

Pedro Gabriel Perissinotto

**REFLEXÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA DO TUTOR
NO PROJETO VEREDAS:
um estudo à luz das idéias de Dewey**

Programa de Pós-Graduação em Educação

Juiz de Fora

2008

Pedro Gabriel Perissinotto

**REFLEXÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA DO TUTOR
NO PROJETO VEREDAS:
um estudo à luz das idéias de Dewey**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, na linha de pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores como requisito parcial à obtenção ao título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva

Juiz de Fora

2008

TERMO DE APROVAÇÃO

PEDRO GABRIEL PERISSINOTTO

REFLEXÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA DO TUTOR NO PROJETO VEREDAS: um estudo à luz das idéias de Dewey

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Prof. Dr. Marcus Vinicius da Cunha
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, USP

Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF

Juiz de Fora, 25 de março de 2008.

À minha família pelos incentivos,
compreensão e amor.

Aos amigos que me estenderam as mãos
conduzindo-me pelo “caminho das pedras”.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Dr^a. Léa Stahlschmidt Pinto Silva, por ter me conduzido pelo Mestrado e pela Pesquisa com elegância, perspicácia, presença, abertura, sugestões e diálogos orientadores.

Ao professor Dr. Márcio Silveira Lemgruber, por incentivos, discussões e sugestões orientadoras.

Ao professor Dr. Marcus Vinicius da Cunha, pela disponibilidade, sugestões e orientações sobre Dewey.

Aos tutores entrevistados, pelos conhecimentos e vivências que compartilharam conosco.

A minha mulher Angélica, pela primeira leitura e diálogos sobre a compreensão do que lia.

Aos meus filhos Henrique e Tiago que numerosas vezes, mesmo sem saber, ofereceram exemplos de situações reflexivas que me ajudaram na compreensão das proposições de Dewey.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram com este trabalho.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar o processo de reflexão do tutor no Projeto Veredas – Formação Superior de Professores em Serviço, destinado aos professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil das redes de ensino Estadual e Municipal, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Estudou a reflexão no contexto das atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores cursistas, que se encontravam entre as atribuições dos tutores. Para tal, fundamentou-se nas idéias de John Dewey (1979) sobre as relações da reflexão com o processo educacional, expostas em seu livro *Como Pensamos*. Os sujeitos foram oito tutores da Agência de Formação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que atuaram no referido projeto de 2002 a 2005. Utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas para a coleta dos dados. A análise e interpretação dos mesmos foram realizadas pela análise do conteúdo através de categorizações temáticas. Os resultados indicaram que os tutores desenvolveram reflexões durante o processo de orientação e avaliação da prática pedagógica do cursista, além de refletirem sobre a sua prática de tutoria.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Reflexão. Dewey. Prática Pedagógica. Projeto Veredas.

ABSTRACT

This work was aimed at investigating the tutor's process of reflection within the Veredas Project (*Projeto Veredas*), an Advanced Teachers' Formation Course promoted by the Secretariat of Education of Minas Gerais and geared at teachers working in the early years of Primary School at the municipal and state school networks. It addressed the reflection within the context of supervising and evaluating the teachers engaged in the project, which were part of the tutors' attributions. In order to carry out the study, a review of John Dewey's *How We Think* (1979) was done, a work on the reflection upon the educational process. The subjects were eight tutors from the National Teachers' Formation Agency of the Federal University of Juiz de Fora who took part in the project from 2002 to 2005. Semi-structured interviews were used for data collecting. The analysis was carried out under topic categories. The results have shown that the tutors made reflections on the supervision and evaluation of the teachers' pedagogical praxis, apart from reflecting on their own praxis.

Key words: Education. Reflection. Dewey. Pedagogical Praxis. Veredas Project.

SUMÁRIO

A PESQUISA.....	9
1 PROJETO VEREDAS, TUTORIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	17
1.1 As mídias.....	18
1.2 O planejamento.....	19
1.3 Professor, tutor... tutor, professor.....	21
1.4 A prática pedagógica orientada no projeto Veredas.....	25
1.5 A avaliação em cursos a distância e no projeto Veredas.....	29
2 JOHN DEWEY E SUA OBRA <i>COMO PENSAMOS</i>.....	33
2.1 A obra.....	35
2.1.1 O pensamento reflexivo.....	40
2.1.2 Análise do ato de pensar reflexivo.....	45
2.1.3 A importância do juízo para a reflexão.....	49
2.1.4 A compreensão, idéias e significados.....	51
2.1.5 A compreensão, concepção e definição.....	54
2.1.6 Atividade, linguagem e pensamento.....	57
2.1.7 Observação, informação, lição e pensamento.....	62
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	68
3.1 O desenvolvimento do papel do tutor.....	68
3.2 A relação da pessoa do tutor com a tarefa de tutoria.....	73
3.3 A orientação da prática pedagógica do cursista pelo tutor.....	76
3.4 A reflexão do tutor presente na orientação dos cursistas.....	78
3.5 A compreensão de reflexão do tutor.....	84
4 O PROCESSO DE REFLEXÃO DO TUTOR NO PROJETO VEREDAS.....	87
4.1 Compreensão do tutor sobre tutoria.....	88
4.2 Concepção do tutor sobre reflexão.....	99

4.3 Procedimentos que levaram o tutor à reflexão.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICES.....	127

A PESQUISA

Esta dissertação começou a ser delineada a partir do segundo semestre de 2004, quando se deu o início da minha participação nas reuniões da pesquisa “Impactos do Veredas enquanto projeto de formação de professores em serviço” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF¹.

Tal pesquisa foi realizada com os professores-cursistas do “Projeto Veredas – Formação Superior de Professores” e, em seu desdobramento, com os tutores da Agência Formadora de Juiz de Fora – AFOR/JF, sobre a ressignificação da prática pedagógica dos cursistas.

O curso a distância oferecido pelo projeto Veredas foi uma proposta da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG que realizou, no período de 2002 a 2005, a formação superior de professores que se encontravam em serviço, exercendo o magistério, nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas da rede pública do estado de Minas Gerais.

O referido curso, denominado como Normal Superior, ocorreu na forma de graduação plena. Sendo uma proposta de educação a distância de caráter semi-presencial, foi marcado pelo amplo uso que realizou do serviço de tutoria e dos conhecimentos prévios dos cursistas.

A pesquisa “Impactos do Veredas enquanto projeto de formação de professores em serviço” teve como sujeitos os cursistas dos pólos de Janaúba, Porteirinha e Juiz de Fora da AFOR/JF. Como estratégia metodológica foram distribuídos 1.800 questionários a cursistas das três cidades, dos quais 1.441 foram respondidos.

Integrei-me a tal pesquisa na fase da elaboração do questionário. Após a sua aplicação, no desdobramento dos trabalhos, filiei-me ao grupo que discutia a questão da prática pedagógica no projeto Veredas.

Esse grupo buscava analisar qual o significado da intervenção do tutor na prática pedagógica do cursista no que se refere às visitas feitas à sala de aula e, ainda, se as orientações sugeridas pelo tutor haviam contribuído para a ressignificação de tal prática. Entre os principais achados, verificou-se que:

¹ Pesquisa coordenada pela Prof^a Dr^a. Maria da Assunção Calderano e pela Prof^a Dr^a Léa Stahlschmidt P. Silva.

Os dados organizados sob a categoria *contribuições da ação interventiva do tutor para a ressignificação da prática pedagógica* revelam importância, porque indicam que os cursistas avaliaram de forma positiva a ação interventiva do tutor, ressaltando a contribuição de sua visita à sala de aula para a ressignificação de suas práticas pedagógicas (SILVA, 2007/2008, grifo do autor. No prelo).

Ao concluir pela contribuição da ação interventiva do tutor para a ressignificação da prática pedagógica do professor-cursista, Silva (2007/2008) acaba por salientar a importância que o tutor tivera no desenvolvimento da proposta do projeto Veredas.

Esse dado deu origem à questão de pesquisa desta dissertação, a saber: Como se deu o processo de reflexão do tutor no projeto Veredas, em especial, nas atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores-cursistas? Assim, estabeleceu-se como principal objetivo investigar o processo de reflexão do tutor no referido projeto, em especial, nas atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores-cursistas.

O projeto Veredas compreendeu, em grande parte, que a dinâmica da escola é fruto da atuação dos professores, da sua ação prática que deveria ser entendida como prática social específica, com caráter histórico e cultural, o que abrangeria os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e da sua relação com a comunidade e a sociedade (MINAS GERAIS, 2002a).

Essa concepção ampliada de prática pedagógica, para o seu desenvolvimento, exigiria mais do que as estratégias de prática supervisionada. A prática teria de ser o elemento central desde o primeiro momento do curso, abrangendo experiências integradas na sala de aula, na escola e no próprio sistema educacional, devendo ser considerada como aquela que é ponto de partida para a teoria por meio da qual deveria reformular-se.

No projeto Veredas (MINAS GERAIS, 2002a), a prática pedagógica foi um dos pressupostos para a formação dos professores, pois se entendia que nessa instância deveria ocorrer o exercício da análise na tomada de decisões em processo, pois, refletindo acerca da própria prática, o professor a utilizaria como fonte instituinte e transformadora. Não se tratava de reduzir tudo à prática, mas de criar condições para se trabalhar a relação dos aspectos teóricos e práticos da ação docente, de modo que o professor-cursista desenvolvesse as competências relacionadas aos seus instrumentos de trabalho de forma articulada com os seus fundamentos pedagógicos. Esperava-se que a reflexão sobre a prática levasse para além da sua reformulação.

O professor-cursista deveria buscar a ressignificação de sua prática pedagógica. A importância de tal processo está explícita naquilo que o projeto Veredas entendeu por aprendizagem, definida como a elaboração pessoal e a ressignificação de elementos social e culturalmente transmitidos (MINAS GERAIS, 2002a).

Aquilo que dizia respeito à situação social do cursista e à sua trajetória escolar deveria ser considerado. Os seus saberes deveriam ser valorizados de fato para que se incorporassem criticamente ao corpo de conhecimentos construídos no curso, ressignificando-os.

O estudo dos conteúdos deveria dar-se na perspectiva não só de quem o planeja, mas de quem o realiza, de tal modo que o professor-cursista desenvolvesse a sua capacidade de produção a partir de uma reflexão mais aprofundada sobre a própria prática, adquirindo, assim, o conhecimento.

De acordo com Dewey (1979), o valor do pensamento reflexivo está em nos permitir libertar e dirigir nossas ações, sem ele agiríamos impulsiva e rotineiramente. Pelo pensamento somos movidos por objetivos e resultados remotos. Tornamo-nos capazes de prever e planejar a partir da situação em que nos encontramos, pela consciência que temos de tal situação.

O pensamento leva-nos a dominar as circunstâncias e os materiais e agir de acordo com uma previsão de modo deliberado e intencional, com vistas a um fim futuro. “Trazendo à mente as conseqüências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos *saber a quantas andamos ao agir. Converte uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente*” (DEWEY, 1979, p 26, grifo do autor).

Segundo o autor, pelo pensamento o homem pode prever que ocorrerão fenômenos da natureza e se prevenir, desvelar tendências da sociedade e compreender como suas atividades afetam o planeta.

É a capacidade de pensar que possibilita compreender o desconhecido, faz com que os dados tenham significado, com que umas coisas lembrem outras. Somente quando o que nos rodeia tem sentido e significa conseqüências possíveis de serem atingidas é que poderemos, deliberada e intencionalmente, controlá-las. “Um dos grandes valores do pensamento está, desse modo, em deferir a realização da ação, que é irreparável, que, uma vez executada, não se pode anular” (DEWEY, 1979, p 119).

Também é por meio do pensamento reflexivo “que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, conseqüências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las” (DEWEY, 1979, p 27).

Pensar faz com que as coisas fiquem enriquecidas com um sentido, que assumam um valor diferente, um frio repentino que sentimos pode significar chuva, rabiscos podem ser letras, palavras e fazer às vezes de idéias ou objetos. O pensamento, que permite ao homem transformar o natural e se prevenir, preparar, ou buscar um futuro, possibilita-lhe redigir documentos, construir símbolos que não o deixem esquecer.

De acordo com Dewey (1979), esses são fortes motivos para que o pensamento reflexivo seja tomado como uma das ocupações educacionais. No projeto Veredas, a reflexão do cursista sobre a sua prática pedagógica como meio de ressignificá-la foi concebida como aprendizagem.

A prática pedagógica deveria ser o centro em torno do qual se desenvolveriam as atividades propostas pelo curso, sua ressignificação era o objetivo a ser alcançado como aprendizagem e a reflexão o meio que viabilizaria a ocorrência da ressignificação, que a tornaria possível como aprendizagem.

É oportuno ressaltar que nesse processo o tutor foi o educador que esteve em contato direto com os cursistas, a quem caberia viabilizar, facilitar, incentivar e orientar o professor-cursista durante o processo de formação superior, através da reflexão sobre a própria prática. Para tanto, o tutor necessitaria desenvolver constantemente reflexões sobre o que faziam os cursistas.

Sobre isso, segundo Silva (2007/2008, grifo nosso. No prelo),

o serviço de tutoria dinamizou as ações propostas pelo Veredas que se referiam à prática pedagógica. Além disso, a importância desse serviço foi revelada pelos cursistas nas visitas que ele fazia à sala de aula, *pela contribuição que prestou através de comentários e comportamentos apresentados no decorrer e ao término destas ações.*

Esse dado forneceu base para o estudo-piloto que visou esclarecer e permitir formar uma compreensão global do processo reflexivo feito por tutores e cursistas em torno da orientação e avaliação da prática pedagógica do cursista no projeto Veredas.

Com a mesma intenção buscamos a fundamentação teórica em Dewey, desenvolvendo uma revisão de literatura que permitisse aproximar nossas interpretações das proposições feitas pelo autor na sua obra *Como Pensamos*² a respeito da relação da reflexão com a

² Um dos livros escrito por John Dewey cuja primeira edição se deu em 1910, com edição revisada e ampliada em 1933. No prefácio da primeira edição, Dewey aponta uma relação direta desta obra com a escola-laboratório que dirigia, junto a universidade de Chicago, quando pôde experimentar e pôr à prova suas idéias pedagógicas.

educação, para que, assim, pudéssemos compreender o processo reflexivo vivido pelo tutor do projeto Veredas.

Portanto, a base teórica em que nos fundamentamos são as formulações feitas por Dewey (1979) em seu livro *Como Pensamos*. O autor, no subtítulo: “como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição”, destaca a relação entre a reflexão e o processo educacional.

Nessa obra, Dewey (1979), entre outras coisas, delimita e define a reflexão comparando-a a outros modos de pensar e apresenta as funções do pensamento reflexivo. Aprofunda a análise do pensamento reflexivo com relação à importância do juízo, da compreensão e a formação do significado e do conceito, ponderando sobre o desenvolvimento do pensamento reflexivo na educação.

Simultaneamente à revisão da literatura, realizamos o estudo-piloto cuja coleta dos dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas³ realizadas com cinco tutores da AFOR/JF, entre 07 de fevereiro a 07 de junho de 2006 na UFJF.

Tal estudo deixou claro que ocorreram reflexões de cursistas e tutores em torno da prática pedagógica, nas atividades de orientação e avaliação, e também que a fundamentação teórica que adotamos se mostrara relevante para a compreensão desse processo.

Assim, os resultados desse estudo-piloto orientaram as idéias que levamos como proposta de pesquisa a ser, então, qualificada e que foi problematizada da seguinte forma: **Como se deu o processo de reflexão do tutor no projeto Veredas, em especial, nas atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores-cursistas?**

Interessou-nos estudar o processo de reflexão desenvolvido pelo tutor do projeto Veredas, particularmente na atividade de orientação e avaliação da prática pedagógica do professor-cursista, a partir das concepções de Dewey sobre a reflexão, uma vez que o referido projeto tinha como proposta fazer da prática um campo declarado das ocorrências e da fomentação de reflexões. Nesse sentido, as idéias de Dewey (1979) contribuíram na interpretação dos dados.

A partir dos resultados obtidos através do estudo-piloto e as considerações da banca de qualificação desta dissertação, desenvolvemos a nossa pesquisa. Voltamos ao campo novamente e, através de entrevistas semi-estruturadas⁴, buscamos fechar o foco na reflexão desenvolvida pelo tutor ao orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas.

³ Apêndice A.

⁴ Apêndice B.

A entrevista pressupõe a existência de, pelo menos, duas pessoas com a possibilidade de interação comunicativa entre ambas. Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), trata-se de uma técnica em que uma pessoa, para obter dados de um problema determinado, solicita informação de outra ou de um grupo.

O pesquisador, com a análise e a interpretação dos resultados, sistematiza, ordena, relaciona e extrai conclusões relativas ao objeto estudado. Os dados são transformados em informações sobre o problema em estudo.

Em nossa pesquisa entrevistamos oito tutores⁵ da AFOR/JF no decorrer do mês de junho de 2007, na UFJF. Desses, cinco, quando iniciaram as suas atividades no projeto Veredas, eram recém-formados do curso de Pedagogia e não possuíam experiência em docência. As tutoras Adriana, Andressa, Selma, Solange e Valéria⁶ compõem esse grupo. Os demais, Ana, Letícia e Fernando, com formação em Letras, Educação Física e Psicologia, respectivamente, possuíam experiência docente.

Entre estes, a tutora Ana estava há trinta anos na docência no ensino médio, a tutora Letícia há 18 anos na docência de crianças e adultos e o tutor Fernando há 5 anos na docência empresarial ligada aos recursos humanos.

As entrevistas foram gravadas e depois transcritas. De posse dos dados, iniciamos sua análise, organizando-os por temas tratados pelos tutores para a sua apresentação, o que resultou no capítulo 3 desta dissertação. No capítulo 4 procedemos à análise dos dados das entrevistas fundamentando-nos da metodologia de análise de conteúdo.

Nesta, segundo Franco (2003), as descobertas precisam apresentar relevância teórica. As informações descritivas são de pequeno valor. Um dado de um conteúdo, no mínimo, deve estar relacionado a outro dado. A ligação entre os dados deve ser representada por alguma forma de teoria.

Na análise de conteúdo ocorre “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” denominado de categorização (FRANCO, 2003, p. 51).

As categorias podem ser eleitas por subsídios anteriores ao material que se analisa ou podem surgir do trabalho com o material. Na primeira situação ela é a priori. “Nesse caso, as

⁵ Apêndice C – Consentimento Informado.

⁶ Para resguardar a identidade dos entrevistados, foram-lhes atribuídos pseudônimos.

categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.” (FRANCO, 2003, p. 52)

Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), quando as categorias utilizadas em um estudo são estabelecidas a priori, as fontes geralmente são os marcos teóricos e conceituais da investigação, ou hipóteses-guia, ou ainda categorias usadas em outros estudos.

Nesta pesquisa as categorias foram formuladas a priori, ou seja, pelos marcos teóricos e conceituais da compreensão de Dewey (1979) sobre reflexão, tendo partido de uma consideração feita pelo autor sobre o processo reflexivo. Segundo ele, a reflexão é um processo em que dados e idéias são comparados e avaliados continuamente, até a formação do conceito. Por isso, a “observação reflexiva” é metade de uma reflexão, sendo que a outra metade consiste em julgar, elaborar e desenvolver a idéia.

Para a análise e interpretação dos dados obtidos com as entrevistas, orientamo-nos de acordo com o quadro abaixo.

OBJETIVO PRINCIPAL	OBJETIVOS COMPLEMENTARES	QUESTÕES DE PESQUISA	CATEGORIAS	DESDOBRAMENTOS
Investigar o processo de reflexão do tutor no projeto Veredas, em especial, nas atividades de orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores-cursistas	<p>Conhecer o processo de tutoria, notadamente as orientações e avaliações da prática pedagógica do cursista feita pelo tutor</p> <p>Conhecer as reflexões feitas pelo tutor ao orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas</p> <p>Compreender as definições que os tutores apresentam do que seja a reflexão</p>	<p>- Qual o papel do tutor?</p> <p>- Qual a compreensão do tutor de tutoria?</p> <p>- Como o tutor compreende, explica e expõe a reflexão?</p> <p>- De que modo a tarefa de orientar e avaliar a prática pedagógica do cursista contribuiu para a reflexão do tutor?</p>	<p>Observação</p> <p>Juízo</p> <p>Elaboração mental</p>	<p>1. A compreensão do tutor sobre a tutoria</p> <p>2. A concepção do tutor sobre a reflexão</p> <p>3. Procedimentos que levaram o tutor a reflexão</p>

Figura 1 – Quadro – resumo⁷ das categorias da pesquisa

No capítulo 1 desta dissertação tratamos do papel da tutoria e da proposta do projeto Veredas na modalidade de educação a distância. A seguir, no capítulo 2, desenvolvemos a fundamentação teórica com base em John Dewey, mais especificamente na sua obra *Como Pensamos*. No capítulo terceiro, conforme já mencionamos, apresentamos as análises das

⁷ KVLISZ, Beatriz. **Professora em cena. O que faz a diferença?**

entrevistas. O quarto capítulo é dedicado à análise dos dados das entrevistas à luz dos fundamentos da metodologia de análise de conteúdo. Para finalizar trouxemos ao leitor as nossas considerações finais.

1 PROJETO VEREDAS, TUTORIA E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O projeto Veredas inseriu-se no marco do “Programa Anchieta de Cooperação Interuniversitária” cuja referência encontra-se nos documentos: "Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação" e "Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior", da Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em Paris, pela UNESCO, em 1998.

Foi o primeiro projeto implantado no âmbito do Programa em Minas Gerais, sob o patrocínio do governo estadual, com gestão consorciada pela parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE/MG, instituições de ensino superior selecionadas e prefeituras que aderiram ao projeto.

Para o projeto Veredas, a educação a distância é uma modalidade de educação que tem como característica o fato de que os alunos e os professores não se encontram em situação usual de sala de aula, já que o programa do curso é disponibilizado onde o cursista estiver, sendo o estudante considerado como um ser autônomo em interação social (Minas Gerais, 2002 c).

Segundo Moran (2003), as novas possibilidades de educação oferecidas por nossa cultura apontam uma educação mais complexa, cada vez mais fora do espaço físico da sala de aula, que exigem que o professor incorpore novos papéis, deixando de ser o centro da informação para ser mediador, facilitador, gestor, mobilizador.

De acordo com Lemgruber (2008), há uma tendência para que a educação a distância e presencial deixem de ter uma rígida demarcação. Com a finalidade de melhorar o rendimento dos alunos e evitar evasões, cursos a distância promovem atividades presenciais. Os cursos presenciais, a partir da Portaria no. 4.059 de 2004, podem oferecer disciplinas na modalidade semi-presencial.

Na opinião de Moran (2003), nas propostas de cursos de graduação a distância, a organização deve ser cuidadosa com relação aos problemas de identidade de uma turma e também de equilíbrio entre a transmissão de informação com as atividades de pesquisa, ao longo do curso. Quanto a isso, para equilibrar a transmissão de conhecimento e pesquisa, o projeto Veredas propôs as atividades do memorial e da monografia para os cursistas.

O memorial foi escrito pelo professor-cursista como um depoimento sobre o processo que vivenciava e deveria apresentar a incorporação de reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar. A monografia, que foi apresentada no final do curso, deveria ser construída ao longo do processo, enfocando um tema educacional escolhido pelo professor-cursista, com particular atenção a suas demandas docentes.

A respeito da formação de uma identidade, da turma, cada tutor era responsável por cerca de 30 cursistas que se mantiveram ao longo de todo o curso com atividades presenciais programadas aos sábados e nos plantões, salvo a reduzida evasão de cursistas – em torno de 2%.

Para compreendermos o serviço de tutoria no projeto Veredas na modalidade de educação a distância, abordaremos algumas questões relativas às mídias, ao planejamento, ao professor, seu papel e à função do tutor, à prática pedagógica orientada e, por fim, à avaliação em cursos a distância e no projeto Veredas.

1.1 As mídias

Franco (2003) e Belloni (1999) destacam que o termo mídia vem do latim, “médium”, e significa meio ou veículo. Nessa classe se encaixam os processos de socialização e da linguagem, como mediação da experiência humana. Como meios de comunicação e de processamento da informação, a mídia engloba os meios impressos, o telefone, o correio convencional, o cinema, os meios eletrônicos e os eletrônicos digital.

Segundo Lemgruber (2008. No prelo), o material impresso ainda é o mais utilizado no Brasil e pode comportar tratamentos diversos. Desde propostas pedagógicas que se baseiam em instruções fechadas até “textos que provocam reflexão, com tutores exercendo propriamente funções docentes, incentivando o estudante a escrever sua contra-palavra.”

A questão básica quanto aos materiais está focada no como elaborar materiais didáticos que possam contribuir e apoiar os alunos na construção do conhecimento. Isso porque a produção de materiais, como qualquer outra atividade em educação, respalda-se em reflexões e discussões de como se aprende e se ensina (ARNOLD, 2003).

Uma ponderação que deve ser feita é que os materiais didáticos, quando levam em consideração o perfil e o universo do público destinatário, seus interesses, preocupações e aspirações, tornam-se mais motivadores e relevantes. Assim, respeitando-se o requisito de

clareza, pode-se optar por redigir textos nos quais a simplificação da sintaxe, do vocabulário e o uso de conectores ajudem a ressaltar as relações lógicas que sejam dominantes. É aconselhável também a utilização de sinalizações na leitura com referências a temas abordados anteriormente, como a recapitulação integradora.

Levando-se em conta que, na modalidade de educação a distância, o participante faz grande parte dos estudos sozinho, sem a presença de interlocutores, é interessante ressaltar a importância da qualidade dos materiais, quer sejam impressos ou por meio eletrônico digital. Em atenção a isso, os *Guias de Estudos* (2002-2005), como todo material impresso do projeto Veredas, foi desenvolvido sob forma dialógica, com intuito de tornar possível uma interação fácil e dinâmica, a fim de ser auto-instrucional, possibilitando não só a aprendizagem, como também a auto-avaliação do cursista.

Para que o material impresso tenha qualidade, Nogueira (2003) destaca que em sua organização e construção, além de todos os cuidados já mencionados, técnicas visuais devem ser empregadas adequadamente, tornando o texto mais agradável, facilitando a leitura, a compreensão e, portanto, o aprendizado. Um dos objetivos que se tem ao usar tais técnicas é facilitar a interatividade do educando com o conteúdo apresentado.

1.2 O planejamento

Para Arnold (2003), de modo geral, as definições da natureza, do nível e do alcance de projetos e cursos presenciais e a distância ocorrem dentro do contexto de seus objetivos, valores e filosofia de aprendizagem e educação.

Quanto ao planejamento em educação a distância, um ponto importante a ser considerado é que, como há a possibilidade de se atingir um público heterogêneo, localizado em diferentes pontos geográficos, dificulta-se a realização de um diagnóstico mais detalhado desse público.

Uma das formas de se lidar com essa questão é estabelecer um padrão mínimo como pré-requisito para ingresso no curso. No projeto Veredas, o critério adotado foi a exigência de que o professor-cursista estivesse na regência de uma classe dos anos iniciais do ensino fundamental e pertencesse a uma das redes públicas de educação do estado de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2002a).

Segundo Arnold (2003), no planejamento o estabelecimento dos objetivos educacionais interfere diretamente na forma do curso, constituindo-se referência essencial na avaliação de resultados. Os objetivos educacionais de um curso devem estar vinculados às necessidades e aos interesses dos alunos que pretende atingir. Entre os objetivos educacionais, existem aqueles que transcendem a aquisição de conhecimentos, são os que se referem ao desenvolvimento de atitudes.

Na proposta do projeto Veredas, o professor preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental deveria ser um profissional que buscasse os instrumentos para o bom desempenho de suas funções e que tivesse a capacidade de questionar a própria prática. Além disso, deveria conhecer os conteúdos curriculares, aceitar e valorizar as formas de aprender e interagir de seus alunos, sabendo planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem que estimulasse as interações sociais entre os alunos. Também deveria saber administrar as situações de sala de aula respeitando as diversidades culturais, comprometendo-se com o funcionamento eficiente e democrático da escola em que trabalhava, valorizando o saber que produzia em seu trabalho e se empenhando no próprio aperfeiçoamento, tendo consciência de sua dignidade pessoal e profissional (MINAS GERAIS, 2002a).

Essa multiplicidade de requisitos exigiria múltiplas fontes dos saberes docentes, princípios pedagógicos, científicos, interações sociais, vivências culturais, percepções estéticas, julgamentos éticos e políticos, mostrando que os conhecimentos do professor se constroem a partir do encontro de diferentes tipos de saber.

Na sua proposta curricular, o projeto Veredas orientou-se, entre outros critérios: a) para situações que facilitassem a ampliação da auto-estima do cursista; b) para a utilização de diferentes tecnologias de informação; c) para a consideração da avaliação como oportunidade de aprendizagem e de crescimento; d) para a valorização da experiência profissional do cursista; e) para a criação de condições que lhe possibilitassem a consciência e o distanciamento crítico de sua própria prática, com o propósito de basear o processo de aprendizagem na ressignificação das experiências pessoais e profissionais, na organização da formação, de acordo com o esquema de ação, reflexão, ação ressignificada e aperfeiçoada, a fim de que o cursista pudesse articular teoria e prática desde o início do curso.

Quanto à definição dos conteúdos e programas das disciplinas, Arnold (2003) aponta que, embora seja uma função docente, a elaboração do conteúdo deve estar em consonância com os recursos mediatizadores a serem empregados. Nessa elaboração se deve observar a seqüência lógica a ser seguida, as hierarquizações dos conteúdos, o estabelecimento de pré-

requisitos entre eles e o tempo estimado de horas semanais de dedicação ao seu estudo com detalhamento dos programas.

Para implementação de um curso a distância, é necessária uma logística própria, em que uma série de procedimentos administrativos, tecnológicos e didáticos precisam ser observados e monitorados continuamente, além da capacitação tecnológica de alunos, professores e tutores. Ainda há necessidade de capacitação do tutor no serviço de tutoria e de se estabelecer um sistema integrado e organizado de avaliação, assunto do qual falaremos oportunamente. No item a seguir abordaremos o serviço de tutoria.

1.3 Professor, tutor... tutor, professor

De acordo com Belloni (apud LEMGRUBER, 2008. No prelo), na educação a distância as funções docentes podem ser reunidas em três grandes grupos, tendo por base a organização institucional. Um responsável pela concepção e realização do curso e de materiais, outro responsável pela logística e, um terceiro, responsável por acompanhar o estudante no processo de aprendizagem.

Os investimentos no pessoal responsável por acompanhar os estudantes, como o serviço de tutoria, de aconselhamento e de avaliação, vêm crescendo na última década.

Para Arnold (2003), na medida em que possibilitam uma interação rápida entre os atores, as novas tecnologias da informação e comunicação viabilizam a construção colaborativa do conhecimento que, somada às atividades desenvolvidas de maneira presencial, tornam importante o atendimento tutorial no processo educacional a distância.

O trabalho de tutoria foi encarado pelo projeto Veredas como o conjunto de cuidados, atividades e providências que têm como alvo o aperfeiçoamento do atendimento ao aluno, em todas as suas necessidades ligadas a seu processo individual de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2002b).

De acordo com Arnold (2003), a importância do tutor na educação depende da proposta pedagógica. No autodidatismo, pela transmissão de informações, o tutor pode se

limitar a exercer o papel de um controlador do processo, enquanto na instrução programada, o tutor chega a desaparecer.

Todavia, se o aluno é visto como sujeito que pensa e reflete, em interação com outros sujeitos e com o ambiente, o tutor deve estar preparado para apoiá-lo na resolução de problemas, na elaboração de atividades, na compreensão de conteúdos e estimular a comunicação entre os participantes de um grupo, para promover trocas de experiências e compartilhamento de saberes.

Segundo Lemgruber (2008. No prelo), a “legislação é clara no sentido de que tutor é professor. Sua mediação é uma função docente, tanto na tutoria específica de uma disciplina, quanto na tutoria, em geral presencial, como um orientador de estudo.”

Silva (2007/2008. No prelo) reforça essa idéia, ao destacar o papel do tutor na educação a distância.

Ao promover a comunicação e o diálogo no decorrer das atividades presenciais, incluindo entre elas a visita à sala de aula e as atividades coletivas presenciais realizadas aos sábados, o tutor supera as limitações da ausência do professor na educação a distância rompendo com o possível isolamento do estudante.

Obtêm-se melhores resultados com a tutoria, quando o tutor apresenta um bom conhecimento da educação a distância e da instituição em que vai trabalhar, quando tem convicção de que o aluno precisa aprender a estudar por si mesmo, sendo sua função auxiliá-lo a conseguir essa autonomia e também pela sua capacidade de trabalhar conteúdos, atividades e provas pensados por outras pessoas, apresentando flexibilidade e disponibilidade de horário (MINAS GERAIS, 2002b).

O processo de tutoria pode ocorrer na forma individualizada, modalidade em que o tutor deve ocupar-se das questões diretamente ligadas ao aluno, relativas à área acadêmica, profissional ou pessoal e também na forma grupal, quando cabe ao tutor procurar desenvolver os elementos socializadores, através de incentivo e intercâmbio de experiências e conhecimentos, confronto de idéias, desenvolvimento do espírito crítico e do respeito às divergências.

O projeto Veredas pretendia que o tutor tivesse uma visão segura das áreas de conhecimento referentes ao ensino fundamental e fosse além do que se esperava dos

professores-cursistas, dispondo de ferramentas para ajudar a cada cursista a aprender a aprender (MINAS GERAIS, 2002b).

Encontramos, entre as atribuições dos tutores que deveriam acompanhar um grupo de professores-cursistas, orientando suas leituras, auxiliando-os em suas dúvidas, resolvendo-as ou encaminhando-as, a tarefa de coordenar atividades coletivas como, por exemplo, as reuniões com os mesmos, uma vez por mês, com duração 8 horas. Deveria, ainda, acompanhar o planejamento da prática docente feito pelos cursistas, além de visitar as escolas desses professores-cursistas que estavam sob sua responsabilidade, acompanhando as atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas por eles.

Também foi sua atribuição avaliar a aprendizagem dos cursistas sob sua orientação. Sugerir e providenciar material complementar; corrigir o caderno de avaliação da unidade; acompanhar a execução das etapas da monografia e do memorial; definir, junto a AFOR a que pertencia, medidas corretivas e de reorientação, no caso de desempenhos insatisfatórios; programar atividades de recuperação; controlar a frequência dos cursistas às atividades coletivas; preencher relatórios de monitoramento e avaliação, bem como registrar notas e outros itens nas fichas de acompanhamento e avaliação.

Como se pode perceber, para o projeto Veredas, a atuação do tutor deveria ser bastante diversificada, visto que algumas vezes ele funcionava como professor e outras, como assessor, animador e orientador. Essas múltiplas funções exigiam do tutor o cultivo de certas características pessoais que deveriam facilitar o trabalho e tornar o curso mais motivador para o cursista (MINAS GERAIS, 2002b).

Entre outras características, foi citada a capacidade de escuta, a facilidade de comunicação, a capacidade de dialogar e de integrar grupos de trabalho, a responsabilidade para com o trabalho, os atributos de lealdade, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, solidariedade, espírito observador e crítico, além do espírito de justiça.

