sugere não só que se deveria aprender a ler criticamente as mensagens, senão também que a análise crítica somente é realizável quando o conhecimento é tomado como tema de pesquisa, como uma força de mediação entre as pessoas.

Ao colocar em foco a construção da autonomia, pressupõe-se a formação no sujeito de um pensamento crítico, de uma recepção reativa, no sentido de ir além da mera aceitação de um dado novo, para propor, diante das variáveis contextuais, uma ação questionadora e/ou prospectiva.

Paulo Freire (1996, p. 76) desenha assim, sintética e precisamente, o conceito de *autonomia*: “aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Esperamos, pois, do sujeito autônomo um movimento crítico agudo, uma postura epistemologicamente curiosa, a formação de um espírito ativo, colaborador na construção dos objetos de aprendizagem.

8. O discurso do/no PEAD

O PEAD, assim, atua como uma outra voz, que se produz pelo discurso acadêmico, para a constituição de um modo pedagógico. A tensão que se produz entre os atores desse processo, basicamente educadores (formadores) e educadoras-alunas (em formação), possibilita, aos dois conjuntos de sujeitos sociais, um cotejamento de discursos e uma ação autorreguladora, à medida que surgem arestas no projeto de ambos (de formar e de serem formados). As educadoras-alunas, em processo concentrado de

assimilação dos conteúdos, realizam experimentações na sua ação educativa nas escolas em que trabalham, podendo, em menor e maior grau, experienciar, aferir, avaliar os modos, as estratégias, os conceitos, a estrutura do seu trabalho a partir do que lhes é proposto pelo PEAD. Há, aqui, um elemento importante, nomeado por Bakhtin heteroglossia ou polifonia (KAPLAN, 1993, p. 164), isto é, a sobreposição e a contraposição de discursos, na práxis cultural, de modo a gerar algo que vai além dos próprios discursos.

Nesse sentido, o sujeito, ao mesmo tempo em que fala de si, fala do e para o coletivo, a partir do seu *éthos*.⁵ E cada ator, nesse contexto, é a voz de si e a voz do outro – para o outro. Entendemos, nesse sentido, como papel do PEAD, de acordo com seu projeto pedagógico, a proposição de uma pedagogia que permita ao sujeito a autorreflexão, a construção de uma cultura revisionista – uma vez que um conjunto de seus atores são professoras em exercício no magistério –, o domínio das tecnologias. A esse sujeito, para que construa a sua autonomia, deve ser possibilitado ver além da estrutura de superfície das suas práticas diárias de sala de aula.

“Em condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 29), e passam a constituir seus discursos.

Destaque-se, como objeto interessante de análise, a observação das condições iniciais, em termos dos discursos e conceitos, registrados pelas educadoras-alunas em seus materiais virtuais, e que operações, no processo do curso, resultam em ações que promovem a dialogia, a elaboração de conceitos e as novas práticas, sempre vinculando esses fatores à construção da autonomia. E, uma vez identificadas essas, digamos, marcas, que possibilidades de construção e de incremento do patrimônio cultural local se desenvolvem. Transformando a questão em pergunta: o (novo) capital pedagógico, resultado da ação do PEAD, permite um desenvolvimento identitário que emancipe o sujeito (educadoras-alunas) e o seu grupo social sem aculturá-lo?

Sobre a aculturação, compreende-se esse conceito, no caso pedagógico, como resultado de um trabalho docente que se restringe à execução técnica, ao conhecimento estritamente metodológico. No mesmo sentido, as didáticas baseadas no “ter ou não domínio de classe”, no tergiversar evasivo e dolente – fruto do pacto das carências ou da

⁵ Traços que definem a identidade de determinada cultura.

desvalorização da cultura escolar – ou, ainda, na proposição autoritária e transmissiva. Tem-se também de considerar a possibilidade de a utilização das tecnologias servirem ao ideário positivista da modernidade – que estendemos à utopia ocidental da existência baseada no consumo de bens e em diferentes categorias sociais relacionadas ao maior ou menor acesso a esses bens. O advento da televisão é fruto e acaba por resultar em fonte para esse modelo de cultura e de ordem social. O computador pessoal não foge a essa lógica, demandando novos conceitos de cultura, um novo modo de ser em sociedade. No entanto, pelo seu caráter interativo, de intervenção e produção, uma nova e muito específica relação de autoria, paradoxal e complexa no que tange à produção do pensamento contemporâneo, se produz. Em termos pedagógicos, essa possibilidade de ação protagoniza importante mudança epistêmica.

