

Conhecimentos *Pedagógicos*

A relação pedagógica: contextos e enfoques



**A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO
PROCESSO ESCOLAR:
CONTEXTOS E ENFOQUES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Clélio Campolina Diniz
Reitor

Rocksane de Carvalho Norton
Vice-Reitora

Pró-Reitoria de Graduação

Antônia Vitória Soares Aranha
Pró-Reitora

André Luiz dos Santos Cabral
Pró-Reitor Adjunto

Fernando Selmar Rocha Fidalgo
Coordenador do Centro de Apoio à Educação a Distância

Ione Maria Ferreira de Oliveira
Coordenadora da UAB UFMG

Faculdade de Educação

Samira Zaidan
Diretora

Antônio Júlio de Menezes Neto
Vice-Diretor

Curso de Pedagogia UAB-UFMG

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Coordenadora Geral

Tânia Margarida Lima Costa
Vice-Coordenadora Geral

Sérgio Dias Cirino
Coordenador do Eixo Integrador



**Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Elza Vidal de Castro**

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO ESCOLAR: CONTEXTOS E ENFOQUES

**Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa
(organizadoras)**

**Belo Horizonte
CURSO DE PEDAGOGIA UAB UFMG
FAE/UFMG
2011**

ORGANIZADORAS Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
Tânia Margarida Lima Costa

ASSESSORA PEDAGÓGICA Elza Vidal de Castro

REVISORA Maria Ribeiro dos Santos

PRODUTOR EDITORIAL Marcos Alves
Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

© 2011, Os autores e organizadores

© 2011, Curso de Pedagogia UAB UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do editor.

Ficha Catalográfica

D137r

Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas.

A relação pedagógica no processo escolar : contextos e enfoques /
Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Elza Vidal de Castro
(autoras) ; Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, Tânia Margarida
Lima Costa (organizadoras). – Belo Horizonte : UFMG, Faculdade de
Educação, 2011.

52 p. – (Conhecimentos Pedagógicos)

Obra produzida para o curso de Pedagogia da Universidade Aberta
da UFMG.

Inclui bibliografia.

ISBN: ISBN 978-85-8007-028-6

1. Educação. 2. Prática de Ensino. I. Castro, Elza Vidal de.
II. Costa, Tânia Margarida Lima. IV. Título. V. Série.

CDD: 370

CDU: 37

Elaborada pela DITTI – Setor de Tratamento da Informação
Biblioteca Universitária da UFMG

FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UFMG
Curso de Pedagogia UAB UFMG
Av. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha
31270-901 - Belo Horizonte-MG
Tel. 31 3409-7477

A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO ESCOLAR: CONTEXTOS E ENFOQUES

● ● ● ● ● AUTORAS

Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

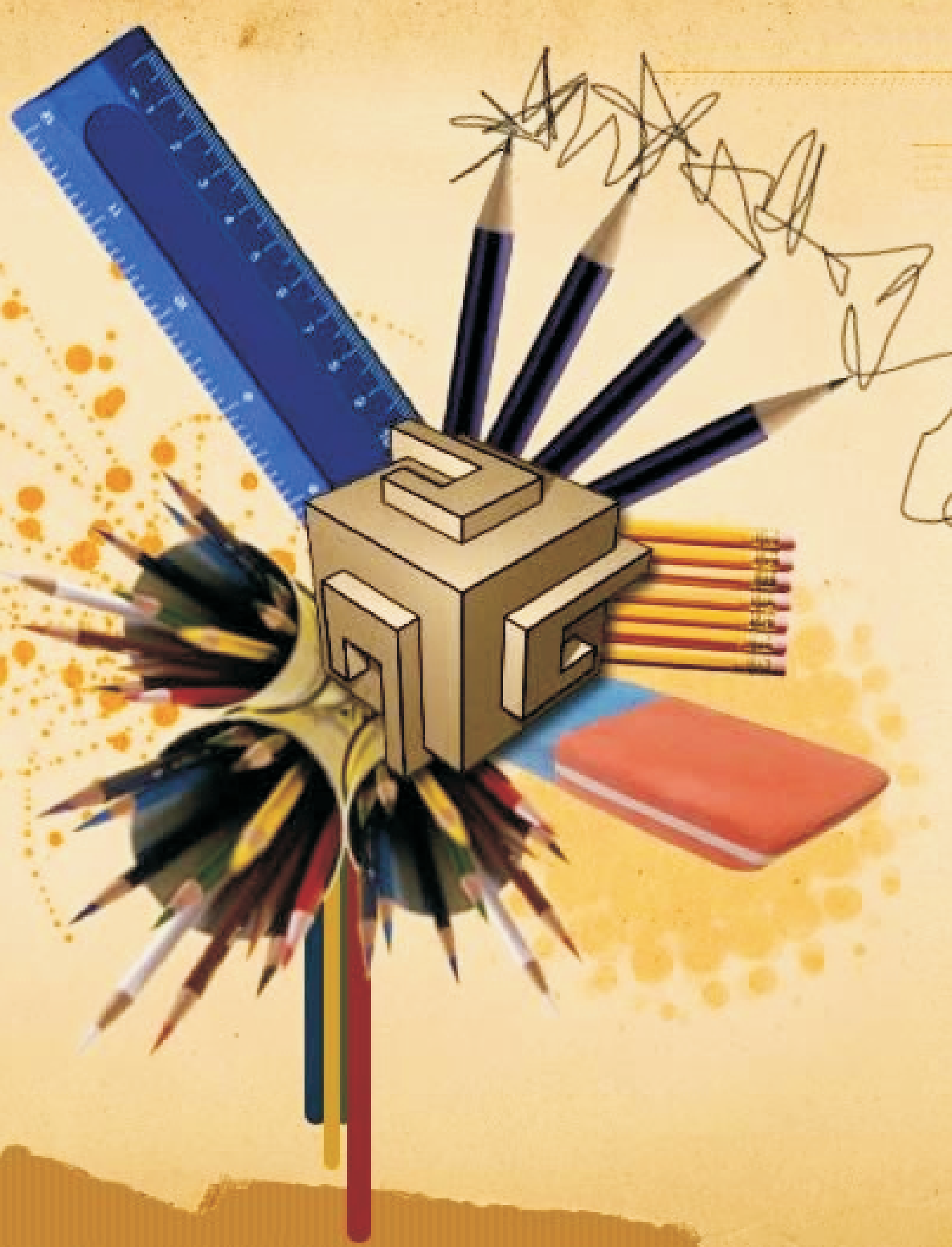
Possui graduação em Música Piano pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974), graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1974), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1990) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais, é coordenadora da Rede Veredas - Formação Superior de Professores em exercício dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência de pesquisa e extensão na área de Educação coordenando projetos de formação de professores articulados com políticas públicas em educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, avaliação escolar, conselho de classe, Escola Plural. Foi coordenadora da comissão pedagógica da COPEVE - 1998-2001, membro da comissão do INEP- Provão Pedagogia e ENADE Pedagogia, Diretora da Faculdade de Educação da UFMG - gestão 2002-2006, Pro Reitora de Extensão da UFMG - gestão 2006-2010 e membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais.

Elza Vidal de Castro

Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da UFMG. Mestre em Educação pela San Diego State University, Califórnia. Coordenadora de cursos de Pós-graduação lato sensu, na área de ensino, nas Faculdades Integradas de Pedro Leopoldo. Autora de vários artigos publicados em livros e revistas acadêmicas, entre outros: Movimentos educacionais precursores da Escola Plural; Implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Plural; Trajetória da Avaliação Escolar em Minas Gerais; Reflexões sobre a Prática Pedagógica no Ensino Fundamental. Assessora Pedagógica do LASEB - Programa de Pós-graduação em docência na educação básica, destinado aos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e Congonhas.

● ● ● ● ● EMENTA

As relações sociais no interior da escola e da sala de aula como fontes do processo educativo. As dimensões, movimentos e paradigmas teóricos (escola tradicional, escola nova, escola tecnicista e escola progressista) presentes na construção da relação pedagógica. Leitura e análise da relação pedagógica da escola e da prática de ensino do professor.



● ● ● ● ● ● **SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO	9
1. AS RELAÇÕES SOCIAIS - FONTES PRIMÁRIAS DO PROCESSO EDUCATIVO	10
2. CONTEXTUALIZANDO A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA	13
2.1. A relação pedagógica no contexto da escola tradicional	14
2.2. A relação pedagógica no contexto da escola nova	15
2.3. A relação pedagógica no contexto do tecnicismo	17
2.4. A relação pedagógica no contexto progressista	19
2.5. A relação pedagógica institucional e a educação a distância – EAD ...	23
3- A RELAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE NA ERA CONTEMPORANEA	28
4- A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA: DIMENSÕES PARA LEITURA E ANÁLISE	33
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
6. REFERÊNCIAS	41
ORIENTAÇÃO DE ESTUDO	43
ESTUDO COMPLEMENTAR	49



INTRODUÇÃO

Este artigo tem como foco a Relação Pedagógica considerada como categoria fundamental da Didática no processo de ensino e aprendizagem. A discussão desse tema se impõe em nosso sistema educacional, sistema esse marcado por constantes mudanças provocadas por estudos que emergem no cenário da educação e desenvolvem-se em conexão com demandas apresentadas pelo campo econômico e político, pelos movimentos sociais e pelos próprios educadores.

Desse modo, as concepções sobre o papel e abordagens da relação pedagógica construída no corpo de propostas educativas são diferentes em contextos históricos diversos e estão sempre em conflito. Essas concepções sinalizam a criação de novas alternativas de ensino implicando mudanças nos currículos, métodos, estratégias de ensino, formas de relacionamento com a escola, com docentes e discentes, na perspectiva de atendimento a todos os alunos independentemente de sua diversidade cultural, social e ética. Isso requer que, em seu processo de formação, o professor adquira conhecimentos e habilidades para enfrentar os desafios postos pela educação no início deste milênio e, conseqüentemente, construa práticas de ensino com qualidade.

No entanto, pensar a escola e a formação de professores não é algo simples, pois um conjunto de dimensões se articula para compreensão e desenvolvimento das relações educativas, de maneira formal ou informal. Essas dimensões diretamente vinculadas aos valores presentes nos diferentes contextos históricos constituem verdadeiros campos de forças que se conjugam na construção das políticas públicas, seja nos discursos veiculados pelo ideário pedagógico, seja nas práticas que definem um determinado tipo de relações sociais no interior da escola e da sala de aula. Elas carregam consigo conteúdos, por vezes, não explícitos que nos ensinam a viver, conduzir nossas ações, a compreender os ambientes e refletir sobre eles. No caso da relação pedagógica escolar, estes conteúdos orientam a construção de práticas escolares, consideradas ou não como efetivas pelos professores nos respectivos tempos e espaços. Será a dinâmica de interação das dimensões nesse campo que procuraremos analisar.

Entendendo, pois, por fenômeno educativo um processo contínuo de aprendizagem e uma construção permanente de conhecimento, para a melhoria da prática pedagógica e das relações no interior da escola e da sala de aula, abordaremos, neste texto, os enfoques e contextos desse processo discutindo as seguintes temáticas: relações sociais - fontes primárias do processo educativo; contextualização histórica da relação pedagógica na escola; ideário educativo na constituição das relações pedagógicas; relação pedagógica nos contextos da escola tradicional, da escola nova, do tecnicismo, da escola progressista; a relação pedagógica institucional e a educação a distância - EAD; relação escola e sociedade na era contemporânea; análise da relação pedagógica da sala de aula.

1. AS RELAÇÕES SOCIAIS - FONTES PRIMÁRIAS DO PROCESSO EDUCATIVO

A educação é um fenômeno humano, histórico, social, cultural. Ela se caracteriza pela sua multidimensionalidade. Desse modo, podemos dizer que não existe um único modelo de educação nem tampouco a escola não é o único espaço de educação dos sujeitos. Da mesma forma, diríamos que não é apenas o professor o único profissional responsável pelo processo educativo.

De fato, cada vez mais percebemos que o processo de aprendizagem não se limita ao ensino recebido na escola formal, mas é muito mais abrangente, incluindo como fontes de aprendizagem, o meio ambiente, o meio social e, também, a mídia. Os meios de comunicação social, como expressão cultural, podem ser considerados como uma nova modalidade de a escola proporcionar o ensino das diversas disciplinas utilizando-se para isso, uma tecnologia mais avançada que facilite o acesso aos conhecimentos mais complexos e atualizados.