Nas atividades individuais, o tutor deveria estar sempre a par de todos os trabalhos propostos naquela unidade. Nos sábados de atividades coletivas, os cursistas deveriam poder apresentar suas dúvidas, dificuldades e sugestões aos tutores. Como responsável pela prática pedagógica orientada, o tutor deveria acompanhar as atividades que o cursista iria desenvolver com seus alunos, procurando orientá-lo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Com relação ao memorial e a monografia, o tutor deveria ser um leitor e um interlocutor que discutisse com o cursista questões relativas as suas elaborações (MINAS GERAIS, 2002b).

A respeito das atividades coletivas, o tutor deveria ser responsável pelo desenvolvimento das atividades e orientações, cabendo-lhe definir, com os cursistas, as atividades prioritárias de cada reunião que deveriam se guiar pela socialização de experiências e discussão de questões de interesse comum relativas ao curso e às escolas. Coube-lhe, também, a criação de contextos favoráveis à aprendizagem; o favorecimento do trabalho cooperativo; a administração da própria formação continuada e de tarefas orientadoras para ajudar nas dificuldades, orientação dos estudos e explicação sobre metodologias para os cursistas, entre outras.

Poderia candidatar-se ao cargo de tutor: a) o professor da própria AFOR, do curso de Pedagogia ou licenciatura, em disciplinas do ensino fundamental e que tivesse experiência na educação dos anos iniciais do ensino fundamental, podendo estar em exercício ou aposentado; b) professores da rede pública de ensino que tivessem graduação em cursos de Pedagogia ou licenciatura nas disciplinas do ensino fundamental e curso de Pós-Graduação *lato sensu* ou experiência equivalente; c) os alunos de mestrado e doutorado da própria AFOR, desde que comprovassem experiência nos anos iniciais do ensino fundamental (MINAS GERAIS, 2002c).

Quanto à capacitação do tutor, a proposta do projeto Veredas foi que a capacitação inicial ocorresse em um período de 40 horas em que seriam discutidos a organização geral do curso, a proposta pedagógica a ser desenvolvida, o papel do tutor, os encontros do tutor com os professores-cursistas, a comunicação permanente do tutor com seus tutorados, a resolução de dúvidas dos professores-cursistas sobre o material instrucional, a organização do memorial e seu papel no curso, a preparação da monografia e sua elaboração progressiva, a avaliação do curso, os vídeos de cada sessão e seu papel no esclarecimento do eixo integrador do currículo, o funcionamento do sistema de monitoramento e avaliação e o portal do projeto Veredas.

A capacitação ao longo do curso deveria ocorrer por um acompanhamento do coordenador de apoio à aprendizagem e através do estudo constante do *Manual do Tutor* (MINAS GERAIS, 2002b). Além do tutor de referência, cada AFOR precisaria organizar equipes de professores especialistas⁸, para apoiar os tutores em matérias cujo conteúdo fosse mais específico de determinada área de estudo. Além disso, o sistema de tutoria on-line permitia que os tutores esclarecessem dúvidas no portal do projeto Veredas.

⁸ De acordo com os entrevistados, essa equipe não atendeu à demanda dos tutores.

Frente ao exposto, percebemos que o projeto Veredas, através das competências e atribuições do tutor e, até mesmo, na definição do seu papel junto ao cursista e ao curso, compreendeu a tutoria como fundamental, no processo de formação dos cursistas, seja na orientação da prática pedagógica ou na orientação do estudo dos conteúdos teóricos.

1.4 A prática pedagógica orientada no projeto Veredas

A prática pedagógica orientada englobaria as atividades que, nos cursos regulares de formação de professores, são dedicadas ao estágio supervisionado. Essa prática foi parte integrante do currículo e equivaleu a 10 horas de atividades desenvolvidas pelos cursistas, na própria sala de aula, durante 12 das 15 semanas de cada módulo (MINAS GERAIS, 2002c).

Essa prática deveria ser avaliada através de registros e, na medida do possível, em função do programa de ensino que o cursista estivesse desenvolvendo com seus alunos, incorporando os conteúdos e as atividades focalizados nos estudos individuais.

A orientação deveria ser garantida pelo planejamento coletivo, com a coordenação do tutor, realizada durante a reunião mensal, aos sábados, e pelas visitas do tutor, pelo menos duas por módulo, a cada cursista sob sua orientação, com a finalidade de observá-lo no exercício da docência, de modo a acompanhar seu progresso ao longo do curso.

As reuniões mensais, com frequência obrigatória, a serem realizadas no último sábado de cada módulo, em local acertado pelos cursistas e o tutor, deveriam ter duração de 8 horas e, além de quebrarem o isolamento do cursista, deveriam propiciar a resolução ou encaminhamento de dificuldades encontradas na leitura dos *Guias de Estudo* (MINAS GERAIS, 2002-2005), a integração dos diferentes componentes curriculares, o planejamento das aulas dos cursistas durante o mês seguinte, a apresentação e discussão de memoriais, a apresentação e discussão de projetos de monografias, a apresentação e discussão do vídeo da unidade.

Quanto ao planejamento da prática pedagógica orientada, este deveria ser realizado pelo cursista com o tutor durante as atividades coletivas, por meio da discussão dos planos das aulas dos cursistas para cada mês (MINAS GERAIS, 2002c).

No planejamento, em que se definiriam as linhas gerais do plano de ensino a ser executado, deveriam ocorrer estímulos a incorporações dos conteúdos e atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos; incentivos aos cursistas para reverem a prática mediante as experiências e estudos desenvolvidos no curso e auxílio na transposição dos conteúdos apresentados para a situação e o nível dos alunos dos cursistas.

No projeto Veredas o planejamento deveria contemplar os objetivos das atividades propostas, como as habilidades cognitivas ou práticas e as atitudes que os cursistas pretendiam que seus alunos desenvolvessem como resultado da aprendizagem. Também deveriam ser contemplados os tópicos a serem desenvolvidos para atingir esses resultados, as atividades a serem desenvolvidas, os materiais didáticos como os recursos verbais e não verbais a serem utilizados e a avaliação, como forma de possibilitar aos alunos e professor perceberem se tinham atingido os objetivos (MINAS GERAIS, 2002c).

O tutor deveria acompanhar a evolução e o aprimoramento da prática pedagógica do professor-cursista no decorrer do semestre ou módulo e verificar o que fora possível realizar do seu planejamento, quais tinham sido as dificuldades que o cursista encontrara no desenvolvimento do plano mensal, a coerência entre o plano e a prática efetiva na sala de aula e em que medida e dimensões o curso contribuíra para o aprimoramento de sua prática.

O tutor, na preparação da visita à escola de cada cursista, deveria planejar com antecedência, no mínimo, duas visitas durante o semestre, escolhendo os dias em que poderia verificar o cotidiano da escola. Deveria programar tal visita de forma que pudesse dedicar tempo suficiente para cada cursista, da mesma escola, em horário que lhe permitisse assistir à aula programada e planejada com os cursistas.

Durante as visitas às escolas o tutor deveria procurar, se possível, manter contato com o diretor a fim de envolver toda a escola nas mudanças que os cursistas estavam promovendo, assistir às atividades por eles desenvolvidas, anotar as observações que pudessem auxiliá-lo na avaliação que faria, face-a-face, do trabalho do cursista (MINAS GERAIS, 2002c).

Essas anotações deveriam considerar a comunicação e as possibilidades de trocas entre os alunos e a valorização de suas produções, observando a posição das carteiras, a localização da mesa do professor, os outros objetos da sala, os trabalhos dos alunos expostos na sala e na escola.

Deveria também ser observada a adequação e a preparação do material pelo cursista para a realização das atividades planejadas, os estímulos à produção criativa dos alunos, bem

como a adequação do conteúdo à realidade do aluno com exemplos, relatos de experiências, de vivências e pesquisas, além de incentivo aos alunos para buscarem e construir conhecimentos.

O tutor deveria observar, ainda, se as atividades aconteciam em outros espaços, fora da sala de aula, se a comunicação entre o professor e os alunos era amigável, respeitosa, agradável e clara e se os alunos eram incentivados a discutir e negociar coletivamente algumas decisões como organização de normas e regras.

A avaliação da prática pedagógica deveria ocorrer através de comentários diretos do tutor ao cursista sobre os resultados da visita à sua escola e sala de aula. O tutor deveria fazer uma lista dos principais avanços e dificuldades do professor e sugerir contribuições para que ele melhorasse sua prática, corrigindo equívocos e intensificando os acertos.

Esses comentários deveriam motivar o cursista. A conversa deveria ser direcionada a tratar de comportamentos e objetivos relacionados à atuação profissional que o professor-cursista pudesse mudar e não a fazer críticas em áreas de avaliação fora da competência do tutor.

A conversa também deveria ser oportuna, já que se propunha que ela ocorresse mais perto possível do momento em que a ação se dera. Por último, deveria ser reveladora e transcorrer de maneira clara, direta e precisa para não dar margem a outras interpretações.

No projeto Veredas, então, a prática pedagógica foi tomada como pressuposto da formação dos professores, isto é, o professor-cursista deveria buscar, através de uma elaboração pessoal, a ressignificação de elementos social e culturalmente transmitidos, presentes em sua prática (MINAS GERAIS, 2002a).

De acordo com Silva (2007/2008), o projeto Veredas, ao apresentar conhecimentos novos a partir da perspectiva de uma reflexão sobre a prática pedagógica do cursista, pretendia propiciar-lhe a oportunidade de um esforço mental a fim de que formasse uma nova idéia daquilo que já conhecia, levando-o a ressignificar a sua prática.

Então, ressignificar, para o Veredas, mais do que reformular a prática pedagógica, buscava comportar, além de um novo modo de fazer, o entendimento que leva ao novo modo de fazer. Dito de outra forma, deveria possibilitar a reconstrução do conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa (SILVA, 2007/2008. No prelo).

A resignificação das experiências culturais e profissionais dos cursistas deveria ocorrer a partir da reflexão sobre a prática pedagógica e os novos conhecimentos oferecidos pelo curso. Com isso, a construção das competências docentes e pedagógicas buscadas pela formação proposta ocorreria através da elaboração pessoal daquilo que se encontrava presente na prática pedagógica desenvolvida pelos professores-cursistas.

Para garantir que isso ocorresse, o projeto Veredas colocou sob a orientação do tutor os cuidados com a teoria, com os meios que permitissem ao professor-cursista a oportunidade de refletir, de pesquisar a partir da prática e da escrita do memorial e da monografia (MINAS GERAIS, 2002a).

Também esteve sob seus cuidados as atividades coletivas e a prática pedagógica orientada, duas instâncias fomentadoras de reflexões através de diálogos, debates, discussões, que buscavam as trocas de experiências, de conhecimentos no planejamentos da prática pedagógica do professor-cursista.

As atividades coletivas, de acordo com o projeto Veredas, deveriam ser espaços de trabalho coletivo e compartilhado com colegas e outros profissionais da educação, sob orientação do tutor cujo papel era favorecer a troca de experiências e conhecimentos, incentivando discussões, debates e criações coletivas, estimulando a reflexão e apontando lacunas (MINAS GERAIS, 2002b).

Nessas atividades, o professor-cursista tinha oportunidade de refletir coletivamente sobre a própria prática e planejar ações conjuntas e coordenadas como, por exemplo, o planejamento das aulas do mês.

A prática pedagógica orientada que, em parte, consistia em visitas feitas pelo tutor à sala de aula do professor-cursista, como meio de acompanhamento e orientação da sua evolução, dentro dos objetivos do projeto Veredas, era dirigida para observações, comentários e avaliação acerca da prática do professor, que deveria incorporar em seus trabalhos os conteúdos e as atividades focalizadas nos estudos individuais e coletivos que desenvolvia.

Nas atividades coletivas e na prática pedagógica orientada, a reflexão assumiu papel de destaque como meio promovedor da resignificação, visto que essas duas frentes de ação foram instrumentos que contaram com a reflexão para suas operacionalizações e tiveram o processo reflexivo como modelo organizador das suas atividades, que tomou forma no lema: ação, reflexão, ação resignificada e aperfeiçoada.

Quanto a isso, de acordo com Silva (2007/2008. No prelo), o professor poderia se tornar um pesquisador que refletisse sobre os acontecimentos diários, a partir da prática em

sala de aula. “Tal capacidade de reflexão, entretanto será ampliada quando houver possibilidade de se dialogar com pessoas que entendam sobre a prática e que orientem essa reflexão de modo que as questões sejam resolvidas.”

O projeto Veredas deveria, então, criar meios que fomentassem a possibilidade da ressignificação através de apresentação e discussão de exemplos que a representassem. Já o cursista que, no caso, era um professor, deveria refletir sobre sua prática pedagógica com o fim de ressignificá-la de acordo com os novos conhecimentos oferecidos pelo curso.

Ao tutor caberia a função, junto ao cursista, de, por um lado, supervisionar, orientar e incentivar esse processo e, por outro, de avaliar e intervir na compreensão que o cursista desenvolvesse.

O tutor, em consonância com o projeto Veredas, deveria se utilizar de estratégias que permitissem, facilitassem, desenvolvessem ou ampliassem o processo reflexivo dos cursistas. Para tal, tinha que possuir não apenas meios de orientar essas reflexões, mas também meios que o possibilitassem supervisionar e avaliar todo processo.

1.5 A avaliação em cursos a distância e no projeto Veredas

Moreira (2003) destaca que, geralmente, a avaliação reflete a concepção que se tem do processo de ensino e aprendizagem, a concepção do sistema escolar e o seu papel na formação do aluno. Via de regra, essas concepções encaminham a definição de critérios de julgamento, em função dos quais serão atribuídos valores e/ou conceitos.

Nos termos do Artigo 7º- do Decreto 2.494, de 10/02/98, que regulamenta o Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Base – LDB (Lei nº- 9.394/96) e trata da modalidade de Educação a Distância no País,

A avaliação do rendimento do aluno para fins de promoção, certificação ou diploma, realizar-se-á no processo por meio de exames presenciais, de responsabilidade da instituição credenciada para ministrar o curso, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto autorizado.

Parágrafo único - Os exames deverão avaliar competências descritas nas diretrizes curriculares nacionais, quando for o caso, bem como conteúdos

e habilidades que cada curso se propõe a desenvolver (LEI Nº- 9.394/96 apud GIUSTA; FRANCO, 2003, p. 206).

No rol do que deve ser acompanhado com avaliações constantes, em educação a distância, encontram-se não só o desempenho do aluno, como também a atuação de professores e tutores, a adequabilidade de metodologia e estratégias didáticas, a coordenação pedagógica e o suporte tecnológico (MOREIRA, 2003).

Entre os tipos de avaliação, encontramos a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação somativa. A avaliação diagnóstica antecede o início de um curso, busca estabelecer sua natureza, seu conteúdo e seus objetivos, devendo estar aliada às características do público a ser atingido.

A avaliação formativa, que se dá ao longo do processo ensino e aprendizagem, busca observar e compreender o desempenho de cada aluno e visa promover um ajuste mais sistemático e individualizado das intervenções pedagógicas que possam ajudar a ampliar as chances de aprendizagem dos alunos.

A avaliação somativa adiciona os valores atribuídos às diversas atividades e insere o resultado, ao final de uma disciplina, módulo, programa, projeto ou curso, numa escala de valores. Nesse caso avaliar é medir resultados, desempenhos a serem comparados com uma escala padronizada.

De acordo com Moreira (2003), entre os instrumentos de avaliação, encontramos o portfólio, no qual podem ser recolhidas as anotações pessoais, provas, exercícios, gravuras, gráficos, relatórios, pesquisas e outros materiais que professores e alunos possam julgar que evidenciem a construção do conhecimento pelo aluno.

Entre os instrumentos há ainda as provas que, quando contribuem para que o aluno aprenda e o professor reconduza sua prática, podem integrar uma avaliação formativa. Tal processo também pode se dar na auto-avaliação que, mesmo sendo feita por um indivíduo ou um grupo, quando regulada por critérios estabelecidos conjuntamente entre professores e alunos, pode levar à construção do conhecimento, sendo importante que se tome consciência do que se deixou de aprender.

São encontradas também como avaliação as entrevistas que ocorrem nos encontros presenciais e as fichas de observação, que podem ajudar a ampliar a visibilidade e a regulação do processo de ensino e aprendizagem, como também o correio eletrônico, que se tem

mostrado muito positivo nos cursos a distância no sentido de favorecer a visibilidade e o acompanhamento desse processo.

O trabalho final ou de conclusão de curso também se constitui como uma forma de avaliação que, geralmente, busca verificar a capacidade que o aluno apresenta de organização estrutural dos conteúdos desenvolvidos. Entre eles, destacam-se as monografias, os estudos de casos, entre outros.

Por fim, encontramos também as discussões colegiadas entre os professores e a coordenação que são indispensáveis para tomada de providências relativas à reorientação dos trabalhos e decisões quanto à aprovação e reprovação.

Segundo Moreira (2003), em certa medida, as avaliações devem estar subordinadas à função formativa, devendo favorecer no aluno um sentimento de segurança em decorrência dos seus esforços para aprender. Diferente de medir e dar notas, nessa perspectiva, avaliar requer reflexão e diálogo permanente entre os integrantes desse processo, pois nele o aluno é compreendido como estudante autônomo.

No projeto Veredas, a avaliação do desempenho dos alunos foi entendida como um processo cumulativo, contínuo, sistemático e flexível que deveria permitir identificar os pontos que necessitavam de atenção especial e planejamento de formas de apoio ao cursista. A avaliação pretendia, também, verificar o alcance dos objetivos propostos e obter subsídios para a revisão dos materiais e do desenvolvimento do curso (MINAS GERAIS, 2004).

Assim, a avaliação global do cursista abrangeu o desempenho nos componentes curriculares, observado através do caderno de avaliação da unidade e nas provas semestrais, realizadas ao final de cada módulo; as observações do tutor no tocante à prática pedagógica orientada e às atividades coletivas, além da análise do memorial e da monografia.

O caderno de avaliação da unidade, organizado pela equipe de coordenação pedagógica do projeto Veredas e aplicado e corrigido nas Agências Formadoras pelo tutor, foi utilizado ao final de cada unidade do módulo e abarcou os conteúdos estudados nos vários componentes curriculares que a integram (MINAS GERAIS, 2004).

A prova semestral atendeu ao requisito legalmente estabelecido de avaliação presencial para os cursos de educação a distância. Seu âmbito foi o mesmo da avaliação mensal da aprendizagem, isto é, avaliando as competências que abrangem processos e produtos predominantemente cognitivos ligados aos conteúdos das áreas de conhecimento.

Na avaliação da prática pedagógica orientada deveriam ser consideradas as competências de caráter predominantemente procedimental e atitudinal que correspondiam ao domínio dos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, bem como ao desenvolvimento de atitudes essenciais para a relação pedagógica (MINAS GERAIS, 2004).

A ficha de registro da prática pedagógica orientada foi planejada e elaborada tendo como referência dois momentos principais, as atividades coletivas e as visitas do tutor a esses professores em suas escolas. Essa ficha teve como objetivo o registro de informações que possibilitassem avaliar o desenvolvimento da prática pedagógica do professor-cursista ao longo de todo o curso.

O memorial, depoimento escrito sobre o processo vivenciado pelo professor-cursista, focalizando principalmente a ressignificação de sua identidade profissional, deveria apresentar a incorporação de reflexões sobre a prática pedagógica, em uma perspectiva interdisciplinar (MINAS GERAIS, 2004).

A monografia a ser apresentada no final do curso deveria ser construída ao longo do processo, enfocando um tema educacional da atualidade escolhido pelo aluno. Orientava-se que, para a escolha de tal tema, o cursista deveria pensar nas questões surgidas em sua própria prática pedagógica.

2 JOHN DEWEY E SUA OBRA *COMO PENSAMOS*

Neste capítulo abordaremos alguns dados sobre John Dewey e sua obra. Deter-nos-emos mais no seu livro *Como Pensamos* (1979), fundamentação teórica de nossa pesquisa.

John Dewey⁹ (1859 – 1952) nasceu na cidade de Burlington, do estado de Vermont. Aos vinte anos se tornou bacharel em artes e aos vinte e três iniciou seu doutorado na Universidade Johns Hopkins, concluindo-o em três anos, quando foi convidado a trabalhar na Universidade de Michigan. Doze anos mais tarde, transfere-se para a Universidade de Chicago. Nessa instituição de ensino encontrou-se à frente da organização de uma escola elementar que funcionou como um laboratório de pesquisa sobre o ensino. Rompeu com a Universidade em 1924, segundo Cunha (2002, p. 21), “devido a discordâncias frente à diretoria da instituição quanto à condução da escola-laboratório que dirigia.” No ano seguinte, passou a trabalhar na Universidade de Colúmbia, em Nova York, cidade na qual ocorreu o seu falecimento.

Dewey é considerado um dos fundadores do pragmatismo, movimento filosófico que teve início nos Estados Unidos,

cujos princípios básicos podem ser assim resumidos: o pensamento e a ação devem formar um todo indivisível, o que implica tratar qualquer formulação teórica como hipótese ativa que carece de demonstração em situação prática da vida; as constantes transformações sociais fazem com que a realidade não constitua um sistema acabado e imutável; a inteligência garante ao homem a capacidade para alterar as condições de sua própria experiência (CUNHA, 2002, p. 19 – 20).

Childs (apud CUNHA, 2002, p. 20) afirma que o campo em que ocorre a transmissão do conhecimento, em especial as escolas, pode ser, para um pragmatista, local de desenvolvimento e experimentação de teses filosóficas. Relacionado a isso, a compreensão de Dewey (apud MURARO, 1998, p. 8) sobre a relação da filosofia com a educação é oportuna:

⁹ Sobre a Biografia de Dewey ver: CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula.** PITOMBO, M. I. M. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey.** AMARAL, M. N. C. **P. Dewey: filosofia e experiência democrática.**

A 'filosofia da educação' não é aplicação exterior de idéias já feitas a um sistema de prática escolar que tivesse origem e meta radicalmente diversas: é apenas uma formulação explícita dos problemas da formação de uma mentalidade reta e de bons hábitos morais, tendo em vista as dificuldades da vida social contemporânea. A mais profunda definição de filosofia que se possa dar é a de ser a teoria da educação em seus aspectos mais gerais.

Essas breves informações sugerem um delineamento do contexto em que ocorreu as elaborações teóricas de John Dewey, que possui uma extensa obra, da qual se destaca, segundo Muraro (1998), *Psicologia* (1887), *Meu Credo pedagógico* (1897), *Como Pensamos* (1910 e 1933), *Democracia e Educação* (1916), *Reconstrução em Filosofia* (1920), *Natureza humana e conduta* (1925), *Experiência e Natureza* (1925), *Arte como Experiência* (1937) e *Teoria da Investigação* (1937).

Cunha (2002) aponta alguns dos livros citados acima e acrescenta outros, como *Escola e Sociedade* (1899), *A Criança e o Currículo* (1902), *A Situação Educacional* (1902), *Ensaio Sobre Lógica Experimental* (1916) e *A Busca da Certeza* (1929).

O livro *Como Pensamos* foi editado em duas versões, a de 1910 e a de 1933. No Brasil essas versões foram publicadas em 1933 e 1952, respectivamente, sendo que a segunda edição recebe o subtítulo: "como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição". Esse fato salienta que a revisão feita por Dewey do referido livro trouxe modificações na sua estrutura e, também, que o autor lhe dedicou especial atenção dentro da totalidade da sua obra.

Dewey (apud MURARO, 1998, p. 9, grifo do autor), no livro *Logic. The theory of inquiry* (1938), aponta a importância do *Como Pensamos*, em relação a sua obra:

Este livro é um desenvolvimento das idéias sobre a natureza da teoria lógica que foram apresentadas antes, há cerca de 40 anos, em meus *Studies in lógica theory* (1903) que foram um tanto aplicadas nos *Essays in experimental logic* (1916) e resumidas prontamente com especial referência à educação no volume *How we think*.

Na edição de 1933 do livro *Como Pensamos*, Dewey colige, desenvolve e sintetiza idéias contidas em duas outras obras de sua autoria que investiga o pensamento e direciona essa investigação para a relação do desenvolvimento do pensamento na educação. Trata-se, então, de uma obra de fundamental importância para compreendermos essas relações, particularmente a importância do pensamento reflexivo para a formação dos conceitos na educação.

2.1 A obra

No prefácio da edição de 1910 do seu livro *Como Pensamos*, Dewey (1979) expõe a preocupação de que nas escolas estava ocorrendo uma multiplicação de estudos e de materiais didáticos, tornando mais difícil a tarefa do professor de acompanhar o aluno individualmente. Aponta a necessidade de se encontrar um ponto que permita unificar os trabalhos pedagógicos, para que não ocorresse reversão do progresso alcançado pelos processos didáticos. Segundo o autor, o livro em questão consiste na proposta de que “*o necessário fator de centralização e estabilidade se acha na adoção, como meta de novas aspirações, da atitude mental, do hábito de pensar que denominamos científico.*” (DEWEY, 1979, p. 9, grifo do autor)

Para o autor, a objeção feita de que é pequena a importância da atitude mental científica na educação de crianças e jovens é refutada pela obra, que aponta uma proximidade entre esta e a atitude da infância, que se caracteriza pela curiosidade, imaginação e investigação experimental.

A sua principal dívida, nessa obra, é para com sua esposa, que lhe inspirou as idéias do livro, e por cujos esforços na escola-laboratório tais idéias puderam receber a comprovação prática.

No prefácio da edição de 1933, Dewey (1979) salienta que a revisão feita na obra não era apenas verbal, uma vez que, em grande parte, a obra fora reescrita, ocorrendo uma nova exposição da matéria editada anteriormente. Foram suprimidos alguns trechos, outros foram incluídos tornando-a, aproximadamente, vinte cinco por cento maior.

A segunda parte sofreu as maiores e mais completas alterações feitas para melhor compreensão do leitor. As idéias que tinham sido apontadas, pelos que se haviam utilizado do livro, como de difícil interpretação, receberam nova redação, ocorrendo, também, o desenvolvimento das idéias capitais, a introdução de um maior número de exemplos, além de uma adequação aos métodos de ensino da época dessa edição revisada.

A primeira tiragem brasileira da referida obra¹⁰, em sua versão primária, ocorreu em 1933, teve a tradução de Godofredo Rangel e foi editada pela Companhia Editora Nacional,

¹⁰ A comparação que passamos a fazer das publicações brasileiras do *Como Pensamos* se fundamenta no quadro comparativo elaborado por Darcísio Natal Muraro em sua dissertação de mestrado, concluída pela PUC/SP em 1998, denominada de: *A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey*, p. 20.

contendo o acréscimo do prefácio à primeira edição. Essa mesma versão do *Como Pensamos* foi reeditada no Brasil em 1953, mantendo as mesmas características.

A segunda versão da obra foi pela primeira vez publicada em nosso país em 1952. Teve a tradução de Haydée Camargo Campos e também foi publicada pela Companhia Editora Nacional, com acréscimos dos prefácios da primeira e da segunda edição. Em 1979 se deu a quarta edição¹¹ brasileira dessa versão, que guardou as mesmas características da anterior, sendo acrescida da apresentação da edição pelos editores e de um estudo preliminar do professor Leonardo Van Acker¹².

Em tal estudo, denominado de “Dewey e dois dos seus livros”, o professor Leonardo Van Acker se dedica mais ao livro *Democracia e Educação* (1916) e menos ao *Como Pensamos* (1933). Depois de uma relação das obras publicadas por Dewey, o referido professor apresenta aqueles que considera serem os pressupostos filosóficos necessários para a compreensão das duas obras que analisa. Os pressupostos são: o “pragmatismo”; o “experimentalismo”; o “princípio de continuidade”; “verdade como práxis” e “escola nova”. A seguir inicia sua apresentação da obra *Democracia e Educação*, finalizando-a com a afirmação de que, enquanto “esse livro é uma sociologia filosófica da educação, *Como Pensamos* oferece uma lógica pedagógica” (ACKER, 1979, p. 4).

Apresenta, então, o pensamento reflexivo como aquele que é metódico e verificado criticamente, contrapondo-o ao pensamento irrefletido, que chama de dogmático, acrítico. Termina a apresentação do *Como Pensamos*, com uma rápida consideração das cinco fases do pensamento reflexivo exposta por Dewey, na referida obra.

O *Como Pensamos* é composto¹³ em suas duas versões de três partes. Na edição de 1953 elas recebem as seguintes denominações: O problema da educação da faculdade de pensar; Considerações lógicas e A educação do pensamento. Na edição de 1979 são denominadas de: O problema de ensinar a pensar; Considerações lógicas e O treino do pensamento.

De acordo com Muraro (1998), há desencontros entre as traduções da primeira versão do *Como Pensamos*, editada em 1933, no Brasil, e a segunda versão, impressa em 1952. Na primeira a “obra traz termos como ‘faculdade de pensar’ aliada à idéia de educação do

¹¹ Neste trabalho temos como base essa edição.

¹² Segundo os editores, o professor Leonardo Van Acker, a respeito de Dewey, publicou: *A religião na evolução do pensamento de Dewey* (1938); *Ciência e democracia em John Dewey* (1943); *O naturalismo de John Dewey* (1957); *Os valores na filosofia de John Dewey* (1961).

¹³ Temos como base o quadro apresentado por MURARO (1998, p 23).

pensamento, enquanto que a segunda versão [...] apresenta a idéia de ensino / treino do pensamento.” (MURARO, 1998, p. 24)

Segundo Muraro (1998), a tradução da primeira versão, editada em 1933 no nosso país, tem problemas com a tradução do termo *training* no título da primeira parte, em cujo desenvolvimento aparece como “treinamento”, “educação”, “adestramento” e também como “exercício”. A dificuldade da tradução daquele termo para exercício é o uso que Dewey faz desse conceito, empregando-o quando critica a crença de que pode se desenvolver o pensamento por meio da repetição de exercícios, como se o intelecto se desenvolvesse do mesmo modo que os músculos.

Ainda na primeira parte, Muraro (1998) também aponta outro conflito entre essas duas versões. A tradução do termo *powers* por faculdade, na edição brasileira de 1933 (p.64) e por capacidades, na edição de 1952 (p.89). Para ele, Dewey mostra uma direção para a solução desse impasse nos acréscimos que faz ao capítulo quatro na segunda versão da obra.

Na passagem que ele cita, Dewey (1979) responde a pergunta sobre se a rejeição da teoria da existência das faculdades especiais, que podemos desenvolver por exercícios formais, não significa rejeitar toda possibilidade de adestrar o pensamento. Segundo o autor, tal indagação, parcialmente, fora respondida quando apresentou “a concepção da natureza do ato de pensar (não é uma ‘faculdade’, mas uma organização de materiais e atividades) e suas relações com as condições objetivas.” (DEWEY, 1979, p. 73)

Outro problema apontado por Muraro (1998) é que, na tradução de 1933, a expressão *Natural resources*, que aparece no título do capítulo três, é traduzida por “Recursos naturais”. Na reformulação da obra foi mudado para *Native Resources*, traduzido em 1952 por “Recursos inatos”. Segundo ele, no dicionário inglês-inglês não há diferença entre *natural* e *native* de modo que resta perguntar “como Dewey concebe esses conceitos – natural e inato – e sua relação com o treino pensamento” (MURARO, 1998, p. 28).

No capítulo quatro da tradução de 1933 foi retirado o termo “condições” do título, que é presente no original, aparecendo novamente na edição de 1952.

Essas observações servem para nos alertar a respeito dos problemas que as traduções estão passíveis de sofrer e do campo minado em que a pessoa se movimenta ao se propor interpretar algo ou alguém.

Uma outra dificuldade apontada por Muraro (1998) é sobre o tratamento dos conceitos de hábito e de democracia que, segundo esse autor, têm peso no conjunto temático da obra, mas não são nela desenvolvidos.

Fora os conflitos entre as traduções, Muraro (1998), comparando as duas versões, ainda apresenta detalhadamente o remanejamento de partes e acréscimos da publicação brasileira de 1952 em relação à publicação de 1933 que, em linhas gerais, segue a rápida observação feita por Dewey no prefácio à segunda edição.

Como desenvolveremos nosso estudo pautando-nos na quarta edição brasileira do *Como Pensamos*, ocorrida em 1979, tendo-a por base de compreensão da relação da reflexão com o processo educacional de acordo com Dewey, passaremos a tratar de tal obra.

Na primeira parte, intitulada “O problema de ensinar a pensar”, Dewey (1979) busca levar o leitor à compreensão do pensamento reflexivo apresentando diferentes sentidos da palavra pensamento e trazendo a sugestão de algo que não é percebido como fator central do ato de pensar. Aponta o estado de dúvida, perplexidade como o motivador do pensamento reflexivo, que se traduz em pesquisa, em procura, em indagação.

Levanta os motivos pelos quais o ato de pensar reflexivo deve constituir-se em um fim educacional e as tendências do pensamento que requerem constante ordenação. Traz os recursos que, segundo ele, são naturais, inatos ao ser humano, para o treino do pensamento. Entre estes figuram a curiosidade, a sugestão e a ordem.

Amplia essa discussão nas considerações que faz sobre as condições da escola e o treino do pensamento. Pondera sobre métodos e condições educacionais, a influência dos hábitos dos outros, a influência da natureza dos estudos, a influência dos objetivos e ideais correntes.

Na segunda parte, intitulada “Considerações lógicas”, Dewey (1979) faz a distinção entre o pensar como uma ocorrência formal e o pensar como uma ocorrência real. Segundo ele, o pensamento real tem a sua lógica própria, é ordenado, razoável, reflexivo. Em seguida, apresenta qual é o papel da educação em relação ao formal, como reflexão e faz considerações quanto à disciplina e à liberdade na educação.

O autor traz três exemplos de diferentes inferências ocorridas por pensamento reflexivo. Apresenta a inferência como um salto no pensamento e a necessidade constante de sua verificação ao se aceitar que o pensamento parte de uma situação duvidosa para atingir uma situação determinada, esclarecida.

Faz a análise do ato de pensar reflexivo, trazendo considerações sobre a relação entre fatos e idéias e as funções essenciais da atividade reflexiva que são: as sugestões; uma intelectualização da dificuldade sentida; o uso de uma sugestão em seguida a outra como idéia guia ou hipótese; a elaboração mental da idéia ou suposição e a verificação da hipótese mediante a ação.

A seguir, apresenta o lugar do juízo na atividade reflexiva, trazendo três fatores do ato de julgar e a análise e a síntese como duas funções do juízo. Desenvolve o conceito de compreensão pela relação das idéias com os significados. Faz considerações das idéias como sugestões e conjecturas, da relação entre as coisas e o significado e do processo pelo qual as coisas adquirem significado. Continua a desenvolver o conceito de compressão a partir das concepções e definições, considerando a natureza das concepções, como surgem as concepções, a definição e a organização do significado.

Coloca a necessidade de haver um método sistemático que permita um correto desenvolvimento do pensamento não apenas através do controle dos dados e das provas, mas também por meio do raciocínio e do conceito. Apresenta o método como uma verificação deliberada dos fatos e das idéias. Traz a importância do método no julgamento dos dados, o valor das concepções científicas e as aplicações que são decorrentes deste à educação.