9. Ações pedagógicas e o capital pedagógico

Nesse contexto de inovações técnicas e conceituais, coloca-se a necessidade de a educação, e em especial, para o nosso caso, a escolar, permitir que se configurem relações e ações pedagógicas atualizadas. Por certo que o ensinar não se limita à estratégia metodológica nem se reduz a aplicações teóricas restritas. As leituras que se produzem sob a ótica da teoria da complexidade, em especial, nos abrem a possibilidade de uma (auto)crítica até então não cogitada tanto no que se refere ao ato de educar quanto à configuração que produz a fragmentação, a topicalização do problema do educar na figura do professor, e não se investe no contexto mais amplo das condições sociais, materiais, infraestruturais etc., para dar espaço a um pensamento crítico, mais exato em relação às questões contemporâneas, à demanda social, à qualificação da vida de todos.

Ainda que não seja aqui o caso de se discutir a pertinência maior ou menor da tese do fim das utopias e da história, como propõem alguns estudiosos, entendemos estar, mais do que antes, frente a demandas e comportamentos que há pouco (não mais do que três décadas – o que para a contemporaneidade é nada) sequer se cogitavam.

Tomamos como verdade a complexidade da ação educativa, por entender que nela desembocam movimentos que, por sua vez, resultam no desenvolvimento mais ou menos integral de construção do capital cultural dos seres humanos. Em especial, desenvolve-se a socialização *ex* família e se põe em pauta toda a conformação cultural proposta nas grades curriculares, na hierarquia institucional, nas relações comunitárias e

na busca de inserção do indivíduo (com maior ou menor senso crítico) num ente mais amplo, denominado cultura.

Entendemos que o deslocamento epistemológico que sustente uma pedagogia que promova a autonomia e uma metodologia de trabalho em projetos de aprendizagem pode bem permitir a maturação de um capital cultural, relativo ao magistério, e com ele se estruture um novo capital pedagógico.

Nesse caso, propomos atenção à construção de um *capital pedagógico* – ressalvando-se, também, num paralelo quase perfeito, a classista e excludente proposta de Bourdieu (1999) de capital cultural. O conceito de capital pedagógico que nos interessa é o de Cardau (1991), que o define como *o conhecimento do educador a respeito da ação de educar*. São ações relacionadas à realidade particular de determinado lugar, meio, grupo, com a sua complexa tensão entre diferenças e semelhanças. O capital pedagógico é o que permite ao educador ser um agente na construção cultural dos grupos sociais.

Obviamente há certo conhecimento entendido como necessário, no qual se acredita, e a partir dos seus mecanismos institucionalizantes, como a academia, a escola, é eleito por determinados grupos sociais como o padrão. Esse conhecimento que se promove, no caso, é modelo para a escolarização e, para poucos, a porta para a ascensão/inserção acadêmica e social.

Vamos ver definições de *capital pedagógico* propostas por dois autores que se debruçam sobre a questão e que nos servem de referência. A seguir, um excerto do trabalho de Andrea Cecília Ramal, doutora em Educação pela PUCRio que pesquisa novas formas de pensar e aprender a partir das multimídias e das tecnologias digitais:

O conceito de *capital pedagógico*, de inspiração bourdiana, caracteriza de modo amplo esse novo saber docente, por sugerir uma dinâmica interna tão rica quanto à do “capital cultural”, proposto por Pierre Bourdieu (1999). O *capital pedagógico* constitui um conjunto de saberes do professor, resultante da sua formação profissional, dos conteúdos específicos de sua disciplina, dos currículos escolares, das suas vivências nas diferentes situações de sala de aula e, ainda, da sua própria história de vida e da sua trajetória profissional; aquilo que dentro desse conjunto de vivências e experiências, e dentro do próprio capital cultural do professor se converteu em saber para a sua prática, e afetou a sua maneira de *ser professor* [...]

Tardiff (1991, p. 21) assinala ainda que os saberes da experiência, uma vez refletidos, *incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser*, somando-se aos saberes da formação, aos saberes curriculares e aos saberes das disciplinas específicas. Kramer enriquece essa visão, afirmando que na prática educativa a renovação do conhecimento precisa estar constantemente penetrando a prática, e vice-versa, num movimento dialético incessante de realimentação das idéias pelos fatos e dos fatos pelas idéias (RAMAL, 2003, v. 1, p. 263. Grifos da autora).