Por outro lado, a ação educativa se faz nas relações do homem com o mundo. O ser humano, como ser que pensa e, intencionalmente, projeta suas ações, é capaz de criar metas a partir das experiências e interações vivenciadas no ambiente. Essas metas permitem a ele definir objetivos, avaliar possibilidades e planejar novas ações. Trata-se de um processo contínuo no qual conhecimentos múltiplos entrecruzam as relações e permitem a produção permanente de conhecimentos. Nesse processo, novas necessidades e objetivos de ação surgem daquelas já superadas, diante das condições objetivas e subjetivas de produção.

Lembra-nos Kuenzer (1985) que, segundo Marx e Engels, “o homem se educa, se faz homem na produção e nas relações de produção”. Na visão desta educadora, esse movimento é permeado por um projeto pedagógico, um projeto educativo em que se processam as relações trabalho/educação no sentido de educar o homem. Nessa medida, a identidade do binômio educação/trabalho conduz à reflexão acerca das mútuas implicações que esses elementos podem acarretar. Assim, por um lado, o homem adquire, na escola, com seu estatuto de educação formal, o domínio dos instrumentos básicos para a leitura, compreensão, intervenção e transformação da realidade; de outro lado, no trabalho, ele se relaciona com a natureza que o cerca, transformando-a e adaptando-a às suas necessidades de sobrevivência. Nessa interação, o homem produz conhecimentos sobre si e a natureza e, ao mesmo tempo, os modifica.

Concordando com Kuenzer, podemos afirmar que o trabalho é um elemento pedagógico na formação do ser humano.

Prosseguindo nesse raciocínio, é na prática social que o homem cria cultura e conhecimento e, ao mesmo tempo, torna-se produto dessa cultura. Como assinala Santos (1985), o conhecimento produto de práticas humanas no seio das relações sociais

de uma formação social concreta responde às necessidades humanas práticas. O conhecimento é produto social determinado socialmente e, em decorrência disso, o seu real significado encontra-se em sua finalidade, no interior do contexto no qual foi produzido.

No decorrer da história da humanidade, esse processo de interação sempre aconteceu e, em consequência, muitos saberes foram sendo produzidos, acumulados, alargados, superados e transmitidos de geração em geração.

Assim, na organização do trabalho, os grupos sociais foram se constituindo, aglutinando idéias, valores, crenças e atitudes, criando e recriando a si mesmos e as suas próprias relações com o mundo.

Essa dinâmica do processo educativo se faz por meio da comunicação, ou seja, os sujeitos interagem e criam vínculos a partir de sentidos e significados presentes no conjunto de conteúdos sociais produzidos na interação. Portanto, a relação pedagógica ou relação educativa se dá por uma relação de comunicação.

Nessa perspectiva, diríamos que a ação educativa é um processo de relações humanas pedagógicas em que o conteúdo é o componente chave. É uma atividade de interação entre quem ensina e quem aprende cujo vínculo é intencional, isto é, “existe uma intenção de modificação de ideias e atitudes daqueles que aprendem pelos que ensinam”, conforme nos fala Garcia (1986). Essa relação pedagógica se estabelece num processo dinâmico, interativo em que os participantes nela envolvidos (professores e alunos) elaboram e partilham conhecimentos. Nesse processo, eles utilizam diversos recursos e variadas formas e linguagens para expressá-los, como: escrita, gestos, signos e símbolos visuais, musicais, estéticos e outros. A relação pedagógica, assim estabelecida, propicia movimentos mútuos e complementares que culminam com a aprendizagem.

Entretanto, esse processo de interação mútua de comunicação – a relação pedagógica - é complexo pois envolve conteúdos de diferentes naturezas como conceitos, ideias, atitudes, comportamentos e valores os quais, por vezes, são imperceptíveis a outros sujeitos não envolvidos no contexto de relações. Podem ser citados, nesse caso, os processos que acontecem cotidianamente, no interior das salas de aula, na escola, na família e no ambiente social, de modo geral. Esses conteúdos implícitos são denominados processos educativos informais. Assim, ações como aprender a se comportar com os familiares ou amigos, entender o significado pedagógico de um olhar de aprovação ou reprovação, apenas pelo convívio social, são considerados processos educativos informais. Giroux denomina *currículo oculto*, esses processos informais, vivenciados na escola, que são as “normas, crenças e valores imbricados e transmitidos aos alunos através de regras subjacentes que estruturam a rotina e as relações sociais na escola e na vida de sala de aula” (GIROUX, 1986, p 71).

Em outros momentos, esse processo é organizado intencionalmente, como é o caso da instituição escolar e dos sistemas de ensino. Nesses contextos, o processo educativo se dá de maneira formal, segundo planejamento e organização prévios.

Todavia, essa leitura da ação educativa torna-se restrita quando se consideram os processos sociais globais como educativos por si mesmos. Torna-se, ainda, restrita quando esquece de que, durante o ato de ensinar, o professor também nessa relação pedagógica estabelecida aprende; aprende e produz conhecimentos sobre os melhores encaminhamentos didáticos, sobre o que ainda não está claro para o aluno, sobre o que deve ou não ser mantido ou reformulado nos próximos encontros ou aulas. Isso significa que o processo educativo é mútuo, complementar e ininterrupto, criando, permanentemente, novos conhecimentos e novas possibilidades de produção de conhecimento.

Tendo em vista essas considerações e, para maior entendimento da relação pedagógica escola e sociedade, consideramos importante situar a escola pública em alguns momentos de sua evolução histórica.

2. CONTEXUALIZANDO A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA

A contextualização da relação pedagógica escola e sociedade nos remete à história universal, que registra as origens da escola pública. A visão da escola como organismo de ensino remonta aos meados do século XVIII, quando pensadores iluministas, preocupados com a modernização da sociedade, configuraram-na como local privilegiado de formação da cidadania.

Assim, na visão de Rousseau, crianças, numa república bem constituída, devem ser educadas em comum, sob o princípio da igualdade. Em 1792, em pleno período de efervescência revolucionária, Condorcet apresenta um projeto de instrução nacional que defende a escola gratuita para todas as crianças francesas, de qualquer origem. Além disso, estabelece que a instrução pública deveria ser laica. Desse modo, os iluministas pensam a escola não apenas como lugar de difusão da ciência ou da instrução, mas a concebem como local apropriado para formar o cidadão.

Ficou institucionalizado, assim, o ensino público - um empreendimento revolucionário que inaugura um tempo novo na história da educação da humanidade. Consequentemente, os processos formais passaram a constituir atribuições e deveres da escola como espaço de coordenação, liderança e definição do que deveria ou não ser ensinado. A partir de então, até a contemporaneidade, diferentes contornos e enfoques foram sendo criados na construção da relação escola/sociedade buscando concretizar os sentidos e significados demandados pelos grupos sociais em questão.

Esses contornos e enfoques foram se tornando referenciais orientadores da estruturação das práticas educativas constituindo um ideário fundamentado pelas teorias pedagógicas e educacionais.

Esses paradigmas presentes na literatura, de modo geral, têm influenciado o panorama educacional brasileiro na definição do tipo de relação pedagógica formal estabelecida nas escolas e nas salas de aula. Construídos a partir da cultura e dos valores defendidos em contextos históricos específicos, eles definem o que seria bom ou ruim, desejável ou reprovável numa relação professor/aluno. Nesse sentido, a análise do ideário educativo dessas teorias se impõe porque elas veiculam, por vezes, estigmas concernentes à construção da relação pedagógica escolar.

Assim sendo, abordagens teóricas a respeito da Pedagogia Tradicional, Pedagogia da Escola Nova, Pedagogia Tecnicista e Pedagogia Progressista fundamentarão nossa discussão. Esclarecemos porém, que há outros pensamentos significativos que não serão abordados neste texto.

Ressaltamos, por fim, que em períodos históricos determinados por fatores políticos-sociais algumas tendências pedagógicas se evidenciam como predominantes. Todavia, esses períodos não apresentam rupturas, mas são efetivados de forma processual. Logo não há práticas pedagógicas *puras*: o professor desenvolve sua ação educativa de acordo com a realidade e as tendências vigentes. A nossa organização deste texto é apenas de cunho didático.

2.1- A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA TRADICIONAL

A escola, como instituição a serviço de um sistema educacional regulado por leis que estabelecem os direitos e deveres da cidadania, tem suas raízes no contexto das lutas travadas nos séculos XVI a XVIII. Esse período pode ser apontado como um dos mais significativos da história da humanidade envolvendo uma verdadeira revolução intelectual, moral e científica. Nessa época, uma nova mentalidade começou a ser desenvolvida, baseada na Ciência - entendida como a forma própria de desenvolvimento das chamadas Ciências Naturais. Essa mentalidade dominou o mundo (ocidental principalmente), determinando normas, ideais, atitudes e comportamentos próprios de um novo tempo. Tempo da ideologia do progresso, em que a Ciência é apresentada como o saber verdadeiro, útil e libertador que incita o povo a seguir o caminho traçado por ela, porque é o caminho do bem (JAPIASSU 1991, p.164).

Foi nessa época e nesse contexto que a modernidade criou os sistemas escolares e a escola, em particular. A escola era, então, a instituição social cujo papel seria formar a juventude segundo um modo social de comportamento. A formação dessa nova mentalidade exigiria a incorporação não só de novos conteúdos, mas também de novos valores e atitudes adequados a ela. Assim, era bom e verdadeiro aquilo que estivesse dentro dos preceitos da Ciência e dos métodos de sua produção.

Nessa conjuntura, a escola - instituição social criada e vinculada à nova estrutura social e econômica vigente - deveria refletir e reproduzir as relações sociais dessa própria sociedade. O objetivo maior da relação pedagógica escolar seria, então, repassar os conhecimentos considerados verdadeiros e corretos e controlar os significados e os valores sociais e culturais das pessoas no sentido dessa apreensão.

Nessa perspectiva, a educação escolar é vista como um processo de transmissão de conhecimentos acumulados pela Humanidade e das formas de produção desses conhecimentos. O processo pedagógico escolar, baseado em modelos tidos como perfeitos e inquestionáveis, determina uma prática diretiva, por vezes, autoritária, e pressupõe que o professor possua o domínio do processo e dos saberes nele envolvidos. O modelo de homem almejado é do homem intelectual; aquele que expressa claramente *suas ideias*, com brilhantismo citando os *grandes mestres* ou os *grandes pensadores* porque esses grandes mestres e pensadores foram os precursores e criadores desse conhecimento.

Tal dimensão vislumbra um ideal de relação pedagógica que aponta a aula expositiva como a forma privilegiada e mais adequada de ensinar, e o conteúdo veiculado pelo professor – bem como ele mesmo – como o centro do processo. Assim, uma boa aula deveria começar com uma pequena exposição do que foi estudado anteriormente para que o aluno estimulasse a memória e criasse os possíveis vínculos com a próxima aprendizagem; em seguida, haveria a exposição do novo conteúdo a ser aprendido. Em continuidade, exercícios orais ou escritos que permitissem o processo de assimilação e aplicação desse conhecimento eram propostos. Nesse contexto, o professor devia saber falar, argumentar bem e com lógica, para ser considerado um bom professor. Nesse caso, era indispensável ter erudição, conhecer os clássicos, deter as informações sobre os conteúdos, sendo, por isso, revestido como *autoridade*. O bom professor era aquele que sabia bem os conteúdos que ensinava. O aluno devia seguir o mestre, se espelhar no seu conhecimento e apreender, com fidelidade, o que ele determinava. Os exames orais e escritos diriam quem sabia e quem não sabia, quem era capaz e quem não era, definindo quem permaneceria na escola. Aqueles que porventura fracassassem, seriam reprovados e, por vezes, até convidados a se retirarem da escola. Esse processo educativo está orientado por princípios de seleção e exclusão conforme critérios de excelência demarcados.

Observamos que a análise histórica do contexto de criação desse modelo de relação pedagógica professor/aluno/conhecimento evidencia a semelhança entre aquela que se trava entre os sujeitos, a sociedade e a cultura acumulada. O lugar dos bem-sucedidos e o valor que lhes é conferido na escala social são justificados, também, pela escola, isto é, quem era aprovado pela escola, provavelmente, teria o seu lugar garantido na sociedade.

Outra questão curiosa a esse respeito é que a cultura se situa na própria relação que os sujeitos estabelecem com ela, como objeto externo a eles, como um alvo a ser alcançado, um bem especial a ser conquistado, e não como uma produção social. Existe um padrão de perfeição a ser seguido o qual a escola assume e organiza as suas ações educativas em torno desse referencial. A principal função da escola é, então, adaptar e ajustar os alunos à sociedade, ou seja, eles devem adquirir atitudes favoráveis aos valores e crenças dominantes, vistos como positivos e legítimos.