Termina essa parte fazendo considerações sobre o pensamento empírico e o pensamento científico. Inicia com a definição do que é empírico e termina com a apresentação do método científico

Na terceira parte, intitulada “O treino do pensamento”, Dewey (1979) considera as relações entre a atividade e o treino do pensamento. Apresenta o primeiro estágio da atividade, o brincar, o trabalho, as formas afins de atividade e as ocupações construtivas como atividades que levam ao desenvolvimento de significações. Pondera sobre o concreto e o abstrato, buscando defini-los. Traz as relações da linguagem com o treino do pensamento, considerando a linguagem como instrumento do ato de pensar, os abusos dos métodos verbais na educação e reflexões sobre o uso da linguagem na educação.

Em seguida, apresenta o papel da observação e da informação no treino do pensamento. Considera a natureza e o valor da observação, os métodos e os materiais de observação nas escolas e a transmissão de informação. Traz a relação da lição com o treino do pensamento. Apresenta as falsas idéias sobre a lição, as funções da tomada de lição, o como conduzir a prova feita pelo aluno, as funções do professor e a importância da apreciação para a educação.

Conclui fazendo considerações sobre o inconsciente e o consciente, o processo e o produto, o longínquo e o próximo na educação.

Essa visão panorâmica e geral do assunto tratado pelo livro *Como Pensamos*, serve-nos como um guia para as compreensões mais específicas dessa obra que nos permitirão interpretar o processo de reflexão desenvolvido pelos tutores do projeto Veredas no exercício de suas atribuições.

Organizamos a apresentação dos conteúdos específicos da referida obra que importam a nossa interpretação, em sete seções. Iniciamos com a definição de pensamento reflexivo, em seguida, trazemos a análise do pensamento reflexivo; a importância do juízo para a reflexão; a compreensão, idéias e significados; a compreensão, concepção e definição; a atividade, a linguagem e o pensamento e, por fim, a observação, a informação, a lição e o pensamento.

2.1.1 O pensamento reflexivo

Segundo Dewey (1979, p. 13), o pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.”

Dewey (1979) delimita os aspectos gerais do pensamento reflexivo, contrapondo-o a três outras categorias do pensar. A do pensar como corrente mental caótica e desordenada; a do pensar como dedicar-se àquilo que não é percebido e a do pensar como crer (conhecimentos que se usa na prática).

Cita sonhos e devaneios como exemplos de pensamento em que a corrente mental é caótica e ociosa, no qual as idéias se sucedem desordenadamente, de modo automático e desregrado.

A semelhança entre sonhos e devaneios e pensamento reflexivo reside no fato de que em ambos ocorre a sucessão de coisas pensadas. A diferença se encontra na forma como as idéias nos sonhos e devaneios e no pensamento reflexivo se encadeiam.

No pensar caótico e desordenado, o curso é acidental, casual, uma sucessão de elementos com temas variados. No pensamento reflexivo, ocorre uma ordem, uma seqüência consecutiva entre aquilo que foi, aquilo que está sendo e o que será pensado, formando um encadeamento, uma série.

A segunda categoria a que Dewey compara o pensamento reflexivo é a tendência geral do pensar, isto é, a do restringir-se e aplicar-se àquilo que não é percebido diretamente pelos sentidos. O que aponta, segundo o autor, no ato de pensar, “um traço inventivo, como algo distinto do fiel registro da observação” (DEWEY, 1979, p 15).

Dewey (1979) cita como exemplo dessa categoria as histórias imaginárias contadas por crianças. Tais histórias, quando apresentam conexões que guardam uma coerência interna, são muito semelhantes ao pensamento reflexivo e, com freqüência, preparam-no e o precedem, como o que é concatenado, relacionado entre si.

A diferença é que, nas histórias imaginadas, a sucessão segue o curso proporcionado pela agradabilidade daquilo que é representado mentalmente, o motivo da sucessão se encontra dentro da própria corrente do pensamento. No pensamento reflexivo o encadeamento das idéias guarda um propósito, um objetivo distinto que controla a sua seqüência, encaminhando-a para uma conclusão, que ultrapassa o âmbito dos pensamentos que permitiram a sua formulação e pelos quais se justifica.

A terceira categoria do pensar à qual Dewey (1979) compara o pensamento reflexivo é a correspondência entre o que se pensa e a crença no pensado, no que diz respeito as nossas realizações práticas, apresentando uma identidade entre pensar e crer.

Ao afirmarmos algo, emitimos uma crença. A crença atinge a todos os pensamentos que fundamentam as nossas ações, mesmo quando agimos sem estarmos seguros.

As crenças podem ser adquiridas pela instrução, imitação, tradição ou subliminarmente. Segundo o autor, por não serem alcançadas através da atividade mental própria, por não se constituírem em conclusões atingidas por análise de provas observadas e coletadas, são preconceitos, ainda que estejam corretos.

Dos três sentidos a que Dewey (1979) comparou o pensamento reflexivo, os dois primeiros, sonhos e devaneios e as histórias imaginárias, não podem ser tomados como base da ação. Somente as crenças podem e, por esse motivo, cedo ou tarde, requerem que investiguemos as suas bases.

O pensamento reflexivo difere-se das crenças por procurar informações sobre o que é duvidoso, não o aceitando de pronto, faz exames de crenças e conhecimentos hipotéticos para a sua averiguação. Demanda investigação e esclarecimento das suas bases para que a conclusão seja elucidada pelos fatos que a sustentam. Uma vez esclarecidas as bases que confirmam a compreensão, a conclusão, atingida por meio da reflexão, torna-se uma crença fundamentada, que guia as ações práticas.

Quaisquer umas dessas três categorias dão origem ao pensamento reflexivo, o qual se diferencia da primeira categoria por nele ocorrer um arranjo ordenado de idéias. É diferente da segunda, por ter uma intenção, um motivo que o controla e, da terceira categoria, pelo “exame pessoal, pesquisa e investigação” (DEWEY, 1979, p 18).

O fator central do ato de pensar, de acordo com o autor, é a sugestão de algo que não é presente e que sucede na mente em sonhos e devaneios, em histórias imaginadas, em crenças adotadas na prática, em reflexões desenvolvidas. Na crença e na reflexão “o pensamento abrange a observação ou percepção de um fato, seguida de mais uma coisa não observada” (DEWEY, 1979, p 19; 20).

Para ilustrar a diferença entre crença e reflexão, o autor toma como exemplo uma nuvem que vemos no céu. Ao vê-la, não cremos que a nuvem seja um animal, apenas ligamos sua forma à dele. Entretanto, se sentirmos um frio repentino, iremos crer na possibilidade de que chova.

Sabemos, pelas experiências passadas, que o frio repentino pode indicar, significar chuva. Este, acompanhado da visão de nuvens carregadas, é acolhido como justificativa que sustenta a possibilidade da ocorrência da chuva, mostra a sua realidade. Na crença, o frio e as nuvens carregadas são sumariamente acolhidos como chuva iminente. Na reflexão, a natureza e a relação entre aquilo que é percebido, frio e as nuvens carregadas, e o que é sugerido, chuva, é investigada.

De acordo com Dewey (1979), fazer com que uma coisa seja o sinal de outra, que a aponte, indique-a, é a função do significado que se constitui no centro de qualquer pensar reflexivo. A reflexão não tem início quando uma coisa aponta outra, mas quando passamos a investigar para saber até que medida uma coisa pode ser tida como garantia da crença em outra.

A verificação da validade dos índices é possível porque, na reflexão, a sugestão e aquilo que leva a ela, têm suas bases nas relações reais, pertencentes às próprias coisas. A reflexão indaga sobre a conexão objetiva entre aquilo que leva à sugestão e o que é sugerido, por exemplo, sentir frio e pensar na chuva. Por isso, ela supõe que se creia no que mostra a realidade como prova.

Segundo o autor, no primeiro momento de um pensamento reflexivo ocorre uma dúvida, uma perplexidade, uma incerteza da significação ou ausência de sugestão. Em seguida, tem-se a pesquisa, uma procura daquilo que resolva a dúvida, que esclareça a perplexidade.

O pensamento reflexivo, então, tem início diante de uma situação de incerteza e que apresenta alternativas de possíveis soluções. A investigação para o reconhecimento das condições que permitam chegar a uma conclusão é encaminhada pela necessidade da solução e baseia-se nas evidências que possibilitam compreender a relação dos fatos entre si.

A dúvida toma a forma de uma pergunta que busca o esclarecimento do que é incerto e, com isso, apresenta um objetivo para a reflexão, direciona a corrente de idéias e controla o tipo de pesquisa a ser feito.

De acordo com Dewey (1979), quando estamos diante de um problema, o que se segue, no pensamento reflexivo, é a sugestão de um modo de resolvê-lo, como planos, projetos, explicações da questão e verificação das possíveis soluções.

“Os dados de que dispomos não podem proporcionar a solução; limitam-se a sugerir-la”. As fontes da sugestão são as experiências passadas e, da nossa familiaridade com experiências semelhantes, há sugestões eficazes e apropriadas, ou não (DEWEY, 1979, p 25).

Entretanto, se adotarmos prontamente a primeira sugestão que tivermos, ainda não estará ocorrendo uma reflexão. Esta só ocorre se mantivermos o estado de dúvida e de pesquisa até que se prove que a sugestão, de fato, significa aquilo que é indicado pelos dados.

Segundo o autor, as sugestões são idéias que se iniciam espontaneamente diante de um problema e têm as suas fontes nas experiências passadas, por isso não são simples, uma vez que são compostas do que fora experimentado, unido a outros objetos, a outras características ou fatos.

Para ilustrar, Dewey (1979) expõe o exemplo de uma menina absorvida a contemplar um passarinho. No centro da atenção está o passarinho, mas a ave se encontra em um lugar determinado, pode estar cantando, voando, bicando etc., ou seja, é experimentada de forma complexa, não por uma única sensação.

O exemplo, de acordo com o autor, é elementar, mas aponta por que a criança, ao ver novamente um pássaro, fará acompanhar tal visão de algo que não está presente naquela situação. Assim, o que, na experiência atual, é semelhante à experiência passada chama, lembra algo que a ela está ligado.

Segundo Dewey (1979), diante de um problema, temos ou não temos sugestões, não as controlamos, as sugestões acontecem. O controle ocorre ao buscarmos o que estabelece e permite o seu acontecimento, isto é, a apuração dos fatos, dos dados e, quando, responsabilmente, empregamo-la para ver o que decorre do seu uso.

Pensamos, então, quando alguma idéia ou sugestão simplesmente passa em nossa mente, quando ocorre um encadeamento e uma idéia é associada a outra, mas a seqüência por ela mesma não forma uma reflexão. Só ocorre a reflexão quando há observação e o controle daquilo que se sucede no pensamento, de modo a formar uma série disposta na direção de uma conclusão, e, quando, na sucessão, a idéia atual mantém a causa que produziu as alterações intelectuais das idéias que vieram antes.

De acordo com Dewey (1979), na reflexão, a multiplicidade e transferência entre as idéias se fazem em uma ordem única, para uma única conclusão, o que se denomina concentração. Também se quer atingir a firmeza, estabilidade e credibilidade do que se pensa, buscando-se a consistência. Porém, esta não significa ausência de contradição e concentração, não é ausência de desvio. A solução nos é desconhecida, quando “pensamos para chegar a

uma conclusão, numerosas observações fazemos que se revelam fora da questão; falsas pistas seguimos; estéreis sugestões nos ocupam” (DEWEY, 1979, p 82).

Isso não quer dizer, segundo o autor, que o pensar real não seja razoável, não tenha uma lógica. As pessoas que pensam colocam as coisas em uma ordem consecutiva e as comparam deliberando sobre elas. Diante da questão, avaliam o material que têm e não aceitam aquilo que é observado pelo que aparenta.

O ato de pensar reflexivamente é um procedimento que indaga sobre as relações, que se aprofunda até achar uma relação definida, de acordo com as condições, que se converte em conclusão.

Em uma reflexão, da disposição atual das coisas, buscamos concluir algo que não é presente. “Esse processo de se chegar a uma idéia do que está ausente na base do que está presente é *inferência*. O que está presente *leva* ou *conduz* o espírito à idéia de alguma outra coisa e, por último, à aceitação dessa outra coisa” (DEWEY, 1979, p 100, grifo do autor).

Segundo Dewey (1979), na inferência há um salto que ultrapassa a situação instalada. A inferência acontece por meio da sugestão, que depende das experiências anteriores, da cultura de seu tempo e de interesses, desejos e estados emotivos da pessoa que a tem.

A sugestão é um estímulo, um efeito de sugerir, de inspirar, uma idéia provocada que aparece na mente diante de uma situação problemática. Nas idéias sugeridas, de acordo com o autor, premissas e conclusões são formuladas, simultaneamente, através de uma relação definida e mútua. A idéia sugerida contém uma análise da circunstância problemática que, ao ser definida, liga-se a ela em uma proposta de ações na direção da solução, como um plano que é estabelecido a partir da definição de um problema, por exemplo.

De acordo com Dewey (1979), para que uma sugestão seja parte de uma inferência ou a inferência completa, as relações entre aquilo que existe e o que é sugerido, como significado, precisam ser verificadas. Premissas e conclusões devem ser confrontadas em busca da coerência e da consistência de suas relações. A inferência se forma por um pensamento cuidadoso que leva a uma conclusão e ao levantamento das conseqüências de sua aplicação.

As sugestões são inevitáveis, ocorrem na mente, inclinando-a para sua aceitação, o que aponta para “a necessidade de controlar aquela sugestão, dentre outras, que se faz base de uma inferência a ser aceita”. O controle é feito pela verificação, sem a qual o verdadeiro valor do que é experimentado é desconhecido (DEWEY, 1979, p 101).

Há duas espécies de verificação da inferência, uma é pelo pensamento, através da investigação da coerência recíproca entre suas diversas partes; a outra é pelo uso, pela adoção

prática da inferência, verificando sua validade ao confirmar as conseqüências que o pensamento antecipou. A primeira se funda na consistência daquilo que é pensado, a segunda na observação direta dos resultados advindos da sua aplicação.

Segundo o autor, uma verdadeira inferência é aquela que termina por substituir uma situação vivida e que apresenta um embaraço, por outra satisfatória. Ao seguirmos o fio das idéias, veremos que os pensamentos surgem de algum acontecimento sofrido, apreciado e não somente pensado. “Nós não pensamos em geral, nem as idéias nascem do nada” (DEWEY, 1979, p 104).

O pensamento reflexivo, então, inicia-se a partir de uma circunstância duvidosa, diretamente experimentada e busca atingir uma nova situação, em que as dificuldades se acham resolvidas. Para melhor compreensão desse processo, passaremos à análise do ato de pensar reflexivo.

2.1.2 Análise do ato de pensar reflexivo

Para Dewey (1979), no momento em que se decide enfrentar uma situação embaraçosa, faz-se o levantamento das suas condições, observando-as mais atentamente para definir melhor as circunstâncias daquilo que é problema.

As observações, assim realizadas, ocorrem diretamente, através dos sentidos, e por recordações de observações que a própria pessoa já tenha feito. “Desse modo, torna-se-lhe tão claro e distinto quanto possível o reconhecimento da natureza da situação com que se tem de haver” (DEWEY, 1979, p 107).

As condições, que são levantadas pela observação direta dos sentidos, ou através de lembranças, compõem os fatos do problema em estudo cujo nome técnico é dados. Segundo o autor, ao se definir melhor o problema, através da observação, pelo levantamento dos fatos ocorre, de modo concomitante e inter-relacionado a esse processo de apuração dos dados, sugestões de possíveis soluções, idéias, inferências que apontam soluções daquilo que é duvidoso em distintas direções.

Se, prontamente, adotar-se uma delas não se tem início do pensamento reflexivo, ocorrendo somente uma crença. O pensamento reflexivo acontece quando uma solução plausível surge na mente, porém não se faz uso imediato dessa solução, que é mantida em suspenso para que seja investigada a sua real possibilidade de solucionar o impasse.

Assim, de posse de uma solução possível e mantendo-a em suspenso, pode-se colocar em xeque o seu valor, passando-se a verificar a coerência entre os fatos e a sugestão do caminho proposto. Nessas condições, a sugestão funciona como guia, sob sua perspectiva outras observações são realizadas, novas sugestões vêm à mente.

De acordo com Dewey (1979), os dados compõem o que deve ser ponderado, aquilo que deve ser examinado, esclarecido, conhecido, referindo-se ao que é real. Já as inferências se referem ao possível, são imaginações, conjecturas, suposições que se delineiam.

É por meio delas que se antecipa a solução do que quer que seja. Trata-se de um pré-conhecimento, de uma teorização que permite antever um desenrolar e um desfecho, permite formular planos de ação e traçar as conseqüências de sua aplicação.

Ao se checar a validade do caminho sugerido, a inferência é averiguada, alterada, ou até outra inteiramente nova é sugerida. “Essa contínua interação entre os fatos revelados pela observação, e as sugestões de solução e de métodos de tratamento das condições, prosseguem até que alguma solução sugerida preencha todas as condições do caso e não contrarie nenhum aspecto que se possa notar” (DEWEY, 1979, p 108).

Temos, então, a princípio, uma situação que traz a dúvida, que ocorre antes da reflexão, chamada pré-reflexiva, e uma outra situação que passa a existir depois da reflexão, a pós-reflexiva. Entre essas duas encontra-se a reflexão, que envolve, segundo o autor, as sugestões; a intelectualização da dificuldade ou perplexidade sentida; o uso de uma sugestão em seguida da outra, como idéia-guia ou hipótese; a elaboração mental da idéia ou suposição e a verificação da hipótese pela imaginação ou ação prática.

A sugestão, como vimos, é a idéia que nos ocorre do que deve ser feito em uma situação perturbadora, embaraçosa. Se, ao se ter uma boa sugestão, esta for posta em estado de suspensão para averiguação, dá-se início ao pensamento reflexivo.

A intelectualização da dificuldade ou perplexidade sentida ocorre, de acordo com Dewey (1979), na medida em que se busca definir melhor o problema e explora-se a situação, investigando-a para formulação teórica exata da dúvida. Enquanto esta é delimitada, emergem soluções para o caso em apreço.

Em todos os resultados de uma “atividade reflexiva, há o processo de *intelectualizar* o que, a princípio, é somente uma qualidade *emocional* da situação em sua totalidade”, promovendo-se a conversão dos dados em registros mais definidos das circunstâncias e da dificuldade em questão (DEWEY, 1979, p 113, grifo do autor).

O uso de uma sugestão em seguida da outra, como idéia-guia ou hipótese, ocorre no momento em que se tem uma sugestão e não se precipita a adotá-la, fazendo um uso controlado dela, a fim de melhor definir o problema.

Segundo o autor, nessas condições, a sugestão se torna um ponto de referência para novas observações. Enquanto a situação embaraçosa é delimitada, através de suas relações objetivas, esclarece-se sobre a solução necessária para o caso.

O problema é posto pelas circunstâncias duvidosas, pelos fatos ou dados que despertam sugestões. A análise do problema “corrige, modifica, expande a sugestão original, que passa a constituir, destarte, uma suposição definida ou, dito mais tecnicamente, uma *hipótese*” (DEWEY, 1979, p 114, grifo do autor).

De acordo com Dewey (1979), na primeira vez que uma pessoa se depara com algo, sem nenhuma informação sobre o mesmo, a sugestão é apenas um palpite. A ação se dá por tentativa e erro até formar alguma reserva de conhecimentos sobre assunto. A pesquisa que assim é desenvolvida pode ser prática ou teórica.

Todavia, quando o assunto é conhecido, algumas coisas são esperadas, supostas como necessárias e a idéia de solução é controlada pelo levantamento das condições do problema, tornado-se uma idéia-guia ou hipótese de trabalho.

Segundo o autor, a elaboração mental da idéia ou suposição, que denomina, também, de raciocínio, acontece no momento em que se têm algumas informações adicionais, quando se conhecem teorias, princípios ou comportamentos que podem ser tomados como hipótese de trabalho relacionada à questão.

Tais conhecimentos dependem das experiências anteriores, da educação da pessoa que investiga, bem como da cultura e da ciência, do lugar e da época em que ocorrem. Uma pessoa experiente em um assunto poderá levar bem longe a cadeia de raciocínio de um tema pertinente àquele e lidar com maestria em uma situação em que o mesmo esteja envolvido.

Há cadeia de raciocínio quando se investiga uma sugestão, quando se busca esboçar todas as conseqüências decorrentes de sua aplicação, o que pode levar até a sua rejeição. “Mesmo quando o raciocínio sobre as circunstâncias de uma suposição não nos induza a rejeitá-la, ao menos desenvolverá a idéia, numa forma mais afim ao problema” (DEWEY, 1979, p 116).

De acordo com o autor, a verificação da hipótese, que pode ser pela imaginação ou ação prática, ocorre depois que o raciocínio apontou que, se for adotada, advirão certas decorrências. Sua verificação, feita pela imaginação, analisa a coerência e a consistência entre

dados, idéias e conseqüências das sugestões. Se a inferência for mantida diante da verificação de sua coerência e consistência interna, tendemos a acreditar nela.

A verificação da hipótese também pode ser feita por uma observação direta que a confirme ou a refute, ou por meio de um experimento, fundado em conhecimentos que permitam supor determinados comportamentos das coisas relacionadas a uma circunstância definida, o que possibilita regular uma série de ações para averiguar a idéia.

Nem sempre a verificação ocorre, há vezes em que as idéias se mostram inadequadas e fracassam. Para quem pensa, um erro aponta quais outras observações devem ser feitas, quais mudanças devem ser efetivadas na hipótese em que se está trabalhando. “Não existe melhor pedra de toque para a capacidade de pensamento do que o uso que se faz dos próprios enganos e erros” (DEWEY, 1979, p 118).

Para Dewey (1979), sugestão, intelectualização, hipótese, raciocínio e verificação são as cinco funções do pensamento. Tais funções são interdependentes, não possuem ordem determinada para ocorrer, podem ser concomitantes, uma ou outra pode deixar de ser percebida, duas ou mais podem se fundir, ainda, uma ou outra pode ser ampliada.

Na reflexão, fatos e sugestões ou dados e idéias se dão em mútua interação, por influência recíproca. Isto é, em uma situação duvidosa, um fato sugere uma idéia, que leva a rever a cena, em busca de outros fatos, que apontam nuances da idéia. Essas interações entre fatos e idéias se dão até que, seguindo a cadeia de idéias, formada através do juízo, atinja-se a compreensão e a conceitualização. O que se nota, segundo o autor, é que a observação reflexiva não se opõe ao pensamento, tampouco é independente dele, mas, ao contrário, constitui-se na sua metade, sendo que a outra metade está relacionada à admissão e elaboração de múltiplas hipóteses.

Segundo Dewey (1979), então, o pensamento reflexivo é aquela espécie de pensamento que busca descobrir o que não é diretamente percebido e aspira a chegar a uma conclusão, que consiste em examinar o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva, na qual as idéias se engendram de maneira consecutiva e conseqüente a um fim.

De acordo com o autor, a reflexão é uma operação em que, de um lado, os fatos, de outro, o significado, são extraídos através de uma constante interação entre uns e outros, por meio do juízo, da compreensão e da concepção.

Para aprofundarmos essas relações, passaremos a tratar a seguir do juízo e, posteriormente, trataremos da compreensão e a formação do conceito em um pensamento reflexivo.

2.1.3 A importância do juízo para a reflexão

Para Dewey (1979), os juízos são as unidades do pensamento reflexivo. Um pensamento é constituído por uma série de juízos que estabelecem relações necessárias entre si, que se apóiam uns nos outros na direção da conclusão. Mesmo sendo composta por uma série de juízos, a reflexão é vista como uma totalidade, porque o motivo da solução de um problema ou a necessidade da explicação de algo impõe um tipo de juízo a ser realizado.

Os juízos são emitidos para alguma finalidade e precisam ser certos e relevantes. “Julgar é o ato de selecionar e pesar as conseqüências dos fatos e sugestões como se apresentam, bem como de decidir se os fatos alegados são realmente fatos e se a idéia em uso é uma idéia boa ou simplesmente uma fantasia” (DEWEY, 1979, p 123).

Segundo Dewey (1979), o juízo decorre de se buscar saber qual é o significado verdadeiro, aquele que merece ser aceito; de se levantar qual é o significado real da percepção e de como esta deve ser situada, avaliada, apreciada e interpretada.

Para o autor, ao se adquirir o costume de emitir juízos discriminados e apropriados, tem-se um núcleo para desenvolver bons pensamentos. É pela seleção de fatos que podem ser usados como prova e de princípios apropriados, que o juízo define a solução.

A seleção dos fatos que podem provar a solução sugerida se dá pela resolução de quais são os elementos que importam a tal solução ou, ainda, pela delimitação de qual é a porção, do contexto total, que é necessária para a orientação da explicação.

A seleção de princípios apropriados ocorre, segundo o autor, ao se desenvolver a significação ou concepção que fora sugerida pelos fatos ou, ainda, através da acepção completa da idéia em que se baseia o processo de interpretação. “A seleção de dados é feita, naturalmente, para controlar o *desenvolvimento e a elaboração da significação sugerida, a cuja luz devem ser interpretados*”. À medida que os fatos vão sendo delimitados, as concepções se desenvolvem (DEWEY, 1979, p 128, grifo do autor).

As concepções são controladas ao serem confrontadas aos dados com os quais têm relação direta e ao serem desdobradas nos detalhes dessa relação. Pensar é, então, uma avaliação contínua de dados e idéias.

O juízo encerra-se com uma decisão sobre a significação que soluciona o caso em apreço, uma conclusão que, segundo o autor, não só serve para esse caso, mas fixa uma regra, um modo de interpretação que pode ser aplicado a situações semelhantes. Não sendo contraditas por fatos posteriores, as significações são padronizadas e convertem-se em

conceitos. “É através do juízo que os dados confusos são esclarecidos, fatos aparentemente incoerentes e desconexos, reunidos. O esclarecimento é *análise*. A reunião ou unificação é *síntese*” (DEWEY, 1979, p 130, grifo do autor).

Ao experimentarmos as coisas, elas nos impressionam com qualidades especiais, sem que seja necessário que essas qualidades fiquem em destaque do todo. Quando necessitamos compreender algo, na experiência atual, contamos com as experiências análogas do passado. Certas semelhanças dessa situação atual evocam, chamam, lembram certos aspectos da situação original que, agora, destacamos e individualizamos. Esses aspectos específicos da situação original funcionam como uma ferramenta para elucidar a dificuldade sentida na situação de embaraço atual. “É somente porque precisamos caracterizar a forma de um objeto novo ou a qualidade moral de um ato novo, que o elemento ‘redondo’ ou ‘rude’ da velha experiência se destaca, passando, assim, a figurar como feição distintiva” na compreensão que formamos da experiência atual e, se um desses elementos esclarece a situação atual, o seu significado se torna mais definido e positivo (DEWEY, 1979, p 130).

Segundo Dewey (1979), a análise ocorre quando uma experiência do passado é relacionada como semelhante à experiência atual e permite o esclarecimento dos dados. A síntese ocorre quando uma característica particular a ambas as situações é tomada como instrumento de interpretação da situação atual, reunindo fatos que eram aparentemente desconexos e incoerentes, em um contexto explicativo.

De acordo com o autor, os juízos são analíticos, por discernirem e discriminarem o que é importante daquilo que não tem importância para a solução de um dado problema e, sintéticos, por fornecerem uma visão do todo, colocando os fatos selecionados nos seus devidos lugares.

Sempre que existe reflexão ocorre uma interação direta entre selecionar e pôr em evidência uma qualidade ou aspecto particular da situação e sua interpretação por meio de um contexto, reunindo, pelo juízo, elementos que estavam separados do ponto de vista do intelecto. Além do juízo, no processo reflexivo também ocorre a compreensão, a respeito da qual tratamos a seguir.

2.1.4 A compreensão, idéias e significados

Para Dewey (1979), uma pessoa, ao se deparar com algo duvidoso e procurar saber o seu significado pergunta-se o que pode ser aquilo. Para responder à questão dá início a uma investigação, pesquisa, procura, projeta e experimenta uma coisa ou outra, a fim de chegar a uma compreensão. “Compreender é apreender a significação. Enquanto não compreendemos, ficamos, se nos assalta a curiosidade, inquietos, desorientados, e, por isso, inclinados a pesquisar”. Com a compreensão tem fim a investigação (DEWEY, 1979, p 135).

Segundo o autor, no desenvolvimento da compreensão, a significação passa por um estágio probatório no qual a mantemos em suspenso, aceitando-a condicionalmente, apenas como possibilidade, como possível realidade. A significação que se encontra nessa transição, em vias de ser provada e usada, é uma idéia.

A idéia se encontra no meio do caminho entre o estado de dúvida, de confusão e a compreensão. A idéia é uma suposição que se busca verificar, que, ao se confirmar, torna-se uma compreensão. Uma idéia só é uma verdadeira idéia, se ela se constituir em uma ferramenta que permita investigar a matéria, supondo uma solução para o problema. “As idéias são elementos nos juízos, são instrumentos de interpretação. Destarte, uma idéia não é uma unidade em si, como o juízo, mas antes um elemento-unidade na formação de um juízo”. Comparando a um parágrafo, o juízo é como uma sentença e as idéias, as palavras da sentença. As idéias são necessárias à inferência e, aceitas para uso ou prova, guiam as observações, orientando a inspeção e a coleta dos dados (DEWEY, 1979, p 135).

Para diferenciar a ocorrência das idéias em genuínas e não genuínas, Dewey (1979) dá o exemplo da diferença entre se ensinar a esfericidade da Terra como um fato e ensinar a idéia de que a Terra é esférica.

De acordo com o autor, para se ensinar a idéia de que a Terra é esférica, mostra-se ao aluno uma bola ou um globo e afirma-se que a Terra é redonda, como aquele objeto, até que fique fundida, no aluno, a idéia Terra com a forma da bola.

Diferente é ensinar a esfericidade da Terra como um fato. Nessa, o aluno precisa observar os fatos e perceber alguns aspectos confusos neles, como o casco do navio que desaparece ao longe, antes da chaminé, ou a sombra da Terra projetada na lua, em um eclipse.

Nesse sentido, a idéia de esfericidade deve ser sugerida como forma de solução do problema. É pelo emprego da esfericidade como método de interpretar dados que esta se torna uma idéia genuína.

Segundo Dewey (1979), as idéias, como instrumentos lógicos, são possibilidades de interpretações usadas para compreender as coisas. Ao aprendermos algo, quando não agimos na base de idéias, improvisamos um método, fazemos primeiro uma coisa seguida de outra, conforme as situações vão se delineando. Quando agimos na base de idéias, elas orientam a observação, a coleta de dados e sua interpretação. “Tudo o que, em uma situação duvidosa ou circunstância indecisa, nos ajuda a formar um juízo e, antecipando uma possível solução, a trazer a inferência a uma conclusão, é uma idéia; e nada mais o é”. A idéia é definida pela sua função, pelo que faz para elucidar um problema (DEWEY, 1979, p 139).

Compreender é, então, apreender a significação de alguma coisa, de uma situação ou de um acontecimento, é ver aquilo em relações com outras coisas e notar o seu funcionamento, as conseqüências que acarreta, sua causa e aplicação. É relacionar aos acontecimentos, às coisas ou às situações um sentido, de modo que sejam entendidos, isto é, incluídos em um todo compreensivo.

Dewey (1979) destaca dois modos diferentes de compreender, um imediato, direto, que pode ser entendido como pronto reconhecimento disso ou aquilo; outro, não tão direto, que se faz por uma intermediação, através de aproximações.

De acordo com o autor, “nossa vida intelectual consiste em uma intenção particular entre estas duas espécies de compreensão”. Algo, para poder insinuar-se como duvidoso, tem que, em parte, ser compreendido e, em parte, não ser compreendido, diretamente (DEWEY, 1979, p 142).

Nesse sentido, o desenvolvimento do saber ocorre, em parte, pela descoberta de algo não compreendido no que é tido como certo e, em parte, pelo uso de significações diretamente apreendidas, como meio de interpretação daquilo que necessita de esclarecimento.

Existe sempre, no desenvolvimento do saber, um movimento entre o conhecimento direto da coisa, situação ou acontecimento, que é chamado de apreensão, e um conhecimento indireto que é chamado de compreensão.

De acordo com Dewey (1979), as apreensões simples são formadas quando o sentido de algo que era vago e instável se define ou se distingue, atingindo consistência, coerência, constância e estabilidade.

A atividade prática é a primeira a possibilitar a aquisição de significados definidos e constantes. Segundo o autor, é rodando algo que a criança destaca a sua redondeza, é jogando-o contra o chão que salienta a sua plasticidade e é erguendo-o que o peso fica sendo seu fator distintivo.

No aprendizado das palavras, estas adquirem a estabilidade da sua significação, quando a criança faz uso de sons, observa o resultado do uso feito e ouve e repara nas ações que acompanham os sons que outras pessoas produzem.

Para Dewey (1979), o contexto em que geralmente as crianças aprendem as palavras e o seu uso, como contexto de algo ou de uma ação, é muito importante para a significação das palavras. Gaveta é associada a algo de puxar, que sai da mesa, sapatos a alguma coisa que se usa nos pés. Presente ao contexto das ações que podemos executar com os objetos, as palavras possuem a força de sentenças completas.

Segundo o autor, ocorre um considerável avanço intelectual quando a criança é capaz de formar sentenças e agrupar, por meio de sinais verbais, coisas que estão ausentes aos sentidos, além de um progresso na linguagem. A “aquisição da capacidade de compreender (que é o mesmo que as coisas adquirirem significado) é imensamente favorecida pela linguagem e pela elaboração de uma série de sentidos e através do raciocínio” (DEWEY, 1979, p 148).

Entretanto, a compreensão de algo só pode ser exigida quando este participa da relação meio-conseqüência. Isto é, quando está presente ao desejarmos atingir uma conseqüência e buscamos, através da investigação, os meios próprios para sua realização ou quando não a desejamos e procuramos os meios de evitá-la ou, ainda, quando buscamos levantar as conseqüências que trará o seu uso é que as coisas ganham sentido.

De acordo com Dewey (1979), ao compreendermos coisas como cadeira, sapato, comida, fazemo-lo pelo aspecto meio, da relação meio-conseqüência. Elas adquirem sentido pelo uso que delas fazemos para atingir conseqüências.

Quando buscamos uma coisa necessária ou desejável e procuramos os métodos e os meios de realizá-la, estes adquirem sentido pela conseqüência buscada, como, por exemplo, quando Santos Dumont pensou em construir uma máquina mais pesada que o ar para voar, a sua compreensão dos métodos e meios que possibilitassem atingir esse fim se deu por essa conseqüência desejada por ele. O sentido, do que quer que seja, foi atingido pelo aspecto conseqüência da relação meio-conseqüência.

A compreensão que também é abordada por Dewey (1979) pelos aspectos concepção e definição, será tema do item subsequente.