Em outro estudo que propõe o conceito, Marli E. D. A. André (1997, p. 9) anota:

O “capital pedagógico” representaria o conjunto dos conhecimentos e as perspectivas imprimidas à prática na sala de aula, expressão, em certa medida, do maior ou menor acesso aos bens culturais, da maior ou menor titulação escolar, da atmosfera da escola onde construíram suas histórias de professoras. Por esta via, a imagem de “competência técnica” e “incompetência técnica” se esvaziaria, passando a se configurar em termos dos volumes e das estruturas de “capital pedagógico” gerados por condições objetivas de existência e de trabalho do magistério.

Cabe salientar a crítica à noção de competência – posta em xeque em diversas análises da gestão escolar –, no sentido de pertencer a um sistema centrado na avaliação e no mérito, e que acentua a competição como ferramenta creditadora ao acesso aos bens de consumo e à inclusão em grupos que orbitam o poder (econômico). Competência, portanto, seria o capital pedagógico pressuposto, mas que muito frequentemente o sujeito não encontra meios para a sua aquisição. Daí a questão das possibilidades de acesso a esse capital pedagógico pressuposto. Cabe, portanto, questionar a sua validade, quem determina e credita esse capital, e por que etc. Sob esse direito ao acesso estrutura-se uma pedagogia que resulta no patrimônio que a educadora-aluna obtém em sua trajetória escolar, profissional, social. Não há, portanto, um padrão a ser alcançado, mas maior ou menor acesso a que se está sujeito.

10. O manual e a autonomia: uma análise

O curso de Licenciatura em Pedagogia: anos iniciais do Ensino Fundamental tem algumas particularidades que permitem uma interessante aproximação entre a teoria e a prática: seus professores estão em interação pedagógica com alunos-educadores que, por seu turno, são regentes de classe. Para os primeiros, portanto, é uma possibilidade de encadeamento entre o conhecimento teórico e a prática, pela apresentação de material vivo, atualizado, por parte de seus alunos; para os alunos do curso, um confronto e uma reflexão sobre a sua ação regular no cotidiano escolar e o discurso acadêmico. Esses dois movimentos, segundo o ponto de vista do desenvolvimento da autonomia, são fundamentais, pois instrumentalizam os atores do curso (professores e alunos-educadores) a uma rica reflexão sobre os seus fazeres pedagógicos.

Aos professores do curso, é proposta uma ação pedagógica interativa, uma vez que o curso se desenvolve sobre plataformas tecnológicas que possibilitam vários

caminhos de interlocução virtuais, em especial a plataforma Rooda⁶. Conforme se observa no Guia do Professor (NEVADO, 2006, p. 7), material de orientação do curso:

Neste curso trabalharemos de uma forma um tanto diferente daquela que estamos acostumados a trabalhar nos cursos regulares de Pedagogia [...] Do ponto de vista metodológico, dado que nossos alunos são professores regentes, buscaremos integrar a teoria às suas práticas, fazendo com que a teoria seja usada como ferramenta de análise de seus trabalhos e que ao mesmo tempo possa servir de instrumento para reflexão e reformulações de suas práticas.

No Manual do Tutor (CARVALHO, 2006, p. 19.) – material de referência para o sistema de tutoria do curso –, um primeiro tópico que pode ser tomado como indicador da compreensão e do desenvolvimento da autonomia no projeto do PEAD é a aceitação do diverso como elemento colaborador e produtivo.

a) Entendemos que o ponto de partida para a formação do profissional da educação está apoiado nas *diferentes compreensões de mundo*, explicitadas em suas práticas docentes e no entendimento dos processos de construção da vida humana e de transformação do mundo do trabalho (Grifo meu).

Ao não apresentar um conceito de educação em cuja origem e destino está um processo homogeneizador, o projeto do curso demonstra a busca, na atividade coletiva escolar, do enriquecimento a partir das diferentes leituras dos contextos e contingências sociais. Isso evidentemente demonstra a compreensão de não ser a realidade única e absoluta. Há, em vigência na ação hegemônica do educar, a necessidade do absoluto, do certo, da fórmula única, do discurso monológico *prêt-à-porter*. Entretanto, a autonomia corre a contrapelo: na busca do caminho próprio, da diferença, da ação crítica. Desloca-se do eixo tecnicista, generalizante, para o particular, para o imprevisível.