Esse tipo de relação pedagógica tem sido definida por diferentes autores como tradicional. Apesar de ser criticada, essa relação contribuiu para o desenvolvimento do autodomínio, para o conhecimento das grandes obras da Humanidade e para a aprendizagem da língua culta. No Brasil, ela foi implantada pelos jesuítas e, posteriormente, assumida por outras ordens. Nas escolas religiosas, que atendiam à elite, vigorava uma concepção de relação pedagógica centrada no mestre - *magister dixit*.

2.2. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA NOVA

No final do século XIX, o paradigma da Escola Tradicional passou a ser criticado em virtude do advento dos estudos sobre a infância. A primeira metade do século XX é marcada por

grandes avanços do conhecimento educacional desenvolvido pelos teóricos da Ciência Experimental. Esta ciência oferecia suporte lógico-científico às pesquisas nas áreas psicológica e social. Nesse sentido, uma perspectiva educacional diferente apresentava novas bases para a construção de uma pedagogia fundamentada em outro tipo de relação pedagógica – a interacionista.

Além disso, mobilizados pelo contexto mundial liberal propício à mudança, na virada do século XIX para o século XX, os educadores passaram a considerar, nos processos de escolarização, os princípios da vida democrática e a enfatizar a importância das diferenças individuais e da participação dos sujeitos na tomada de decisão em processos grupais.

Nessa direção, a relação pedagógica inspirada na interação entre os sujeitos e destes com o mundo era apontada como a base da produção do conhecimento escolar. Desse modo, a ação do professor passa a se fundamentar nos interesses e nas experiências pessoais e subjetivas dos alunos. É o tempo da escola ativa chamada Escola Nova por diferentes autores.

Essa escola considera educativo os processos mentais de construção do conhecimento, como: o observar, o experimentar e o pensar para tirar conclusões. Valoriza, assim, o esforço e o desejo de aprendizagem. O bom professor deixa de ser o grande mestre detentor do saber cuja meta é transmitir o que sabe e passa a ser aquele capaz de mediar, com cuidadosa atenção, o processo de construção do conhecimento por parte do aluno, não perdendo as oportunidades de exploração do ambiente. Deve saber criar situações-problema que motivem e convidem o aluno a uma dinâmica mental permanente. Deve orientar os processos didáticos de modo que as salas de aula se transformem em espaços permeados pelo espírito da curiosidade e da pesquisa.

Nesse contexto, a metodologia científica, na perspectiva da Psicologia, torna-se referência para a metodologia de ensino e o professor organiza o seu trabalho seguindo os seguintes passos: proposição de uma situação-problema, levantamento de hipóteses, experimentação, generalização e aplicação dos conhecimentos adquiridos. Afinal, o professor deve observar os alunos permanentemente, para propor novas atividades que promovam o interesse de todos e que sejam criativas o suficiente para desafiar o aluno na busca do conhecimento.

Notamos nessa proposta que a relação pedagógica se situa, especificamente, na formação de atitude favorável à aprendizagem, ao conhecimento do meio e à consequente integração na vida social. O contexto político de valorização da Ciência Experimental estava presente na nova proposta metodológica da escola para a educação das crianças e jovens. E a ela caberia propiciar experiências aos alunos por meio da criação de clima favorável ao autodesenvolvimento, adotando, para isso, o famoso lema *aprender para aprender*.

Vale lembrar, aqui, que o ideário do escolanovismo disseminou-se no Brasil bem mais tarde do que na Europa e nos Estados Unidos. Somente no fim da década de 20, ocorreram, em diferentes estados brasileiros, reformas educacionais baseadas nesse paradigma. Também a ideia de constituir um Sistema Nacional de Educação, integrando os vários sistemas estaduais e os diferentes níveis educacionais, tomou corpo nessa época, sob a influência dos pioneiros da educação nova, entre os quais se destacam: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Leme Carneiro Leão, Francisco Campos, José Augusto, Afrânio Peixoto, Fernando Azevedo etc.

O contexto de disseminação das ideias desse paradigma pedagógico foi bastante diverso e contraditório. Como dito antes, o conjunto de forças sociopolíticas e culturais mais amplo interfere nos processos educativos formais e na construção das relações pedagógicas que se travam no cotidiano. Assim, as bases pedagógicas da organização e gestão do trabalho escolar estariam sempre alicerçadas nas possibilidades e limites que a própria sociedade enfrentava. Desse modo, propostas pedagógicas podem se estabelecer no interior das escolas como deseja o ideário, como também, podem ser distorcidas, recriadas ou mesmo ignoradas por aqueles que constroem as políticas públicas ou que desenvolvem, cotidianamente, o trabalho pedagógico. Foi exatamente isso que aconteceu com o ideário pedagógico escolanovista.

2.3. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO TECNICISMO

O Tecnicismo no Brasil diz respeito, principalmente, ao ideário pedagógico que dominou o contexto sociopolítico brasileiro nos anos 1960 / 70 - época da ditadura militar. Nesse contexto ambíguo e conflituoso, tentou-se construir uma proposta educativa orientada pelas coordenadas políticas predominantes e implantadas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692/71, antecedidas pela Lei 6540 que promoveu a reforma universitária no Brasil.

Uma nova perspectiva política influenciou todo o sistema educacional brasileiro na época e a relação pedagógica escolar foi impregnada pela racionalidade técnica do trabalho produtivo. Elaborou-se, a partir dessas bases, a Pedagogia Tecnicista, situando, explicitamente, no papel social da escola, a dimensão formadora de indivíduos eficientes e produtivos para o mercado de trabalho.

Para isso, três teorias integraram-se na proposta política do Governo Militar, concebendo a escola como a instituição capaz de solucionar os problemas sociais a partir do aumento da produtividade econômica e da melhoria das qualidades individuais e técnicas dos cidadãos. A visão organicista da sociedade admite, como natural, as diferenças sociais, considerando-as inerentes às relações cotidianas. Assim, essas desigualdades poderiam ser equacionadas simplesmente por uma boa administração. Desse modo, a questão educativa era enfocada como um simples ajustamento individual

e harmônico dos sujeitos, isto é, *as pessoas certas deveriam estar nos lugares certos*.

As principais teorias que fundamentaram essa concepção foram o Estrutural Funcionalismo, e as teorias do Capital Humano e da Modernização.

A primeira, por exemplo, defende a visão organicista da sociedade e de suas instituições, compreendendo-as como um conjunto de partes que, embora distintas, se articulam entre si de maneira orgânica. A concepção de unidade é, especialmente, a articulação e o reforço da dimensão educativa individual. Considera-se normal o que se encontra na média, devendo os extremos serem evitados ou desconsiderados.

A Teoria do Capital Humano complementa essa ideia quando vê as capacidades e conhecimentos humanos como fontes de valor econômico e de desenvolvimento social. Associada à Teoria da Modernização, ela passa a enxergar a escola como redentora dos problemas sociais pela sua função de formar quadros humanos, bem como de adaptar e ajustar os homens à sociedade em desenvolvimento.

No contexto das relações pedagógicas internas à escola e à sala de aula, o Tecnicismo provocou mudanças, especialmente, no formato da organização do ensino e na ideia de sistema escolar. Especialistas de diferentes áreas foram convidados a planejar os currículos, os programas e as metas educacionais para as escolas. Os livros didáticos assimilaram uma formatação capaz de direcionar o pensamento e a ação tanto do professor como do aluno no processo objetivo de aquisição de conhecimentos. Para isso, a elaboração desses materiais procurava orientar-se na perspectiva do disciplinamento quanto ao cumprimento de ordens, etapas e modelos a serem seguidos. Da mesma forma, a relação foi marcada por papéis bem definidos. O professor, como o administrador das condições de transmissão do conhecimento, deveria ser eficiente na mediação entre o sistema instrucional e o aluno, motivando-o a cumprir as etapas traçadas para o alcance das metas pretendidas.

Um dos pontos mais questionados desse paradigma refere-se ao fato de ser a relação pedagógica marcada pela restrita subjetividade e pela desconsideração das diferenças socioculturais. O sistema instrucional deveria ser elaborado para aplicação genérica a todos os alunos, independentemente das suas experiências pessoais anteriores. Os planos seriam direcionados por objetivos operacionais, assim como as atividades e recursos didáticos seriam elaborados segundo padrões que permitissem controle contínuo da aprendizagem dos alunos. Portanto, de acordo com esse modelo, o processo de ensino construía-se numa relação pedagógica marcada pela diretividade do ensino e pela autoridade do sistema instrucional. O professor era apenas um elo entre o conteúdo e o aluno. Este, por sua vez, deveria responder e praticar o que lhe era solicitado. Em linhas gerais, essa proposta de relação pedagógica, mediada por instrumentos didáticos, valoriza e promove a produção, a difusão e a disseminação de técnicas instrucionais.

Em resumo, esse tipo de relação pedagógica aproxima-se do modelo da pedagogia tradicional, pela centralidade dada ao conteúdo de ensino e ao sentido linear da transmissão-assimilação desse conteúdo. Entretanto, a diferença básica entre as duas perspectivas reside no lugar ocupado pelo professor. Na pedagogia tradicional, o professor assume o lugar de detentor do saber e na pedagogia tecnicista, esse professor é apenas o retransmissor de conhecimentos previamente selecionados e organizados. A autonomia do professor, presente na pedagogia tradicional, nessa perspectiva, fica sujeita ao lugar que ele ocupa no plano sistêmico. Assim, para o bom desenvolvimento da relação pedagógica, torna-se fundamental a proposição de objetivos claros e operativos. Todos devem obedecer à sequência lógica ordenada pelo sistema, que deve apresentar boas estratégias de controle e de avaliação para que a relação pedagógica promova resultados efetivos e eficazes.

Atualmente, esse modelo de relação pedagógica tem sido revisitado nas propostas do ensino a distância e dos sistemas instrucionais em que o estudante recebe informações, textos e atividades orientadoras do processo de aprendizagem.

2.4. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO PROGRESSISTA

Coerente com as mudanças tecnológicas e de comunicação, a década de 80 do século passado, no Brasil, foi profundamente marcada pela dinâmica dos movimentos sociais em prol da democracia. Com o fim da Ditadura Militar, a abertura política permitiu que inúmeros problemas aflorassem, revelando uma realidade social impregnada de desigualdades sociais, culturais e econômicas. O fracasso escolar das camadas populares, retratado nos elevados índices de evasão e repetência, evidenciava um grave problema a ser enfrentado. Nesse cenário, a necessidade de transformação dos processos de gestão escolar em busca da democratização das relações sociais passou a ser essencial para as políticas públicas educacionais.

Nesse contorno, questões fundamentais desafiavam os sistemas de ensino e professores em relação ao fenômeno educativo: quem é o sujeito da educação? Como as desigualdades sociais, culturais, econômicas afetam esses sujeitos? Como esses sujeitos pensam a realidade em que vivem?

Afinal, os estudos revelavam que a escola sempre trabalhara com a imagem de um aluno por ela idealizado que, muitas vezes, não correspondia à realidade. Mas, com o advento da globalização e do multiculturalismo, o reconhecimento dos alunos que contrariavam as expectativas da escola massificada passou a ser fundamental para o desenvolvimento de um trabalho progressista no campo educacional.

Em decorrência disso, surge uma nova proposta: o processo educativo deve basear-se no conjunto das experiências sociais dos sujeitos da educação, já que essas vivências conferem sentido e significado à sua relação com o mundo e, conseqüentemente, com o processo de conhecimento sobre o mundo. Já não se trata de um aluno idealizado,

abstrato, mas de um aluno cidadão inserido num ambiente repleto de diversidades e de valores contraditórios.

Com efeito, uma nova pedagogia denominada Progressista por Snyders passa a ser divulgada, bem como as propostas do grande educador brasileiro Paulo Freire. A relação pedagógica defendida pela nova proposta situa o conceito de diferença como fundamental para o seu entendimento. O pressuposto de que todos são diferentes leva em conta as experiências diversas dos indivíduos ao longo de suas vidas, entendendo-se que essas diferenças são básicas para os sujeitos compreenderem o próprio mundo. Isso significa que é impossível comparar, genericamente, os indivíduos entre si e que a história de vida de cada aluno deve ser entendida. Se a sociedade hierarquiza e assume a diferença como desigualdade, essa questão é de natureza política, não uma questão do indivíduo em si. Se a sociedade não oferece a todos os cidadãos condições equânimes de cidadania, a escola - espaço de direito do cidadão - não pode ser uma instituição que legitime essa distorção produzida pela própria sociedade.

Essas questões acenaram para uma alteração radical na concepção de escola e de processo de escolarização, em vista das mudanças no quadro referencial de valores que orientava a sociedade. Observamos que, até hoje, muitos ainda têm dificuldade em entender isso.