2.1.5 A compreensão, concepção e definição

Para Dewey (1979), ao compreender algo adquirimos uma significação, uma espécie de chave lógica para desvelar futuras situações semelhantes. Um sentido que era vago e instável se definiu, distinguiu-se, atingindo consistência, coerência, constância e estabilidade, podendo ser aplicado a outras situações. “Estes significados estabelecidos, tidos como certos e garantidos, são as *concepções*. Constituem meios de julgamento porque são *padrões de referência*. Poderiam ser melhor designadas pela expressão ‘significações padronizadas’” (DEWEY, 1979, p 151, grifo do autor).

Segundo o autor, encontra-se incluído entre as concepções todo nome comum, como, por exemplo, rocha, comida etc., que servem para elucidar o que seja obscuro, como acontece quando nos deparamos com alguma coisa exótica e somos informados de que se trata de um tipo de comida. Por esse meio, aquilo que é desconhecido assume um sentido conhecido, o seu significado fica estabelecido.

As concepções possibilitam a realização da generalização como ocorreu no caso citado ao estendermos a nossa compreensão do que é comida para aquela coisa diferente, que notamos como exótica.

Nas nossas relações com as coisas, algumas vezes nos interessamos pelos traços que são característicos de algum objeto e que são únicos nele. “Mas, para efeitos práticos, quase sempre basta saber de que *espécie* é a coisa; sabendo-o, podemos pôr em jogo os hábitos de pensamento e comportamento que condizem com todas as unidades da classe inteira” (DEWEY, 1979, p 152, grifo do autor).

É isso que o conceito faz, de acordo com Dewey (1979), traz dos conhecimentos adquiridos anteriormente aquilo que é apropriado à situação em questão e, pondo-o em ação, liberta o pensamento de ter de ficar identificando as coisas que estão incluídas na classe que representa.

Segundo o autor, as concepções promovem uma padronização de nossos conhecimentos, dão solidez e permanência às significações. Depois que um significado é formado e empregado, ele pode ficar socialmente estabilizado e constante, o que possibilita ao indivíduo regular o seu pensamento por meio desses conceitos, porque, em qualquer lugar ou situação, os conceitos sempre significarão as mesmas coisas.

Para Dewey (1979), as concepções são instrumentos que permitem identificar, complementar e localizar um objeto em um sistema. Como acontece no exemplo em que cita

a descoberta de um ponto luminoso que até então não havia sido avistado no céu. Diz ele que, se a pessoa que o avista não tiver conhecimentos, compreensões, significações às quais o seu raciocínio possa recorrer, o ponto luminoso continuará a ser como é para os sentidos, um simples ponto luminoso, não causando nenhuma consequência intelectual.

Segundo o autor, se as experiências anteriores fornecerem conhecimentos, concepções, significações, tal ponto brilhante é abordado pelos conceitos apropriados. Um astrônomo poderá pensar em asteróides, cometas, constelações, sóis. São diferentes conceitos e cada qual com características específicas que devem ser investigadas em suas relações com aquele ponto luminoso.

Feito isso, digamos que a suposição cometa ganhou força e foi confirmada. O ponto luminoso passa a ser identificado como cometa. “Vem agora o trabalho de completamento. Todas as qualidades conhecidas dos cometas são estudadas nessa coisa particular, mesmo as que não tenhamos ainda nela descoberto”. Todos os conhecimentos astronômicos sobre os cometas que já foram identificados, suas trajetórias, rotas e composição, entre outros, tornam-se recursos para a interpretação daquele corpo luminoso, que, com isso, é inserido na totalidade de um sistema de conhecimentos, os astronômicos, onde sóis, cometas, estrelas etc. encontram-se em relação mútua (DEWEY, 1979, p 154).

De acordo com Dewey (1979), em um sistema ocorre um jogo de significados e princípios entrelaçados de tal modo que qualquer um deles, em condições determinadas, contém algum outro, que, sob outras condições, encerra outro e, assim, sucessivamente, até o final da cadeia. Isso torna possível substituir um significado por outros equivalentes e, sem recorrer a observações específicas, formular consequências distantes do princípio sugerido.

Entretanto, corremos o risco de apreender ou compreender mal as coisas e podemos tomar uma coisa por outra ao adquirirmos o conhecimento através da inferência, da interpretação, ao formarmos juízos sobre o que significam.

Segundo o autor, diante de um sentido indefinido e vago pode-se errar ao interpretá-lo. A existência da ambigüidade permite deturpá-lo e deformá-lo. O indefinido possibilita mesclar significações divergentes e substituir uma por outra, mascarar a precisão da significação para não causar conflito.

Para se esclarecer a significação, esta deve ser enfatizada e tomada isoladamente, como se fosse completa em si. “O nome técnico para toda significação assim individualizada

é *intensão*¹⁴. O processo de chegar-se a essas unidades de sentido (e de exprimi-las, quando alcançadas) é a *definição*” (DEWEY, 1979, p 161, grifo do autor).

A definição de uma significação caracteriza o que é associado exclusivamente àquela unidade de sentido, como quando diferencia rio de riacho. Quando se consegue separar um grupo de coisas de outro grupo que lhe é muito próximo, a significação está clara.

A significação rio pode ser aplicada tanto ao Amazonas, como ao Paraíba, ou ao São Francisco. “Este emprego de uma significação para extremar e enfeixar várias coisas constitui sua *extensão*” (DEWEY, 1979, p 162, grifo do autor).

A definição estabelece a intensão de uma significação exprimindo aquilo que lhe é particularmente característico. A divisão, que é separação das várias coisas que são abrigadas por essa significação, estabelece a sua extensão. O oposto da separação é a classificação.

De acordo com Dewey (1979), em conjunto, a definição e a divisão, possibilitam a obtenção de significações acertadas, que deixam claro o grupo de objetos a que se referem à espécie das coisas que são significadas e as subclasses existentes.

Na definição, as significações podem ser diretamente delimitadas, segundo o autor, quando são provocadas certas atitudes a respeito dos objetos, como quando nos fixamos em algumas das suas qualidades. Esse método é chamado denotativo ou indicativo e se aplica às qualidades sensíveis, emotivas e às morais.

As significações delimitadas denotativamente podem, através da imaginação e graças à linguagem, serem combinadas para definir coisas que outra pessoa não conheça ou que não estejam presentes. A significação que assim é definida chama-se expositiva. As ilustrações e as explicações dos sentidos das palavras, pelo dicionário, fazem parte das definições expositivas.

Para Dewey (1979), as definições populares e as científicas também viabilizam a identificação e a classificação de indivíduos. As definições populares têm fins práticos e sociais e fazem uso de características fáceis de serem observadas, como chave da classificação. Esse tipo de classificação põe claro que determinado objeto tem um sentido comum e qualidades comuns e não ajuda a compreender por que tal sentido e qualidades são destacadas na sua significação.

Já as “definições científicas escolhem, como seu material característico, as condições de *causalidade, produção e gênese*”, como chave da identificação e classificação de um

¹⁴ A redação do termo está de acordo com Dewey, 1979, p. 161.

indivíduo ou de algo, isto é, são baseadas no modo como determinada coisa é produzida, em como tem início, no que lhe causa (DEWEY, 1979, p 164, grifo do autor).

Com a apresentação dos tipos de definições ampliamos, de acordo com Dewey (1979), o esclarecimento da importância que os conceitos possuem na apreensão e na compreensão das coisas. O pensamento reflexivo é o tipo de pensamento que leva à formulação de um conceito ao delimitar uma significação e o seu emprego para compreender situações semelhantes. Tal pensamento pode ser desenvolvido, segundo o autor, por meio da atividade, da linguagem, da observação, da informação e da lição. A seguir trataremos da atividade, da linguagem e o pensamento. Por fim, abordaremos a observação, a informação, a lição e o pensamento.

2.1.6 Atividade, linguagem e pensamento

Segundo Dewey (1979), a atividade está intimamente relacionada com o aperfeiçoamento do pensamento, visto ser mais usual que a pessoa pense para realizar algo que ultrapassa o pensamento do que pelo próprio prazer de pensar.

No início é a ordem da ação que proporciona ordem ao pensamento. Desenvolve-se indiretamente o costume de pôr o pensamento em ordem quando as ocupações fornecem um eixo em que os conhecimentos, as crenças, o costume de formar e checar as conclusões são organizados.

De acordo com o autor, a maioria das inferências que alcançamos ocorre pelas necessidades profissionais, sociais, educacionais etc., não por motivos puramente especulativos. Em muitos casos a organização imposta pelos bons resultados da ação, quando esta é uma ação inteligente e não rotineira, é que ordena o pensamento. “A organização intelectual nasce, e por algum tempo cresce, na esteira da organização dos meios requeridos para conseguir um fim, e não como resultado de um apelo direto para a capacidade de pensar” (DEWEY, 1979, p 56).

Para Dewey (1979), uma pessoa adulta normalmente busca que as suas observações profissionais tornem-se mais precisas. Com as crianças nem sempre é assim, as suas atividades dificilmente alcançam o cunho de organização atingido por um adulto. Essa diferença deve ser considerada quando se pensa no valor educativo da atividade.

Em um adulto, a sua posição social, ter uma cidadania reconhecida, ser ou não ser pai ou mãe, ser trabalhador de uma indústria ou um executivo etc., caracterizam os atos que realiza e, quase de modo automático, o que pensar e como pensar, relacionando-os adequadamente ao “status” que tem.

Segundo o autor, tais atos proporcionam uma linha consecutiva de ação que o adulto prefere em relação a qualquer outra. Nas crianças, quase nada dita uma linha de ação que se mantenha consecutiva. Com elas não ocorre uma pressão externa tão forte quanto a de um adulto, a quem a profissão atinge incidentalmente, quando não acidentalmente, um valor educativo.

O valor educativo da atividade, na educação dos jovens e das crianças, pode ser atingido quando se adotam “modos de ocupação ordenados e contínuos, os quais, ao mesmo tempo que conduzem e preparam para as atividades indispensáveis à vida adulta, têm sua própria *justificativa suficiente em sua presente influência reflexa sobre a formação de hábitos de pensamento*”. Nesse sentido, as ocupações que, a princípio, não são intelectuais, relacionam-se com o desenvolvimento intelectual da formação consecutiva do pensamento, estabelecendo ordem (DEWEY, 1979, p 58, grifo do autor).

Brincadeira, trabalho e ocupações construtivas, podem ser atividades educativas. Nas brincadeiras, quando se ultrapassa o limite físico e uma coisa é posta no lugar de outra, como quando um pedaço de madeira, amarrado a um barbante, significa um cachorro, por exemplo, a criança atinge o vasto mundo dos significados e a brincadeira comporta um fator intelectual.

Segundo Dewey (1979), a criança, ao brincar de escolinha ou de cavalo, por exemplo, subordina o presente físico ao ideal significado e, desse modo, define e constrói significações, conceitos, que não só são definidos, mas também organizados, agrupados por conexões através das brincadeiras, por sempre apresentarem algum princípio lógico, como regras, começo, meio e fim etc.

A atitude de trabalho faz uso das significações alcançadas nas brincadeiras e, ao aplicá-las às coisas como estas são, de acordo com as suas estruturas observáveis, dirige os seus desenvolvimentos.

O trabalho, para Dewey (1979), envolve algo além da ação exterior, é compreendido como uma atitude mental, “*quer dizer interesse em materializar de modo adequado uma significação* (sugestão, propósito, fim) *em forma objetiva, por meio de materiais e processos apropriados*”. O trabalho é compreendido como atividades orientadas pelos objetivos propostos pelo pensamento ao indivíduo, como realizações a serem feitas que dependam de engenhosidade e invenção da pessoa ao escolher meios e planejar os acontecimentos. Nele, as

idéias e o que se espera delas são checados por resultados reais (DEWEY, 1979, p 209, grifo do autor).

De acordo com Dewey (1979), o trabalho também pode ser considerado como uma rotina que visa a resultados com o mínimo de pensamento, através de adequações para produzir conseqüências desejadas. Nesse caso, é compreendido somente como ocupação em fazer aquilo que tem que ser feito, não se constituindo como uma atividade verdadeiramente reflexiva, porque permite a adultos e crianças fazerem coisas, por instrução ou automaticamente, sem pensarem nelas.

Somente no sentido de ação pensada, planejada e realizada por meios apropriados é que o trabalho é educativo, “porque continuamente constrói significações, enquanto, ao mesmo tempo, verifica-as, aplicando-as a condições reais” (DEWEY, 1979, p 210).

Nas brincadeiras, ocorre o interesse pelas atividades tal como elas acontecem em um momento após o outro, de modo mais ou menos casual. No trabalho, o interesse pelas atividades é devido a um fim que encadeia uma ação a outra subsequente, enriquecendo-as pela sua importância para se atingir tal fim. Nas ocupações construtivas também é assim. Segundo Dewey (1979), foi da necessidade prática de manter a saúde e a atividade que surgiram a anatomia e fisiologia, por exemplo.

Na escola, as atividades também podem conter um fator intelectual quando o interesse pelas ocupações atrelar-se a um fim a ser atingido, podendo ser pensadas como um trabalho inteligente e consecutivo. O impulso para a realização pode ser aproveitado, então, “para apresentação de *problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos de conhecimentos capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas*” (DEWEY, 1979, p 214, grifo do autor).

De acordo com o autor, as ocupações construtivas se encontram presentes nas escolas com a denominação de projetos. Estes, para serem verdadeiras ocupações construtivas, necessitam despertar o interesse dedicado e prolongado dos alunos, devem ser algo que tenha seu valor por si, que não seja trivial com conseqüências momentâneas, isto é, o seu valor deve ser intrínseco.

No seu desenvolvimento, os projetos devem possibilitar aberturas a problemas intermediários que despertem a curiosidade e conduzam à busca de informações, devendo durar o tempo suficiente para que uma coisa leve naturalmente a outra com continuidade, consecutividade e ordem.

Não é só a atividade que proporciona aperfeiçoamento ao pensamento, a linguagem também pode ser intimamente relacionada ao desenvolvimento do pensamento e ser

instrumento do ato de pensar. O autor afirma “que, embora a linguagem não seja o pensamento, é necessária ao pensamento e à comunicação” (DEWEY, 1979, p 227).

De acordo com Dewey (1979), fazem parte da linguagem não só as palavras, como também, gestos, movimentos, figuras, enfim, tudo o que for empregado, de modo intencional e artificial como sinal.

Ao se dizer que o pensamento necessita da linguagem, afirma-se que necessita dos sinais, porque o pensamento trabalha com os significados e estes só podem ser apreendidos quando são tangíveis, quando se incorporam em alguma existência sensível e particular, que a fazem ser um símbolo.

Entre os símbolos, é grande a vantagem do uso dos sinais verbais, das palavras, para representar as significações, porque não nos ligamos diretamente aos sons ouvidos, ou caracteres lidos, e sim a sua representação, visto que o controle sobre eles é direto, podendo ser criado ou alterado, além de ser de fácil utilização.

Segundo Dewey (1979), como sinal, a relação da linguagem com a significação é tão estreita que a linguagem contribui na formação de significados específicos e na sua organização.

Quanto à formação dos significados específicos, deve-se notar que a palavra é portadora de um sentido, que ela funciona como uma cerca que delimita alguma coisa. Ao nos depararmos com algo que não sabemos o que é e sendo informados de que se trata de uma cama, por exemplo, tudo fica esclarecido e aquele objeto já não será mais estranho.

A palavra também fixa a significação conservando-a para um possível uso futuro, funcionando como um rótulo. Por exemplo, a palavra cama, acima citada, tem o mesmo significado em todo lugar, basta apresentar a palavra cama e a significação cama é evocada. Por fixarem a significação, as palavras permitem o uso consciente das experiências passadas, da própria pessoa ou de outras, para antecipar e regular uma nova experiência, transportando os significados das experiências passadas para a experiência atual.

Em relação à organização dos significados, as palavras também são importantes instrumentos do pensar, agrupando-os, em suas mútuas relações, formando sentenças. Como se faz ao se dizer que alguma coisa brilhando é uma pepita de ouro, exprime-se “uma conexão *lógica*, um ato de classificação, de definição, que ultrapassa o elemento físico e entra no terreno lógico de gênero e espécie, de coisas e atributos”. Do mesmo jeito que as palavras se relacionam para formar sentenças, as sentenças se relacionam e constituem discursos, sendo inseridas em um todo mais amplo e consecutivo (DEWEY, 1979, p 232, grifo do autor).

De acordo com o autor, empregamos a linguagem tão naturalmente, que nem nos damos conta de que, com o seu uso, fazemos distinções e agrupamentos lógicos. “As principais classificações intelectuais que constituem o capital ativo de nossos pensamentos foram estabelecidas para nós, por nossa língua materna”. Por causa disso se diz que a lógica popular inconsciente está expressa na gramática (DEWEY, 1979, p 232, grifo do autor).

Segundo Dewey (1979), há limitações e perigos na relação dos símbolos, das palavras, com os seus significados. O símbolo, a palavra, reveste, adquire o significado somente quando tal significação é importante para a pessoa em uma situação real. Para a palavra destacar e preservar um significado a uma pessoa, essa significação tem que ter sido relevante numa situação de contato direto da pessoa com algo ou uma situação.

Privamos a palavra da sua compreensão quando se busca reter o seu sentido somente através dela mesma, sem o contato direto entre a pessoa e aquilo que é significado, que recebe sentido. Muitos são os casos de pessoas que repetem frases e até discursos feitos após ouvi-los ou lê-los, sem saber, ao certo, o que estão a dizer.

A partir das palavras adquiridas de modo relevante a uma situação, é possível, sem o contato físico direto com alguma coisa, por combinações entre essas palavras, atingir-se novas idéias. As palavras são portadoras de sentidos e as idéias de outros, que assim são incorporadas na linguagem, podem substituir as nossas.

De acordo com o autor, é possível ocorrer uma melhora significativa na reserva de significados de uma pessoa ao ampliar e tornar mais inteligente seu contato com as coisas e buscando os sentidos das palavras no contexto em que são empregadas. Por esses dois meios a inteligência é acionada, emprega-se análise, faz-se uso do juízo e da compreensão.

A precisão do vocabulário é desenvolvida ao se procurar e nomear os diversos matizes da significação. Os termos aplicados para uma diversidade de fins não são perfeitamente adequados para a transmissão de significados, são instrumentos grosseiros e a ambigüidade que possuem podem fazer com que se confunda aquilo que deve ser distinguido. Tais termos podem se tornar mais precisos em duas direções, na direção de que a palavra traduza aspectos individualizados ou na direção de que a palavra traduza relações com outros termos.

Segundo o autor, ao se desenvolver uma significação nova, é necessário ter o cuidado para que esta não seja sobreposta à significação comum, ficando isolada. Deve ocorrer um esforço para se fundir a significação prática e comum nos conceitos lógicos.

Por sua vez, o pensamento, ao se tornar mais cuidadoso, exato, desenvolve um vocabulário próprio para expressar os significados, e o vocábulo, que é intencionalmente utilizado para expressar, de modo exato, um significado, é chamado de termo técnico.

De acordo com Dewey (1979), em busca da precisão das palavras que empregamos, o fato de um aluno proceder à sua exposição de modo consecutivo favorece que apareça a história do uso concreto que faz da palavra.

Desenvolver no aluno o hábito de expor consecutivamente as palavras que emprega ajuda-o a organizar as suas próprias idéias. Para tanto, o professor deve proporcionar ao aluno a possibilidade de falar sobre o assunto sem, a princípio, ficar preso às mínimas subdivisões do tema e ao medo de errar.

A observação, a informação e a lição também estão relacionadas ao aperfeiçoamento do pensamento. Sobre tal questão passaremos a tratar a seguir.

2.1.7 Observação, informação, lição e pensamento

Segundo Dewey (1979), pensamos reflexivamente quando colocamos um assunto em ordem, não há pensamento sem essa coordenação. Para ocorrer o desenvolvimento da reflexão na educação, é importante a consideração de tal fato na apresentação da matéria ao aluno e no modo como é assimilada por ele. Há dois caminhos para se apresentar ao aluno a matéria: as transmissões de informações, lidas ou ouvidas, e a observação direta.

Muitas vezes ocorre o uso excessivo das palavras nas escolas pelo destacado valor que possuem para conduzir significados e a linguagem acaba por eliminar a oportunidade de conhecimento direto das coisas. As reações a essa tendência de se pautar quase que exclusivamente na transmissão de informações salientam o valor da observação no desenvolvimento dos significados.

De acordo com Dewey (1979), nem o professor, nem os livros devem encher a cabeça dos alunos com noções que eles mesmos, com um pouco de trabalho, poderiam adquirir. Devem, sim, trazer os aspectos que dificilmente seriam apreendidos pela observação pessoal. No entanto, nas situações em que se torna possível a observação direta, é preciso que ela ocorra de modo cuidadoso e regulado.

Segundo o autor, geralmente observamos por interesse, pelo desejo de expansão e da auto-realização. Tais observações apresentam como resultado uma organização que é mais social e estética do que conhecimento intelectual.

Já as observações analíticas que desenvolvemos são favorecidas pela ação, pela relação meio-conseqüência, pela necessidade de, a partir da conseqüência desejada, descobrir-

se meios para atingi-la ou evitá-la, e pela necessidade de se descobrir as conseqüências que advirão do uso de determinados meios.

Na educação, “recorre-se, por vezes, à observação, como se, em si mesma, fosse de completo e final valor, e não um meio de coligir os dados que verificam uma idéia, ou plano, e que fazem, da dificuldade sentida, uma questão que guia o pensamento subsequente”, como fazem os cientistas (DEWEY, 1979, p 248).

De acordo com Dewey (1979), as observações podem ser realizadas para se verificar uma idéia ou mesmo para criar um problema. A observação se distingue do reconhecimento imediato que fazemos das coisas por este ser quase automático e passivo, enquanto observar exige que a mente esteja atenta ao que vê, procurando e experimentando.

O autor chama a atenção para três aspectos dos métodos empregados para se desenvolver a observação nas escolas.

O primeiro aspecto é o fato de que a observação é um processo ativo. “A observação consiste em exploração, em pesquisa, com vistas a descobrir o que se acha oculto e é desconhecido, mas é necessário para atingir-se um fim prático ou teórico” (DEWEY, 1979, p. 249).

O segundo aspecto está relacionado ao modo como se observa. Comparada ao desenrolar de um drama, a observação, nas escolas, deveria incluir o elemento de suspensão, que provoca ansiedade sobre o que virá, pela combinação do que é conhecido com o que não é conhecido, do esperado com o inesperado.

Nos trabalhos práticos, que não se apresentam tão habituais e mecânicos a ponto de já se ter como garantidos os resultados, ocorre uma observação perspicaz e intensa que se concentra nos meios, na matéria, nas condições e nas conseqüências, nos produtos, nos resultados.

O terceiro aspecto apontado por Dewey (1979) é o fato de que a observação deveria adquirir uma natureza científica. A observação que se concentra nos fins práticos pode ser orientada para os fins intelectuais e o aluno aprender a observar para descobrir qual é a espécie de problema que tem a resolver; aprender a supor a partir de conjecturas e formar hipóteses a respeito das incertezas colocadas pela observação e a verificar, pela imaginação e pela execução, as idéias que são sugeridas.

Entretanto, por mais que se empregue, nas escolas, a observação, a maior parte da “matéria educacional deriva de outras fontes – compêndios, preleções, troca de idéias, *viva você*. Nenhuma questão pedagógica é mais importante do que a de saber como tirar proveito

intelectual do que as outras pessoas e os livros nos têm a transmitir” e transformar o que se aprende, por esse modo, em patrimônio intelectual (DEWEY, 1979, p 253, grifo do autor).

Para que o aluno possa desenvolver o pensar, na transmissão da informação, a matéria não lhe deve ser apresentada como algo acabado. Um ato de pensamento tem um elemento de originalidade, mesmo não atingindo uma conclusão nova, mesmo que se usem matérias lidas ou ouvidas de outros. “Originalidade significa interesse pessoal na questão, iniciativa pessoal em considerar as sugestões feitas por outras pessoas, sinceridade em segui-las, rumo a uma conclusão verificada” (DEWEY, 1979, p 255).

Também a informação não deve ser apresentada ao aluno somente pelo valor que tem em si. A assimilação do que é novo ocorre quando este é revestido pelos conhecimentos adquiridos, por isso, as informações que são levadas aos educandos devem ter uma importância ligada às suas vidas como um todo, serem adequadas a um interesse já existente e suscitarem problemas.

De acordo com Dewey (1979), é no período da lição que o professor tem um contato mais estreito com o aluno, com a possibilidade de fazer um diagnóstico do seu estado intelectual e promover as condições que sejam necessárias para estimular e dirigir o seu desenvolvimento.

O professor deve criar um desejo que leve o aluno, por si mesmo, a um impulso que o conduza à ação, deve proporcionar-lhe parte do entusiasmo que sente pelo seu campo de conhecimento, influenciando o despertar de um interesse intelectual. Por seu turno, os livros e outros materiais devem servir como instrumentos que inspirem indagações e forneçam bases para a sua resposta.

Segundo o autor, na lição, também se deve promover uma troca de informações, idéias e experiências entre os integrantes da classe sobre o assunto em questão. O objetivo dessa viva troca de experiências é, pelo juízo, distinguir o que é importante daquilo que é de segunda ordem, levando o estudante a repensar o que já sabe para descobrir como se relaciona com o tema em pauta.

Uma “discussão ardorosa mostrará as diferenças intelectuais, os pontos de vistas e interpretações opostas, o que contribuirá para definir a verdadeira natureza do problema”, promovendo um ajustamento entre o impulso e a sua direção (DEWEY, 1979, p 261).

Tal direção deve ser a do desenvolvimento de hábitos eficientes para o aprendizado do que se estuda. Quando se estuda algo, concentra-se a energia para localizar a causa do problema e resolvê-lo. O estudo é um proceder ativo, que investiga e termina com uma compreensão.

Diferente de decorar, o estudo envolve o pensar, “inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, *é perguntar*” (DEWEY, 1979, p 262, grifo do autor).

De acordo com Dewey (1979), a pergunta é, então, um recurso de que o professor deve lançar mão, não para obter respostas, mas para colocar uma questão que precisa discutir, em comum, com o estudante, para orientar os seus estudos. No estudo dirigido, além de o aluno poder aprender a forma de estudar, o professor fica sabendo das suas dificuldades, dos processos de que faz uso, podendo ajudá-lo a reconhecer maus hábitos de estudo.

Perguntar deve ser a arte de procurar as informações nos estudantes proporcionando-lhes uma orientação das suas próprias indagações e uma formação do hábito de inquirirem na direção da observação e recordação do que é referente ao assunto e, na direção do pensamento, sobre o sentido do que lhes apresenta.

Segundo o autor, as perguntas não devem levar o aluno a reproduzir o material, mas usá-lo para a solução do problema, proporcionando o exercício do julgamento e o cultivo da originalidade. Devem ser dirigidas para o levantamento de relações entre as coisas estudadas, por um lado, e, por outro, para a definição do problema em questão, na busca das descrições de fatos e princípios.

Também devem ser voltadas mais para a matéria do que para o objetivo que tenha o professor, serem amplas para assegurar o desenvolvimento da matéria por outras perguntas intermediárias, formando um movimento consecutivo de continuidade entre as idéias e levarem à revisão da matéria já vista, dando ao aluno plena consciência do que foi aprendido, mantendo-o em estado de alerta, na expectativa de outras considerações, com vontade de seguir adiante.

Frente ao interesse, a pessoa se torna atenta e pergunta-se. “Uma pergunta sacode, esporeia a mente, forçando-a a ir até onde pode, melhor do que faria os mais engenhosos artifícios pedagógicos, se desacompanhado desse ardor intelectual.” O propósito que é posto leva a pessoa a pesquisar, avaliar e recordar para descobrir o significado da pergunta e o melhor modo de abordá-la (DEWEY, 1979, p 265).

De acordo com Dewey (1979), na lição o professor não pode se colocar como o único, a figura central que desenvolverá o assunto. Tampouco pode se ausentar, deixando tudo para o aluno. Diante da sala como comunidade, o professor deve permitir que a comunicação seja livre, deve promover uma troca de experiências e sugestões entre os alunos, intervindo, somente, quando a experiência destes for limitada para fornecer os conhecimentos exigidos.

Na troca de experiências, para impedir que esta se desvirtue em palavreado, o aluno deve ser levado a justificar suas sugestões, sendo responsabilizado não só pelo palpite que apresenta, como também pela sua defesa, para que a lição tenha um valor prático de exercício do pensamento.

Entretanto, não se pode esquecer de que toda reflexão tem um momento em que a atividade não é voltada para o exterior sendo essa fase tão necessária ao pensamento como, nas outras fases, é observar e experimentar.

Segundo o autor, uma pessoa, depois de se preocupar muito com um assunto até esgotar o aparecimento de novas sugestões, precisa tomar certa distância do mesmo. Quando a mente se liberta do assunto, permite-se a sua incubação. Muitas vezes, é assim que nos ocorre a solução de um caso. Entretanto, a maioria das soluções advém somente depois da absorção por um longo contato com as condições e os fatos do problema.

Para Dewey (1979), na sua turma o professor deve ser o líder não devido apenas ao amplo e profundo conhecimento que possui, mas também por sua experiência. Ao professor é dada a incumbência de pensar no propósito a ser realizado em suas aulas e prepará-las com afinco. Para tanto, deve ter um conhecimento mais profundo da sua matéria do que é exigido para o seu trabalho, conhecimento que deve estar acompanhado de entusiasmo.

Isso é necessário porque o professor “*precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo. O problema dos alunos encontra-se na matéria; o dos professores é saber o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria*” (DEWEY, 1979, p 271, grifo do autor).

Por isso, segundo o autor, precisa estar atento a expressões corporais que traduzem as condições mentais, tais como atenção fingida, aborrecimento, embaraço, tendência para se mostrar, o despertar de uma idéia, entre outras, e atento às palavras, não somente pelo seu significado, mas pelo que indicam do estado mental do aluno, das suas capacidades de observação e de compreensão.

Do mesmo modo que o professor necessita conhecer bem as matérias que ensina, também precisa estudar a mente dos alunos, devendo por isso adquirir conhecimentos que o capacitem nessa área. Tal conhecimento deve ser assimilado de uma maneira que se torne um instrumento da observação e do juízo pessoal do professor, que lhe permita esclarecer a percepção da situação e como proceder diante dela.

De acordo com Dewey (1979), ao se afirmar que os estudantes precisam se ocupar de questões reais que estejam ligadas a sua vida, salienta-se o importante papel da apreciação, na educação. Através dela as coisas são revestidas de um valor extra que acaba por lhes

aproximar o espírito. São superadas as dificuldades que se punham entre o espírito e um objeto, ou uma verdade, ou alguma situação.

“Não existe oposição inerente entre o pensamento, conhecimento e apreciação. Há, entretanto, uma definida oposição entre uma idéia ou fato *só* intelectualmente aprendido e a idéia ou fato *emocionalmente* colorido”, em que a conexão é estabelecida com a totalidade da personalidade (DEWEY, 1979, p 273, grifo do autor).

Do mesmo modo que não existe uma separação entre o pensar e o realizar, não há separação entre a atividade intelectual e a apreciação. “O ser humano não se divide, normalmente, em duas partes, uma emocional, outra friamente intelectual, uma positiva, outra imaginativa” (DEWEY, 1979, p 274).

Segundo Dewey (1979), pela fusão do fato com a imaginação, que nos transporta para além do fato rumo ao desejado, pela fusão do intelectual com o emocional, ocorre a integração entre caráter e mente.

A apreciação, então, como idéia que comporta um efeito emocional e uma representação imaginativa é tão necessária à literatura e às artes, como à História, Geografia, Física e todas as outras matérias. Se não houver uma apreciação pelo aluno do problema a ser resolvido, este será como que imposto e parcialmente sentido e tratado.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com oito tutores do projeto Veredas da Agência Formadora – AFOR da Universidade Federal de Juiz de Fora. A exposição dos dados seguirá uma organização por temas comuns que foram abordados pelos tutores no decorrer das entrevistas.

3.1 O desenvolvimento do papel do tutor

As respostas das entrevistas realizadas com oito tutores do projeto Veredas, da AFOR de Juiz de Fora, apontam que cinco, entre eles, Andressa, Adriana, Valéria, Selma e Solange, não possuíam experiência docente e os três outros, Ana, Letícia e Fernando, apresentavam variado campo de experiências educacionais, sendo que dois destes, Ana e Letícia, contavam com bastante tempo de exercício do magistério, quando iniciaram os seus trabalhos na tutoria do projeto Veredas.

Quanto ao conhecimento desses tutores sobre educação a distância, ao ingressarem no projeto Veredas, seis deles, Andressa, Adriana, Ana, Valéria, Letícia e Fernando, detinham somente um conhecimento vago e os outros dois, Selma e Solange, possuíam alguns conhecimentos e práticas de formação continuada a distância. Entretanto, nenhum dos oito tutores entrevistados, antes da sua atuação no projeto Veredas, tivera qualquer experiência ou estudos relativos ao exercício da tutoria no ensino a distância. Além disso, nenhum deles tinha informações suficientes sobre o projeto Veredas que lhes permitisse fazer uma idéia mais exata da sua dimensão.

Para os oito tutores que entrevistamos, o aprendizado sobre a tutoria se dera na prática, isto é, foram aprendendo à medida que começavam a trabalhar, a participar do desenvolvimento do projeto Veredas. Nesse processo, a tutora Solange chama atenção para o importante fato de que primeiro as coisas acontecem e, ao acontecerem, aprende-se com elas.

De acordo com as tutoras Selma e Solange, o aprendizado da tutoria necessitou de um bom tempo de exercício das suas funções e atribuições, aproximadamente metade do curso,

até que conseguisse executar, de maneira hábil, as tarefas e formular uma compreensão sobre tutoria, como podemos perceber no fragmento de entrevista a seguir.

Selma: - [...] *Inicialmente a gente [os tutores] ficava muito ansiosa, como dar esse respaldo, como dar esse retorno da avaliação da prática, a melhor maneira, as melhores palavras? Eu acho que com o decorrer do tempo, não digo no final do Veredas, mas no decorrer do Veredas, a gente aprendeu a lidar, conversar, a refletir junto com elas [cursistas], a levá-las a pensar sobre a prática [...]* (transcrição da entrevista da tutora Selma – 14/06/07).

Uma característica importante da tutoria, no projeto Veredas, foi o acompanhamento que os tutores faziam da prática pedagógica dos cursistas, então professores sem formação superior que se encontravam no exercício de suas funções nas redes públicas de ensino do estado de Minas Gerais. Esse fato, de início, segundo a tutora Solange, trouxe um embaraço e acrescentou mais dificuldade ao processo de tutoria, na medida em que os tutores estavam sendo introduzidos nas realidades das escolas municipais e estaduais, instituições com estruturas de funcionamento definidas, com suas razões de ser.

Os tutores atuaram em escolas das mais variadas localizações sócio-geográficas, tais como escolas urbanas e rurais. De acordo com a tutora Selma, cada uma dessas escolas, com diferentes práticas pedagógicas, traduziam modelos que poderiam ser classificados de autoritários, democráticos e participativos.

Além de irem a essas diferentes escolas, os tutores adentravam nas salas de aula dos cursistas, para observar e orientar as suas práticas pedagógicas. Para o tutor Fernando, tal situação apresentou-se como muito delicada, a ponto de provocar de início, certa resistência, trazendo dificuldades a todos, tutores e cursistas.