Outra questão que fundamenta a autonomia é o espaço de ação e criação no ambiente escolar. E com a criação está diretamente implicada a atitude crítica. É interessante a relação entre a impossibilidade de criar e a incapacidade de desenvolver o pensamento crítico, que demanda o deslocamento do pensamento único para a busca de um outro olhar. Nesse sentido, esse olhar é crítico porque analisa o posto, buscando outra forma de olhá-lo.

Vejamos:

b) A implicação imediata disso é perceber a importância do trabalho de sala de aula como um *espaço interativo e ágil de descoberta e criação individual e coletiva do conhecimento científico e de desenvolvimento de competências para o exercício da participação crítica e responsável nos processos sociais* (Idem, p. 19. Grifo meu).

⁶ O Rooda – Rede Cooperativa de Aprendizagem – é um ambiente de Educação a Distância (EaD) desenvolvido com o intuito de atender às demandas do corpo docente e discente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Este ambiente tem funcionalidades síncronas e assíncronas que visam facilitar a interação/comunicação entre os participantes.

Sobre a autonomia do curso, no Manual, um dos conceitos organizados graficamente aponta a “autonomia relativa da organização curricular, considerando as características e experiências específicas da clientela” (Idem, p. 19). Nesse sentido, ainda que esse referente não nos esclareça a dimensão dessa “consideração”, o indicador enseja um recorte curricular que permite olharem-se as diferenças, as especificidades do público a quem se destina o curso – por certo heterogêneo.

Adiante encontramos: “a relação entre prática pedagógica e pesquisa como elemento aglutinador dos demais componentes do currículo, constituindo-se em estratégia básica do processo de formação dos professores” (Idem, p. 19) é o indicador de que a metodologia se estrutura sobre a prática; o que implica, por conseguinte, os sujeitos dessas práticas e a pesquisa a ser promovida por esses sujeitos. Aqui estão colocadas duas condições para a autoria e, por conseguinte, para a autonomia.

Na seção dedicada aos critérios de avaliação no Manual, encontramos o seguinte aspecto relacionado ao instrumento de registro das educadoras-alunas, denominado webfólio:

A utilização maximizada do webfólio educacional permite mobilizar e organizar os conhecimentos, as práticas, as vivências profissionais e as competências [...] que são fundamentais durante o exercício profissional. Qualquer que seja a natureza desses conhecimentos, eles funcionam como referência para a aplicação em situações concretas. Para a atuação profissional, reconhecer, esclarecer e organizar saberes e habilidades é um passo que permite avaliar quais são as áreas que requerem outros investimentos. Busca-se, assim, potencializar a pedagogia da sala de aula e os entendimentos sobre a inserção da educadora-aluna no contexto da comunidade escolar e da educação básica (CARVALHO, 2006, p. 45).

Ora, nessa referência à avaliação se entrevê a interessante e particular situação que oferece o PEAD, e que se constitui em uma de suas diretrizes: de poder ter associada, no seu processo, a prática das educadoras-alunas com os conteúdos de aprendizagem. E assim a facilidade de se obter em curto espaço de tempo, ou seja, em um semestre, um *feedback* sobre a experimentação ou a testagem desses conteúdos ou conceitos trabalhados no curso pelas educadoras-alunas. Professor do curso e alunas podem, portanto, estabelecer trocas sobre referenciais concretos e experienciados. Cabe ao professor do curso reorientar o trabalho e compartilhar reflexões quase simultaneamente à prática das educadoras-alunas. Colaboram também, nesse sentido, os fóruns; ainda que não se isentem de restrições, demonstram ser instrumentos interessantes de interação.

Em relação às TICs, que são instrumento e objeto de conhecimento/inclusão no PEAD, Tardiff (2008, p. 268) nos facilita:

Elas podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas de aprendizagens complexas.

Por fim, o trecho do portfólio⁷ de uma aluna do curso, em que ela apresenta um posicionamento crítico interessante, delineando-se, a partir daí, uma experiência de pensamento autônomo e crítico:

Seguindo a proposta de EJA, para visitarmos uma turma de jovens e adultos, descobrimos que uma comunidade vizinha desenvolvia esse tipo de prática, muito pouco divulgada.