Assim, o principal foco da relação pedagógica torna-se o reconhecimento de cada um em sua individualidade. Isso posto, considerar os sujeitos como diferentes e não como desiguais no processo pedagógico é o ponto de partida para a compreensão da rede de significados na qual perpassam o diálogo e a comunicação em sala de aula. A finalidade da educação será, então, conhecer a realidade em diferentes dimensões: social, cultural e natural. Ensinar a ler será ensinar a ler o mundo, e letrado será entendido como aquele que domina e utiliza a linguagem escrita, que consegue interpretar e compreender a vida social e seus mecanismos.

Nesse sentido, são as diferentes experiências dos sujeitos que orientam a prática pedagógica. Portanto, uma situação de aprendizagem deve se pautar pelo conhecimento e reflexão das situações e problemas da vida cotidiana que serão lidos, conhecidos, experimentados, confrontados, organizados e sistematizados. E o professor é o mediador do processo de ensino e aprendizagem, ocupando um lugar privilegiado de organizador, coordenador e direcionador do trabalho. Nessa medida, a prática pedagógica deve se estruturar por meio de interações múltiplas que permitam a inclusão das diferentes experiências e das diferentes leituras dessas experiências. Dessa forma, os objetivos precisam ser definidos coletivamente constituindo elos para a criação de vínculos entre os sujeitos. Nessas circunstâncias, o diálogo será o método básico para toda ação docente, que deverá mobilizar os alunos em busca da sistematização dos novos conhecimentos que serão elaborados durante todo o processo pedagógico.

Como vimos, esse tipo de proposta pedagógica assume as relações cotidianas informais como a base para a relação pedagógica escolar formal. Uma nova relação com o

conhecimento já sistematizado é construída com a perspectiva de desmistificar o poder do já instituído, que considera o conhecimento fora dos sujeitos que o produzem. Nessa visão, passa a ser papel do professor, auxiliar os alunos a entenderem o conhecimento escolar trabalhado como resultante de entrelaçamentos entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico.

Esse tipo de relação pedagógica revela a politização da noção de cultura e a concepção de conhecimento como uma produção social e histórica. Por outro lado, a idéia de transformação social está implícita na concepção de cultura como parte integrante da ação dos homens no mundo, sendo, então, passível de recriação. Desse modo, os conteúdos escolares adquirem uma nova função: situar os sujeitos em seu contexto social entendendo os mecanismos de organização, poder, hierarquização, integração e produção.

Coerente com a Pedagogia Progressista, Paulo Freire (1980) reforça a ideia de que a educação é um fenômeno social e integra práticas sociais e políticas que compõem a dinâmica de funcionamento da sociedade. A sociedade, por sua vez, recria e perpetua as condições de sua própria existência e, à medida que ela se transforma, a educação reflete novas necessidades inspiradas pelas mudanças. Essas necessidades são interpretadas de maneira diversa e conforme interesses de grupos que disputam o poder dentro dessa sociedade. São interesses contraditórios, determinados por necessidades e concepções de vida e de mundo diferenciadas entre si.

Nesse ponto, cumpre lembrar que o centro da obra desse grande educador são os homens - seres sujeitos - situados no tempo e no espaço, inseridos em um contexto socioeconômico, cultural e político em que vivem, agem e pensam a vida. Para o autor, fazemo-nos sujeitos por meio da reflexão sobre o próprio ambiente e, assim, tornamo-nos conscientes desse ambiente.

Posto isso, a Pedagogia de Freire (1980) fundamenta-se numa teoria do conhecimento segundo a qual o saber tem um papel emancipador porque permite a libertação das consciências. Os homens são seres que indagam sobre si mesmos e sobre a natureza e constroem a realidade em que vivem. Nós, seres humanos, construímos, historicamente, essa realidade que, no entanto, se tem apresentado como desumanizante. Assim, a exploração, a pobreza, a violência e a injustiça fazem parte dessa construção; porém, representam a negação do próprio ser humano. Dessa forma, a educação deve almejar os anseios de liberdade e justiça social em busca da transformação social que não chegará ao acaso. Tal transformação necessita de um processo de luta e de busca incessante que exige reflexão e ação.

Nessas circunstâncias, para Freire, o processo de educar vincula-se, essencialmente, à formação do ser humano como sujeito-pessoa capaz de construir-se a si próprio, estabelecer relações de reciprocidade com seus semelhantes, fazer Cultura e História. Nesse contexto, o homem constrói e transforma o mundo. Para isso, o papel do educador e do educando é criar cultura num mundo que se desfaz e refaz.. É reconstruindo e

desenvolvendo cultura que o homem se humaniza e a educação adquire uma nova dimensão - a de transformação social.

Diante do exposto, o educador, antes de pensar numa relação pedagógica centrada nos processos escolares, deve preocupar-se com a formação do ser humano e as relações que ele estabelece com o ambiente natural e social.

Por isso, a Pedagogia de Paulo Freire valoriza os potenciais do aluno, dando-lhe oportunidade de vivenciar um processo de interação mais rico, permitindo-lhe a construção de uma identidade e autoestima positivas. O aluno é percebido como um sujeito sociocultural sendo respeitado o seu saber e sua cultura. Afinal, ele é portador de uma bagagem de conhecimentos. Esses conhecimentos prévios serão o ponto de partida para a construção e reconstrução de novos saberes. Daí considerar-se a metodologia freiriana problematizadora. Ela constitui um desafio para os professores que centram suas práticas pedagógicas na lógica da transmissão do conhecimento, por Freire denominada educação bancária, ou seja, o aluno é um simples receptor de conteúdos, muitas vezes, sem significados e vínculos com o seu mundo social.

Fundamentada na problematização, a proposta freiriana de alfabetização de adultos baseia-se na relação dos alunos com a vida e nas formas de expressão dessa relação. Ele tomou como âncora o conceito de cultura que se produz na relação dos homens com o ambiente e que dá sentido e significado à vida dos homens. Assim, um grupo de alunos numa sala de aula, ou uma comunidade de uma escola cria e reconstrói a cultura de seus grupos de origem por meio das relações que estabelecem entre si e por meio das regras, costumes e valores que criam e organizam no dia-a-dia. Para esse educador, torna-se fundamental a distinção dos dois mundos - o da Natureza e o da Cultura - para que os sujeitos possam localizar e compreender o papel ativo do ser humano na sua relação com ambos. Exemplificando, Freire (1996) lembra, numa visita a uma escola da Rede Municipal de São Paulo, onde se expunham fotografias do bairro, os comentários de dois professores sobre o que os tocava mais de perto. Eis o comentário de um deles:

Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos esses anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social dos educandos? (FREIRE, 1996, p. 154).

Analisando esse texto com vistas a um ensino problematizador, voltado para a transformação da realidade, o professor deve insistir no conhecimento do contexto ecológico, social e econômico do aluno; deve valorizar o saber teórico prático da realidade, no caso, do entorno da escola para a construção e reconstrução de saberes. Desse modo, o educando perceberá a cultura como algo que o ser humano acrescenta à natureza, ao mesmo tempo em que essa produção é uma aquisição sistemática da própria experiência humana ao longo dos tempos. Essa noção de cultura como produção humana

é a base para a conscientização dos sujeitos como construtores e não apenas consumidores do conhecimento e da cultura. E, também, é a base para a ruptura dos valores que distinguem a alta e baixa cultura, e que contribuem para a construção das desigualdades sociais. Nesse sentido, devemos reconhecer que há valor cultural tanto num boneco de barro quanto na obra de um grande escultor ou de um grande pintor legitimados pela Academia. Em sintonia com essa ideia de cultura, ainda expressa o grande educador:

Pedro e Antônio fizeram o barco com as tábuas. Fizeram as tábuas com os pedaços do tronco da árvore grande que derrubaram. Quando a árvore grande foi dividida em pedaços, deixou de ser árvore. Quando os pedaços do tronco viraram tábuas, deixaram de ser pedaços de tronco. Quando Pedro e Antônio construíram o barco com as tábuas, elas deixaram de ser tábuas. Viraram barco.

A árvore pertence ao mundo da natureza. O barco, feito por Antônio e Pedro, pertence ao mundo da cultura, que é o mundo que os seres humanos fazem com o seu trabalho criador.

O barco é cultura.

A maneira de utilizar o barco é cultura.

A dança é cultura. (FREIRE, 1983, p. 73).

Mas, em termos didáticos, como trabalhar essa ideia? Diríamos que a centralidade da relação pedagógica localiza-se no processo de diálogo que se estabelece entre a cultura e as experiências com ela. É nesse contexto em que o educando encontrará sentidos e significados para os padrões sociais organizados pelo grupo ao qual pertence; nesse contexto é que as necessidades de domínio da leitura, da escrita e da cultura socialmente disponíveis o sensibilizarão.

Portanto, o grande educador defende uma relação pedagógica que se apoie na interação horizontal entre os sujeitos e as situações concretas, relação essa centrada na linguagem como forma de expressão e de aprendizagem sobre a própria vida. Nessa perspectiva, ambos, educador e educandos, estariam em processo de ensino e aprendizagem mútuos e complementares.

2.5. A RELAÇÃO PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – EAD

As primeiras experiências de educação a distância ocorreram nos EE.UU. no século XIX, baseadas em material autoinstrucional, constituindo cursos livres por correspondência. No princípio da década de vinte desse mesmo século, outras universidades americanas desenvolveram cursos voltados para a escola primária. Entretanto, a consolidação definitiva do sistema de ensino caracterizado como educação a distância ocorreu em 1969 com a criação da Universidade Aberta – Open University, na Inglaterra. Essa universidade demonstrou a viabilidade de desenvolver programas instrucionais, altamente qualificados de educação a distância, por meio de um processo

ensino/aprendizagem capaz de proporcionar a inserção de seus usuários no mundo do trabalho, nas mesmas condições propiciadas pelo ensino tradicional. Para isso, tal instituição se valeu de material impresso, televisivo e outros recursos da mídia e, recentemente, das novas tecnologias da informação e da comunicação.

No Brasil, a educação a distância, considerada por muito educadores um desdobramento da pedagogia tecnicista, merece uma releitura do tipo de relação pedagógica que cerca a ideologia presente nesse ideário. De caráter eminentemente técnico, por vezes, descontextualizadas ante as características dos alunos, as propostas de educação a distância inicialmente foram categorizadas como uma variante do estilo fordista de produção industrial. Contudo, no início da década de 1980, uma nova perspectiva de educação ganha terreno, rivalizando com o modelo fordista prevalente. Surge outra matriz epistemológica – a construcionista - que propõe a defesa de uma educação mais aberta, flexível e mais atenta ao contexto sociocultural e às diversidades dos alunos, concebidos como agentes do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento.

Mesmo assim, a educação a distância é, ainda, um assunto polêmico e enfrenta os preconceitos advindos de posições enraizadas em modelos cristalizados de relação pedagógica escolar, dividindo opiniões quanto às possíveis conseqüências em termos de qualidade de ensino.

Para Niskier (2004), a EAD está revestida do processo de aceitação, socialização, com apresentação de valores e ideologias que estão inseridas em seu bojo. Nesse sentido, inúmeras experiências brasileiras comprovam que o processo ensino/aprendizagem, nessa modalidade, é dinâmico, profundo e rico, com trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas, debates, utilizando diferentes formas de contato que coloca o aluno como sujeito e objeto do processo. Nessas condições, o professor adquire o papel de tutor, orientador ou facilitador.

A EAD, definida como processo de formação humana com a finalidade de preparar o aluno para o exercício complexo da cidadania, exige que a universidade ou instituição de ensino superior se prepare e engaje-se, também, em um processo de aprendizagem tecnológica. Tal abordagem de ensino requer que seus professores/tutores possuam sólida formação humana, política, epistemológica, pedagógica e filosófica para o bom desempenho das atividades educativas capazes de garantir um ensino-aprendizagem eficaz e de qualidade. Em essência, o valor da EAD se prende à qualidade do projeto pedagógico dos seus cursos o que implica: objetivos claros e concepção do processo ensino-aprendizagem; currículos interdisciplinares e contextualizados; procedimentos didáticos adequados; relação pedagógica eficiente entre os participantes e liberdade de buscar informações e discutir problemas reais; além da utilização de recursos tecnológicos e práticas avaliativas de qualidade. Tais cursos devem incentivar a

criatividade e o compromisso com formas emergentes de ensinar e aprender.