Para três dos cinco tutores, que não possuíam experiências como professor, Andressa, Selma e Solange, trabalhar com as diferentes realidades das escolas e das aulas dos professores-cursistas, no início do exercício da tutoria, foi ainda mais difícil, porque, mesmo com o suporte da teoria, o fato de não terem tido a experiência prévia no magistério causava certa insegurança na avaliação da prática pedagógica dos cursistas e, conseqüentemente, na tarefa de orientá-los.

Ainda para um dos outros dois tutores sem experiência docente, Valéria, a orientação da prática pedagógica dos cursistas teve, inicialmente, uma medida extra de embaraço, visto que nem tudo que ocorria na prática de seus cursistas acontecia do jeito que havia aprendido no curso de Pedagogia.

Já para dois dos tutores que possuíam experiência em sala de aula como professores, Ana e Letícia, a maior dificuldade sentida na orientação da prática pedagógica dos cursistas

foi de não deterem os conhecimentos da Pedagogia mais específicos da formação de professores.

Os oito tutores entrevistados referiram-se a uma carência de sentido nas visitas que faziam aos cursistas no início do projeto Veredas. De acordo com o tutor Fernando, eles não tinham certeza sobre o que deveriam fazer e o que deveriam avaliar, seja nas visitas às escolas ou no acompanhamento das aulas dos cursistas.

Para Fernando, as dificuldades dos tutores com a tutoria foram sendo superadas na medida em que contavam com o auxílio da equipe de especialistas e coordenadores de tutoria da AFOR de Juiz de Fora.

As ações que levaram à formação dos tutores, na AFOR de Juiz de Fora, não foram limitadas somente às orientações da equipe de especialistas, atingiram, também, segundo a tutora Valéria, uma das principais estratégias pedagógicas proposta pelo projeto Veredas, a troca de experiência.

Para a tutora Selma, o sentido dessa estratégia foi ampliado entre os tutores, visto que, além de incluírem nessa estratégia as orientações fornecidas pelos coordenadores de tutoria, de monografia e professores especialistas, também contavam com o conhecimento de outros tutores graduados em diferentes cursos, tais como História, Português, Pedagogia, Educação Física, Psicologia, entre outros.

Os tutores também incluíram na condição de troca de experiências as orientações que realizavam da prática pedagógica dos professores-cursistas que estavam sob sua tutoria, como aponta a tutora Selma. A disposição de abertura dos tutores para a troca de experiências com os professores-cursistas, segundo a tutora Valéria, foi por eles reforçada, na medida em que também eram professores que estavam no exercício pedagógico e avaliavam os desempenhos dos tutores.

Os conhecimentos apresentados pelos cursistas das séries iniciais do ensino fundamental; a insegurança inicial dos tutores na orientação da prática pedagógica; a distância entre os conhecimentos adquiridos e aquilo que passaram a presenciar na prática dos cursistas; as carências de sentido da visita às escolas e salas de aula, inicialmente sentidas, levaram os tutores a uma dose especial de atenção crítica sobre si, julgando-se e julgando a situação em que se encontravam, colocando o professor-cursista como um colega, na troca de experiência, como podemos perceber no fragmento da entrevista a seguir.

Valéria: [...] *E [as cursistas] me julgavam o tempo inteiro. Eu falava assim, gente isso eu não aprendi assim também. Lá na faculdade eu não sabia que isso deveria ser feito desse jeito. Então ao mesmo*

tempo em que eu estava avaliando elas, as cursistas também estavam me avaliando. A gente estava sempre nessa troca, e o mais importante que eu acho nesse projeto foi também o encontro com os outros tutores para essa troca de informação, que dava uma segurança no que estávamos fazendo. Então, as reuniões que a gente tinha com a L [coordenadora de tutoria], com o pessoal da organização do projeto e mais os outros tutores trocando informações [...] (transcrição da entrevista da tutora Valéria – 01/06/07).

Os benefícios da estratégia de troca de experiências entre tutor e cursistas sobre a prática pedagógica dos cursistas foi confirmada pelos oito tutores entrevistados. De acordo com a tutora Selma, questionar a prática dos cursistas punha em xeque os conhecimentos que os tutores tinham.

Entre os conhecimentos que tutores e cursistas partilhavam na troca de experiências sobre a prática pedagógica do cursista muitos eram de origem teórica. Tal fato, segundo a mesma tutora, que não possuía experiência docente anterior, trazia vantagens para quem tinha se graduado no curso de Pedagogia, por haver uma relação estreita desses conhecimentos com aquilo que tinham estudado no referido curso de graduação. Este foi o caso dos cinco tutores entrevistados que não possuíam experiência em sala de aula como professores anteriormente ao projeto Veredas.

Nas influências que os tutores receberam dos cursistas no trabalho de orientar e avaliar sua prática pedagógica, para a tutora Adriana, encontrava-se tanto o que julgava que não deveria fazer, como também trabalhos e métodos passíveis de serem adaptados ao contexto atual de suas atividades profissionais.

A orientação da prática pedagógica dos cursistas pelo tutor acarretou para a tutora Solange ganhos em suas atividades atuais da ordem do procedimento da auto-avaliação, fornecendo parâmetros, por exemplo. Para a tutora Letícia, trouxe ganhos em suas atividades atuais da ordem do planejamento das aulas e dos planos de curso. Para o tutor Fernando, as atividades de orientação da prática pedagógica de seus cursistas trouxeram-lhe ganhos em suas atividades atuais de avaliação, do correto emprego de avaliações somativas, formativas e diagnósticas.

De acordo com a tutora Valéria, as tarefas de tutoria exigiam que os tutores estudassem os *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005), além dos *Manuais* (MINAS GERAIS, 2002b, c, 2004), para poderem trabalhar com os cursistas, na construção do conhecimento, no planejamento e na orientação da sua prática pedagógica.

O estudo feito pelos tutores dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) do projeto Veredas trouxe-lhes conhecimentos novos, conhecimentos que, segundo a tutora Solange, não tiveram na graduação, mesmo aqueles tutores que eram oriundos do curso de

Pedagogia. Ao estudarem os *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) para desenvolverem seus trabalhos com os cursistas, os tutores também foram informados e aprenderam quais os conteúdos, os objetivos e as formas de trabalhá-los nas séries iniciais do ensino fundamental.

Quatro dos tutores entrevistados, Andressa, Adriana, Ana e Selma, acreditam que, com os trabalhos de tutoria no projeto Veredas, atingiram um complemento de sua formação, fortalecendo-a e amadurecendo-a.

Quatro outros tutores entrevistados, Valéria, Solange, Letícia e Fernando, pensam que, com o trabalho de tutoria no projeto Veredas, fizeram uma outra formação, um outro curso, outra graduação.

Para um destes, a tutora Letícia, que possuía experiência no magistério, mas estava há muito tempo sem estudar após a conclusão da graduação que fizera, o projeto Veredas teve o significado de um curso inteiramente novo, nas perspectivas teóricas, metodológicas e práticas.

Essa compreensão que os oito tutores entrevistados apresentam de que a sua formação sofreu alterações com o projeto Veredas está diretamente vinculada com a orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas.

De acordo com os tutores, eles não tiveram, de forma tão intensa, esse contato com a prática pedagógica nos seus cursos de graduação. A orientação da prática pedagógica dos cursistas possibilitou aos tutores uma compreensão de que, com o desenvolvimento da tutoria no projeto Veredas, eles fizeram uma formação ou uma complementação da formação, em contexto, na área da prática em sala de aula.

Solange: Eu vejo o Veredas dessa forma que eu te falei, pra mim ele foi um curso..., foi mais um curso de formação. Eu brincava que queria um diploma no final, porque como eu já falei me fez repensar. Por todos esses exemplos que eu já te citei, me senti mais segura em algumas questões, não me senti pronta definitivamente, mas me senti melhor [...] (Transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

3.2 A relação da pessoa do tutor com a tarefa de tutoria

O projeto Veredas, como curso de formação superior a ser realizado a distância, trouxe novidades a quase todos da AFOR de Juiz de Fora que com ele se envolveram, tanto para os cursistas como para os tutores e coordenadores de tutoria e monografia. Essa condição especial gerou, a princípio, segundo a tutora Adriana, uma atmosfera de suspense.

Além da proposta do projeto Veredas ser algo novo para quase todos, os tutores ainda tiveram outras condições de tensão, impostas pelas atribuições de seus cargos. Uma delas foi a dificuldade sentida pelos oito tutores, no que diz respeito ao seu deslocamento até as diferentes escolas dos cursistas. Quando as escolas dos professores-cursistas eram em cidades diferentes da que o tutor residia, a dificuldade era acrescida da viagem que o tutor fazia. A tutora Adriana acompanhou cursistas em seis cidades diferentes.

Outra condição que acabou causando dificuldades a sete dos tutores entrevistados foi o número de professores-cursistas que orientaram, por volta de vinte e cinco a trinta. Somente o tutor Fernando orientou quinze professores-cursistas.

Para a tutora Letícia, não só a grande quantidade de cursistas que tinha que orientar lhe causara dificuldade, como a própria formação destes constituiu-se também como um ponto delicado, já que os cursistas eram também professores a serem orientados por ela.

Outra dificuldade sentida pelos oito tutores entrevistados foi de estarem dentro da sala de aula dos cursistas. Para todos os tutores, de início, os professores-cursistas se sentiam vigiados ou bastante incomodados com a presença deles. Os tutores também sabiam que a presença de uma pessoa diferente da rotina da sala de aula de seus cursistas mudava alguma coisa na dinâmica das aulas, no perfil das salas, de acordo com a tutora Valéria.

Essas dificuldades sentidas pelos oito tutores, no início do exercício de suas atribuições, não os impediram de compreender, com o desenvolvimento do projeto Veredas, a importância das orientações e das visitas às salas dos professores-cursistas para o referido projeto. Sabiam que esses processos faziam parte da qualidade do curso.

A estratégia de os tutores acompanharem a prática pedagógica dos cursistas nas escolas em que atuavam, sendo introduzidos no universo do professor-cursista, chegou a ser, na compreensão do tutor Fernando, fundamental, aquilo de mais importante do projeto Veredas, o seu próprio diferencial, pois, segundo ele, a presença do tutor na aula provocou impactos no professor-cursista levando-o a movimentos, como expõe abaixo.

Fernando: [...] *Então, eu acho que o tutor acompanhar a prática pedagógica do professor [cursista] é de fundamental importância, foi o mais importante do Veredas, porque até então o professor nunca tinha recebido ninguém dentro da sala de aula dele para discutir a sua prática pedagógica. Sala de aula para professor é uma caixinha preta. O professor entra, fecha a porta, ali faz a atividade e o trabalho que ele quiser e o feed-back que ele tem disso não é um feed-back, é um auto-feed-back, ele se auto-avalia. Quando uma figura foi introduzida nesse universo do professor eu acho que teve uma sacudida nele, essa sacudida que foi o diferencial do Veredas, eu acho que foi importantíssimo [...]* (transcrição da entrevista do tutor Fernando – 05/06/07).

Uma das considerações feitas pelo mesmo tutor sobre os seus cursistas, a partir de suas visitas às salas de aulas, foi a respeito das condições de aprimoramento profissional. Estes se encontravam há muito tempo longe dos estudos e, embora tivessem experiência na prática, mostravam reduzido conhecimento teórico-metodológico.

Por outro lado, de acordo com a tutora Ana, existiam professores-cursistas que já possuíam uma visão mais atualizada de educação. Isso se dava, segundo ela, porque algumas escolas desenvolviam reuniões, cursos etc., em que os professores-cursistas aprendiam a se colocar, a trocar informações e a discutir.

Uma outra diferença apontada pela mesma tutora diz respeito aos diversificados modos com que os professores-cursistas trabalhavam as diferentes disciplinas junto aos alunos. Em geral, segundo ela, os cursistas ministravam as matérias de Português e de Matemática de uma forma em que havia maior participação dos alunos, enquanto que disciplinas como Geografia e História eram trabalhadas de modo mais tradicional, através de aulas expositivas.

Todos os tutores entrevistados tinham consciência de que as mudanças na prática pedagógica de seus cursistas seriam lentas. Em alguns casos, essas mudanças poderiam se dar apenas no processo de condução, nos procedimentos, sem que fossem efetivamente incorporadas pelo cursista. Por isso, de acordo com a tutora Ana, para alguns cursistas, tais procedimentos podem não ter se mantido após o projeto Veredas.

Para a tutora Valéria, o projeto Veredas atacou o problema apresentado pelos cursistas de efetivarem pouca relação entre os estudos teóricos e as práticas pedagógicas, trazendo a relação teoria e prática nas mostras do uso da teoria de forma diferenciada e por novos recursos didáticos. Esse fato auxiliou as mudanças na prática pedagógica dos cursistas e na sua própria construção do conhecimento. Em suas palavras:

Valéria: [...] *Essa relação entre teoria e prática, para os professores [cursistas] mais antigos, que fazem o vôlei, mas não entendiam por que usavam certas quantidades de material, por que seguir por aquele caminho. Então essa coisa de trazer a relação teoria e prática, trazer mostras do uso da teoria*

de uma forma diferenciada, com novos recursos didáticos, isso auxiliou essa mudança na prática e na construção do conhecimento [...] (transcrição da entrevista da tutora Valéria – 01/06/07).

Entre as considerações que os tutores entrevistados fizeram sobre o projeto Veredas como educação a distância, a tutora Andressa apontou a necessidade de se ter o melhor aproveitamento do tempo em que passam juntos, tutores e cursistas, devido ao pouco contato presencial.

A tutora Adriana ponderou sobre o pequeno uso que os cursistas fizeram da internet para se comunicarem, salientando que, na educação a distância, tal uso deve ser intensificado.

A tutora Valéria fez considerações ao processo pelo qual, no projeto Veredas, a monografia de final de curso foi construída. De acordo com ela, desde o começo do curso se falava em monografia, o que os cursistas iriam fazer. Isso acabou por gerar certa tensão dos cursistas, que prosseguiu até o final do curso.

O tutor Fernando ponderou a necessidade de se preparar melhor o próprio tutor que se inicia no trabalho de educação a distância, com um treinamento sobre essa modalidade de educação.

Para a tutora Selma, tal preparação dos tutores iniciantes deveria ser na formação específica das séries iniciais do ensino fundamental, para atuarem melhor na orientação e avaliação dos professores da primeira a quarta série.

Selma: [...] *Eu acho que essa falta de experiência [do tutor], a falta de formação específica nas séries iniciais do ensino fundamental, atrapalhou um pouco a questão da avaliação [...]* (transcrição da entrevista da tutora Selma – 14/06/07).

A orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas interferiram na forma de pensar da tutora Solange acerca da aplicabilidade de algumas atividades pedagógicas, levando-a a conhecimentos melhor balizados pela referência prática.

Para a tutora Letícia, a orientação da prática pedagógica do cursista a levou a considerar mais aquilo que os alunos traziam de casa, da rua, da vida, na bagagem.

O projeto Veredas acabou mostrando, para a tutora Valéria, que existe a possibilidade de uma proposta de gestão democrática na educação, que é possível trabalhar em conjunto, com objetivos comuns.

Para todos os tutores entrevistados, o projeto Veredas trouxe um enriquecimento do trabalho que realizam hoje como professores, com explicações, exemplos, exercícios, atividades e metodologias que foram empregados na prática pedagógica pelos cursistas e orientadas por eles durante o curso.

A seguir, apresentamos como um dos tutores entrevistados se expressa sobre as contribuições que recebeu do projeto Veredas.

Solange: [...] *à medida que o tempo vai passando é que você vai se aproximando, vai afinando mais, eu acho que você vai lapidando a sua visão. É aquilo que eu te falei, quando eu saí [conclusão do curso de graduação da tutora] e optei pela tutoria por todas as razões que eu já te expliquei. Você sai um pouco perdido do seu curso de formação, então a experiência como tutora, eu não sei como isso se daria em outra profissão, mas como tutora essa vivência de relação com a prática, com a escola, vai lapidando mesmo a sua idéia e aí, por exemplo, coisas que você achava que era possível, você vê que não é tão possível, ou o inverso também, coisas que você não tinha nem idéia você vê que é possível [...]* (transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

3.3 A orientação da prática pedagógica do cursista pelo tutor

De acordo com três dos tutores entrevistados, Andressa, Solange e Fernando, a orientação e a avaliação da prática pedagógica do professor-cursista ocorreu por um processo organizado em torno dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005). Cada *Guia* compunha um módulo do curso e correspondia a aproximadamente um mês de atividades.

Todos os tutores entrevistados apresentaram uma compreensão ampla daquilo que entendiam por prática pedagógica. A tutora Solange expressou essa compreensão ampliada dizendo que considerava, para fins de orientação, o cursista em suas relações com os outros professores e/ou cursistas da sua escola, com os alunos, a comunidade escolar e nas atividades presenciais que o tutor orientava, fazendo um esforço para observar toda a sua dinâmica na sala de aula, na escola e no curso, como aluno e como professor.

De acordo com a tutora Letícia, também faziam parte da orientação da prática pedagógica do professor-cursista as atividades de plantões, que eram reuniões, geralmente semanais, marcadas e coordenadas pelo tutor e que poderiam ser individuais ou coletivas; o atendimento que os tutores prestavam aos cursistas por telefone, além do suporte que era dado pela Internet.

A cada módulo, um sábado por mês, aproximadamente, tutores e cursistas desenvolviam atividades presenciais, segundo a tutora Adriana, como parte da orientação da prática pedagógica dos cursistas. Nesses encontros existia um momento programado para cursistas e tutores trabalharem o planejamento da prática pedagógica que os cursistas desenvolveriam com seus alunos, com a duração de sessenta a noventa minutos, aproximadamente, como expõe a tutora Selma a seguir.

Selma: [...] *porque nas atividades coletivas a gente [tutor e cursistas] tinha um espaço específico para planejamento da prática pedagógica. Então, de toda atividade coletiva do mês, a gente deixava em média uma hora e meia para que elas [cursistas] planejassem a prática pedagógica daquele mês, em linhas gerais, mas que planejassem [...]* (transcrição da entrevista da tutora Selma – 14/06/07).

A tutora Adriana lembrou que nesses encontros também havia um tempo programado para falarem das visitas que os tutores tinham feito às salas de aulas dos cursistas, quando o tutor buscava aprofundar algumas questões relativas à sua prática pedagógica.

A tutora Ana destacou que, ao abordar os pontos de sala de aula dos cursistas, nas atividades coletivas aos sábados, fazia-o de modo mais generalizado em comparação com a orientação individual que prestava ao cursista, no momento da visita à sua sala de aula. Salientou, ainda, que, com base na proposta pedagógica do projeto Veredas, observava a prática pedagógica de seus cursistas e notava aquilo que, segundo ela, estava ou não condizente com a proposta do curso na prática do cursista.

Para a tutora Valéria, um outro ponto a ser destacado acerca desse momento reservado para falarem da prática pedagógica é que nele ocorria, também, através da troca de experiências, um compartilhamento dos conhecimentos que tutor e cursistas traziam como bagagem.

Segundo a tutora Adriana, foram realizadas cerca de três visitas às salas de aulas dos cursistas, a cada semestre, para orientação e avaliação da sua prática pedagógica.

O tutor Fernando comentou que um dos critérios para as visitas do tutor à sala de aula era presenciar uma atividade desenvolvida por completo pelo professor-cursista. Tais visitas duravam de cinquenta a noventa minutos aproximadamente.

De acordo com a tutora Ana, nas visitas à sala de aula do professor-cursista, normalmente era programado um tempo após a atividade que o cursista desempenhara e o tutor assistira, para o tutor dar um retorno da avaliação que fizera da prática pedagógica do cursista.

A tutora Selma aponta que, nas visitas feitas à sala de aula dos cursistas, quando não era possível dar o retorno imediato ao cursista sobre a atividade que desempenhara, ela buscava apresentar esse retorno no mesmo dia da visita, na hora do recreio escolar. Caso isso não ocorresse, o retorno era feito nos sábados presenciais.

Segundo a tutora Letícia, nas visitas, no momento planejado por tutores e cursistas para conversarem sobre a atividade e a prática pedagógica desenvolvida, quando o tutor dava o retorno ao cursista da avaliação que fizera, ocorria uma orientação, por parte do tutor, sobre a prática pedagógica do professor-cursista.

A tutora Selma salientou que, na ocasião da visita, na orientação da prática pedagógica dos cursistas, os tutores olhavam o plano de aula que os professores-cursistas haviam feito, procedendo a orientações a esse respeito.

De acordo com a tutora Ana, no início das atividades de visitas às salas de aulas dos cursistas, as orientações eram diferentemente recebidas por eles. Essa diferença foi notada entre cursistas que apresentavam uma postura mais aberta, aqueles que participavam de cursos, reuniões e discussão da situação da escola e os que apresentavam uma postura mais fechada, que atuavam em escolas nas quais não se promoviam esses eventos.

Segundo a mesma tutora, os primeiros já tinham desenvolvido o hábito do estudo, da troca de experiência e, por isso, era mais fácil a conversa com eles, na orientação. Já os segundos apresentavam uma maior dificuldade ao tratar da sua prática pedagógica. Como percebemos na citação que segue.

Ana: [...] *A gente [tutores] acompanhava as aulas, algumas aulas e conversava com elas [cursistas] sobre isso. De imediato percebi o seguinte, algumas já tinham uma visão mais moderna. Que as escolas, por exemplo, eu orientei duas professoras do C. de S. C., então o C., ele mesmo faz cursos, fazem reuniões, discutem a situação da escola de hoje. Então elas já tinham esse hábito, aí era mais fácil conversar com elas sobre aquilo, sem se sentirem melindradas, sem que elas ficassem se justificando com algum comentário que eu fizesse. Agora, outras escolas não, as professoras eram sozinhas, então, às vezes era difícil, porque você falava e ao invés de encarar aquilo como uma ajuda, ou como uma possibilidade de uma mudança, pra dar uma melhorada, elas ficavam só se justificando [...]* (transcrição da entrevista da tutora Ana – 21/06/07).

A mesma tutora aponta, ainda, que os tutores tinham a idéia de que das mudanças pretendidas pelo projeto Veredas para a prática pedagógica dos professores-cursistas nem tudo seria rápido. Segundo ela, possivelmente algumas mudanças possam ter ocorrido somente na vigência do curso, uma vez que algumas concepções não foram realmente incorporadas como, por exemplo, crenças que as professoras já tinham sobre as crianças de sua escola.

3.4 A reflexão do tutor presente na orientação dos cursistas

Os oito tutores entrevistados expressaram uma participação ativa no planejamento das aulas dos professores-cursistas nos sábados presenciais. O tutor Fernando comentou que muitas orientações que ministrava aos professores-cursistas eram feitas em forma de

indagações. Estas eram a respeito da adequação da proposta feita pelos cursistas, da estratégia que empregariam, do conteúdo que abordariam nas atividades que estavam planejando para as aulas com seus alunos.

Todos os tutores entrevistados apontaram que se referenciavam em suas ações pelos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005). A tutora Andressa comentou que esse material trazia propostas de trabalhos e atividades muito interessantes para os professores-cursistas desenvolverem com seus alunos e que ela lembrava aquelas sugestões aos cursistas, quando estavam fazendo o planejamento das aulas, sob sua orientação. Comentou, ainda, que tal material também trazia propostas de reflexão, depois de cada parte teórica, vinha algo para se refletir, para tutores e cursistas pensarem naquela teoria que o *Guia* estava expondo, naquele conteúdo que trazia em relação com a prática pedagógica do professor-cursista.

A tutora Solange salientou que os *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) traziam sugestões que eram consideradas no planejamento que era realizado por ela e os cursistas. Entretanto, em muitos casos, a proposta que os *Guias* apresentavam não dava para ser usada da maneira como vinha encaminhada. Nesses casos, como em todos os outros casos de orientação realizada por essa tutora sobre o uso dos *Guias*, ela procurava estimular os cursistas a discutirem e criarem em cima daquilo que era proposto pelo material. É a citação que segue.

Solange: [...] *A gente [tutor e cursistas] fazia aquele planejamento no sábado, mas eu estimulava muito que elas discutissem, criassem em cima daquela proposta para não simplesmente transpor aquela proposta para a sala de aula porque, às vezes, não cabia. Então a gente tentava fazer adequações e aquilo, de fato, enriquecia o trabalho delas [...]* (transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

A tutora Ana e a tutora Solange comentaram que os professores-cursistas também levavam idéias para o planejamento que iriam fazer das aulas do módulo seguinte nas reuniões aos sábados. Segundo elas, essas idéias eram de atividades que os cursistas já haviam trabalhado ou que compunham o planejamento da escola em que atuavam. As idéias que os professores-cursistas levavam para a reunião de planejamento eram compartilhadas entre todos o que fazia com que os cursistas trocassem muitas idéias entre si.

A tutora Solange salientou que o longo tempo por que acompanhara os professores-cursistas, orientando as suas práticas pedagógicas, proporcionou-lhe um conhecimento mais aprofundado dos cursistas sob sua orientação, fator que contribuiu para a execução de seu trabalho.

Para a tutora Adriana, com o passar do tempo e com a convivência, ela acabou conhecendo não só o professor-cursista, como também a sua turma, o que facilitava a orientação dos trabalhos para aquele cursista, na medida em que conseguia visualizar a turma em questão, diante de uma proposta de atividade. Segundo a tutora, ela levava sugestões de trabalhos específicos que considerava adequadas para determinada turma, de determinado cursista, e este, quando aceitava suas sugestões, desenvolvia-as promovendo muitas adequações na idéia para o trabalho com a sua sala.

Todos os tutores entrevistados expressaram que, na ocasião das visitas que faziam às salas de aula dos professores-cursistas, promoviam uma avaliação e orientação da prática pedagógica desses professores.

Para avaliar a prática pedagógica dos professores-cursistas, todos os tutores foram orientados pelos especialistas, trocaram conhecimentos entre si, receberam material pedagógico da secretaria do projeto Veredas, da AFOR Juiz de Fora, em forma de ficha de acompanhamento e consideraram informações, conhecimentos e instruções dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005), de acordo com o tutor Fernando.

De algum modo, todos os tutores entrevistados fizeram as suas adaptações dessa ficha. O mesmo tutor apontou que as fichas enviadas pela secretaria foram implementadas pela equipe de especialistas, como sugestões aos tutores, alertando-os para determinados índices da prática pedagógica dos cursistas.

A tutora Letícia apontou que os professores-cursistas também tiveram acesso a essa ficha e a todo o seu conteúdo, para que eles pudessem saber sobre o que estavam sendo avaliados.

Os oito tutores entrevistados notaram que as orientações que receberam, inclusive da ficha de avaliação, eram sobre o que deveriam observar na prática pedagógica dos professores-cursistas. Fernando salientou que os tutores eram orientados a considerar os conteúdos, a atuação do professor-cursista, as atividades e o tipo de avaliação que os professores-cursistas desenvolviam, no trabalho de sala de aula, com seus alunos.

A tutora Solange e a tutora Letícia disseram que a ficha de avaliação as orientava a observar, na prática pedagógica do professor-cursista, sua postura na aula com respeito aos alunos, ao conteúdo, o tratamento que dava ao material didático e ao ambiente de trabalho em decorrência das atividades propostas e o desenvolvimento da dinâmica da aula.

A tutora Selma relatou que também fazia parte da observação que o tutor deveria desenvolver da prática pedagógica do professor-cursista atentar para os métodos que ele

utilizava, como conduzia seus trabalhos de sala de aula e a reação dos alunos às atividades propostas e ao modo como foram conduzidas pelo cursista.

A tutora Letícia apontou que a apreciação que fazia da prática pedagógica do cursista também era dirigida para avaliação do planejamento, se este estava sendo cumprido, se a atividade tinha começo, meio e fim, se era coerente.

O tutor Fernando relatou que, ao observar o planejamento do cursista sobre aquelas atividades que estava presenciando, ele buscava olhar se esse planejamento estava de acordo com os conteúdos estudados nos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) e se as atividades que o professor-cursista desenvolvia com seus alunos também estavam de acordo às sugestões do referido *Guia*.

Segundo a tutora Solange e a tutora Letícia, imbuídos dessas orientações, os tutores iam para a sala de aula, para observar e registrar suas observações acerca da prática pedagógica do professor-cursista, avaliando o seu desempenho. Para registrar as observações, ambas as tutoras buscavam formar grandes blocos que concentravam mais de um item da ficha sugerida pelos especialistas. Como expõe uma delas a seguir.

Solange: [...] *então a gente [os tutores] ia para a sala, tinha um caderno em que fazia o registro, tentava enxugar essa observação, esses itens que dava para gente observar. Fazia grandes blocos, quer dizer, como é que essa professora [cursista] procurava adequar o ambiente à proposta que ela está trabalhando. Não olhava simplesmente a organização da sala pela organização, mas se aquilo que ela tava trabalhando fazia sentido na forma como ela organizava o espaço. Ela procurava criar, ela tentava perceber, por exemplo, se o aluno tava respondendo àquele estímulo que ela estava dando ou simplesmente passava o conteúdo [...]* (transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

A tutora Adriana comentou que fazia, nas visitas de orientação, a avaliação da prática pedagógica dos professores-cursistas juntamente com os mesmos.

Todos os tutores entrevistados tinham consciência de que, por mais que buscassem se orientar pelo projeto Veredas, certa subjetividade deles estava presente na observação e avaliação que faziam da prática pedagógica dos professores-cursistas, como o peso atribuído aos critérios de avaliação ou o direcionamento de observações e comentários feitos.

De acordo com os oito tutores entrevistados, nas visitas que faziam às salas de aulas dos cursistas, eles procuravam deixar um momento destinado ao retorno para o cursista da avaliação que tinham feito dos trabalhos, orientando o seu prosseguimento.

A tutora Adriana salientou que o retorno aos cursistas ocorria de forma individual, momento no qual abordava com o cursista o que considerava mais importante para a sua prática pedagógica.

De acordo com a tutora Ana e o tutor Fernando, todos os tutores foram instruídos pelos especialistas acerca do modo como deveriam proceder na orientação dos professores-cursistas. Foram orientados a tratar daquilo que de algum modo fora problemático na prática pedagógica dos professores-cursistas, levando-os a pensar na situação em foco através de perguntas que exigissem alguma justificativa da sua prática concreta, não lhes dando o retorno direto, mas chamando-os para o debate sobre o assunto.

A tutora Ana desempenhava essa tarefa perguntando aos professores-cursistas como eles faziam, por que faziam daquele jeito, por que eles achavam que de outra forma não daria certo. Segundo ela, algumas vezes os cursistas enxergaram que poderiam agir de outra maneira, realizando a tarefa de auto-confrontar-se a partir da própria experiência.

A tutora Selma também relatou que dava os retornos através de perguntas que dirigia ao professor-cursista sobre a atividade presenciada na visita. Em um exemplo, buscou levantar se o cursista estabelecia relações daquilo que estava trabalhando em sua sala de aula com o estudado no projeto Veredas, perguntando-lhe acerca das relações entre o que se estudava e o trabalho que era feito.

A tutora Andressa apontou que, através de uma conversa com o professor-cursista, ela dava o retorno da avaliação que fizera da sua prática pedagógica. No momento em que apresentava uma questão problemática, buscava fazer de uma forma delicada, ressaltando os pontos positivos daquelas atividades que presenciara.

A tutora Valéria dava o retorno aos seus cursistas através de uma discussão a respeito do que considerava problemático na prática pedagógica observada. Falando sobre uma situação ocorrida em uma de suas visitas, mediante a atividade desenvolvida pelo professor-cursista e o pouco envolvimento dos seus alunos, a tutora lembrou ao professor-cursista as sugestões presentes nos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) e discutiu a necessidade de ele trabalhar com a proposta do projeto Veredas aquele assunto, sair da rotina e realizar uma prática diferenciada:

Valéria: [...] *Por exemplo, elas [as cursistas] pegavam e ficavam muito em cima do livro didático, tentando puxar o aluno para aquilo e a atenção estava completamente dispersa dentro de sala. Eles [os alunos] não estavam a fim de estudar aquele assunto, não estava interessando. Aí a gente discutiu a necessidade de trabalhar com o material que o Veredas trazia dentro da sala e sair um pouco da rotina que elas estavam acostumadas. Fazer uma prática diferenciada. Eu falava: - Lembra que o livro [Guia de Estudo (2002-2005)] na questão de matemática, tal, falava que era para você trabalhar mais com gráfico, com recorte de jornal, dar mais recorte de jornal? Vamos tentar na próxima aula trazer esse material para cá[...]* (transcrição da entrevista da tutora Valéria – 01/06/07).

A tutora Solange ponderou que, no momento de dar o retorno ao professor-cursista, nas visitas, algumas vezes sentia-se insegura para debater com ele sobre o desempenho que tivera e as dificuldades que notara em sua prática pedagógica na atividade observada. De acordo com essa tutora, a sua insegurança era causada pela falta de experiência, de prática como professora.

A mesma tutora, diante desse quadro de insegurança, quando sentia que não se fazia compreender pelo cursista, buscava levar aquela questão da prática do professor para as atividades de orientação dos sábados presenciais, quando retomavam os trabalhos de orientação da prática dos cursistas, com a atividade do grupo composto pelo tutor e cursistas, em busca de uma discussão mais coletiva, para ouvir as vozes dos outros sobre o assunto.

A tutora Letícia também expressou que era comum aos tutores levarem, para os trabalhos coletivos do sábado presencial, situações que encontravam na orientação e afloravam nas visitas feitas às salas de aulas dos cursistas.

O tutor Fernando, nessa atividade de orientação realizada nos sábados presenciais, para chamar a atenção dos professores-cursistas sobre sua prática pedagógica, promovia um resgate das situações ocorridas nas visitas que havia feito aos cursistas. O resgate era feito através de perguntas sobre o que havia acontecido, sobre os elementos que estavam envolvidos na situação, sobre o modo como os cursistas agiram.

A tutora Letícia apontou que os tutores também se utilizavam, para atingir o professor-cursista sobre as questões de sua prática pedagógica, de vídeos com aulas simuladas de práticas pedagógicas similares àquelas que estavam estudando. Após o vídeo, a referida tutora buscava discutir com os cursistas o foco do assunto a ser tratado, momento no qual, segundo ela, ocorria a participação de todos expondo e trocando experiências.

A tutora Adriana, para atingir os professores-cursistas a respeito daqueles problemas que havia detectado em suas práticas pedagógicas, procurava levar as questões referentes àquilo que vira acontecer na sala de aula dos cursistas para o grupo discutir nos sábados. Essas questões eram organizadas por temas e atividades.

A tutora Valéria destacou que, para atingir os professores-cursistas sobre aquelas dificuldades que havia constatado na sua prática pedagógica, buscava provocá-los com um convite e um desafio de terem a coragem de reconhecer o que não estava bom, da necessidade de lerem mais, estudarem mais, compreenderem as relações dentro da escola e a necessidade da parceria para o desenvolvimento.

A tutora Solange apontou que nos sábados presenciais adotava a estratégia de levar as questões da sala de aula que estivessem com maior dificuldade de orientar, para que os outros

professores-cursistas também emitissem a sua opinião sobre o assunto. Segundo a tutora, às vezes ela encontrava cursistas que a compreendiam, concordavam com ela e tinham um jeito de explicar, de falar para o outro de forma que se fizessem entender melhor do que ela. Outras vezes sua fala não encontrava ressonância no grupo.