Assim, ao realizarmos a visita vimos que existiam 70 alunos matriculados, mas apenas 35 frequentavam as aulas, porém no dia que realizamos a visita havia apenas oito alunos presentes.

Dessa forma, resolvemos entregar o questionário para os oito alunos e para o professor de educação física que estava dando aula.

Ao responder o questionário surgiram muitas dúvidas quanto à escrita ortográfica de algumas palavras, como PRECISO. O professor chamou o aluno de burro, e tirando sarro responde-lhe que era com dois “S” e depois “Z”.

Ainda durante toda entrevista humilhava os alunos, contava causos, ficava perturbando-os, e ainda dizia para nós para desistirmos de ser professores, que não valia à pena, era tempo perdido.

Tudo que vi me deixou completamente frustrada por ver o tipo de educação que eles estavam dando aos alunos, mas, entretanto, comprovei de fato o que aprendemos nos estudos desenvolvidos em EJA, como a falta de respeito e de valorização das experiências dos alunos, bem como a falta de especialização dos professores, pois o professor de educação física disse que nenhum docente havia esse preparo.

Ainda ficou nítido perceber que o professor se achava o detentor do saber, pois humilhava os alunos quanto à construção da escrita correta. *Nesse sentido, é totalmente triste saber que ainda existe esse tipo de educação, onde o professor está em uma sala de aula apenas pelo salário e infelizmente acaba frustrando os sonhos dos alunos que realmente querem construir um conhecimento* (grifos meus).

10. Considerações finais

Os referenciais a partir dos quais se constitui a educação no Brasil estão determinados fortemente por questões de ordem macroeconômica. Organizações de regulação e financiamento internacionais pautam as orientações conforme as quais serão formadas e geridas as políticas sociais. Sobre essa questão, sem questionar aqui a validade da origem, põe-se em discussão a relevância, para o desenvolvimento nacional,

⁷ Não apresentamos a metodologia dos *projetos de aprendizagem* proposta no PEAD. Seus conceitos estão contemplados nas proposições dos marcos referenciais do curso, e a metodologia e a didática que pressupõem os projetos de aprendizagem possuem estreito vínculo com o desenvolvimento da ação autônoma.

de uma educação que objetiva o incremento técnico em detrimento da formação que possibilita a consciência sócio-histórica e o pensamento crítico e autônomo.

Como uma forma de resistência e para o estabelecimento definitivo de uma diretriz de extrema relevância para a formação escolar brasileira, que possui projeções sempre de longo prazo, aponta-se aqui a necessidade de se buscarmos os índices, ou antes, os indicadores para a avaliação do desenvolvimento da autonomia entre os atores que participam do processo educativo. Entendo indissociáveis a autonomia, a identidade social, a pertinência curricular, o capital pedagógico, enfim, a cultura como um todo. Nossa tese é de que somente com o desenvolvimento do conceito e das práticas de autonomia se poderá ter uma pedagogia que se aproxime cada vez mais dos objetivos e das necessidades da sociedade brasileira em suas múltiplas realidades.

Também considero necessária uma consistente e profunda transformação social, para o que é fundamental a voz de todos os setores para o estabelecimento de uma dialogia efetiva e a construção de um modelo de gestão pública que dê condições de desenvolvimento à sociedade como um todo.

Para além da gestão, de caráter aplicado, percebo a necessidade de se aprofundarem as relações de sentido produzidas pelas várias culturas que compõem o extrato social. É entre elas, pois, que os sujeitos vão transitar mais ou menos livremente, de acordo com o grau de desenvolvimento dos referenciais comuns ou, em sentido inverso, das amarradas em culturas exóticas, o que produz a relocação de interesses e a adoção de valores não correspondentes aos interesses e necessidades locais. Em outras palavras, a prática de um colonialismo cultural de forte substrato econômico. Temos, por conseguinte, entre as categorias sociais que pertencem ao universo da educação – nesse caso, mais especificamente a educação básica –, o desenvolvimento precário do pensamento conceitual e crítico.