Nessa perspectiva, o sistema educacional brasileiro está passando por grandes transformações, destacando-se a formação do futuro professor, numa dimensão mais ampla, para que ele absorva, rapidamente, as mudanças que marcam o século XXI. O magistério, nessa realidade dominada pelos avanços tecnológicos e considerável avalanche de problemas sociais, apresenta um grande desafio: educar, com qualidade um contingente, cada vez maior, de jovens e adultos para enfrentar esse novo mundo em constante evolução. Para isso, torna-se imprescindível um professor bem qualificado, mais disciplinado e dignificado que domine não apenas o conteúdo, mas também tenha habilidade no trato das relações sociais pois sua função principal é educar, formar o cidadão e não apenas transferir conhecimentos. Tal qualificação justifica, em especial, a discussão do objeto deste texto.

Em sintonia com esse cenário, o processo ensino-aprendizagem, antes mais individualizado, assume, neste momento, as possibilidades de mediações tecnológicas em busca de novos e inovadores processos de interação. A autoestima do aluno estará colocada como fundamental para a continuidade dos processos educacionais, bem como os conceitos de autoformação e de autoavaliação. Também é reforçada a autonomia intelectual do estudante e a sua possibilidade de escolher espaços e tempos para realizar as atividades pedagógicas. Os sentidos e os significados da relação social entre professores, alunos, material didático apóiam-se no próprio sentido e significado do processo de educar e aprender. Quanto à dimensão espacial da escola desloca-se da escola para as próprias casas ou ambientes em que o aluno estuda, ou para as plataformas mediáticas que buscam simular situações e espaços reais.

Com efeito, como no Brasil a democratização da educação constitui uma exigência à questão da sobrevivência nesse início de milênio, seja pelo volume de pessoas que demandam o saber, seja pela qualidade do saber exigido, seja pela velocidade do processo, a educação a distância está se impondo para enfrentar esses desafios.

Todavia, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que legitima a EAD, adverte que é preciso ampliar-lhe o conceito para, então, incorporar as inúmeras possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos níveis e modalidades de educação, seja por meio de material impresso como correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet; seja por meio dos mais recentes processos de utilização de meios como a telemática e a multimídia.

Nesse cenário de revolução pedagógica, o sistema educacional brasileiro aponta a EAD como um grande horizonte para o ensino. Ela está aí: na sua casa, na sua televisão, no seu computador, na internet, na produção de novo tipo de material didático. As pessoas estão permanentemente estudando, aprendendo, seja por vocação, seja por interesse

peçoal, seja, ainda, por necessidade imposta pelo mercado de trabalho. Certo é que essa formação acadêmica é uma nova forma de fazer com que as pessoas de todos os cantos do país, de todos os níveis e de todas as idades ingressem nas universidades com mais facilidade, e adquiram os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A universidade está aberta a todos.

Afinal, para a formação do profissional o que importa são as competências já que, com a globalização e avanços na área da comunicação, as pessoas vão relacionar-se num mundo sem fronteiras. Por sua vez, prevalecem as exigências de uma educação permanente do trabalhador, com ênfase na formação de competências múltiplas, na solução de problemas, no trabalho em equipe de modo cooperativo e pouco hierarquizado, na flexibilidade para adaptar a novas funções, na capacidade de aprender para gerir e processar informações e atualizar conhecimentos e tecnologias. Assim, os impactos provocados pelas tecnologias contemporâneas de comunicação e informação, traduzidas na facilidade de acessar, selecionar e processar informações refletem na educação permitindo alargar as novas fronteiras do conhecimento por meio de uma relação pedagógica permanente de diálogo e de integração entre os saberes.

Consequentemente, o processo educativo da EAD centrado no ideal da cidadania em seu sentido mais amplo, como prerrogativa de todo ser humano, adquire uma modalidade flexível de educação. Nessa modalidade de ensino, professores e alunos se envolvem em situações de ensino-aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se, para isso, da mediação de diferentes tecnologias, principalmente de tecnologias digitais.

Litwin afirma, com muita propriedade, que

hoje os suportes mudaram em todo o mundo, mas fundamentalmente para dar conta de novas possibilidades de comunicação. Por traz da EAD, do mesmo modo que de um curso presencial, encontram-se docentes que escrevem os programas, os guias, as atividades e que selecionam os textos ou a bibliografia. A qualidade dessas propostas é proporcionar a qualidade do programa ou projeto. Se, além da qualidade dos materiais, asseguramos que a relação com o docente seja efetiva, que o correio ou fax funcionem e que as perguntas dos estudantes sejam não só respondidas mas estimuladas, estamos falando de educação. (LITWIN, 2000, p. 11)

Nessa perspectiva, é possível sintetizar a relação pedagógica em cursos de EAD dizendo que tais cursos se caracterizam pelo fato de os estudantes e professores/tutores não se encontrarem em situação usual de sala de aula como no ensino presencial. Em linhas

gerais, apontaríamos as seguintes características da EAD:

- o ensino é realizado no local em que o cursista se encontra, ou seja, em casa ou na, escola e não exige que ele venha sempre à universidade;
- nessa modalidade de ensino o programa de curso e o material impresso são disponibilizados ao cursista no local em que ele estiver. Isso lhe permite equacionar o seu tempo de estudo com o trabalho e suas atividades familiares, o que torna a aprendizagem possível para todos;
- a avaliação na educação a distância é contínua e se dá ao longo de todo o curso, permitindo que os alunos tenham sucesso.

Quanto ao processo de comunicação, os projetos da EAD consideram imprescindível o estabelecimento de processos efetivos de tutoria, tanto nos modelos presencial, telefônico, epistolar quanto nos realizados por meio de fax, *e-mails on line (chat)*, com o objetivo de diminuir a distância professor (meio) e estudante. Muitas vezes, esses tutores desempenham atividades presenciais, face-a-face, favorecendo uma relação pedagógica de afetividade entre professor e aluno, desfazendo, assim, a crítica apontada por alguns de que a máquina veio substituir o professor. Com um programa criterioso e avançado, regido pela intencionalidade, a figura do professor/tutor é de grande importância, desenvolvendo as seguintes funções: orientar atividades acadêmicas e o uso do material impresso, detectar dificuldades no processo, avaliar os materiais didáticos, observar o desempenho dos alunos e sugerir formas alternativas de enfrentar problemas individuais.

Parece-nos pertinente, também, salientar que o uso de material impresso, denominado de material de apoio, constitui um meio instrucional de indiscutível valor dada a sua presença permanente junto aos alunos. Esse recurso impresso, de boa qualidade, atende às características pessoais dos estudantes, adequando-se às suas disponibilidades de tempo e aos seus ritmos próprios de aprendizagem.

Politicamente, na tentativa de encontrar novos rumos para a educação, os programas de educação a distância adquirem relevância como meio de promover o acesso a ambientes de aprendizagem de uma parcela significativa de alunos que, por inúmeras razões, tiveram sonogado o seu direito à formação em nível superior.

3- A RELAÇÃO ESCOLA E SOCIEDADE NA ERA CONTEMPORÂNEA

Os sistemas educacionais como um todo, na contemporaneidade, estão passando por grandes transformações provocadas pelos novos tempos que trazem, como novidade, a democratização da tecnologia e avanços na área da informática e da telecomunicação. As mudanças nos sistemas de comunicação propiciaram um reordenamento dos espaços e tempos derrubando as barreiras que separavam as nações.

Nesse cenário, grandes e contínuas inovações convivem com tensões de toda ordem e conflitos entre gerações, etnias e grupos sociais surgem a cada instante provocados por fatores, contingências e interesses diversos. O processo da globalização intensificou o debate em torno do direito à diferença envolvendo os conceitos de multiculturalismo, interculturalismo e outros. A diversidade de interpretações desses conceitos podem auxiliar a compreensão do fenômeno social atual.

Por conseguinte, para Candau (2002) o multiculturalismo configura-se como um termo amplo e polêmico, podendo ser entendido por meio de diferentes perspectivas. É importante, portanto, ao tratarmos de multiculturalismo, conhecer as diferentes interpretações dessa expressão para compreender até que ponto se assemelham e em que medida se contradizem.

Em linhas gerais, o multiculturalismo pode consistir na justaposição ou presença de várias culturas em uma mesma sociedade e, também, na relação entre elas. É um movimento social que leva ao reconhecimento da diversidade das culturas e à investigação sobre as questões da identidade, dos direitos humanos, da exigência da tolerância entre os povos.

Em consequência, no âmbito escolar, as ideias do multiculturalismo apontam questões relativas ao entendimento do contexto e seus desdobramentos no cotidiano de uma instituição. Assim, existem questões que, por vezes, são abordadas como: folclóricas, sendo pouco problematizadas, limitando-se a tratar da diversidade cultural em termos de festas, receitas, costumes e ritos; e outras, mais críticas, que se aprofundam na discussão histórica, questionando relações desiguais de poder e preconceitos, buscando desafiá-los com novas propostas e enfrentamentos; e existem, ainda, posturas ditas multiculturais críticas pós-modernas que alertam para os impactos dos discursos alternativos que levem em conta o hibridismo identitário. (CANEM, 2002).

A propósito da visão da diversidade cultural, ela está presente no discurso que fundamenta a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação

básica, em cursos de nível superior, como mostra este trecho:

A formação docente deve desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir da informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões. (BRASIL, 2000, p. 70.).

O conceito de multiculturalismo que caracteriza o paradigma educacional desse novo milênio é muito complexo dada a tensão entre os termos *homogeneização* e *multiculturalismo*. Para alguns, globalização é sinônimo de homogeneização cultural e essa concepção, muitas vezes, embasa as nossas propostas de políticas educacionais. Entretanto, tal postura é contraditória à concepção de educação que propõe a transformação da sociedade, o desenvolvimento de suas potencialidades, o seu crescimento moral e a sua humanização. Argumentam esses últimos: como conciliar a humanização do homem e seu contínuo aprimoramento com uma política de homogeneização em que a aceitação passiva de usos e costumes contraria essa concepção de educação?

O educador e sociólogo Silva (2005) comenta que é comum destacar a diversidade de formas culturais no mundo contemporâneo. Entretanto, para ele, é paradoxal que essa suposta diversidade conviva com fenômenos surpreendentes de homogeneização cultural. Ao mesmo tempo em que manifestações e expressões culturais de grupos dominados são visíveis, há predomínio de formas culturais produzidas e veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Ele chama a atenção para o processo da mídia que, propondo-se a divulgar diferentes manifestações culturais as deturpa e, ao mesmo tempo, contribui para a formação de uma sociedade mais homogênea porque participante das mesmas informações. Logo, a tolerância, a complacência e a atitude de aceitação tornam-se características culturais universais do homem na atualidade.

Vale lembrar que, evidentemente, não há homogeneidade cultural: cada etnia, cada grupo social interpreta o real a seu modo e, a ele, atribui diferentes sentidos e significados. Constitui um desafio para o professor acolher determinadas manifestações multiculturais e, ao mesmo tempo, manter-se fiel aos seus próprios valores e objetivos educacionais.

Entretanto, a postura crítica do professor deve permitir-lhe entender e aceitar o diferente, as diferenças e reconhecer as situações em que essas peculiaridades estão presentes na construção das relações entre grupos. Nessa linha de pensamento, o educador deve ter efetivos critérios de avaliação e uma clara definição de objetivos pedagógicos que possibilitem uma ação transformadora da escola. A busca desses

critérios devem proporcionar a superação do subjetivismo e do relativismo, não levando a discriminações e condenações, mas ajudando na promoção do aprimoramento humano.

No entanto, mesmo tendo a escola, hoje, se tornado uma escola de massa, atendendo alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas, com diferentes hábitos, a organização desse espaço não se alterou para atender a esse novo tipo de demanda, permanecendo a mesma. Essa massificação, ao garantir o acesso de todos à educação tem exigido novas práticas conforme as novas necessidades educacionais. Mas, a escola não está preparada para atuar em sociedades multiculturais, constituídas na pluralidade, na multiplicidade e nas diferenças. Habituada a lidar como se todos fossem iguais, como foi dito anteriormente, ela se vê ameaçada, sem condições para enfrentar e absorver o universo de alunos em sua diversidade.

Assim, frequentemente, os antagonismos, as divergências transformam-se em conflitos que, às vezes, chegam aos extremos da violência. Esses episódios concretos e verdadeiros se multiplicam a cada dia em nossas instituições educativas comprometendo a aprendizagem e a formação do aluno.