Solange: [...] *Eu procurava sempre levar, quando me sentia muito insegura com uma afirmação, uma idéia que eu defendia, eu levava sempre pro grupo no sábado, porque lá conseguia fazer uma discussão mais no coletivo e aí tentava jogar para elas [cursistas] e, assim, a gente discutia muito.* [...] (transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

Segundo a mesma tutora, a despeito de toda essa estratégia de expor, no momento da visita, pessoalmente, aos cursistas aquilo que achava que precisava ser revisto por eles em suas práticas e depois levar para o grupo trabalhar aquelas questões nos encontros aos sábados, por diversas vezes, em várias situações, alguns cursistas não compreendiam. Somente depois de um tempo, depois de passar por outra experiência semelhante, ou depois de ter lido algo sobre o assunto é que voltavam e reviam aquele ponto.

A tutora Valéria também relatou que, algumas vezes, tinha dificuldade para orientar a prática pedagógica de alguns cursistas. Segundo ela, nem sempre as suas orientações eram bem recebidas porque era recém formada, sem experiência e sofria preconceito ao orientar professores-cursistas com muitos anos de prática. Estes, baseados na experiência que tinham e pelos saberes adquiridos na prática, questionavam as observações que a tutora fazia, impondo-lhe a necessidade de um trabalho de convencimento daquilo que buscava considerar junto com o cursista. Nessa ocasião, ela ponderava sobre a necessidade de estudarem a explicação teórica para aquilo que se fazia na prática, para verificar se era adotado o mesmo caminho que o cursista desenvolvia, se não havia outras sugestões de atividades, considerando, também, se estava atingindo todos os seus alunos.

3.5 A compreensão de reflexão do tutor

Ao lhe ser perguntado sobre o que seria a reflexão, a tutora Andressa, apesar de ter se recordado do esquema muitas vezes repetido no projeto Veredas que enfatizava a ação do cursista, sua reflexão sobre aquela ação e a posterior ação ressignificada, como modo de

aprendizagem da prática pedagógica, afirmou não saber responder a indagação que lhe fora feita.

A tutora Adriana ponderou que alguma coisa acontece e a pessoa fica pensando naquilo, mas que era algo complexo definir a reflexão. Passou, então, a dar traços que identificava na reflexão, como, por exemplo, a variação dos tempos decorridos em diferentes reflexões e os diferentes motivos que levam à reflexão e fazem a pessoa pensar nas atitudes e coisas que acontecem.

A tutora Valéria, para responder sobre o que seria a reflexão, citou um exemplo de uma reflexão que desenvolvera junto ao cursista. Esse exemplo apresenta uma seqüência de acontecimentos. De início, devido aos conhecimentos teóricos do tutor, este detecta uma carência, algo que falta, que não está bem na prática do cursista. Depois dessa constatação, o tutor faz algumas sugestões ao cursista de como melhorar, superar aquilo que não está bem na sua prática pedagógica. O cursista executa essas sugestões e verifica o que ocorre, se ele é bem sucedido ou não em alcançar seus objetivos através do desempenho daquilo que foi sugerido.

A tutora Solange citou um exemplo de uma reflexão que fizera sobre si para expressar o que seria reflexão para ela. Esse exemplo partiu de uma situação em que não se sentia confortável, de uma dificuldade em orientar a prática pedagógica dos cursistas. Por isso, mantinha uma crítica severa sobre a plausibilidade do que falava nas orientações ao cursista e atenção na seqüência dos fatos. Constatou, por diversas vezes, que as suas idéias não eram de tudo más, que algumas sugestões que fizera deram bons resultados. Com o tempo foi se sentindo mais segura, dominando melhor a situação, porque compreendia aquilo que estava a fazer, tinha a sensação de que a sua visão sobre o assunto fora ampliada.

A mesma tutora, ao expor sobre as reflexões que os cursistas desenvolveram acerca das suas práticas pedagógicas, salientou que essas reflexões tiveram diferentes origens. Uma dessas origens foi a prática, as questões do dia-a-dia. A tutora diz que algumas reflexões do cursista ocorriam a partir de uma situação problemática na prática deles. Os cursistas se viam diante de uma situação apontada pela tutora que colocava alguma coisa da prática pedagógica deles em xeque, o que os levava a pensar, a rever aquele processo. Outras reflexões que faziam, segundo a tutora, tinham origem na teoria. Nos estudos que realizavam dos módulos, eles encontravam outras formas de pensar determinadas situações que viviam na educação e lembravam que, mesmo há um tempo na educação, não haviam pensado daquele jeito, isso os transportava para uma nova compreensão, um novo modo de ver.

A tutora Selma, respondendo sobre o que seria a reflexão, ponderou que reflexão é quando você se põe a pensar, a questionar. Quando ao final de algum trabalho realizado “*se pára e pensa no que foi bom, no que foi ruim, por que não foi bom, se está refletindo.*”

A tutora Ana, ao responder o que seria reflexão, comentou que, para ela, a reflexão passava pelo sentimento também, que alguma coisa afeta a pessoa, toca-a e ela pensa naquilo. Com isso, a pessoa elabora aquele ponto e o incorpora em sua prática. Segundo a tutora, às vezes isso ocorre sem que a pessoa perceba.

A tutora Letícia considerou que “*a primeira coisa necessária para haver uma reflexão é estar em uma situação de incômodo, preocupado, com alguma coisa na cabeça, que dê o ponto, o foco*”, o que chamou de ponto de partida. Segundo ela, ocorrendo isso, inicia-se uma procura, uma busca de alguma coisa que acrescente algo, que leve ao que está sendo pensado. Essa busca pode tomar a forma de uma orientação, de um estudo, de uma pesquisa que construa um sentido, que forneça um embasamento, porque refletir é diferente de pensar, para refletir é necessário se estar embasado, ter uma direção.

O tutor Fernando ponderou que em uma reflexão existe uma situação-problema. Como essa situação-problema causa desconforto, busca-se resolvê-la para pôr fim à questão. Portanto, ao analisar a situação-problema conjuntamente, pensa-se em formas de agir, de atuar e, com isso, se está refletindo. Caso se seja bem sucedido nesse agir, estabelece-se uma forma de agir em situações parecidas com aquela. Se o resultado não for satisfatório, analisa-se o que se fez, o que pode estar errado. Em suas palavras:

Fernando: [...] *Eu acho que você tem um problema, uma situação-problema, e essa situação-problema causa um desconforto, então pra não ter esse desconforto você quer fazer de tudo para acabar com ele, para ter um conforto novamente. Quando você analisa essa situação-problema, você já está pensando em formas de agir em cima dela, de ter uma atuação. Quando você age e resolve aquela situação-problema, você tem uma nova forma de agir quando determinada situação parecida com aquela surgir, ou seja, você está refletindo sobre a sua ação. Quando se tem um problema e age sobre ele você consegue sucesso ou não. Quando essas três etapas fazem com que você olhe, você está refletindo: - Se eu tivesse feito desse jeito, será que eu teria outro resultado? Se eu tivesse feito de outra forma...? A partir disso que fiz que é que eu tenho de ganho? Então, eu acho que começa de um problema, de situações que você tem, da forma como você age e do que você reflete disso daí. É ação, reflexão e uma nova ação ressignificada [...]* (transcrição da entrevista do tutor Fernando – 05/06/07).

4 O PROCESSO DE REFLEXÃO DO TUTOR NO PROJETO VEREDAS

Neste capítulo buscaremos entender, com base em John Dewey (1979), o processo reflexivo vivido pelo tutor no exercício de suas atribuições, em especial na orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores-cursistas, a partir dos dados coletados nas entrevistas com os tutores da AFOR da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Um fato digno de nota sobre o curso desenvolvido pelo projeto Veredas é o modo como os tutores foram afetados pelos seus afazeres no desempenho de suas atribuições. Quatro dos oito tutores entrevistados acreditam que, com os seus trabalhos no projeto Veredas, tenham feito uma outra formação superior, os outros quatro acreditam que houve um enriquecimento da formação que tinham. Todos os tutores entrevistados apontam que sua atuação no projeto Veredas provocara mudanças na sua formação.

Segundo esses mesmos tutores, o acompanhamento da prática pedagógica dos cursistas, através de visitas às salas de aula e nos encontros presenciais, trouxeram-lhes questões que proporcionaram momentos de reflexão sobre o papel do professor e a sua prática docente.

A reflexão, como foi exposto no capítulo dois, teve uma importância toda especial no curso de formação superior em serviço do projeto Veredas. Esse curso fora oferecido para professores que estivessem em exercício nas séries iniciais das escolas da rede pública do estado de Minas Gerais. Estar no exercício da docência foi requisito para que o professor pudesse ser aceito como cursista. Havia nos pressupostos do projeto Veredas a orientação para uma ressignificação da prática pedagógica por parte do professor-cursista, portanto a reflexão do cursista sobre a sua prática pedagógica funcionava como um centro orientador de sua aprendizagem. Nesse sentido, é possível presumirmos que o tutor, para que pudesse orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas, também teria que refletir sobre a prática docente desses professores.

Assim, compreendemos que a reflexão teve um papel central, tanto na aprendizagem do cursista, como naquela que ocorreu com o tutor, que é o foco deste trabalho. De acordo com Dewey (1979), a reflexão que não sofre malogro leva a uma compreensão, o que significa que a idéia que fora tomada como guia para observar e agir foi confirmada e adquiriu o status de um instrumento de compreensão e explicação daquilo que é incerto ou

confuso, isto é, ao ser confirmada e se tornar estável, a idéia se transforma num conceito, em uma concepção, em um conhecimento adquirido.

Como queremos estudar a reflexão que o tutor desenvolveu em seu processo de tutoria, iremos fazê-lo seguindo, parcialmente, possíveis reflexões que o tutor tenha feito, ao orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas.

Na primeira parte deste capítulo procuraremos analisar como a reflexão participa no processo de formação do conceito de tutoria feito pelos tutores sujeitos desta pesquisa. Na segunda parte procuraremos conhecer sobre o processo de reflexão desenvolvido pelos tutores, buscando compreender as definições que nos oferecem de reflexão. Finalmente, buscaremos esclarecer o processo de reflexão dos tutores, procurando compreender como a tarefa de orientar e avaliar a prática pedagógica do cursista pode ter levado o tutor à reflexão.

4.1 Compreensão do tutor sobre tutoria

Como vimos no capítulo dois, o projeto Veredas promoveu uma formação inicial aos tutores através de um curso desenvolvido em quarenta horas. Além disso, para ajudá-los em suas tarefas de tutoria, os tutores tiveram acesso ao *Manual do Tutor* (MINAS GERAIS, 2002b), com informações sobre a tutoria, além de receberem apoio da equipe de especialistas e coordenadores da AFOR/UFJF. Os oito tutores entrevistados afirmaram que não tinham conhecimentos sobre a tutoria na educação a distância antes de atuarem no projeto Veredas. Nas entrevistas eles apontaram para a falta de conhecimentos práticos, mais específicos e de referência direta à tutoria que lhes garantissem uma apreensão da função de tutoria no modelo de educação a distância. Entretanto, entendemos que possuíam alguns conhecimentos sobre o papel do professor que poderiam levá-los à compreensão do conceito de tutoria.

Segundo Dewey (1979), a nossa vida intelectual consiste em uma tensão entre os conhecimentos imediatos e diretos, que são as apreensões, e os conhecimentos mediatos e indiretos, que são as compreensões. Nas apreensões se encontram todos os conceitos que já dominamos, dos quais fazemos amplo uso direto. Desse grupo fazem parte conceitos como, por exemplo, o de cadeira. Isto é, ao vermos uma cadeira prontamente a reconhecemos como tal.

As compreensões são os conhecimentos que desenvolvemos de modo indireto, a partir de uma situação perturbadora, através da reflexão e com o auxílio das apreensões que

possuímos. Não enfrentamos dificuldades sem um conhecimento prévio. Se isso ocorrer, agimos por palpite, ao acaso, até que consigamos formar um conhecimento sobre a situação. Caso contrário, as idéias que surgirem funcionarão como um guia para ação e compreensão.

As compreensões são, então, concepções que atingimos através dos processos reflexivos que ocorrem ao enfrentarmos uma situação embaraçosa. Segundo Dewey (1979), se seguirmos o fio do desenvolvimento de uma idéia em um processo reflexivo, na ponta inicial encontraremos uma situação, uma ação, um comportamento, uma ocorrência, um acontecimento qualquer e não o pensamento. Desse modo, é possível conceber que os tutores desenvolveram sua concepção de tutoria no desempenho das atividades relativas às suas atribuições, em tensão com os conhecimentos que possuíam relativos à educação, que poderiam levar a sua compreensão.

De acordo com os tutores, o fato de iniciarem as suas atividades de tutoria sem um conhecimento adequado sobre tais atividades levou-os a desenvolvê-lo no desempenho de suas funções e, nessas circunstâncias, segundo a tutora Solange, “...*as coisas foram acontecendo e a gente [o tutor] foi aprendendo na medida em que elas iam acontecendo...*”. Entretanto, esse fato só pode ter ocorrido com tutores que pensassem sobre aquilo que estava acontecendo, no momento que acontecia e, posteriormente, enquanto atuavam no desempenho de suas funções.

Para Dewey, o desempenho de atividades pode proporcionar uma organização ao intelecto. A ordenação dos acontecimentos, o correto desenvolvimento dos meios, os resultados que são buscados impõem uma seqüência aos acontecimentos. Essa organização de meios para se atingir fins, que a princípio é externa, pode levar a uma ordem ao intelecto.

Para a maioria das pessoas, o recurso primário no desenvolvimento de hábitos de ordem no ato de pensar, é indireto, não direto. A organização intelectual nasce, e por algum tempo cresce, na esteira da organização dos meios requeridos para conseguir um fim, e não como resultado de um apelo direto para a capacidade de pensar (DEWEY, 1979, p. 56).

Para o autor, os conceitos podem ser formulados, as significações podem ser desenvolvidas, os conhecimentos adquiridos através da atividade. Por exemplo, a criança, ao brincar com a bola, desenvolve a compreensão de redondo. Brinquedo, trabalho e ocupações construtivas se encontram entre as atividades que nos permitem chegar a significações.

No brinquedo as significações se libertam e são ampliadas no faz-de-conta, a atividade está voltada às demandas que surgem da brincadeira. Já, no trabalho, as significações são aplicadas às coisas mesmas como lhe deram origem, estando a atividade orientada a um fim.

Por construir ou se utilizar de significações aplicadas àquilo que significam, o trabalho possibilita ampliar as compreensões que as pessoas desenvolvem. O trabalho é, segundo Dewey (1979), educativo, quando não é compreendido apenas como fazer aquilo que tem que ser feito.

Ocorre que tanto crianças como adultos podem chegar a resultados e construir coisas seguindo instruções. O trabalhador que desenvolve o seu trabalho rotineiramente e o aluno que desenvolve atividades escolares somente seguindo instruções não pensa naquilo que faz, não reflete, não chega a compreensões sobre aquilo que realiza.

Aplicando-se isso aos tutores desta pesquisa, podemos dizer que se, na execução de suas tarefas relativas à tutoria, não as estivessem desenvolvendo pelo simples fato de cumprirem com as suas obrigações, seguindo uma rotina de ações, mas, sim, pensando naquilo que estavam fazendo, poderiam chegar a compreensões a partir de aqueles fazeres, obtendo concepções, isto é, poderiam formular verdadeiros conceitos a partir do trabalho que realizavam. Por outro lado, um tutor que desempenhasse as suas funções de modo automático e sem reflexão, poderia não formular concepção alguma, adotando preconceitos. Mesmo assim, podemos dizer que, em ambos os casos, as tarefas de tutor teriam sido desempenhadas.

Os tutores afirmaram ter sido necessário um bom tempo de convívio com os trabalhos, durante aproximadamente metade do curso, para que dominassem de modo satisfatório os seus afazeres. O domínio das tarefas que obtiveram pode ter sido alcançado pela sua compreensão ou pelo uso de crenças, preconceitos que os tutores tenham assumido como guia de suas ações.

Certos domínios de tarefas podem ser alcançados por instruções e modelos, não necessariamente advindos da reflexão, pois, além da reflexão, orientamo-nos, em nossas realizações práticas, por crenças. A crença é um modo de pensar que fundamenta as nossas ações. É diferente da reflexão por ser composta por coisas que foram ouvidas, lidas ou adquiridas de modo subliminar e sobre as quais não se investigou detidamente a sua veracidade. As crenças podem vir da tradição, de instrução e de imitação. Segundo Dewey (1979), as crenças, mesmo quando estão certas, são, para quem as possuem, preconceitos, caso não tenham sido devidamente refletidas.

Para a compreensão da diferença entre ensinarmos por meio de crenças e ensinarmos por meio da reflexão, citamos o exemplo de Dewey (1979) no qual expõe e compara a formação da compreensão do aluno de que a Terra é redonda com a formação da compreensão do aluno da esfericidade da Terra. No primeiro caso, o professor pode pegar uma bola ou o globo e afirmar para o aluno que a Terra é redonda como aquela bola. Com o

tempo, a imagem da Terra ficará fundida com a imagem da bola. No segundo, o professor deve apresentar certas circunstâncias perturbadoras, como o desaparecimento do casco do navio ao longe, a sombra da Terra projetada na lua, em um eclipse, e levá-los a pensar no que poderia dar significado a esses dados, desenvolvendo a compreensão da esfericidade da Terra por meio de uma reflexão.

Segundo Dewey (1979), as palavras são importantes símbolos que transportam significado, mas, para que uma palavra adquira seu significado, para que ela o destaque e o preserve, este necessita ser relevante para as pessoas em uma situação duvidosa ou problemática. A partir das palavras que adquirimos dessa maneira, pelas combinações que com elas podemos fazer, sem o contato direto com as coisas, podemos formar novas idéias. As palavras são portadoras de sentido, de tal modo que as idéias de outros, que são incorporadas à linguagem, podem substituir as nossas.

Para o autor, as crenças envolvem todos os conhecimentos em que nos baseamos para agir, isto é, aqueles adquiridos de outros e aqueles que refletimos. Uma reflexão, depois do seu processo de depuração da idéia, chega ao conceito e este vai compor o cabedal de conhecimentos da crença. Só que, nesse caso, essa crença é uma crença formada a partir de uma reflexão e se funda em um conceito e não em um preconceito. Assim, todas as crenças, por orientarem ações práticas, cedo ou tarde, necessitam da reflexão.

Esses dois modos diferentes de pensar, a reflexão e a crença, estão relacionados com as nossas ações práticas, de sorte que os tutores podem ter refletido sobre as práticas que realizavam ou não, fazendo uso de crenças. Assim, os tutores podem até ter chegado a desenvolver seus trabalhos de modo mais ou menos eficaz, sem que nada tenham refletido ou, ao contrário, que tenham refletido sobre tudo.

Porém, é muito difícil que esses dois extremos tenham ocorrido isoladamente o tempo todo. O mais certo a se considerar, a partir dos dados obtidos, é que alguns tutores refletiram para além do que os demais no desempenho de suas funções de tutoria. Isso porque seria quase impossível os tutores terem um desempenho razoável de seu papel sem desenvolverem algum processo reflexivo.

Tal afirmação está relacionada às condições estruturais em que os tutores foram levados a atuar e à sua formação. Houve um desencontro entre a formação dos tutores entrevistados e as exigências de um curso de formação superior em serviço feito a distância, na modalidade semi-presencial. Este descompasso entre as condições estruturais e a formação do tutor, segundo eles, gerou certa tensão que pôde levá-los a observar mais detidamente

esses centros de conflitos que ocorriam, como aponta a tutora Solange ao falar dos desafios que enfrentou.

Solange: *São muitos. Desde a falta de conhecimentos sobre a profissão, sobre a ocupação. Na época eu lembro que as pessoas, quando eu dizia que eu era tutora, tinha até aquela pergunta assim: “O que é ser tutor?” As vezes, eu tinha dificuldade de dizer assim: Ah! Ser tutor é isso. Então eu explicava o que eu fazia na prática, quais eram as minhas atividades, as minhas funções [...] porque no fundo eu não conhecia muito bem o que é ser tutor, é uma coisa muito nova [...]* (Transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

Assim, as primeiras exigências para que se desse a reflexão foram postas pelas condições em que esses tutores foram levados a trabalhar. O fato de os tutores terem enfrentado essas dificuldades pode ter funcionado como uma fonte de motivação para a instauração de um processo reflexivo, constituindo-se em parte do campo de observação reflexiva que realizaram.

A seguir, vamos tratar desse possível campo de observações reflexivas para os tutores, buscando atingir alguns esclarecimentos sobre como estes possam ter refletido ao desenvolver as suas compreensões de tutoria, abordando somente algumas dificuldades que tiveram em relação à orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas. Posteriormente, trataremos do que pode ter ajudado os tutores a formarem alguns juízos sobre a prática pedagógica dos cursistas e, por final, abordaremos como os tutores podem ter desenvolvido elaborações mentais sobre o assunto.

De acordo com os tutores entrevistados, cada um teve sob sua responsabilidade, em média, vinte e cinco a trinta professores-cursistas. Entre outras atribuições, deveriam proceder ao acompanhamento de suas práticas pedagógicas, dentro das suas salas de aulas, em encontros mensais, nos plantões, por telefone e Internet, para orientá-las e avaliá-las. Tais cursistas, em alguns casos, chegavam a trabalhar em diferentes escolas, da zona urbana ou rural, pertencentes às redes municipais e/ou estaduais de educação, de diferentes cidades do sub-pólo Juiz de Fora. Cada uma dessas escolas tinha o seu modo de funcionamento já definido e projeto pedagógico próprio.

Para que os tutores atingissem um desempenho satisfatório do papel que lhes fora atribuído na tutoria, contavam, a princípio, com uma equipe composta por especialistas e coordenadores de áreas; reuniões entre os pares, especialistas e coordenadores e, também, com recursos, tais como: *Manual do Tutor* (MINAS GERAIS, 2002b), *Manual da Agência de Formação* (MINAS GERAIS, 2002c), *Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas* (MINAS GERAIS, 2004), *Guia Geral* (MINAS GERAIS, 2002d), *Projeto*

Pedagógico (MINAS GERAIS, 2002a) e os *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) referentes a cada módulo.

Tais recursos, segundo os tutores entrevistados, começaram a ser utilizados desde o momento que foram disponibilizados pelo projeto Veredas. Com o desenrolar dos acontecimentos, pelo conhecimento dos trabalhos específicos com as séries iniciais do ensino fundamental, todos os tutores que entrevistamos apontaram que também tiveram a colaboração dos próprios professores-cursistas na tarefa de orientar a sua prática pedagógica, através das trocas de experiências.

É oportuno esclarecer que, dos oito tutores entrevistados, somente dois tinham experiência de docência escolar, um terceiro possuía experiência com educação na formação de recursos humanos para empresas. Os demais eram recém-formados do curso de Pedagogia. Para estes últimos, tornou-se mais difícil orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas por não possuírem nenhuma experiência docente, o que os levou a se sentirem inseguros com essa tarefa.

Já para os três tutores que possuíam experiência em educação, a carência de conhecimentos específicos na área de formação de professores foi o fator que causou insegurança no exercício de suas atribuições. Também a falta de conhecimentos específicos das séries iniciais do ensino fundamental colaborou para essa dificuldade. Além disso, o fato de alguns cursistas contarem com mais de vinte anos de serviço nessas séries, possibilitavam-lhes fazer críticas àquilo que os tutores em geral traziam nas atividades de orientação.

Essas condições forçaram os tutores a desenvolverem processos reflexivos no desempenho de suas funções de tutoria. Segundo os tutores entrevistados, as dificuldades sentidas fizeram com que eles dispensassem uma atenção especial ao processo de orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas, condição esta que pode ter lhes proporcionado desenvoltura e observações reflexivas sobre tal processo. É o que se apreende da fala da tutora Valéria.

Valéria: [...] *Eu estava recém formada na Pedagogia e começando o mestrado, não tinha esse contado de sala de aula direto igual elas tinham. Então toda bagagem de idéias, umas novas, outras de vinte anos, a gente começou a compartilhar nesse momento. Por isso que eu falo que estava construindo o conhecimento junto com elas também. Mas, ao mesmo tempo, essa coisa de eu não estar na escola pública, talvez tanto tempo quanto elas, às vezes me constrangia um pouco na hora de falar: - Olha eu acho que vocês estão indo pelo caminho errado [...]* (Transcrição da entrevista da tutora Valéria – 01/06/07).

A partir dos dados da entrevista, podemos interpretar que, para avaliar e orientar as práticas pedagógicas de seus cursistas, através de um processo reflexivo, os cinco tutores sem experiência docente possivelmente fizeram uso dos conhecimentos teóricos provenientes da formação em Pedagogia e os três tutores que possuíam experiência em educação fizeram uso dos conhecimentos práticos que possuíam.

Tais conhecimentos certamente contribuíram na formação dos juízos que os tutores elaboraram ao avaliar e orientar a prática pedagógica dos cursistas. É do que passaremos a tratar a seguir, ou seja, daquilo que pode ter auxiliado os tutores a formar juízos, em um processo reflexivo, sobre a prática pedagógica dos cursistas.

No caso dos tutores com formação em Pedagogia, as dificuldades enfrentadas nas suas atribuições podem ter sido minimizadas pelos conhecimentos teóricos específicos da área de formação de professores provenientes do curso que fizeram.

De certo modo, a formação que esses tutores receberam era parecida com aquela de que os cursistas precisavam, tendo em vista que o currículo de Pedagogia se assemelhava ao currículo do curso em questão. De acordo com eles, algumas teorias e princípios que haviam estudado no curso de Pedagogia, estavam presentes no curso de formação de professores em serviço – Normal Superior.

As entrevista sinalizaram que o domínio de conhecimentos teóricos, específicos da área de formação de professores que estes cinco tutores apresentavam, variava em sua profundidade. Entretanto, a nenhum desses tutores tais conhecimentos proporcionaram, pelo menos inicialmente, segurança no momento da avaliação e orientação dos cursistas. Mesmo porque, segundo um desses tutores, que em sua entrevista se mostrou com bom domínio teórico desses conceitos específicos, muitas coisas que aconteciam nas salas de aulas dos cursistas não ocorriam da forma como ele havia estudado em seu curso de formação.

Segundo Dewey (1979), os conhecimentos que são provenientes da memória de experiências passadas se presentificam, como conceitos de situações semelhantes que podem ser aplicados na interpretação daquilo que é problemático, como hipótese de solução, explicação, esclarecimento daquele significado. Desse modo, os conhecimentos oriundos da formação desses cinco tutores poderiam colaborar no momento de suas observações reflexivas, orientando os juízos que se formaram nas observações que ocorreram.

Poderíamos dizer que esses conhecimentos específicos da área de formação de professores compunham o cabedal de conceitos prévios, com os quais esses tutores poderiam procurar apreender ou compreender certas coisas relacionadas à prática pedagógica dos cursistas.

A insegurança que esses cinco tutores sentiam ao se utilizarem daqueles conhecimentos que adquiriram no curso de Pedagogia variou de intensidade, de acordo com as entrevistas realizadas. Para Dewey (1979), isso pode estar ligado ao modo como esses conceitos foram formados. Uma reflexão que chega até o final leva a utilizarmos, a aplicarmos a significação que nela foi desenvolvida para a compreensão, manipulação ou domínio de outras coisas ou situações semelhantes. Se não a empregarmos, seu significado não fica completo e a reflexão fica inacabada. Se nem todos esses tutores, no seu curso de Pedagogia, estudaram conceitos e teorias aplicando-os em outras compreensões de situações ou coisas, fazendo uso deles, os significados destes podem não ter ficado bem delimitados.

Mesmo que alguns tutores tenham buscado aplicar os conceitos e teorias que estudavam no curso de Pedagogia para a compreensão de situações e coisas, mas tenham feito isso por meio da imaginação, essa aplicação ainda é distante daquela que se faz para a interpretação de uma situação real, prática, objetivo final de uma reflexão.

Por outro lado, o tutor, também em seu curso de Pedagogia, ao tomar contato com certos conceitos e teorias, lendo-os ou ouvindo-os de outros, sem refletir sobre eles, prontamente os assumira como crenças que, nas atividades de tutoria, guiaram as suas orientações e avaliações da prática pedagógica dos professores-cursistas.

Seja porque havia uma distância entre o conhecimento teórico do tutor e a sua aplicação prática, seja porque o tutor não tenha desenvolvido reflexões que atingissem a aplicação do conceito resultante de um processo reflexivo para interpretar, compreender, explicar ou mudar situações semelhantes, seja porque os assumira como crenças, e constituindo-se, assim, em preconceitos, esses conhecimentos não se mostraram, inicialmente, como um guia sólido para as ações de avaliação e orientação da prática pedagógica dos cursistas, levando esses cinco tutores a uma dose extra de observação e atenção crítica sobre o que faziam nessas atividades.

Também os conhecimentos provenientes da experiência prática em educação só por si não foram o bastante para garantir que os outros três tutores entrevistados, que apresentavam essas experiências, se sentissem menos inseguros com a tarefa de orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas no começo dessas atividades.

Um entre estes três relatou insegurança porque somente tinha experiência docente em formação de adultos com a atualização de profissionais, não possuía conhecimento das séries iniciais do ensino fundamental. Os dois tutores com relativa experiência docente, de um no ensino médio e do outro nas séries iniciais do ensino fundamental, com a disciplina de Educação Física, também apresentaram dificuldades no desempenho de suas funções.

Segundo eles, tais dificuldades ocorreram devido ao fato de não terem conhecimentos específicos das primeiras séries do ensino fundamental e da área de formação de professores. Embora isso tenha lhes causado insegurança de avaliar e orientar a prática pedagógica dos cursistas, a situação pôde ser minimizada pela experiência que possuíam na docência.

Em um processo de reflexão, na tarefa de orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas, os três tutores utilizaram-se de conhecimentos que haviam formado a partir de suas experiências em educação. Ao emitirem juízos que poderiam orientar as observações que faziam do fato problemático presente na prática pedagógica do cursista, realizavam uma observação reflexiva.

Tais conhecimentos possibilitariam a formação de juízos na observação reflexiva. Os conhecimentos prévios são conceitos que, segundo Dewey (1979), apresentam-se na observação da situação problemática através de idéias provenientes da memória, como sugestões de soluções ou compreensões possíveis daquela situação.

Essas idéias podem ter tomado a forma de hipóteses explicativas ou compreensivas e de planos de ação, como se percebe no que expõe a tutora Letícia.

Letícia: Por exemplo, o professor que trabalhava só escrevendo no quadro, tudo escrito no quadro. Não usava muito... Tudo copiado do livro. Trabalhava com o livro na mão. Nem caderno, às vezes, ele tinha. Sem caderno de planejamento e tudo escrito no quadro. Então isso era um ponto que eu comentava pra poder melhorar. Uma que, às vezes, alguns professores não tinham planejamento, então a gente pedia o planejamento [...] pelo menos os tópicos do planejamento a gente encaminhava para orientá-los. Mas, mesmo assim, tinha professores que não faziam isso. Então não tinha caderno, que eu acho que é importante ter um planejamento. Não é copiar, ter um caderno ali e você todo ano aquela mesma coisa não, mas para você se orientar mesmo, dentro de sala de aula [...] (Transcrição da entrevista da Tutora Letícia – 08/06/07).

Entretanto, inicialmente, esses tutores não conseguiam chegar a uma elaboração mental adequada de tudo que percebiam como problemático nas práticas pedagógicas dos cursistas. Pelo fato de desconhecerem alguns conteúdos específicos das séries iniciais do ensino fundamental e os seus fundamentos teóricos, o pensamento que desenvolviam, carente de tais fundamentos, fornecia-lhes um sentido incompleto para tal significado.

Nem sempre o sentido da idéia que se apresenta e é aceita como hipótese de ação é completamente entendido. De acordo com Dewey (1979), a reflexão é o processo que busca delimitar o sentido da significação que está sendo tomada como hipótese. O processo de apuração do significado continua até que não reste dúvida de aquele significado expressar adequadamente aquilo que significa e que tal compreensão satisfaz por completo todas as

condições. A elaboração mental contribui, nesse processo, ligando os conceitos de modo que o pensamento possa passar de um ao outro, estendendo a compreensão.

A teoria, a seqüência entre os conceitos, de acordo com Dewey (1979), enriquece o sentido das coisas. Quando estamos diante de um acontecimento escolar e este é identificado, por exemplo, como diálogo, esse acontecimento é inserido entre outros conceitos de algumas teorias educacionais, tais como, exposição da matéria, domínio do conteúdo etc., permitindo que ocorra uma dilatação do seu sentido.

Os oito tutores entrevistados, ao se sentirem inseguros para avaliarem e orientarem a prática pedagógica dos cursistas, seja devido à falta de conhecimentos práticos de sala de aula ou pela falta de teorias específicas, acabaram apontando que, no caso de estarem desenvolvendo um processo reflexivo para o cumprimento dessas tarefas, a significação que desenvolviam sobre aquilo que estavam avaliando da prática pedagógica dos cursistas não tinha ficado com o seu sentido completamente claro, mostrando a necessidade de o tutor aprofundar esse processo.

A seguir passaremos a apresentar o que pode ter propiciado aos tutores o desenvolvimento de elaborações mentais na orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas, favorecendo suas compreensões das questões que levantavam aos cursistas sobre a sua prática, delimitando as significações daquilo que problematizavam.

As dificuldades sentidas inicialmente pelos tutores os levaram a uma dose extra de atenção sobre si e sobre as situações que se encontravam, julgando-se e julgando-as. Esse estado de alerta que, em determinado momento, o tutor tenha se encontrado, poderia envolver tudo que sentia como problemático em relação a orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas. Assim, o tutor, ao ouvir, ler ou conversar sobre esses assuntos, prontamente os ligava ao processo reflexivo que desenvolvia em relação a eles, como aponta o tutor Fernando.

Fernando: [...] *Eu acho que isso aí, logo que entrei no Veredas não tinha a mínima idéia do processo de tutoria, nem de educação, muito menos de educação a distância. Aí quando a gente entrou no Veredas, a partir do treinamento com a L, que foi a minha coordenadora [de tutoria], com a minha convivência com a Li, com a E eu fui entendendo [...]* (Transcrição da entrevista do tutor Fernando – 05/06/07).

Isso ocorreu, para alguns tutores, nas reuniões que tinham com os coordenadores e especialistas. As dificuldades que inicialmente sentiram com relação à orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas foram sendo superadas à medida em que contavam com auxílio da equipe de especialistas e coordenadores e com o auxílio do próprio colega tutor.

Como fora aludido os tutores também receberam contribuições dos professores-cursistas e dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005), na medida em que tinham que estudá-los para auxiliar a compreensão do seu conteúdo pelos professores-cursistas.

De acordo com os tutores entrevistados, o recurso da troca de experiências adotado pelo projeto Veredas permitiu que, nas reuniões entre tutores, coordenadores e especialistas se dialogasse sobre as dificuldades que sentiam nas questões práticas relativas à docência e ao serviço de tutoria.