A EAD, nesse contexto, apesar de toda a resistência, ainda que se divise perfeitamente a sua utilização como disparate educativo, pode promover metodologicamente o incremento da autonomia. Esse é outro paradoxo, uma vez que a liberdade no ensino a distância é proporcional à capacidade de autogerenciamento, especialmente do tempo, por parte do aprendente.

Nesse âmbito, o PEAD oferece a possibilidade de um desenvolvimento intelectual acurado; suas alunas são professoras no desempenho de suas funções, ou seja, das práticas no magistério. Isso lhes permite refletir, aferir, testar, observar,

avaliar, refutar, enfim, analisar o repertório curricular do curso e aproximá-lo dos seus métodos pedagógicos e de suas concepções a respeito do ato de educar.

Entendo, portanto, que, mesmo estando a EAD, na modalidade atual, distante da maturidade, ela permite uma série de recursos de construção da autonomia – obviamente uma vantagem em relação ao ensino presencial, ainda demasiado preso às metodologias clássicas cartesianas.

O espaço para a autonomia produz um capital pedagógico que possibilita ao educador as condições para desempenhar a sua função com a independência necessária e fundamental para a produção do conhecimento – dele mesmo, de seus alunos, da sua comunidade.

Pela leitura do Manual do Tutor do PEAD, levantamos alguns conceitos pedagógicos que corroboram a formação do pensamento crítico e do fazer autônomo no magistério: (a) formação apoiada *nas diferentes compreensões de mundo*; (b) *espaço interativo e ágil de descoberta*; e (c) *criação individual e coletiva do conhecimento científico e de desenvolvimento de competências para o exercício da participação crítica e responsável nos processos sociais*.

Dados a experiência educativa das educadoras-alunas do PEAD e o conhecimento teórico dos professores do curso, oportuniza-se, dessa aproximação, uma possibilidade de pensar-repensar o fazer pedagógico tanto no âmbito acadêmico quanto no escolar, o que demonstra ser bastante produtiva, fruto de uma autorregulação dialética entre os conhecimentos conceituais e empíricos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A.; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.) **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997. (Série Prática Pedagógica)

BAKHTIN, Mikhail. Discourse in the novel. In: BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogical Imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas** – sobre a teoria da ação. São Paulo: Papyrus, 1999.

BRASIL/MEC/**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, dez./1996.

- BRASIL/MEC/**Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura**. Brasília, MEC, ago./2005.
- BRASIL. **Pró-docência Programa de Consolidação das Licenciaturas**. Brasília, DF: MEC; SESU; DEPEM, abr. 2007.
- BORDIEU, Pierre. **Razões práticas** – sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1999.
- CARDAU; V.M. (org). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1991.
- CARVALHO, M. J. S.; NEVADO, R.; BORDAS, M. C. **Guia do tutor: licenciatura em pedagogia a distância: anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. P. Alegre: Artmed, 2005.
- CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l’expression**. Paris: Hachette, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. S. Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In **Educação & Sociedade**, n.º 100, vol. 20, 2007, p. 1206.
- GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.
- JONES, P. On World Bank Education Financing. **Comparative Education**, v. 33. n. 1. 1997, p. 117.
- KAPLAN, E. A. **O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. P. Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MEINERZ, Carla B. Fazendo referência à vida: a escola como espaço de diálogo entre memórias individual e coletiva. In: REGO, N. et al. (Org.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.
- MELLO, H. D. A. **Educação, desenvolvimento e globalização: uma análise de documentos do Banco Mundial**. Doutoranda em Sociologia, UNICAMP. http://www.fflch.usp.br/ds/pos-graduacao/simposio/m_10_Hivy_Mello.pdf, consultado em 27 de fevereiro de 2010.
- NEVADO, R.; CARVALHO, M. J. S.; BORDAS, M. C. **Guia do professor: licenciatura em pedagogia a distância: anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2006.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a Distância**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.

RAMAL, Andrea Cecília. A hipertextualidade como ambiente de construção de novas identidades docentes. In ALVES, L. R. G., NOVA, C. C. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador : Editora da UNEB, 2003, v.1. p.263. [Texto também encontrado em <http://www.escoladavida.eng.br/Participantesdaescoladavida/ramal.pdf> - Acesso em 11.11.09.]

SACRISTÁN, J. Gimeno & GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. P. Alegre: Artmed, 1998.

TARDIFF, M. et al. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria e Educação 4**. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1991.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. (Orgs.) As transformações atuais no ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.