Assim, a sequência de episódios violentos no cenário escolar vem preocupando governo, educadores, famílias dos alunos e a sociedade de modo geral, exigindo a mobilização de todos na direção de minimizar essas graves ocorrências sociais. A imprensa falada e escrita proclama a gravidade da situação. Camila Pereira, em seu artigo – *Quando ensinar é uma guerra* – publicado na Revista Veja, sensibilizada com o problema, apresenta fortes depoimentos de professores de escolas públicas e particulares de nosso país, sobre o assunto. Com propriedade, ela fala:

a relação com os alunos é tensa, quando não violenta, e motivá-los nunca foi tão difícil. Para ensinar é preciso enfrentar toda a sorte de adversidades, da indisciplina que reina na sala de aula a, em casos mais extremos, agressões físicas. (PEREIRA, 2009).

Prosseguindo, comenta a articulista: alunos desmotivados, indisciplinados em escola com infraestrutura precária e violenta compõem o quadro negro de nosso sistema educacional. Segundo professores, o medo impera nas salas de aula e, mais uma vez, o maior prejudicado é o ensino. Os professores, nesse clima de tensão, não se arriscam a pedir silêncio e têm medo de reprovar os alunos. A escola é lugar de conflitos. Pereira termina este artigo lembrando que relações na escola mais harmoniosas seriam relevantes não apenas para reduzir o estresse dos professores e a desmotivação dos alunos mas também, “antes de tudo, fator decisivo para fazer a educação avançar.”

Diante dessa situação constrangedora, os educadores discutem medidas que devem ser tomadas na escola. Propõem, por exemplo, a mediação de conflitos que possam tornar-se aprendizado social capaz de contribuir para a criação de um clima emocional adequado e de uma nova ordem de relação entre os cidadãos. Isso implica a busca de uma convivência amigável, respeitosa e cooperativa entre os diferentes atores da instituição.

A propósito, lembramos, ainda, a pesquisa de Alves-Mazzotti (2007). Essa autora identifica as representações sociais de *identidade profissional do docente da rede pública de ensino fundamental* do município do Rio de Janeiro, ante os desafios postos à escola na contemporaneidade. Essa investigação mostra a necessidade de o professor construir uma nova identidade profissional, condizente com a natureza do trabalho docente e com o mundo em mudança. Nesse processo de construção de identidade, o professor precisa estabelecer referências ideais que o direcionem. Tais referenciais devem ser fundamentados em valores universais, em ideais éticos de respeito pela vida, igualdade de direitos e justiça social. O docente precisa ressignificar a sua prática pedagógica e sua relação social com os alunos para enfrentar os desafios presentes na escola e na sociedade globalizada, marcada pelo processo de massificação e seus recorrentes problemas: crise da ética, crise de valores morais e intelectuais, esvaziamento das funções tradicionais da família, falta de limite dos alunos, drogas, violência, crimes organizados, desgaste de solidariedade e incerteza quanto ao futuro. Para isso, torna-se necessário mobilizar esforços para a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e que interfiram na criação de relações pedagógicas transformadoras e desafiadoras que favoreçam a construção de conhecimentos, a cooperação, a negociação, a autonomia, a reflexão e a crítica em diferentes ambientes de aprendizagem.

Em relação à cidadania, a questão da representação da identidade tornou-se mais difícil ainda. Perguntaríamos então: como lidar com as demandas culturais da realidade, de forma crítica e afinada com os ideais democráticos de formação dos alunos para o exercício da cidadania e inserção digna no mundo do trabalho? Como o professor pode gerar uma nova identidade para viver e conviver em um mundo globalizado?

Nesse sentido, Castells define identidade como a

fonte de significado e experiência de um povo, cuja construção vale da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas, e reprodutivas, pela memória coletiva, por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Acrescenta que todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão de tempo/espaço. (CASTELLS, 1999, vol. 2, p.23.)

Respondendo às perguntas acima, para enfrentar os inúmeros desafios na escola, torna-se fundamental a criação de espaços de conversação e expressão coletivas não permitindo que os momentos de tensão, de conflitos e de discórdias impossibilitem a construção de consensos e acordos, além de incentivar os diálogos com a comunidade escolar em que se trabalha. Nessa direção, poderá ser construída uma identidade coletiva, mas que seja também pessoal e institucional. Essa identidade, assim construída, dará sentido de pertencimento ao território em que atuam os protagonistas da escola, sem perda de referência social e pessoal. O sentimento de pertencer a um grupo social é fundamental para o equilíbrio pessoal e individual. Ricoeur (1977) mostra que esse sentimento denominado *pertença* corresponde à necessidade humana de sentir-se pertencente a um todo social que lhe dê segurança e proteção, servindo de modelo e de razão para viver.

O educador não pode desconhecer os benefícios e as dificuldades decorrentes da globalização nem ignorar a necessidade de pertencimento a uma comunidade, própria do ser humano. Parece que a ideia de que atualmente se pertence a um mundo globalizado retirou das pessoas um pouco do sentido de pertencimento a um local específico de origem, interferindo na forma de participação das pessoas em seu ambiente de trabalho. Em vista disso, o professor Ude (2006) diz que a ideia de trabalhar em redes sociais constitui um novo olhar diante do mundo em que vivemos, na tentativa de contribuir para a formação de um novo quadro de vida coletiva e solidária. O professor recomenda, que se façam laços e se constituam muitos nós nas redes que podemos e devemos tecer.

Dentro dessa vertente de redes sociais, as crianças e adolescentes na escola, por exemplo, devem opinar e cooperar na construção das propostas relacionadas ao seu ambiente educativo e social. Por outro lado, também, toda a rede social em seu entorno (familiares, amigos, vizinhos, movimentos sociais e culturais etc.), todos devem, num relacionamento contínuo e adequado, participar das discussões, de interesse da comunidade, travadas na instituição. Trabalhar numa dimensão de redes sociais implica tentar reconstruir nossa maneira de relacionar no mundo, de enxergar, compreender o mundo em que vivemos, marcado pelas constantes mudanças.

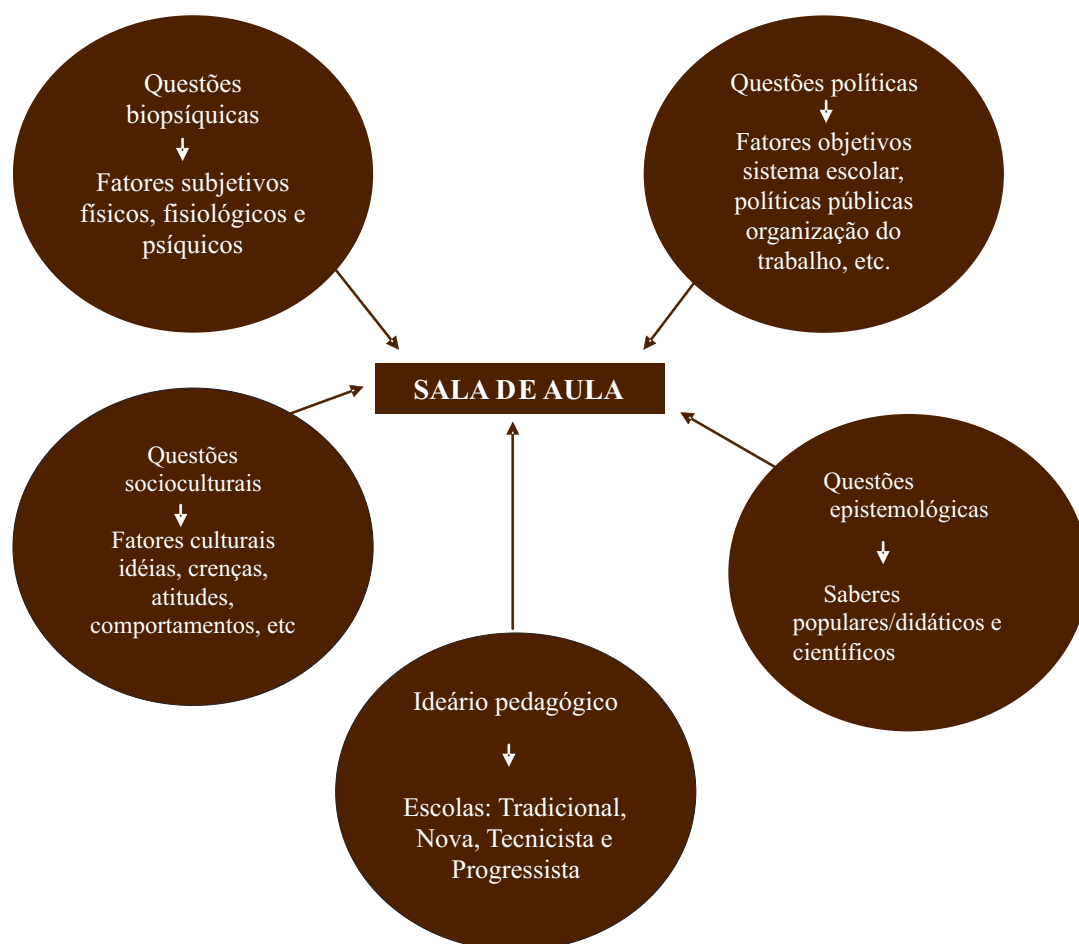
Diante do exposto, fica clara a necessidade de o professor refletir sobre o seu papel e as expectativas sociais em relação ao trabalho, às famílias e, principalmente, com referência às crianças e jovens que necessitam de educação formal. Esse posicionamento permitirá ao docente estruturar processos educativos coerentes com suas metas, valores e princípios pedagógicos. Nesse contexto, fará opções e lançará mão de referenciais disponíveis que darão sentidos e significados à prática pedagógica.

4- A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA: DIMENSÕES PARA LEITURA E ANÁLISE

A educação, por ser um fenômeno humano, social, cultural, histórico e multidimensional, como dito anteriormente, no início deste artigo, pode ser analisada a partir de dimensões específicas ou na conjunção entre elas. A consciência dessas dimensões permite ao docente entender o campo de forças que o envolve e, se for o caso, intencionalmente propor ações visando a metas delimitadas.

Desse modo, discutiremos nesse item as dimensões possíveis para a análise de aspectos múltiplos que compõem a relação pedagógica e que se destacam nos âmbitos individual, social, político e epistemológico. Objetivamos, com isso, oferecer uma perspectiva metodológica de leitura e análise das práticas pedagógicas vividas e para isso, nos apoiamos no diagrama a seguir, que apresenta algumas dessas dimensões:

RELAÇÃO PEDAGÓGICA ESCOLA/SOCIEDADE



Como se vê, essa figura expressa algumas dimensões presentes na estruturação das relações pedagógicas. Tais relações são, dinamicamente, construídas no cotidiano da sala de aula podendo ser analiticamente lidas e compreendidas:

- a) As questões de ordem biopsíquicas mostram a importância dos fatores subjetivos inerentes aos sujeitos que interagem no espaço escolar. Esses fatores são fundamentais porque estruturam a relação dos sujeitos e delineiam o campo de perspectivas de cunho individual - físicas, fisiológicas e psíquicas - para o desenvolvimento das potencialidades e capacidades do aluno quanto ao processo educativo de ensino e aprendizagem.
- b) As questões de ordem política estão relacionadas aos campos de valores e de poder presentes nos fatores objetivos da organização do trabalho escolar e presentes na estrutura objetiva e de materialidade das instituições. Essas questões constituem, também, um novo conjunto de saberes fundamentais para a estruturação da relação pedagógica em sala de aula. Entre eles, salientam-se: o espaço físico e equipamento escolar, a estrutura da burocracia organizacional, a gestão administrativa do ensino e da escola, os eixos dos diferentes níveis de ensino e seus objetivos específicos, os processos de capacitação docente e suas ideologias, as tecnologias educacionais e os processos de comunicação, além das políticas de cargos e salários presentes nas redes de ensino. Essa dimensão é dependente dos sentidos e significados que serão construídos pelos sujeitos que nela interagem e que subjetivamente darão vida e estrutura à prática pedagógica.
- c) As questões de ordem epistemológica referem-se às concepções de Ciência e de Cultura vistas como fatores que fundamentam a relação pedagógica escolar, envolvendo algumas indagações a saber: como se compreende a mediação homem/ciência? Como se compreende a relação entre saberes populares/saberes didáticos/saberes científicos? Qual o valor que se confere a cada um desses saberes?

Para melhor difundir o conhecimento, compreender e interpretar a realidade, a escola fragmentou o saber numa multiplicidade de disciplinas com diferentes objetos de estudo. Essas disciplinas componentes do currículo escolar constituem as ferramentas ou os instrumentos que permitem a compreensão da realidade e as possibilidades de atuação sobre ela. Permitem que os sujeitos conheçam, compreendam a realidade e nela se integrem, incorporando novos valores àqueles de seu grupo social. Nesse contexto de relações, valores, padrões de convivência éticos, morais e éticos são construídos dando contornos complexos às relações entre grupos e pessoas.