Para Dewey (1979), uma conversa animada, na medida em que as pessoas exponham as suas idéias e as desenvolvam até se aplicarem ao caso que estão discutindo, pode ajudar na organização e no desenvolvimento do pensamento reflexivo, pois a pessoa, ao desenvolver a idéia que apresenta, promove sua elaboração. Ou então, ao trazer incertezas e compartilhá-las em forma de dúvidas e perguntas, a pessoa pode receber orientações imediatas, ouvir relatos de experiências e trocar impressões sobre a situação duvidosa. Tudo isso ajudaria na obtenção da compreensão, na formação do conceito do que lhe era incerto.

Os tutores entrevistados também participaram de trocas de experiências com os professores-cursistas à medida em que levavam a orientação de alguns casos da prática pedagógica de um ou outro cursista para o grupo opinar. Nessas reuniões tutor e cursistas expunham suas idéias e falavam de sua prática em relação àquilo que fora posto como problemático, possibilitando a ocorrência de compreensões.

A leitura dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) trouxe as teorias, os conteúdos, e as atividades que possibilitaram aos tutores auxiliar o professor-cursista naquilo que houvesse dificuldade. Estudar os *Guias* colocou os tutores em contato com conhecimentos específicos da área de formação de professores, com conteúdos do ensino fundamental, trazendo-lhes novos conhecimentos, até mesmo para aqueles que já tinham formação em Pedagogia, segundo a tutora Valéria.

Valéria: [...] *Tinha cursistas minhas que tinham filhos fazendo vestibular, prestando vestibular, e aí nas aulas de ciências naturais, que a gente estava estudando conhecimentos físicos, conhecimentos químicos sobre os alimentos e essas coisas, os alunos, os filhos estavam ajudando elas [cursistas] a entenderem a teoria para poder aplicar isso na aula prática dentro da escola; porque elas começaram a ter muitas dificuldades com a profundidade do conhecimento que o material estava levando. Estava abrindo muito o campo de visão delas e coisas que elas nunca tinham estudado, e aí a gente [tutora e cursistas], elas pediam socorro aos filhos para ajudar, para poder até fazer a prova. Elas ficavam alucinadas. 'Nossa, meu filho está estudando isso para o vestibular e eu também e vou ter de aplicar isso na sala de aula'. Por isso que eu falo que eu tive uma segunda formação, por causa disso também. Não dá tempo na graduação de Pedagogia da gente ter contato, muito contato com essa coisa da prática que o Veredas teve. Aí eu falo que Pedagogia me formou pedagoga e o Veredas me formou professora. Eu acho que fui mais para o lado de especialista da educação com a*

Pedagogia e com o Veredas eu fui mais com a prática docente de sala de aula, formação em sala de aula [...] (Transcrição da entrevista da tutora Valéria – 01/06/07).

A formação da compreensão que o tutor veio a desenvolver, desse modo, sobre tutoria, foi marcada pela sua necessidade de refletir, pensar bem, fundamentar e justificar suas observações ao orientar e avaliar a prática pedagógica do cursistas.

Por essas considerações esperamos ter apontado sinais de como o tutor pode ter desenvolvido alguns processos reflexivos que contribuíram para a formação de sua compreensão de tutoria na educação a distância no que diz respeito as suas tarefas de orientar e avaliar a prática pedagógica dos professores-cursistas. A seguir, apresentaremos as definições que os tutores fizeram do que seja a reflexão.

4.2 Concepção do tutor sobre reflexão

Comparando os comentários que os tutores fizeram, nas entrevistas, sobre os temas abordados, podemos perceber que ocorriam variações na amplitude e na intensidade dos significados daquilo que trataram. Os conhecimentos de uns eram mais intensos ou mais amplos do que os de outros.

Ao solicitarmos aos tutores que nos oferecessem uma definição de reflexão, tornou-se possível visualizar certa gradação entre as elaborações desses tutores sobre esse assunto, tal gradação é próxima daquela que fazemos ao compararmos o desempenho de cada tutor em todas as respostas.

É oportuno salientar que os tutores, nas entrevistas, falaram de memória. Indagados sobre temas diversos, os tutores falaram do que lembravam. Comparando as respostas, percebemos ora clareza, ora certa obscuridade no tratamento das questões, ou seja, houve quem manifestasse consciência mais ampliada sobre determinados assuntos. Entretanto, em que pese o fato de alguns terem apresentado respostas menos elaboradas, ao desempenharem suas atribuições no âmbito do projeto Veredas, esses tutores possivelmente procederam a um processo de reflexão.

Vejamos como os tutores formularam a definição de reflexão, tema que esteve presente em uma das perguntas que compunham o roteiro semi-estruturado para as entrevistas que fizemos.

A tutora Andressa não conseguiu falar o que seria reflexão, afirmando que não sabia responder sobre isso. De acordo com Dewey (1979), uma reflexão pode ocorrer sem que a pessoa que reflita saiba dos passos de seus pensamentos e sem que tenha um conceito formulado de reflexão. Não é preciso ter consciência do processo reflexivo para refletir.

Ao expor esse assunto, Dewey (1979) compara-o ao desenvolvimento das artes em que o pintor se ocupa de pintar e dos objetos com que trabalha, enquanto seus motivos e atitudes lhes são inconscientes. Segundo ele, ocorre o mesmo com a reflexão, o estabelecimento da situação exerce o controle e orienta o desfecho. Desse modo, podemos dizer que, mesmo que o tutor não tenha formulado um conceito de reflexão, ele pode ter pensado reflexivamente.

Ainda, segundo o autor, empregamos a linguagem tão naturalmente, que nem nos damos conta de que, com o seu uso, fazemos distinções e agrupamentos lógicos. *“As principais classificações intelectuais que constituem o capital ativo de nossos pensamentos foram estabelecidas para nós, por nossa língua materna.”* Por causa disso se diz que a gramática exprime a lógica popular inconsciente (DEWEY, 1979, p 232, grifo do autor).

Para Dewey, as palavras são importantes instrumentos do pensar, promovem a organização dos significados, agrupando-os em suas mútuas relações, formando sentenças. Como se faz ao se dizer que alguma coisa brilhando é uma pepita de ouro, isto é, exprime-se *“uma conexão lógica, um ato de classificação, de definição, que ultrapassa o elemento físico e entra no terreno lógico de gênero e espécie, de coisas e atributos”* (DEWEY, 1979, p 232, grifo do autor).

Nesse sentido, não é necessário que a pessoa saiba o que é refletir para poder pensar reflexivamente. Mas, como o tutor ao qual nos referimos anteriormente não ofereceu uma significação que viesse a tornar mais próximo o significado de reflexão, permite-nos pensar que fizera uso da lógica inconsciente.

Nesse tipo de atitude a ocorrência de um erro pode ficar desconhecida e repetir-se. Também a falta de conhecimento impossibilita equacionar determinada fase do pensamento, em busca da solução de uma situação problemática não se controla o que faz.

Em tais circunstâncias, o desconhecimento aponta uma sensibilidade retraída, a ausência da idéia, uma impossibilidade interpretativa, uma carência conceitual nessa área. Ao não fazer idéia do que possa ser reflexão, a tutora mostrou que nenhum de seus conhecimentos prévios, daqueles conceitos e preconceitos que se apresentam na apreensão e na compreensão das coisas, relacionou-se à palavra reflexão. A sua memória não ofereceu uma idéia, um exemplo, um conceito mais próximo que o traduzisse.

A palavra reflexão, ao longo de todo o projeto Veredas, fora frequentemente utilizada. Assim, é impossível que a referida tutora não houvesse tido contato com tal palavra. Entretanto, a despeito desse possível contato, a tutora ainda não realizara uma apreciação acerca do conceito isso se pode perceber pela sua fala transcrita a seguir.

Andressa: Agora eu vou ficar me perguntando sobre isso. Não é verdade? É bom alguém perguntar pra gente. A entrevista teve essa surpresa e agora eu vou ficar pensando, realmente (Transcrição da entrevista da tutora Andressa – 09/06/07).

Ao conhecermos algumas palavras, nem sempre elas se revestem dos seus sentidos. Já vimos que uma pessoa ao conhecer uma palavra, para destacar e reter o seu significado, necessita fazer uso dela, ou seja, é preciso que o que a palavra significa seja relevante para a solução de uma dificuldade.

Também, de acordo com Dewey (1979), a compreensão de uma nova matéria, ou de um novo aspecto da mesma, deve ser feito por meio da experiência, direta ou imaginada, da qualidade em questão pela pessoa que está desenvolvendo a compreensão. Do ponto de vista da reflexão, poderiam ser esses os motivos de a tutora não formular alguma idéia do que se queria dizer por reflexão.

Sua resposta da questão da entrevista indica que, ao tomar contato com a palavra reflexão não cumprira a primeira dessas exigências, a de usá-la na solução de uma dificuldade, tampouco, ao desenvolver um processo reflexivo, não destacara as qualidades da reflexão, não cumprindo, pois, a segunda exigência. Além disso, não desenvolvera um pensamento reflexivo sobre o que seria a reflexão.

Os outros tutores entrevistados buscaram oferecer algumas idéias que tinham sobre a reflexão, tentando defini-la, tornando-a mais próxima. Existe variação entre essas idéias, umas são mais ajustadas do que outras à compreensão de reflexão proposta por Dewey (1979).

As definições, de acordo com o autor, podem ser denotativas, expositivas e científicas, Como Dewey (1979), para nos ajudar a compreender as definições científicas, compara-as definições populares, podemos também fazê-lo.

A definição denotativa ocorre quando a atenção se fixa em uma das qualidades de um objeto, provocando uma atitude em relação ao objeto. Pode ser aplicada a todas as qualidades sensíveis como sons, sabores etc., como também a todas as qualidades “emotivas e morais. Não se pode aprender a significação de ‘honestidade’, ‘simpatia’, ‘ódio’, antes de ter, a respeito, experiência própria” (DEWEY, 1979, p 163).

A definição expositiva ocorre por combinações, através da imaginação e da linguagem, das significações denotativamente delimitadas. Ao combiná-las, podemos definir coisas que outra pessoa não conheça ou que não estejam presentes, como, por exemplo, definirmos uma onça com um grande felino brasileiro, carnívoro e feroz.

As ilustrações e as explicações dos sentidos das palavras, pelo dicionário, fazem parte das definições expositivas, “essas definições são convencionais e de segunda mão; oferecem o risco de que as aceitemos, pela influência da autoridade, como *substitutatas* da observação e da experimentação direta” (DEWEY, 1979, p 164, grifo do autor).

Assim, lançando mão de significações conhecidas e combinando-as, formamos uma nova significação que permanece à nossa disposição para a apreensão ou compreensão de coisas ou situações, podendo substituir a nossa experiência direta delas.

Entre as definições que os tutores apresentaram de reflexão, as expositivas estiveram presentes através da explicação do sentido das palavras e de ilustrações. A definição de reflexão mais simples que foi formulada ocorreu pela explicação do sentido da palavra reflexão e baseou-se na observação do sentido geral de pensamento, o de “ficar pensando em algo”.

A versão de reflexão da tutora Ana partiu da “significação ficar pensando” que, por suas elaborações mentais, fora associada aos sentimentos, ao fato de a pessoa ser afetada por alguma coisa, a partir do que desenvolve os seus pensamentos, elaborando-os. Levantou também o fato de esse processo poder ser inconsciente, o que é expresso quando afirma que posteriormente integrara tais elaborações aos seus afazeres, até mesmo sem saber disso.

Ana: [...] *Eu acredito que isso passe também, que a reflexão, ela passa pelo sentimento, alguma coisa bate em você e você pensa naquilo, aí você elabora e incorpora na sua prática, às vezes sem que perceba, às vezes não. Eu acredito que seja assim* (Transcrição da entrevista da tutora Ana – 21/06/07).

Embora essa posição sugira que tal elaboração seja sobre alguma questão prática, não quer dizer que esteja voltada para a interpretação de uma dificuldade advinda da prática, pelo contrário, sugere que tal processo pode ocorrer ao se pensar em alguma coisa e o fruto desse “ficar pensando” pode ser integrado a sua prática sem que a pessoa saiba.

A significação “ficar pensando”, que é a base dessa versão da definição de reflexão, não recebeu, por parte da tutora, delimitação do seu significado que o diferenciasse do pensar de modo geral. A reflexão pode ser entendida como algo que se passa em nossa mente, como pensamento continuado em alguma coisa, mas não é somente a reflexão que se encontra

incluída nessa categoria de pensar. Não é qualquer tipo de pensamento continuado que se constitui reflexão. De acordo com Dewey (1979), são quatro as categorias de pensamento. O pensamento é algo que flui livremente de significado em significado, ou aos saltos como em sonhos e devaneios, sendo esta a primeira categoria de pensamento.

Quando o pensamento, além de fluir de significado a significado, prendendo-se àquilo que é ausente aos sentidos, seguir um enredo em direção a um desfecho, ele atinge a segunda categoria de pensamento, a das histórias imaginárias. Se, além de fluir de significado a significado em busca do que é ausente, seguindo um enredo, for aplicado a uma questão prática, ele atinge a terceira categoria de pensamento, a do pensamento como crença. A reflexão acontece quando o pensamento flui de significado a significado em busca do ausente, seguindo um enredo, ao averiguar se tal significado é mesmo aplicável àquela questão prática.

A elaboração mental que essa tutora desenvolveu, proporcionou limites ao significado “ficar pensando”, mas as orientações do sentido não foram claramente direcionadas para algo que distinguisse a reflexão dos outros três tipos de pensamentos. Somente se insinua um aproveitamento prático daquilo sobre que refletira.

As duas definições seguintes são um pouco mais trabalhadas. Também partem da observação da significação “ficar pensando”, delimitam-na indagando sobre o porquê de alguma coisa. Existiram duas versões dessa definição que ocorreram por diferentes elaborações mentais.

A tutora Adriana elaborou mentalmente a significação relacionando-a às variações dos motivos que levam a isso, relativos a uma atitude, situação ou coisa e ao tempo gasto em cada reflexão. Delimitou o sentido de “ficar pensando”, apontando, quase que incidentalmente, a busca do motivo de um acontecimento.

Adriana: ...Primeiro eu não vejo marca de tempo na reflexão, por exemplo, às vezes eu tenho reflexão que há vinte anos me acompanham, e tem coisas que fazem você refletir ali no momento, sabe? É algo assim. Eu acho muito complexo essa questão de definir o que seria uma reflexão. Às vezes é uma atitude que te faz pensar a vida inteira, você fica pensando numa questão, por exemplo, o que é educação? Outra coisa é no dia-a-dia, acontece algo e você fica pensando – Por que será que aconteceu isso? (Transcrição da entrevista da tutora Adriana – 01/06/07)

A tutora Selma explica o sentido de refletir como se “pôr a pensar”, a “questionar”. Manteve o ponto de observação no sentido geral de pensar e o elaborou mentalmente, delimitando-o ao apontar um desdobramento para duas diferentes categorias do pensar, ao afirmar que reflexão é pensar no que fora positivo ou negativo e nos motivos que levaram a tais avaliações.

Selma: *Eu acho que refletir é questionar. Eu acho que é você... ao lado de sua prática pedagógica e ao final de sua prática perguntar – O que foi bom? O que não foi ruim? Por que não foi legal? Eu acho que quando você se coloca a pensar, a questionar, aquilo que você está trabalhando, aí é momento de reflexão* (Transcrição da entrevista da tutora Selma – 14/06/07).

Enquanto as definições estavam centradas no “ficar pensando” o que foi bom ou ruim, todas as quatro categorias de pensar relacionadas por Dewey (1979) caberiam nas definições. Mas, ao se introduzir o por quê foi bom ou ruim exige-se uma justificativa, condição que não se encontra presente em sonhos e devaneios e é incipiente em histórias imaginadas. Tal justificativa se refere às explicações de circunstâncias práticas que só estão presentes em crenças ou reflexão, delimitando o campo de categorias de pensamento para duas, envolvidas nessa definição.

O motivo, a justificativa que nós oferecemos a alguma coisa, segundo Dewey (1979), podem advir de crenças. Esse fato ocorre quando uma pessoa está diante de uma dificuldade e adota prontamente, como solução para a situação, uma das primeiras idéias que tenha. Não mantendo o estado de tensão ou dúvida, não ocorre a reflexão, isto é, não ocorre a averiguação de ser o sentido e o significado sugerido o mais adequado intérprete da situação.

A próxima definição é da tutora Valéria. Trata-se de uma definição expositiva por ilustração, a tutora oferece uma definição por meio de um exemplo no qual aparece o processo de uma reflexão. Neste a tutora, por meio de conhecimentos prévios, percebe algo problemático na prática do cursista, pensa sobre isso e formula uma sugestão para a solução do problema. Leva o problema e as sugestões de solução ao cursista. Sendo aceita, a sugestão é posta em prática, podendo ser verificada.

Valéria: *Quando se estuda teoria e vai fazer isso na prática a gente descobre que alguma coisa fica faltando. Um desses exemplos é essa aula do gráfico que eu te falei, que ela [cursista] estava sempre trabalhando gráfico com material didático que a escola estava oferecendo e os alunos não estavam mostrando interesse. Ela ganhou o material, a proposta do Veredas, e eu também sugeri o jornal ou, pelo menos, coisas que são do dia-a-dia, e aí deu aquele choque. ‘Oh! Funcionou. Todo mundo se envolveu com a matéria!’ Os alunos se envolveram na aula e deu certo [...]* (Transcrição da entrevista da tutora Valéria – 01/06/07).

Nessa definição a tutora identificou, através de juízos, uma situação problemática com a prática pedagógica de um cursista. Tal situação constituiu-se num campo de suas observações. Os conhecimentos prévios de que a tutora dispunha orientaram essas observações e ajudaram na formulação e no desenvolvimento da hipótese por meios de elaborações mentais.

O sentido do significado “pensar” foi restringido a uma circunstância prática, no qual se incluem as crenças e reflexões e foi delimitado, ainda mais, quando se buscou verificar a pertinência, a adequação daquele significado sugerido como solução. Tal verificação ocorreu por meio do pensamento, ao se checar a proposta e os materiais e, também, por meio da aplicação prática da idéia sugerida à situação estabelecida. Com a confirmação da idéia pela verificação, a significação sugerida foi aceita como adequada, cumprindo importantes desdobramentos do processo reflexivo.

Já a definição de reflexão que nos ofereceu a tutora Solange apresenta duas partes. Uma também é expositiva por ilustração, a outra é denotativa. Na parte expositiva citou o exemplo de como fizera uma reflexão sobre si. Nesta, a tutora parte da sua dificuldade para orientar e avaliar a prática pedagógica do cursista e da incerteza da aplicação daquilo que pensava para uma situação de maior segurança. Isso ocorreu ao constatar, por diversas vezes, que as suas sugestões eram boas, isto é, partiam de uma observação pertinente, fundavam-se sobre juízos apropriados e suas elaborações mentais continham uma análise e um encaminhamento adequado da situação duvidosa.

Solange: [...] *A minha visão era muito superficial, mais distante, tanto que eu disse para você que tinha muita insegurança em questionar algumas das atitudes das professoras e dar palpite, porque, às vezes eu sentia, assim, que eu tava dando um palpite, mas falava: – Caramba, ele é válido, ele é possível, ele é realizável, ou eu estou viajando porque eu estou fora do processo? E aí, à medida que o tempo foi passando [...] Hoje, quando eu olho pro curso, olho pra minha experiência como tutora, eu sinto isso, assim, que foi um processo de formação, de auto-formação também* (Transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

A crítica cerrada que a tutora mantinha sobre as suas sugestões apontam que a observação que buscava fazer e os juízos que emitia não se limitavam somente às dificuldades da prática pedagógica do cursista, voltando-se também para aquilo que ela dizia. O mesmo ocorria com as elaborações mentais que se relacionavam com a dificuldade percebida na prática do cursista e com a adequação da idéia que sugeria. A tutora se empenha na solução de questões de sua prática, desenvolvendo um procedimento por meio do qual buscava verificar a solução que sugeria ao problema.

Por causa da especificidade desse exemplo, foi possível à tutora proporcionar-nos outro aspecto da questão, com uma definição denotativa. De acordo com a tutora, as dificuldades que sentira ao orientar a prática pedagógica dos cursistas conduziram-na à busca de soluções e, por causa disso, com o passar do tempo, sentia-se mais segura. A reflexão é

salientada por uma de suas qualidades. Nas palavras da tutora, a sensação que sentiu foi que a reflexão ampliara a sua visão, ou, por outro lado, tornara-a mais próxima da educação escolar.

A tutora ainda oferece duas outras versões de definição expositiva através de ilustração sobre a reflexão dos cursistas. Na primeira, a tutora aponta um problema da prática pedagógica que não fora entendido pelo cursista. Embora tal problema seja discutido com outros cursistas, mesmo assim ele não fica convencido. Decorrido um tempo, depois de outras experiências do cursista, ele mesmo retoma o assunto, dizendo ter entendido o que a tutora havia proposto. Na segunda, ao estudar os *Guias de Estudo* (MINAS GERAIS, 2002-2005), o cursista se depara com atividades que realizava de modo diferente daquilo que era sugerido. Leva a questão ao grupo nas reuniões com a tutora e debatem o assunto. O cursista passa a entender melhor e a desenvolver novas atividades.

Nos exemplos que a tutora ofereceu, as questões práticas ocupam centralidade, constituem-se como foco das observações, dos juízos e das elaborações mentais que realizava. No primeiro indagava sobre a pertinência das observações, dos juízos e das elaborações mentais que formava nas orientações práticas para o desenvolvimento das aulas dos cursistas. No segundo, aponta, pela observação e pelo juízo, algo que considerara problemático na prática do cursista, que não era percebido por ele. No terceiro, o estudo teórico do cursista o desperta para um juízo sobre a adequação de questões da sua prática pedagógica. Nesses casos, o que se busca é desenvolver, por meio da elaboração mental, a significação sugerida para interpretar uma circunstância ou situação perturbadora solucionando-a e confirmando essa solução através de sua verificação.

Além das definições denotativa e expositiva, Dewey (1979) arrola a definição científica. Para expô-la, compara-a às definições populares que, como as científicas, também viabilizam a identificação e a classificação de indivíduos.

As definições populares têm fins práticos e sociais e fazem uso de características fáceis de serem observadas como chave da classificação. Esse tipo de classificação deixa claro que determinado objeto tem um sentido comum e qualidades comuns e não ajuda a compreender por que tal sentido e qualidades são destacadas na sua significação.

Já as “definições científicas escolhem, como seu material característico, as condições de *causalidade, produção e gênese*”, como chave da identificação e classificação de um indivíduo ou de algo. As definições científicas são baseadas no modo como determinada coisa é produzida, em como tem início, no que lhe causou. É por tais atributos que, nas ciências, as coisas são incorporadas às categorias, permitindo explicar o motivo pelo qual pertencem

àquela classe ou porque possuem características comuns (DEWEY, 1979, p 164, grifo do autor).

Para ilustrar, Dewey diz que, se perguntarmos o que é o metal para uma pessoa que é leiga, mas com grande experiência prática nessa área, ela pode enumerar as qualidades pelas quais os metais são reconhecidos e utilizados nas oficinas e indústrias. Pode falar de sua resistência, de sua maleabilidade, do seu peso etc., salientando as qualidades próprias e patentes no uso e manuseio dos metais.

Para contrapor, Dewey cita a definição científica de metal. “A definição de um metal seria, hoje, mais ou menos esta: um elemento químico que, combinando-se com o oxigênio, forma uma base, isto é, um composto que, combinado com um ácido, forma um sal”. De acordo com o autor, quando os conceitos mostram como as coisas dependem umas das outras e influenciam-se reciprocamente, ao invés de enumerar suas qualidades, eles atingem o máximo de individuação definida e o máximo de generalidade (DEWEY, 1979, p 165).

A próxima definição de reflexão, que nos foi oferecida pela tutora Letícia, não faz uso de exemplo, apresenta como as coisas se relacionam em um processo reflexivo, trata-se de uma definição de cunho científico. Nela se parte de uma preocupação que leva a uma pesquisa, a um estudo em busca de um sentido, salientando-se a diferença entre refletir e pensar.

Letícia: Eu acho que a primeira coisa para haver reflexão é você estar com algo na cabeça. Você tem que estar preocupado com alguma coisa. Você tem que ter um ponto, um foco. No caso um ponto de partida. A partir daí começa a procurar, a buscar alguma coisa que te leve à que você pensa, que te preocupa, [...] a buscar a orientação e estudo, a pesquisar para ter sentido. Porque eu acho que, para refletir, pensar em alguma coisa, você tem que se embasar também, tem que ter embasamento. Então eu acho que tudo é a pesquisa, o estudo, e a reflexão eu acho que é uma coisa muito complexa. Pensar é diferente de refletir, então vamos refletir no que está embasado em alguma coisa, tem que ter uma direção (Transcrição da entrevista da tutora Letícia – 08/06/07).

A tutora aponta para a necessidade de um envolvimento da pessoa que é levada à reflexão, de modo que se volte para a situação e, querendo resolvê-la, observe-a com o que delinea uma circunstância prática à qual se aplica. A preocupação aponta o foco das observações, dos juízos para onde se dirige o pensamento em busca de formar um sentido por meio de pesquisa, de estudos e elaborações mentais que forneçam embasamento para a significação sugerida para a solução do problema. A reflexão se distingue do pensar de modo geral, segundo a tutora, por duas características. Para se refletir, é necessário “estar embasado”, “pesquisar”, “formar o sentido”, coisa dispensável no pensar de modo geral. A reflexão segue uma direção em busca da solução, também dispensável ao pensar de modo

geral. Como está voltada para a solução de uma circunstância prática, a tutora delimitou o sentido de pensar como refletir.

A última definição que arrolamos é a formulada pelo tutor Fernando. Como transcrevemos essa definição para ilustrar a apresentação dos dados, não a transcreveremos aqui. Tal definição, igual à anterior, não faz uso de exemplo, tampouco da explicação da palavra reflexão. Apresenta como as coisas se relacionam em um processo reflexivo. Trata-se também de uma definição de cunho científico.

De acordo com o tutor, a reflexão acontece a partir de um problema, de uma situação problemática que causa desconforto e que se quer resolver. Este, ao salientar as circunstâncias desconfortáveis de uma situação problemática, aponta um contexto prático da aplicação daquilo que está dizendo e o foco da observação, dos juízos e das elaborações mentais a serem feitas.

Para o tutor, em busca do restabelecimento de uma situação confortável, a pessoa analisa aquela situação problemática e, ao fazer isso, ocorrem-lhe sugestões de como agir, de como atuar sobre o problema. Ao agir de acordo com uma sugestão e obter-se êxito, adquire-se uma nova forma de agir em futuras situações semelhantes; em caso negativo, confere-se a causa.

De acordo com o tutor, a reflexão tem três etapas, a saber: “a situação-problema”; “analisar e formar soluções para aquela situação”; “aplicar e verificar a solução”. Ao cumprir essas três etapas se está refletindo.

A tutora Letícia, na definição anterior, destacou no processo reflexivo, a partir da observação, que denominou de “foco”, a formação do sentido, o embasamento do significado por meio da pesquisa que envolve juízos e elaborações mentais e o direcionamento do pensamento. Esqueceu-se, entretanto, da verificação da adequação do significado sugerido para solucionar o problema e de que o conceito obtido e confirmado também poderia interpretar futuras situações semelhantes.

Na sua definição, o tutor Fernando não esteve atento para a formação da idéia que poderia solucionar a situação de desconforto, aquilo que deveria ser observado. Apontou a ocorrência de uma análise que permitiria a formulação de sugestões, mas não mostrou como controlar esse processo através de elaborações mentais. No entanto, não se esqueceu da verificação daquela idéia sugerida que, sendo confirmada, pode ser aplicada a situações semelhantes.

Essa gradação das definições de reflexão desenvolvida pelos tutores entrevistados delineia, de modo aproximado, uma gradação da compreensão que apresentaram dos

processos educacionais com os quais estiveram envolvidos no serviço de tutoria do projeto Veredas e que foi expressa nas respostas dadas nas entrevistas. Como ficou demonstrado, tal leque de compreensão comporta diferentes nuances.

A variação de compreensões sobre a reflexão que os tutores apresentaram vai desde a ausência de definição até atingir definições de cunho científico. Mostra que nem todos os tutores sabiam o que é reflexão e, entre os que sabiam, alguns estavam mais perto de uma definição de cunho científico do que outros. Aproximadamente metade dos entrevistados se encontrou nessa situação. Diante desse quadro, indaga-se como foi possível a esses tutores levarem os cursistas a refletirem sobre a sua prática pedagógica? Como lhes foi possível ajudar os cursistas no processo de reflexão, visto que nem todos tinham uma clara compreensão do processo reflexivo? Tais questões serão devidamente tratadas no item subsequente.

4.3 Procedimentos que levaram o tutor à reflexão

De acordo com Dewey (1979), a informação e a observação fazem parte do desenvolvimento do pensamento. A observação direta de um evento, situação ou coisa permite que lhe formemos um significado. Também podemos adquirir significados de coisas, situações e acontecimentos por meio das palavras. Entretanto, o significado que nos chega pelas palavras, para ser inteiramente compreendido, necessita ser intermediado pelos significados que desenvolvemos através da experiência direta de algo. Além disso, a palavra reveste o seu significado quando o uso que dela se faz é determinante para a compreensão de alguma coisa.

Na educação, segundo o autor, deve-se fazer uso tanto da observação quanto da informação para o desenvolvimento do pensamento do educando. Além de levar informações aos cursistas, o projeto Veredas, por ter se constituído em um curso de formação superior em serviço, pôde proporcionar condições para que o cursista desenvolvesse observações durante o decorrer de suas atividades. A orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas também proporcionou aos tutores a possibilidade de desenvolverem observações ligadas à prática pedagógica dos cursistas.

Segundo os tutores entrevistados, a orientação e a avaliação da prática pedagógica dos cursistas foi um processo que se organizou em torno dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS,

2002-2005). Estes compunham o material de referência básica dos cursistas e dos tutores com relação a conteúdos específicos, atividades pedagógicas e formação teórica para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

O *Guia de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) é o primeiro meio que apontamos como aquilo que proporcionou aos tutores auxiliarem os cursistas com as reflexões sobre suas práticas. Cada *Guia* funcionava como um centro orientador das atividades do curso durante um mês, aproximadamente. Nos *Guias* estavam todas as informações relativas a cada módulo do curso.

De acordo com Dewey, a questão pedagógica mais importante é “saber como tirar proveito *intelectual* do que as outras pessoas e os livros nos têm a transmitir”, isto é, como tirar proveito das informações e transformar o que se aprende, por esse modo, em patrimônio intelectual (DEWEY, 1979, p 253, grifo do autor).

Segundo o autor, para isso ocorrer, não se deve sobrecarregar os alunos com informações desnecessárias, ou seja, as informações que lhes são levadas, seja por meio de compêndios ou pelo professor, devem ter uma importância ligada à sua vida, a um interesse já existente.

No projeto Veredas havia uma orientação para que os cursistas aplicassem em suas aulas aqueles conteúdos e atividades propostas pelos *Guias*. Os tutores deveriam auxiliar os cursistas com essa tarefa e, para ajudarem na compreensão, tinham que estudá-los. A organização que os *Guias* promoveram foi direta, pela proposição de conteúdos, atividades e explicações teóricas, mas também foi indireta.

De acordo com a tutora Andressa, em relação aos conteúdos e as atividades práticas, os *Guias* traziam uma modelo de estudo dirigido, como um guia de estudo individual do assunto tratado, que cursistas e tutores seguiam. Também, junto a uma parte teórica, os referidos *Guias* traziam uma proposta de reflexão em que se fazia a relação entre conteúdo e a prática pedagógica. Esses dois recursos, que foram utilizados direta ou indiretamente por todos os tutores entrevistados, delimitaram o campo no qual o tutor desenvolveu observações, juízos e elaborações mentais.

As orientações para o estudo individual traziam atividades que também foram realizadas pelos tutores para poder auxiliar os cursistas com o desenvolvimento de seus conhecimentos. Tais atividades acabaram funcionando como organizadoras dos conhecimentos, dos conteúdos que estavam sendo trabalhado no *Guia de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005). Já vimos que, de acordo com Dewey (1979), a atividade que ordena os meios em direção a um fim pode proporcionar organização ao intelecto. Desse modo, aquela

organização da atividade, que era externa ao tutor e fazia parte da proposta do projeto Veredas, pôde ter sido por ele internalizada. A organização dos assuntos e das subdivisões entre os mesmos, das ações a serem desenvolvidas podiam ser elaboradas mentalmente e formar um contexto compreensivo que permitia ao tutor ter um direcionamento ao observar a prática pedagógica dos cursistas e julgar, formar juízo, acerca daquilo que apresentavam sobre o tema.

As propostas de relações entre a teoria apresentada e a prática do professor-cursista, para que tutores e cursistas pensassem a prática à luz daquela teoria, na elaboração mental que o tutor possa ter feito dela, facilitou a aproximação entre ambas, permitindo observações e juízos em um diálogo com a prática do cursista. Essa atividade também, como a anterior, pôde proporcionar ordem ao intelecto dos tutores. As duas forneceram critérios, parâmetros para a observação, o juízo e as elaborações mentais dos tutores sobre a prática pedagógica dos cursistas. A primeira lhes orientou sobre os conteúdos e as atividades das séries iniciais de ensino fundamental e a segunda, sobre a prática pedagógica dos cursistas.

Segundo a tutora Solange, muitas vezes, as atividades práticas e o tratamento do conteúdo que os *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) traziam não eram adequados para utilização com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental do modo como eram propostos. Nessas circunstâncias, tutores e cursistas promoviam uma adequação daquela proposta aos alunos aos quais era direcionada.

A atividade de adequação envolveu, por parte dos tutores, observação reflexiva sobre as dificuldades que inviabilizavam o uso da proposta como se apresentava nos *Guias*. Exigiu que os tutores desenvolvessem, elaborassem mentalmente planos de mudanças na disposição e apresentação de conteúdos e estratégias de ação. Exigiu, assim, que os tutores desenvolvessem juízos e elaborações mentais, decidindo o que era adequado sugerir aos cursistas.

As contribuições que os *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) proporcionaram aos tutores forneceram-lhes recursos para orientar e avaliar a prática pedagógica dos cursistas. Funcionaram como um grande campo de conhecimento que, junto com o acompanhamento das práticas dos cursistas, proporcionou o contexto geral, orientando as observações, juízos e elaborações mentais que os tutores faziam no cumprimento das tarefas dessa atividade.

Tudo o que foi dito aponta para a importância crucial que os *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) tiveram na formação superior a distância, como modalidade semi-presencial, proposta pelo projeto Veredas. Contudo, o *Guia* não foi o único recurso com

que os tutores contaram na orientação e avaliação da prática pedagógica dos cursistas. Esteve presente a equipe de coordenadores e especialistas, com reuniões entre os pares com tais coordenadores e especialistas da AFOR/UFJF.

Essas reuniões e as orientações feitas com os tutores sobre a prática pedagógica dos cursistas, são o segundo meio que analisamos como algo que proporcionou aos tutores auxiliarem os cursistas com as reflexões sobre suas práticas. Nessas reuniões ocorriam trocas de experiências, ajuda com o entendimento de conhecimentos específicos e orientações a respeito da avaliação e orientação da prática pedagógica dos cursistas.