- d) As questões de ordem sociocultural têm por objeto a dinâmica da relação social dos sujeitos com a escola, tanto ao que se refere à sua adaptação à sociedade quanto à sua integração e atuação no sentido de transformá-la,

ao longo da história. Podemos dizer que esse fator consegue promover a síntese dos demais, com contornos mais fortes ou menos fortes, relacionados às manifestações do grupo: ideias, crenças, valores, atitudes e comportamentos, dependentes nas circunstâncias analisáveis.

e) Por último e, não menos importante, temos as questões de ordem pedagógica que estão presentes nos paradigmas educacionais – nas teorias pedagógicas - construídos historicamente e discutidos no item 3 deste artigo. Esses paradigmas expressam as diferentes abordagens metodológicas do processo educativo e seus respectivos pressupostos teóricos, a visão de homem, mundo, sociedade, cultura, educação e conhecimento.

Assim, a análise desse quadro nos remete à natureza biopsíquica ou natural do ser humano, com suas características físicas, fisiológicas e psíquicas, como, por exemplo, os traços fisionômicos, temperamentos ou mesmo certos dons e aptidões; à natureza social, adquirida no tecido social de convivência do homem no espaço em que ele vive e, por fim, ao relacionamento do homem com o mundo e a sociedade na produção de sua socialização. Fica claro que é no espaço social e cultural que o sujeito aprende todas as manifestações socioculturais de seu grupo: ideias, crenças, valores, atitudes e comportamentos, favorecendo a integração dessas duas naturezas, se fazendo como um ser ao mesmo tempo, individual e social.

Em consequência, a educação formal, do ponto de vista individual ou psicológico, visaria ao desenvolvimento das potencialidades e capacidades do indivíduo, cabendo à escola desenvolver as habilidades inerentes a ele. E, no ponto de vista sociológico, visaria à integração do indivíduo à sociedade, devendo, assim, a escola promover o conhecimento amplo do aluno sobre seu meio permitindo-lhe a compreensão crítica dessa realidade e sua interação.

Nesse sentido, a educação se caracteriza como um fenômeno existencial e cultural, à medida que o indivíduo se constitui como ser humano pelo ato educativo. Esse conceito de educação, ou seja, um processo de desenvolvimento integral do sujeito envolvendo as dimensões cognitivas, psicológicas, atitudinais e comportamentais possibilita o aprimoramento das características potenciais do ser humano. As dimensões da natureza humana - biológicas, psicológicas, políticas e socioculturais -, características do mundo natural e social, são as bases constitutivas da relação pedagógica estabelecida entre a escola e a sociedade, presentes na sala de aula.

O ato de ensinar, em sala de aula, reflete, dessa forma, a cultura da sociedade na qual a escola se insere e é fundamental conhecer o campo de forças presentes no conjunto das relações sociais e institucionais para compreendermos como se constroem as relações pedagógicas nesse contexto e o que é valorizado ou não educacionalmente.

Assim sendo, a análise do fenômeno educativo exige que consideremos o conjunto de aspectos que o compõem; caso contrário, corremos o risco de reducionismos ou equívocos em nossas avaliações porque o campo de relações pedagógicas reflete os sentidos e significados que os sujeitos atribuem às suas ações.

Desse modo, as ocorrências na escola e na sala de aula não são ações isoladas, ações desvinculadas, mas uma interação de acontecimentos que interferem na relação pedagógica. Diante disso a análise institucional constitui-se num mecanismo significativo para contextualizar a relação pedagógica do professor no sentido de criar um clima que favoreça o desenvolvimento integral dos processos de ensino e de aprendizagem. Essa análise envolve o conhecimento de elementos fundamentais do processo educativo os quais devem se inter-relacionar para o bom êxito da prática pedagógica.

Em síntese, apontamos alguns pontos que nos parecem necessários para a reflexão, como: os objetivos (propósitos explícitos ou não da escola); os recursos didáticos como – currículo, metodologias de ensino, relação pedagógica, planejamento e avaliação; os recursos da escola (humanos, materiais, financeiros e funcionais – tempo/espaço); a estrutura escolar – conjunto de elementos que se articulam (governo, departamentos, serviços, cargos, etc.); as tecnologias educacionais (todas as ações e modos de fazer da escola); a cultura escolar (os conteúdos cognitivos – conhecimentos) e a cultura da escola (significados, princípios, valores crenças, tradições, regras, rituais, cerimoniais); a cultura do professor (a identidade profissional e social do professor representada por características culturais, valores, formação e visão de mundo); a cultura do aluno (os meios socioculturais propiciam diferentes condicionantes históricos, culturais, pessoais, socioeconômico, bem como saberes e vivências); o meio escolar – localização geográfica (urbana, rural).

A leitura e análise desse quadro mostra a necessidade de o professor ampliar o seu olhar para compreender melhor o fenômeno educativo, o processo de ensino na sala de aula e a cultura da sociedade na qual a escola se insere. Desse forma, ele entenderá o campo de forças presente no conjunto das relações sociais e institucionais que nos rodeiam. Acreditamos que, assim, o professor poderá fazer uma reflexão criteriosa e adequada de sua prática pedagógica e, então, promover um ensino de qualidade porque estará ciente de seus limites e de suas reais possibilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (FREIRE, 1987, p. 92).

Ao construir um referencial teórico para leitura da prática educativa do professor em sala de aula, discutimos a concepção de relação pedagógica no âmbito da Didática, focalizado-a como área de conhecimento que entende o ensino na escola em suas múltiplas interações. Mas, por que estudar e compreender as diferentes manifestações da relação pedagógica? O que ela significa para o professor que enfrenta, no dia a dia da escola e da sala de aula, desafios de toda ordem que podem comprometer a qualidade do ensino e a aprendizagem do aluno?

Em termos históricos, abordamos diferentes procedimentos, manifestações, movimentos sociais e teorias que marcaram e marcam o campo filosófico-pedagógico de políticas públicas voltadas para o ensino. As teorias sociais, fontes do processo educativo e presentes na construção da relação pedagógica em sala de aula, foram revisitadas em suas dimensões: tradicional, escolanovista, tecnicista e progressista. Constituiu, também, objeto de estudo a educação a distância e a relação da escola com a sociedade na era contemporânea.

Desse modo, essas mudanças sociais, articuladas com os interesses da escola e dos professores empenhados no bom funcionamento institucional, sinalizam que a dinâmica do processo educativo, numa nova pedagogia, deverá concentrar esforços em novas propostas curriculares, métodos, estratégias e procedimentos de ensino mediados por uma relação pedagógica eficaz que promova o crescimento e aprimoramento do aluno. Tais procedimentos, na visão de Saviani (1983), situam-se para além dos métodos tradicionais e dos métodos novos, superando, por incorporações as contribuições de uns e de outros. Para esse autor, é importante valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Agnes Heller (1982), também, proclama que não há nada mais belo e sábio do que poder escolher em teorias o que é mais necessário.

Assim, procuramos mostrar que as mudanças nas formas de aprender, de conviver, de exercer a cidadania e nas relações sociais provocadas pela globalização econômica, pela

revolução tecnológica dos meios de comunicação e, conseqüentemente, a massificação da educação impõem uma nova forma de adquirir conhecimentos. Impõem, ainda, a formação adequada dos profissionais de ensino: profissionais com competência e conhecimento para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o relatório da Reunião Internacional da UNESCO (1998) prescreve que a concepção de educação do homem do presente e do futuro, numa perspectiva humanista, para se adaptar à realidade do mundo em mudança, deverá se organizar em torno de quatro (4) pilares essenciais: *o aprender a conhecer, o aprender a conviver, o aprender a fazer e o aprender a ser*. Acreditamos pertinente trazê-los à tona a seguir:

- a) *Aprender a conhecer* - Enfatiza o domínio dos instrumentos do conhecimento percebidos como *meio* e *finalidade* da própria *vida humana*. Por um lado, é *meio* porque o conhecimento, atualmente, permite ao homem compreender o mundo que o rodeia para que ele possa viver dignamente, desenvolver capacidades profissionais e também comunicar. Por outro lado, é *finalidade* ao se fundamentar no prazer de compreender, de conhecer e de descobrir. O saber desperta a curiosidade intelectual, estimula o senso crítico, favorece o conhecimento da realidade pela autonomia de discernimento. Aponta para a necessidade de a formação inicial fornecer a todos os alunos os instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços científicos e dos paradigmas históricos. Recomenda, ainda, uma formação cultural vasta que, além de solidificar as sociedades no tempo e no espaço, possibilita aprofundar determinados conteúdos permitindo a abertura do ser humano para outros campos do conhecimento. Por último, e não menos importante, *o aprender a aprender* requer o desenvolvimento de habilidades de atenção, de memória e de pensamento que fornecem as bases para a aquisição permanente do processo de aprendizagem do conhecimento, ao longo da vida.
- b) *O aprender a fazer* está principalmente ligado à questão da formação profissional que, na era da terceira Revolução Industrial, passa por profundas transformações. Esse pilar parte da pergunta: como ensinar os alunos para as atividades produtivas, em vista das implicações das economias globalizadas? Não há mais profissão ou conhecimento que se aprendam na escola para serem usados para o resto da vida. As tarefas manuais de produção são gradativamente substituídas por outras, mais intelectualizadas, que se referem ao comando de máquinas ou de processos, cada vez mais inteligentes e sofisticados à medida que o trabalho se *desmaterializa*. Por isso, segundo o relatório, o desafio da formação profissional na atualidade enfatiza a *competência individual*. Essa competência implica conjugar, em proporções variadas, a formação técnica com a capacidade de iniciativa e de comunicação, com a aptidão para o trabalho em equipe, com o gosto pelo risco e com a habilidade para gerir e resolver conflitos. Desse modo, a qualificação para o trabalho nos moldes tradicionais está superada. Enfatizam-se a mobilização e o

desenvolvimento de capacidades como a de adaptar-se a um novo contexto de trabalho, de natureza mais intelectual e que exige uma sólida base tecnológica.

c) *Aprender a viver juntos ou conviver com os outros* constitui um grande desafio para os educadores. A globalização, ao destacar a *tendência em direção à homogeneização e a fascinação com a diferença* tanto aproxima os diferentes quanto, pela acentuação das desigualdades sociais , regionais e internacionais poderá acelerar a separação e os conflitos interétnicos. A diminuição da violência e a busca da paz tornam-se objetivos permanentes da escola e da sociedade. *O aprender a viver juntos* traduz a preocupação de compreender o diferente, de argumentar, de dialogar, de negociar e participar de programas culturais em prol de um convívio mais fraterno e enriquecedor entre pessoas diferentes.

Assim, trocas marcantes de desagregação social no século XX, com o crescimento da violência e do poder de destruição, o crime organizado, o aumento das desigualdades sociais impuseram à educação a tarefa urgente de formar o novo homem: um homem capaz de enfrentar preconceitos, mais aberto ao diálogo, possuidor de espírito crítico, enfim, um homem para viver numa sociedade justa e solidária.

d) *Aprender a ser* – O documento da UNESCO preconiza o compromisso da educação com o desenvolvimento integral do homem: corporeidade, espiritualidade, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade individual. *O aprender a ser* implica a construção pelo aluno de pensamentos autônomos e críticos, de formulação de juízos de valor, de critérios éticos e da tomada de decisões com discernimento e sensibilidade. Reafirma no reconhecimento do outro: a diversidade de personalidades e a pluralidade de estilos, valores e ideias que fazem a riqueza do ser humano e a beleza da humanidade.

Coerente com as recomendações da UNESCO, o artigo de Giroletti (2002), *A educação do futuro*, citando a analogia da *multiplicidade* em oposição à *unicidade*, preconiza que o sistema educacional , neste milênio, deve preparar o sujeito para o mundo da incerteza e para a construção do futuro. Para isso, a escola precisa dar maior ênfase à curiosidade, à criatividade, à inovação e à imaginação.

Diante do exposto e para concluir, concordamos com o grande pensador/educador da Escola Progressista Paulo Freire (1996). Ele reforça magistralmente, de forma atualizada , criativa e crítica a questão da relação pedagógica na construção dos saberes necessários à prática educativa transformadora. Para ele, repetindo, a centralidade da relação pedagógica localiza-se no processo de diálogo que se estabelece entre a cultura e as experiências com ela. O diálogo é método, fonte de conhecimento e processo de comunicação legítima. Em diálogo contínuo, o educando e o educador estabelecem um processo dinâmico, ativo, criador de relações, troca de experiências e avanços nas

reflexões em direção a um novo conhecimento e desvelamento da realidade. Nessa perspectiva, para se estabelecer um verdadeiro diálogo, a relação pedagógica deve estar fundamentada na esperança, na fé, na humildade, no amor, na confiança e na criticidade.

b. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. *Revista Ensaio*. Fundação Cesgranrio, v.15, n° 57, out./dez. 2007.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CANAU, V. M. (Org) *Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas em sociedade, educação e cultura: questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio De Janeiro:paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. ulo, 1983.

FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática*. São Paulo: Papyrus, 1995.

GARCIA, G. A relação pedagógica como vínculo libertador. Uma experiência de formação docente. In: PATTO, M.H. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1986.

GIROLETTI, Domingos. O MBA e a Educação do Futuro. Fundação Pedro Leopoldo, *Revista Gestão & Tecnologia*, n°1, nov. 2002, p. 19 – 25.

GIROUX, Henry. *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petropólis: Vozes, 1986.

GIUSTA, Agnela Silva. Educação a Distância:Contexto histórico e situação atual. In: GIUSTA, Agnela e FRANCO, Iara. *Educação a diostância: uma articulação teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora PUC/Minas, 2003.

HELLER, Agnes. *Para mudar a vida, São Paulo: Brasiliense, 1982*.

JAPIASSU, H. *As paixões da Ciência: estudos de histórias das ciências*. [s.i.]: Letras e Letras, 1991.

KUENZER, A. Z. *Pedagogia na Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador* São Paulo: Cortez, 1985.

LIBÂNIO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

LITWIN, Edith (org) *Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

NISKIER, Arnaldo. Paradigmas da educação à distância. *Revista Ensaio*. Fundação Cesgranrio. Vol. 12, nº 44, jul./BRASIL, Ministério da Educação. Propostas de diretrizes para formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior, Brasília, DF, 2000.

NYQUIST, Ewald B. e HAWES, Gene R. (Org) *Open Education*. Copyright, 1970.

SANTOS, O J. A questão da produção do conhecimento. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 1985.

OLIVEIRA, Carlos Alberto Serpa de. Tendências da educação no próximo milênio. Editorial. *Revista Ensaio*. Fundação Cesgranrio, v.6, nº 21. Out./Dez. 1998.

PEREIRA, Camila. Quando ensinar é uma guerra. In: *Revista Veja*. São Paulo: Editora Abril, nº 24, junho de 2009.

RICOEUR, P. Interpretação e ideologias. Tradução de Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora, 1983.

SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.

SILVA, T. Tadeu. Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

UDE, Walter. Redes Sociais – possibilidade metodológica para uma prática inclusiva. In CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIOMAR, Marília. (Org.) *Políticas Públicas*. Editora UFMG, 2003.

WERNECK, Vera R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. ***Revista Ensaio. Fundação Cesgranrio, v 16, n.60. Jul / Set 2008.***



ORIENTAÇÃO DE ESTUDO

ATIVIDADE 1

Tendo em vista a relação educativa sociedade/escola, caracterize conteúdos ou padrões sociais fundamentais não explícitos que devem ser ensinados na escola ou em outras instituições.

ATIVIDADE 2

Discuta, de acordo com o texto, os fatores intervenientes na construção da relação escola e sociedade presentes na sala de aula.

ATIVIDADE 3

O ideário educativo determina o tipo de relação pedagógica que se estabelece na escola. Tendo em vista essa afirmação, numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª coluna.

Teorias educacionais	Relação Pedagógica
1. Escola Tradicional	() relação pedagógica compartilhada, de diálogo e de troca de experiências, que atende aos alunos na sua diversidade social e cultural.
2. Escola Nova	() disciplina rígida, autoritária e controladora de condutas sociais, envolvendo prêmios e castigos na sala de aula..
3. Escola Tecnicista	() relação pedagógica interacionista entre os sujeitos para a formação de uma atitude favorável à aprendizagem..
4. Escola Progressista	() diretividade do ensino e autoridade do sistema instrucional marcada por uma relação técnica e racional. () Transmissão/assimilação de conteúdos prontos, inquestionáveis, mediante uma relação pedagógica vertical

ATIVIDADE 4

Segundo a teoria tecnicista de ensino, são privilegiados, na seleção dos conteúdos escolares:

- A) conhecimentos, atitudes e habilidades vivenciados em situações problemáticas.
- B) conhecimentos culturais universais reavaliados ante a realidade social.
- C) conhecimentos e valores acumulados, através dos tempos pelas gerações adultas.
- D) informações, princípios e leis estabelecidos e ordenados numa sequência lógica.
- E) instrumentos colocados à disposição do aluno como fonte geradora de compreensão da realidade.

ATIVIDADE 5

A sala de aula é um espaço de pluralidade e diversidade de experiências culturais, em que os sujeitos, num processo educativo, interagem e criam vínculos de sentido e significados.

Assinale, de acordo com essa afirmação, o(s) pressuposto (s) epistemológico (s) devidamente explicados que não permeiam a relação pedagógica.

- A) Cultura da escola – a escola retrata um *mundo social* com rituais, linguagem, crenças, valores e normas, explícitos ou não.
- B) Cultura do aluno - o aluno de diferentes meios socioculturais é portador de condicionantes históricos, culturais e pessoais, bem como de saberes e vivências.
- C) Cultura do professor – a identidade profissional e social do professor é representada por características culturais, valores, formação e visão do mundo.
- D) Cultura escolar – o conjunto das criações culturais neutras abrange os conteúdos cognitivos (disciplinas) e simbólicos (valores e normas) selecionados e veiculados didaticamente.

ATIVIDADE 6

“Na prática problematizadora vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.”

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1983.

Analise as afirmativas relacionadas à Pedagogia problematizadora de Freire e assinale as que estão corretas.

- I. Ação dialógica que permite a troca de experiências e o avanço das reflexões em direção a um novo conhecimento e desvelamento da realidade.
- II. Atividade educativa que reconhece o homem como seres inacabados, incluso inseridos num movimento de busca, de libertação e de humanização.
- III. Processo educativo que se faz nas relações do homem com o mundo numa percepção ingênua, alienada ou mágica da realidade.
- IV. Ação educativa em que o educador seleciona e prescreve os conteúdos de ensino a serem depositados nas mentes dos educandos.
- V. Prática revolucionária em que o homem é o sujeito da educação, situado no tempo e no espaço, num contexto socioeconômico, cultural e político.

ATIVIDADE 7

Todas as afirmativas abaixo referem-se à formação e à construção de identidades dos professores adequadas ao ensino fundamental. Assinale a sequência de respostas corretas:

- I. exige um ambiente natural e social propício ao desenvolvimento de autoconceito e autoestima positivos.
- II. impõe novas atitudes e e resignificação da prática pedagógica em vista da globalização e massificação da escola.
- III. deve se basear em valores universais, em ideais éticos de respeito pela vida, igualdade de direitos e justiça social.
- IV. mostra a importância de uma representatividade coletiva que dá sentido de pertencimento à escola com perda de referência social e pessoal.
- V. é afetada pela desvalorização do magistério e pelos problemas do cotidiano da escola que se interpoem na relação entre professores e alunos.

ATIVIDADE 8

Leia o texto abaixo e responda as questões a seguir.

O professor e os alunos entram na sala de aula. O professor traz algum material que presume, que tenha significado para os seus alunos. Propõe que eles explorem esse material. Esgotada a exploração do material, o professor faz algumas perguntas, explorando diversos aspectos do material. Solicita, em seguida, que os alunos representem, desenhando, pintando, escrevendo, fazendo cartunismo, teatralizando, o que conseguiram elaborar. A partir daí, discute a direção que será dada às aulas seguintes, quanto aos problemas levantados sobre o material. (BECKER, 1995).

- a) Analise a dimensão política das relações estabelecidas entre professor e alunos para a produção do conhecimento.
- b) Analise as relações sociais estabelecidas entre professor/alunos/material e conhecimento, explicitando os valores e ideias que perpassam essa relação.
- c) Quais teorias pedagógicas fundamentam a relação pedagógica apresentada no texto?
- d) Aponte os avanços desta prática pedagógica e as dificuldades do professor para implantá-la. Justifique suas respostas com base no texto.

ATIVIDADE 9

Analise as informações sobre a escola e a sociedade na contemporaneidade e indique as afirmativas corretas

- I. () O multiculturalismo consiste na justaposição de várias culturas em uma mesma sociedade e, também, a relação entre elas.
- II. () A unanimidade dos educadores consideram conflituosa a educação neste novo milênio, em vista da tensão entre multiculturalismo e homogeneização.
- III. () Cada etnia, cada grupo social interpreta o real a seu modo, a ele atribuindo diferentes sentidos e significados
- IV. () A postura crítica do professor deve superar o subjetivismo e o relativismo para evitar discriminações na promoção do aprimoramento do ser humano.

ATIVIDADE 10

Faça comentários sobre educação a distância. Em relação ao seu curso, aponte aspectos positivos e aspectos negativos e, também, sugestões para melhorá-lo.

RESPOSTAS

RESPOSTA 1

Referência à complexidade da relação pedagógica que pode envolver, além dos conteúdos formais, outros conteúdos, de diferentes natureza, como: ideias, atitudes, comportamentos e valores que, muitas vezes, são imperceptíveis. Mas esses conteúdos pedagógicos são importantes e estão implícitos na relação. Denominam-se processos educativos informais. Por exemplo: o olhar da professora ou dos pais pode significar para o aluno/filho sinal de aprovação ou reprovação. Referência, também, ao currículo oculto preconizado por Giroux.

RESPOSTA 2

A sala de aula é o centro do processo educativo. Nela, múltiplas questões estruturam as relações pedagógicas, (formais ou informais) que se estabelecem entre professor, aluno e conhecimento, a saber:

- questões de ordem psicológica e individualista. Referem-se aos fatores subjetivos inerentes aos sujeitos. Eles estão relacionados a costumes, valores, expectativas, ideais, costumes, preferências, origem social e outros;
- questões de ordem política. São os fatores objetivos presentes na organização do trabalho escolar a saber: burocracia organizacional da escola, gestão administrativa do ensino e da escola, política salarial, tecnologias de ensino, níveis e modalidades de ensino, entre outros;
- questões de ordem epistemológica. Referem-se à produção de conhecimentos presentes nas diferentes disciplinas do currículo da escola. Essas disciplinas permitem a compreensão da realidade e a possibilidade de atuação sobre ela.;
- questões de ordem sociocultural. Têm por objeto a relação social dos sujeitos com a escola, seja no sentido de adaptação, ou seja de integração à sociedade visando transformá-la;
- questões de ordem pedagógica. Estão presentes nas teorias/tendências pedagógicas que foram construídas ao longo da História. Elas veiculam uma visão de homem, mundo, sociedade, cultura, educação e conhecimento. Essas teorias são: escola tradicional, escola nova, escola tecnicista e escola progressista.

RESPOSTA 3

Seqüência correta de numeração: 4, 1, 2, 3, 1.

RESPOSTA 4

Letra D

RESPOSTA 5

Letra D

RESPOSTA 6

Números: I, II e V

RESPOSTA 7

Sequência correta: I, II, III e V.

RESPOSTA 8

Respostas pessoais.

RESPOSTA 9

Afirmativas: I, III e IV.

RESPOSTA 10

Resposta pessoal.

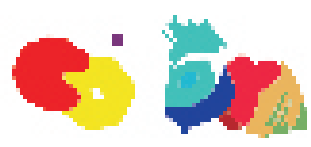


ESTUDO COMPLEMENTAR

FREIRE, Paulo.. *A importância do ato de ler - em três artigos que se completam*. Cortês Editora: São Paulo, 1983

BRANDÃO, C. R. O que é Método Paulo Freire? São Paulo: Brasiliense, 1981.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.





ISBN 978-85-8007-028-6



O Curso de Pedagogia UAB UFMG proposto pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais visa à formação inicial de professores para a Educação Infantil e os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um curso a distância, com momentos presenciais, desenvolvido pela UFMG em parceria com prefeituras de municípios onde foram criados os Pólos Municipais de Apoio Presencial, nos moldes definidos no Edital SEED/MEC no 1/2005, de 16 de dezembro de 2005.

O curso de Pedagogia UAB UFMG tem como referência o curso Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. O curso foi considerado, por educadores e entidades educacionais de renome, como inovador, tanto na concepção de formação de professores quanto na organização e dinâmica de gestão.

O Curso de Pedagogia UAB UFMG foi organizado na forma de um curso de graduação plena, distribuído em oito módulos, com duração prevista de quatro anos. Habilita para o exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental, de acordo com os requisitos contemporâneos para os profissionais da área de educação e as determinações legais vigentes no Brasil.