Duas orientações que ocorreram nas reuniões dos coordenadores e especialistas com os tutores foram decisivas no auxílio da tarefa do tutor de levar o professor-cursista a refletir sobre sua prática. Uma encontra-se diretamente relacionada à avaliação que o tutor deveria fazer sobre a prática do cursista, a outra refere-se à reflexão que o cursista deveria fazer sobre sua própria prática, quando o tutor era mediador desse processo.

A primeira orientação organizou a observação, os juízos e as elaborações mentais que o tutor deveria fazer ao avaliar a prática pedagógica dos cursistas. Devido à dificuldade inicial dos tutores, a equipe de especialistas e coordenadores da AFOR/UFJF ofereceu-lhes formação em avaliação e uma ficha, proveniente da secretaria do projeto Veredas, que continha alguns itens para orientar aquilo que deveriam considerar na avaliação, o que ofereceu um sentido às visitas realizadas às salas de aula dos cursistas, como expõe o tutor Fernando.

Fernando: [...] eu fazia o acompanhamento da prática pedagógica lá na escola deste [cursista] e para entrar na sala dele foi um pouco complicado. Tanto para mim quanto para esse professor. Primeiro, porque, no início eu entrava e a sensação que eu tinha era: - o que eu estou avaliando? O que eu estou fazendo aqui? Depois nas reuniões com a L [Coordenadora dos tutores] e com os outros tutores, com as fichas que foram feitas na secretaria eu compreendi que tinha que avaliar esse conteúdo, nesse tipo de atuação do professor. Verificar se o professor ao fazer uma avaliação, se o tipo de avaliação é formativa, somativa, classificatória [...] (Transcrição da entrevista do tutor Fernando – 05/06/07).

Na medida em que se estabelecem critérios para verificar o desempenho dos cursistas, estes funcionam como orientadores da atenção do tutor. Pode-se dizer que estes acabaram por se constituir nos focos de observação que o tutor realizava da prática pedagógica dos cursistas e, por conseguinte, dos juízos e das elaborações mentais.

Segundo Dewey (1979), a observação que se faz em uma reflexão é, ao menos, metade do pensamento, a outra metade está relacionada à admissão e elaboração de hipóteses. Isso porque, no pensamento reflexivo, dados e idéias ocorrem em interação mútua que persiste até

que a cadeia de idéias, que é formada através do juízo, atinja a compreensão e a conceitualização.

De acordo com os tutores entrevistados, os itens da ficha de avaliação ofereceram índices a serem considerados sobre a prática dos cursistas, que foram juntados em blocos, na adaptação que cada tutor fez das fichas.

Como os cursistas também tinham conhecimento dessas fichas, foram informados sobre o que seriam avaliados em sua prática. As tutoras Solange e Letícia apontaram que os blocos seriam: a postura do professor-cursista dentro de sala de aula, com respeito aos alunos e ao conteúdo; o tratamento dado pelo cursista ao material didático e ao ambiente de trabalho. Assim como a tutora Selma, os demais tutores buscavam identificar como o professor-cursista conduzia os trabalhos dentro de sala de aula e qual era a reação dos alunos às atividades e a sua condução pelo cursista.

De acordo com Dewey (1979), o erro do uso da observação na escola se encontra no fato de que, em quase “toda parte, recorre-se, por vezes, à observação, como se, em si mesma, fosse de completo e final valor, e não um meio de coligir os dados que verificam uma idéia, ou plano, e que fazem, da dificuldade sentida, uma questão que guia o pensamento subsequente” (DEWEY, 1979, p 248).

Os tutores deveriam observar a prática pedagógica dos cursistas para colher dados que lhes permitissem julgar o seu desempenho pedagógico e que, ao mesmo tempo, permitissem lhes apresentar aquela dificuldade como algo a ser melhor trabalhado.

Os tutores, orientados pela compreensão dos diferentes tipos de avaliação que deveriam fazer e apreciar e pelos aspectos que deveriam considerar da prática dos cursistas, através das fichas de avaliação, iam às salas de aulas de seus cursistas observar e registrar suas observações sobre a sua prática pedagógica na avaliação que realizavam. Na ocasião, os tutores também observavam e avaliavam o planejamento que os cursistas faziam, o uso dos conteúdos dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005).

Para Dewey (1979), a observação é favorecida pela ação, pela relação meio-conseqüência, a partir de conseqüências desejadas para descobrir meios de atingi-las ou a partir de meios para levantar as conseqüências que seu uso trará. A observação consiste, então, em um método ativo de exploração e pesquisa para fins práticos ou teóricos.

Se a primeira orientação que a equipe de coordenadores e especialistas dera aos tutores lhes oferecera o foco, aquilo que deveriam observar, sobre o que deveriam formar juízos e elaborações mentais da prática pedagógica dos cursistas, a segunda orientação lhes fornecera o modo de proceder com aquilo que haviam observado e registrado, a forma de fazer a

devolução aos cursistas daquilo que observaram e avaliaram, o modo de os fazerem pensar sobre o avaliado.

Os tutores, após a leitura dos *Guias de Estudo* (MINAS GERAIS, 2002-2005), estavam informados dos conteúdos, atividades e teorias daquele módulo, isto é, deveriam formar idéias sobre esses assuntos. Posteriormente, nas reuniões presenciais quando os cursistas, com a participação do tutor, planejavam os trabalhos a serem realizados nas suas aulas, o tutor era informado pelos cursistas sobre a aplicação de tais conteúdos e atividades nas suas aulas. De posse das fichas de avaliação, o tutor se orientava sobre os aspectos pedagógicos que deveria considerar na prática dos cursistas.

Todas essas informações colaboravam na formação dos juízos e na elaboração mental dos tutores ao observarem e avaliarem a prática pedagógica dos cursistas. O tutor observava o desenvolvimento de uma atividade pelo cursista como um meio de avaliá-lo e orientá-lo. Diante disso, o tutor deveria desenvolver uma observação analítica. Analisar a atividade e perceber a interação do professor-cursista com a sua turma, a adequação dos materiais, a justeza da proposta e o interesse dos alunos. Isso possibilitava-lhe levantar algumas dificuldades e relacionar os seus vários aspectos por meio de elaborações mentais, até que desenvolvesse uma idéia que sintetizasse tudo, que ajudasse a melhorar a prática pedagógica do cursista. Na visita, os tutores tinham que formar uma opinião, tinham que emitir juízos avaliando e orientando a prática.

Solange: Então, era onde eu me agarrava pra ajudar os cursistas. A orientação do material [Guias de Estudos (MINAS GERAIS, 2002-2005)] [...] Eu pegava o material, via as sugestões, as reflexões que a gente fazia junto com o cursista e aí chegava na sala e tinha umas observações para você fazer, uma situação concreta para observar. Quer dizer, a prática não só ali na sala de aula, naquele momento, mas toda a dinâmica daquele professor enquanto professor dentro da sala de aula ou dentro da escola. Porque eu entendia que a prática era para observar isso tudo, até o próprio comportamento deles nos plantões, tentava fazer um esforço pra tentar observar ele o tempo inteiro como professor, como aluno e professor. É, mas usava, dessas orientações que vinham nos Guias, quer dizer, o que eu estudava [...] (Transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

Esta não era uma tarefa fácil, principalmente no momento da devolução, quando o tutor deveria informar ao cursista sobre as suas impressões e a avaliação que fizera. Nesse momento o tutor, dependendo da estratégia que usasse, poderia pensar em sua prática pedagógica.

Os tutores relataram diferentes estratégias por meio das quais faziam o retorno daquilo que haviam presenciado. A tutora Adriana realizava a avaliação juntamente com o professor.

A tutora Andressa fazia a devolução por meio de uma conversa com o professor-cursista e a tutora Valéria utilizava-se de uma discussão da questão problemática enfocada.

De acordo com o tutor Fernando e a tutora Ana, todos os tutores foram orientados pela coordenadora de tutoria a não devolverem diretamente o resultado de suas observações aos cursistas, chamando-os para um debate. Foram orientados a tratar daquilo que consideraram problemático na prática dos cursistas de modo que os levassem a pensar naquela situação, por meio de perguntas que exigissem alguma justificativa dos cursistas, que os levassem a se confrontarem a partir da própria experiência, como se vê abaixo.

Ana: *Um recurso que eu utilizei muito, que a L [coordenadora de tutoria] orientou a gente para isso, era de questionar com ela [cursista] perguntando: - Você faz como? Por que você faz assim? Por que é desse jeito? Por que você acha que de outro jeito não dá certo? Por que..., ia perguntando até que algumas vezes elas conseguissem ver que podia dar certo de outra forma [...]* (Transcrição da entrevista da tutora Ana – 21/06/07).

Os tutores também fizeram uso de outros tipos de perguntas. A tutora Selma se lembrou de que perguntava sobre as relações que o cursista estabelecia entre o trabalho apresentado e aquilo que estavam estudando no projeto Veredas. Ao formular uma pergunta ao cursista, o tutor orienta a sua observação, delimita seus juízos e elaborações mentais, instiga-o a uma direção.

Segundo Dewey, uma “pergunta sacode, esporeia a mente, forçando-a a ir até onde pode, melhor do que faria os mais engenhosos artifícios pedagógicos, se desacompanhado desse ardor intelectual”. A pergunta é um recurso do qual o professor deve fazer uso, não para obter respostas, mas para colocar uma questão que precisa ser discutida com o estudante, com a finalidade de orientar os seus estudos (DEWEY, 1979, p 265).

O ato de perguntar deve ser a arte de fazer com que advenham dos estudantes as informações “de modo tal que orientem as indagações deles próprios e que neles formem o hábito independente de inquirir em duas direções a saber: por *observação* e recordação do que se refere à matéria; e através do *raciocínio* sobre o *sentido* do material presente” (DEWEY, 1979, p 262, grifo do autor).

Tais perguntas devem ser dirigidas para o levantamento das relações existentes entre as matérias estudadas, por um lado, e, por outro, para a definição do problema em questão, na busca das descrições de fatos e princípios.

A tutora Solange, ao fazer a devolução, muitas vezes não se sentia à vontade para debater com o professor-cursista aquilo que observara da sua prática pedagógica. Aquela

questão ficava em aberto e a tutora a levava para as atividades de orientação nos sábados presenciais, permitindo que aquele cursista se beneficiasse ouvindo os seus pares.

Este é o terceiro modo que interpretamos como aquilo que proporcionou aos tutores auxiliarem os cursistas com as reflexões sobre suas práticas. Segundo a tutora Letícia, era muito comum os tutores se utilizarem desse recurso nas atividades de orientação nos sábados presenciais.

Nas orientações aos sábados, os tutores tinham um papel ativo, cabendo-lhes propor e organizar atividades. Para Dewey (1979), na sua turma, o professor deve ser o líder, não apenas pelo conhecimento que possui, mas também por sua experiência. Ao professor é dada a incumbência de pensar no propósito a ser realizado em suas aulas e prepará-las com afinco.

Como parte da atividade de orientação da prática pedagógica dos cursistas, aos sábados, no momento da troca de experiências entre os participantes de cada grupo, para a apreciação dos mesmos, os tutores encaminhavam alguma questão não concluída, que tivesse ficado em suspenso nas visitas que faziam à sala de aula dos cursistas.

De acordo com Dewey (1979), na lição, o professor não pode se colocar como o único, a figura central que desenvolverá o assunto. Tampouco pode se ausentar, deixando tudo para o aluno. “O problema prático do professor é encontrar o meio termo para a demonstração e explicação, nem tão escassa que deixe de estimular a reflexão, nem tão abundante que a sufoque” (DEWEY, 1979, p 266).

Para introduzir o assunto ao grupo, os tutores recorreram a estratégias diferentes. O tutor Fernando comentou que o fazia através do resgate da situação ocorrida na sala de aula, por meio de perguntas que delimitavam o acontecimento e a reação do cursista. A tutora Adriana organizava questões por temas referentes às dificuldades que presenciara nas aulas. A tutora Letícia relatou que os tutores também se utilizavam de vídeos com aulas simuladas para introduzirem assuntos a serem debatidos. A tutora Valéria fazia um convite para pensarem e desafiava-os a reconhecerem as deficiências. Todos buscavam levar os professores-cursistas a observar, a desenvolver juízos e elaborações mentais sobre suas práticas.

Na lição, também se deve promover uma troca de informações, idéias e experiências entre os integrantes da classe sobre o assunto. O objetivo dessa viva troca de experiências é, pelo juízo, distinguir o importante daquilo que é de segunda ordem e levar o estudante a repensar, a elaborar mentalmente aquilo que sabe para descobrir como se relaciona com o tema em pauta. Uma “discussão ardorosa mostrará as diferenças intelectuais, os pontos de vistas e interpretações opostas, o que contribuirá para definir a verdadeira natureza do

problema” (DEWEY, 1979, p 261). Fato que ocorreu, como podemos apreender daquilo que expõe a tutora Solange.

Solange: [...] *talvez uma questão que eu julgasse não estar muito de acordo, que precisasse ser reformulada, ser revista e que às vezes aquela cursista não estava conseguindo enxergar, aí quando você jogava pro grupo, aí você encontrava algumas pessoas que apoiavam: ‘É, realmente, tem razão.’ Mas, encontrava também outros que falavam: ‘Não!’ Às vezes, elas tinham um jeito de falar que fazia o grupo entender melhor do que eu, porque eu falava muito do ponto de vista de quem tava de fora [...]* (Transcrição da entrevista da tutora Solange – 04/06/07).

Segundo Dewey (1979), diante da sala como comunidade, para se promover uma troca de experiências e sugestões entre os alunos, o professor deve permitir que ocorra uma comunicação livre. Para que a lição também tenha um valor prático de exercício do pensamento, o aluno deve ser levado a justificar suas sugestões, a se responsabilizar não só pelo palpite que apresenta, como também pela sua defesa, a “esclarecer o significado deste, sua influência sobre os fatos em estudo e a influência dos fatos sobre ele” (DEWEY, 1979, p 267).

Deve-se buscar desenvolver no aluno o hábito de expor consecutivamente as palavras que emprega, ajudando-o a organizar as suas próprias idéias. O fato de um aluno proceder a sua exposição de modo consecutivo favorece que apareça a história do uso que faz da palavra numa seqüência de raciocínio, numa descrição, em um todo mais amplo, apontando a continuidade e a ordem das significações que a ela se relacionam.

Como tutor e cursistas, nessa ocasião, tratavam de dificuldades percebidas na prática pedagógica dos cursistas, falavam a partir de um contexto, sobre uma situação que acontecera de fato, que fora observada e julgada pelo tutor, o que poderia lhes tornar possível desenvolver significações.

De acordo com Dewey (1979), é possível ocorrer uma melhora significativa no cabedal de significados de uma pessoa, ampliando e tornando mais inteligente o contato da pessoa com as coisas e buscando os sentidos das palavras no contexto em que são empregadas. Por esses dois meios a inteligência é acionada, usa-se a análise, o juízo e a compreensão. As significações que assim são adquiridas se relacionam a uma cadeia e constituem o capital ativo de compreensões das pessoas.

Também é necessário ter o cuidado para que a significação nova, que está se desenvolvendo, não seja sobreposta à significação comum, ficando isolada. Deve ocorrer um esforço para se fundir a significação prática e comum nos conceitos lógicos. Por sua vez, o pensamento, ao se tornar mais cuidadoso, exato, desenvolve um vocabulário próprio para

expressar os significados, e o vocábulo, que é intencionalmente utilizado para expressar, de modo exato, um significado, é chamado de termo técnico. Esse fato também esteve presente na orientação e avaliação da prática pedagógica do professor-cursista, segundo o relato da tutora Valéria.

Valéria: [...] *Tinha umas [cursistas] que até falavam assim: 'Ah, não é possível, eu trabalho há tanto tempo, será que isso está tão errado assim?' Aí, com o estudo da teoria, com a troca de informação com os outros cursistas a gente ia conseguindo amarrar a teoria com a prática [...]* (Transcrição da entrevista da tutora Valéria – 01/06/07).

Estes três procedimentos que destacamos, a saber, as orientações contidas nos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005), as orientações que foram dadas pela equipe de coordenadores e especialistas e as questões de prática dos cursistas levadas pelos tutores para a atividade de orientação, por meio de troca de experiências, nos sábados presenciais, possibilitaram aos tutores auxiliar os cursistas a refletirem sobre suas práticas. Permitiram também que os tutores refletissem sobre a prática pedagógica dos cursistas. Uns tutores mais, outros menos, de tal modo que todos os entrevistados puderam ser afetados por esses afazeres relativos à atribuição da tutoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo ato de pensar – qualquer que seja, contanto que *seja* ato de pensar – contém algo de original. [...] Originalidade significa interesse pessoal na questão, iniciativa pessoal em considerar as sugestões feitas por outras pessoas, sinceridade em segui-las, rumo a uma conclusão verificada.

DEWEY

Do ponto de vista do pensamento, de acordo com as idéias de Dewey (1979), o tutor poderia atuar no desempenho das suas atribuições relativas à orientação e avaliação da prática pedagógica do professor-cursista através de crenças ou por reflexão.

Segundo o autor, toda vez que estamos às voltas com a orientação das atividades práticas, estamos agindo por uma crença no sentido de que esta fundamenta a ação prática. A mesma, entretanto, pode ser formada de duas maneiras distintas. Por uma assimilação direta da experiência de outro em um contexto ou por um processo reflexivo através de uma compreensão.

Na reflexão, há um empenho intelectual que busca ativamente a solução do impasse. Na crença adota-se uma solução prévia que não exige um esforço ativo. Por esse motivo existe um risco de agirmos mais por crenças que assimilamos diretamente de outros do que por reflexões.

Todos nós estamos expostos a tal risco. Os tutores do projeto Veredas também estiveram sob o risco de agirem através de crenças e não desenvolverem reflexões.

Faz parte do referido risco, em nossas ações práticas, desenvolver procedimentos e fazermos coisas que nem são bem compreendidas por nós. Dewey (1979) ainda vai mais longe, pois as atividades que realizamos desse modo podem proporcionar ordem ao intelecto, desde que a ordem dos acontecimentos interfira nos resultados.

Vimos como as orientações dos *Guias de Estudos* (MINAS GERAIS, 2002-2005) e da equipe de coordenadores e especialistas permitiram que o tutor levasse o cursista a refletir sobre a sua prática pedagógica. Tais orientações funcionaram como ponto para observação e encaminhamento de situações de modo que o tutor, sem saber ao certo o que fazia, ao executar automaticamente as atividades, pudesse levar o cursista a refletir ou, por outro lado, ele mesmo refletia sobre o que fazia, levando o cursista à reflexão.

Esses dois modos de se comportar cruzavam-se, ora o tutor agia por um, ora por outro. É impossível identificarmos por qual atitude o tutor tenha agido. Entretanto, podemos atribuir-lhe certa tendência de se comportar por uma das duas: por crença ou por reflexão.

Nas entrevistas percebemos, pela análise das respostas dos tutores, que alguns expressavam uma compreensão esclarecida sobre os temas indagados, posicionando-se claramente frente a eles, enquanto outros apresentavam dificuldades em se posicionar.

De acordo com Dewey (1979), a compreensão ocorre por um processo reflexivo. Compreensão, juízo e concepção são funções da reflexão. É por meio da compreensão que o significado é desenvolvido e isto se dá através do confronto com os dados e pela elaboração da idéia, até a formação da concepção. Segundo o autor, compreender leva a apreender a significação.

Seguindo essa idéia, o tutor, ao formular uma compreensão clara do que está falando, apresenta-nos o dado que permite confirmarmos que tenha refletido sobre o assunto. A compreensão que tenha atingido sobre um assunto aponta aquilo que dele conhece, sendo possível estabelecer uma escala acerca disso ao compararmos as respostas dos tutores.

Podemos identificar, pela compreensão que o tutor apresentou, certa tendência para refletir, ou mais, ou menos, sobre o assunto da entrevista. A entrevista versou sobre a reflexão desenvolvida pelo tutor na orientação e avaliação da prática pedagógica do professor-cursista, no projeto Veredas, de modo que as respostas formuladas pelos tutores sobre isso indicam o que pode ter ocorrido em suas práticas como uma tendência de atuação no desempenho do seu papel.

Ao promovermos, a partir das idéias de Dewey (1979), uma análise das definições de reflexão que os tutores formularam, acabamos por atingir uma escala que partiu da ausência de definição, passando por definições menos precisas, até atingir as mais elaboradas. Tal escala, como substrato em relação à reflexão, trouxe uma gradação daquilo que o tutor deliberadamente sabe, aplica e observa como processo reflexivo.

Ao compararmos as definições que os tutores fizeram de reflexão, tendo por base as idéias de Dewey (1979), descobrimos que as definições que foram melhor elaboradas foram as dos tutores: Valéria, Solange, Letícia e Fernando, em ordem crescente.

Localizando as definições no contexto das entrevistas como um todo, podemos dizer que a tutora Valéria não elaborou a sua definição de reflexão tão bem quanto os tutores Solange, Letícia e Fernando, mas, entre os quatro, foi a que mais se apresentou positivamente frente às teorias e conhecimentos pedagógicos.

O tutor Fernando apresentou muita segurança no tocante às teorias e conhecimentos, não só pedagógicos, além de trazer uma definição de reflexão de cunho científico. Entretanto, não superou a definição de reflexão oferecida pela tutora Letícia. Os conhecimentos dessa tutora sobre reflexão, como o dele próprio, revelaram-se profundos.

A tutora Solange não só apresentou um exemplo da reflexão que fizera, como trouxe também exemplos realizados pelos cursistas, além de nos oferecer uma “definição denotativa”, mostrando também uma compreensão ampla da mesma. (DEWEY, 1979, p 163).

O que caracterizou esse grupo de 4 tutores, de acordo com a análise feita, foi o fato de que podem ter se pautado por uma atitude reflexiva nas funções que desenvolveram, ao orientar e avaliar a prática pedagógica do professor-cursista, no projeto Veredas. À luz disso, indagamos se o desempenho desses tutores lhes trouxera algum benefício.

Em resposta a essa pergunta podemos dizer que tal grupo é composto pelos mesmos tutores que disseram acreditar que, com o trabalho de tutoria no projeto Veredas, fizeram uma outra formação, uma outra graduação. Diferente do que disseram os outros quatro tutores, que pensam ter feito, por meio dos trabalhos relativos ao serviço de tutoria no projeto Veredas, somente uma complementação da graduação que possuíam.

Mantendo-se as definições no contexto das entrevistas, podemos afirmar que os tutores Fernando e Valéria foram muito beneficiados pelos trabalhos de orientação e avaliação da prática pedagógica dos professores-cursistas. Chegaram à atividade de tutoria mais preparados frente a teorias e conhecimentos pedagógicos do que as tutoras Solange e Letícia. Entretanto, entre os 8 tutores entrevistados essas duas tutoras foram as que mais se beneficiaram com o referido processo. Dentre as duas, a tutora Letícia foi a que apontou ter recebido maiores ganhos pelo processo de tutoria.

Para tal tutora, que possuía experiência docente, mas estava há muito tempo sem estudar após a conclusão da graduação, o projeto Veredas teve o significado de um curso inteiramente novo, nas perspectivas teóricas, metodológicas e práticas.

Letícia: *Nossa foi bom de mais, foi muito bom! Por isso eu falei que foi uma experiência muito ímpar. Eu acho que eu aprendi mais do que eu ensinei [...]* (Transcrição de entrevista da tutora Letícia – 08/06/07).

Essa análise partiu das definições formuladas sobre reflexão pelos tutores, salientando o valor de se conhecer o processo reflexivo, que traz, como substrato, a possibilidade de deliberadamente se fazer uso dele. Salientou o valor que a reflexão apresenta quando está ligada às coisas feitas como realizações em trabalhos ou estudos. Tal valor está em converter trabalhos, dificuldades, estudo etc. em ganhos pessoais, em domínio e conhecimento. Seu valor é educacional.

Os tutores do projeto Veredas refletiram no desempenho de suas atribuições e tarefas relativas à orientação e a avaliação da prática pedagógica do professor-cursista, sendo tal reflexão foi importante não só para o bom desempenho destas, como também resultou em relevantes ganhos pessoais para os 4 tutores que apresentaram as melhores concepções de reflexão, segundo as idéias de Dewey (1979).

Na análise das definições de reflexão dos tutores, que fizemos no capítulo 4, levantamos a situação exposta por Dewey (1979) de que, mesmo na ausência de um conhecimento sobre reflexão, o processo reflexivo ocorre. Nela pudemos ver como os tutores desenvolveram reflexões durante o processo de orientação e avaliação da prática pedagógica do cursista, além de refletirem sobre a sua prática de tutoria.

No entanto, na análise que realizamos das respostas oferecidas pelos 8 tutores, fez diferença o tutor deliberar conscientemente sobre a reflexão e, por outro lado, refletir sem saber o que seja a reflexão. O que traz para o nosso cenário educacional a importância de se tratar diretamente da reflexão nos cursos de formação de professor.

Quanto a isso, de acordo com Dewey (1979), deve ser uma ocupação da escola desenvolver o processo reflexivo do aluno e, para que este possa tirar o melhor proveito da reflexão, o professor deve estar preparado para auxiliá-lo nesse processo.

O autor entende que o professor deve ter uma formação que lhe garanta conhecimentos mais profundos da sua matéria dos exigidos para o seu trabalho, devendo adquirir conhecimentos que o capacite a estudar a mente dos alunos.

Esses conhecimentos devem ser assimilados de uma maneira que se tornem um instrumento da observação e do juízo pessoal do professor, que lhe permitam esclarecer a percepção da situação e como proceder diante dela.

Isso é necessário porque o professor “*precisa ter seu espírito livre para observar as reações e movimentos mentais dos estudantes que compõem o grupo*”. O problema dos alunos

encontra-se na *matéria*; o dos professores é saber *o que está fazendo a mente dos alunos com a matéria*” (DEWEY, 1979, p 271, grifo do autor).

Entretanto, não é comum encontrarmos em cursos de formação de professores matéria ou material que trate diretamente da reflexão ou de pensamentos reflexivos. O projeto Veredas, com valoroso esforço, embora tenha instituído a reflexão sobre a prática entre as suas atividades pedagógicas, não selecionou, destacou e converteu a reflexão como conteúdo direto de uma matéria a ser tratada, estudada e desenvolvida por tutores e cursistas.

Pela análise feita, podemos supor que o processo reflexivo, por se constituir no modo como nos comportamos ao buscarmos a compreensão no esclarecimento de algo duvidoso, formando um conceito sobre o mesmo, tornando-o um saber adquirido, é um conteúdo cujo domínio permite-nos tirar o melhor proveito das circunstâncias e condições da vida.

O valor de se tratar diretamente do processo reflexivo nos cursos de formação de professores encontra-se em possibilitar ao professor conhecer e orientar conscientemente a sua própria reflexão e a de seu aluno. Possibilita-lhe apontar incongruências no pensamento do educando e usufruir os benefícios e efeitos do desenvolvimento do ato de pensar no processo educacional de nosso tempo, o que valoriza a condição de aprendiz do aluno, a partir do mundo que o cerca.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré C. P. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva/EDUSP, 1990.

ARNOLD, Stela Beatriz T. Planejamento em educação a distância. In GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (Org) **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CALDERANO, Maria da Assunção; SILVA Léa S. P.(Coord). **Relatório da pesquisa Impactos do Veredas enquanto projeto de formação de professores em serviço**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2006.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DEWEY, John. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

FRANCO, Iara M. Mídias. In GIUSTA, Agneta S.; _____. (Org) **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

_____. Vídeo, teleconferência, videoconferência e áudio. In GIUSTA, Agneta S.; _____. (Org) **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GÓMEZ, Gregório R.; FLORES, Javier G.; JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Granada: Ediciones ALJIBE, 1999.

KVLISZ, Beatriz. **Professora em cena. O que faz a diferença?** Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEMGRUBER, Márcio S. Educação a distância: para além dos caixas eletrônicos. **Revista do Ensino Superior**. Rio de Janeiro, fev/2008. No prelo.

MINAS GERAIS, Secretaria Estadual de Educação. Projeto Pedagógico. In **Veredas: Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002a.

_____. Manual do Tutor. In **Veredas: Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002b.

_____. Manual da Agência de Formação. In **Veredas: Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002c.

_____. Guia Geral. In **Veredas: Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002d.

_____. Guia de Estudos. In **Veredas: Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2002-2005. 32 v.

_____. Manual de Avaliação de Desempenho de Cursistas do Veredas. In **Veredas: Formação Superior de Professores**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004.

MORAN, José Manuel. Prefácio. In GIUSTA, Agneta S.; FRANCO, Iara M. (Org). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

MOREIRA, Mercia. O processo de avaliação em cursos a distância: reflexões. In GIUSTA, Agneta S.; FRANCO, Iara M. (Org). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

MURARO, Darcisio Natal. **A dimensão do pensar na educação escolar: o pensamento reflexivo como princípio educativo em John Dewey**. 1998. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

NOGUEIRA, Simone A. Material impresso em EAD: construção e produção. In GIUSTA, Agneta S.; FRANCO, Iara M. (Org). **Educação a distância: uma articulação entre a teoria e a prática**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

PITOMBO, Maria Isabel M. **Conhecimento, valor e educação em John Dewey**. São Paulo: Pioneira, 1974.

SILVA, José Maria; SILVEIRA; Emerson S. da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. ed. atual. Petropolis: Vozes, 2007.

SILVA, Léa S. P. et al. A orientação da prática pedagógica na formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o serviço de tutoria. **Educação em Foco**: revista de educação, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, set/2007 – fev/2008. No prelo.

STAKE, Robert E. **Investigación com estudio de casos**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1999.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA (PROJETO-PILOTO)

- 1) Nome e formação do tutor.
- 2) Qual o pólo e sub-pólo que esteve sob sua responsabilidade? Você residia no sub-pólo? Como se comunicava com seus cursistas?
- 3) Quantos cursistas você orientava?
- 4) Eu queria que você contasse um pouco da sua experiência com relação às visitas à sala de aula dos cursistas.
- 5) Você costumava agendar essas visitas?
- 6) Sobre o planejamento preliminar realizado aos sábados. Plano de aula? Como foi isso para você e para os cursistas?
- 7) Nas aulas que você observou os cursistas se pautavam no planejamento preliminar que foi construído nos sábados presenciais?
- 8) O que você pensa da metodologia sugerida pelo Veredas a respeito das visitas à sala de aula do cursista?
- 9) Entre as observações feitas por você, o que lhe chamava mais atenção no desenvolvimento das aulas?
- 10) Como você agia em função desses aspectos?
- 11) Como é que você percebia a questão da organização do espaço da sala de aula? Das carteiras? Das paredes? Você notou alguma mudança significativa no espaço da sala de aula? Você observava na aula dos cursistas o tipo da linguagem utilizada? Se era uma norma culta ou não? O que você fazia?
- 12) O que você entende por resignificação da prática pedagógica que o Veredas enfatizava?
- 13) Você diria que houve a resignificação da prática pedagógica por parte de todos os cursistas?
- 14) Você poderia citar algum caso, algum dado concreto, para exemplificar a presença da resignificação da prática docente?
- 15) O que você considera que foi o ponto alto do curso Veredas?
- 16) Na sua opinião, você acha que o cursista conseguiu apreender a proposta contida no conjunto dos Guias de Estudo do Veredas?

- 17) Você concorda que o Veredas contribuiu para que o cursista compreendesse o papel da educação como conquista da autonomia intelectual e exercício da cidadania por parte do aluno? Cite uma situação concreta que confirme isso.
- 18) Você conseguiu perceber se houve mudanças, por parte dos cursistas, no discurso em relação ao seu papel na educação?
- 19) Você percebeu alguma atitude por parte dos cursistas que manifestasse movimentos em torno de relacionar o seu trabalho com aspectos políticos, sociais e econômicos?
- 20) Você conseguiu perceber se os cursistas manifestavam interesses, vontade de envolver a escola para acompanhar a aplicação das verbas públicas municipais, estaduais e federais destinadas à educação?
- 21) Você considera que o cursista do Veredas vai, através de seu trabalho, contribuir efetivamente para que a educação cumpra o seu papel de propiciar a conquista intelectual do aluno e conscientizá-lo para o exercício da cidadania?

Mostrar os resultados da pesquisa “IMPACTOS DO VEREDAS ENQUANTO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF¹⁵. (CALDERANO; SILVA 2006).
Dando continuidade à entrevista.

- 22) O que você pensa sobre os resultados encontrados após a aplicação do questionário aos cursistas?
- 23) Na sua opinião, os cursistas entenderam que estavam ressignificando, pensando em uma mudança na prática em sala de aula?
- 24) Até que ponto você percebeu a aquisição e implementação do discurso do cursista através da prática?

¹⁵ Pesquisa coordenada pela Prof^ª Dr^ª. Maria da Assunção Calderano e pela Prof^ª Dr^ª Léa Stahlschmidt P. Silva no período de 2004 a 2005.

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Nome e formação do tutor. Pólo e Sub-pólo que esteve sob sua rsponsabilidade
- 2) Qual é a sua experiência com a educação? Há quanto tempo?
- 3) O que faz atualmente?
- 4) O que o levou a participar da seleção para tutor do projeto Veredas?
- 5) Quais foram os desafios que enfrentou como tutor do projeto Veredas? (conhecimentos que tinha sobre tutoria; dificuldades que teve; coisas que acha que deveria ser diferente).
- 6) Conte como foi para você participar de todo esse processo e mais particularmente o de orientar e avaliar a prática pedagógica do professor cursista. (Quando e como ocorria a orientação da prática do cursista? Quais eram os sinais que lhe indicavam que os cursistas precisavam rever a sua prática? Como você fazia o cursista entender aquilo que ele precisava mudar? Dê um exemplo de uma orientação que você realizou no “Veredas”. Quando e como era feita a avaliação da prática do professor cursista? O que você observava na prática do professor cursista para avaliá-la? Como você dava o retorno ao cursista?).
- 7) A partir da tarefa de orientar e avaliar a prática pedagógica do cursista, que relações você estabeleceu com a sua própria prática? (Ela modificou a sua forma de ser professor? A sua forma de dar aulas? O que mudou? Dê um exemplo. Mudou sua forma de ver como ocorre o aprendizado do aluno? O que você enxerga diferente agora? Mudou a sua compreensão de educação? De que modo?).
- 8) O que é o processo de reflexão? (Como você, didaticamente, o explicaria? Como ele ocorre? Tem fases?).

APÊNDICE C – CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____,
autorizo a utilização dos dados obtidos através de entrevistas para o desenvolvimento da pesquisa REFLEXÃO E AÇÃO PEDAGÓGICA DOS TUTORES NO PROJETO VEREDAS: um estudo à luz das idéias de Dewey

Estou consciente de que os dados produzidos nessas entrevistas serão usados como elemento de análise, assim como podem vir a ser usados em futuros trabalhos acadêmicos.

Será resguardado o anonimato dos sujeitos da pesquisa, usando-se pseudônimos para referir-se a eles na redação do relatório final da pesquisa.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2007.

Assinatura