



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARCO AURÉLIO PEREIRA VASCONCELOS

**DO QUADRO DE GIZ À TELA DO COMPUTADOR! NAVEGANDO PELA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** o que está em jogo? A formação do professor do
futuro ou o futuro da formação do professor?

RIO DE JANEIRO
2010

MARCO AURÉLIO PEREIRA VASCONCELOS

**DO QUADRO DE GIZ À TELA DO COMPUTADOR! NAVEGANDO PELAS
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** o que está em
jogo? A formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação
em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro - UNIRIO como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elena Vianna Souza

RIO DE JANEIRO
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARCO AURÉLIO PEREIRA VASCONCELOS

**DO QUADRO DE GIZ À TELA DO COMPUTADOR! NAVEGANDO PELA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** o que está em jogo? A formação do professor do
futuro ou o futuro da formação do professor?

Aprovado pela Banca Examinadora
Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2010.

Professora Doutora Maria Elena Vianna Souza
Orientadora - UNIRIO

Professora Doutora Eloíza Gomes de Oliveira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Professora Doutora Janaína Specht Menezes
UNIRIO

*Dedico este trabalho aos meus alunos, que têm sido
mais meus mestres do que outra coisa, e aos meus
mestres que por sabedoria e delicadeza, às vezes me
ouvem como se fossem alunos.*

AGRADECIMENTOS

Isso é “*de praxe*”. Assim, exatamente assim, é como as pessoas se referem, na maioria das vezes, a esta página de agradecimentos. Este, contudo, não é o meu pensar. Entreguei-me, alma e corpo, minuto a minuto, à realização deste trabalho. Por traduzir meus sentimentos, dissocio esta página do caráter de mera formalidade. Ela é, mais que tudo, disposição de retribuir meu muito obrigado a todos que comigo compartilharam essa empreitada. Sou-lhes muitíssimo grato.

É nesse sentido então que agradeço:

A Deus, de cuja obra faço parte como criação.

À Prof^a Maria Elena, que é um ser humano raro, uma orientadora amorosa, paciente e uma professora incrível que, caminhou junto comigo na realização deste trabalho. Isso gerou em mim acreditar que é possível existir uma universidade conectada à realidade, rigorosa, coerente e conseqüente com as demandas da vida real, e acima de tudo, amorosa.

As Professoras Janaína, Eloíza e Ângela, que me ensinaram as coisas mais importantes da minha vida de uma forma simples, insurgente e amorosa. Isso gerou em mim acreditar que múltiplos e insondáveis são os caminhos que nos levam a (re)desenhar o nosso estar no mundo.

Ao Grupo de ex-alunas do Curso de Pedagogia da UERJ- EAD, que me acolheu com muito carinho, compreensão e respeito. Isso gerou em mim poder passar por alguns momentos muito difíceis, e conseguir ficar firme e seguir em frente com coragem para continuar e nunca me sentir sozinho.

Aos amigos que conheci na UNIRIO, Edmilson, Elton e Shirley, que sempre me incentivaram e acreditaram no meu potencial. Isso gerou em mim poder trabalhar com confiança e determinação.

A todos os amigos e familiares que contribuíram de alguma forma para que esta pesquisa chegasse ao final, seja oferecendo contribuições seja torcendo e me ajudando a ficar cada vez mais liberado para me dedicar ao trabalho; em especial, Valéria Freire, Patrícia Fortuna,

Fernanda, Maria Inês, Max, Robert entre muitos, que não caberiam nesse espaço. Isso gerou em mim reafirmar que a amizade é um tesouro.

Às minhas companheiras de trabalho Valéria Querido, Fátima Cunha, Rosângela, Socorro, Sonia Almeida. Isso gerou em mim confirmar que o saber e o poder se manifestam em todos os movimentos da vida.

Não é despropositado lembrar: **obrigado** se associa à obrigação. Mais que isso até: “*obligatio*”. Patenteia este sentido: estar ligado em volta, estar enlaçado. Por outras palavras, é a ação de estar atado com laço, preso a quem de direito.

Por tudo isso, pelos laços afetivos existentes, estreitados mais ainda neste percurso: a razão do meu sentimento: obrigado, sem “*praxe*”!

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela*
Fernando Pessoa

RESUMO

O presente estudo analisou as proposições das Políticas Públicas voltadas para a formação de professores na modalidade a distância e se esta formação modificou ou não a prática docente dos alunos e alunas oriundos do curso de Pedagogia para as séries iniciais do consórcio CEDERJ, através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O estudo em foco, de cunho qualitativo, poderá contribuir para o aprofundamento das questões voltadas para a formação de professores a distância, com possibilidades de formação tecnológica, numa perspectiva reflexiva, que os levem a assumir uma postura crítica diante das questões geradas pela sociedade informacional. Para atender aos objetivos da pesquisa, foram entrevistados: doze professores que concluíram o Curso de Pedagogia, modalidade EAD na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, através do Consórcio CEDERJ que reúne as seis Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Assim, procuramos ouvir alguns alunos egressos deste curso, com vistas a entender como esta formação auxiliou, positiva ou negativamente, em sua prática pedagógica. O que mudou após passar por esta formação. Que motivos levaram estes profissionais a buscar um curso de graduação a distância, como foi o ingresso e o percurso até a conclusão do mesmo. Após a aplicação dos questionários, os dados coletados foram organizados para análise. Em seguida, partimos para a análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, “por ser uma estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (LEFÈVRE, 2000, p.19). Percebemos que através desta metodologia, tornou-se ser possível visualizar melhor a representação social, já que os sujeitos são reais, pensantes e, possuem seus sentimentos que puderam ser observados através das respostas dos questionários. Os resultados alcançados através deste estudo nos leva a pensar a educação a distância sob uma nova ótica, ou seja, como sendo parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Palavras-chave: formação de professores, políticas públicas, educação a distância

ABSTRAT

This study examined the propositions of Public Policies aimed at training teachers in the distance mode and if this training or not changed the practice of teaching students and students from the Faculty of Education for the initial series of CEDERJ consortium, through the University of Rio de Janeiro. The study in focus, a qualitative, may contribute to the deepening of the issues facing teacher education in the distance, with opportunities for technological training, in a reflexive perspective, which leads them to take a critical view of the issues generated by the informational society . To meet the objectives of the research were interviewed, twelve teachers who completed the course in pedagogy, distance education mode at the State University of Rio de Janeiro - UERJ, through the Consortium CEDERJ bringing together the six public universities of Rio de Janeiro. So, we hear some former students of this course, in order to understand how this training helped, either positively or negatively, in their pedagogical practice. What changed after going through this training. What reasons led these professionals to pursue an undergraduate course at a distance, as was the entrance and route to completion. After the questionnaires, the data collected were organized for analysis. Then we left for analysis of the Collective Subject Discourse - DSC, "because it is a methodological strategy in order to clarify a particular social representation and the set of representations that shapes a given imaginary" (LEFÈVRE, 2000, p.19) . We realized that through this methodology, it became possible to visualize social representation, since the individuals are real, thinking, and have feelings that could be observed through the responses to the questionnaires. The results achieved through this study leads us to think about the distance education under a new light, or as part of a broad and continuous process of change, which includes not only the democratization of access to higher levels of education and constant updating as well as the adoption of new educational paradigms, on which basis are the concepts of wholeness, of learning as personal and social phenomenon, the formation of autonomous individuals, capable of finding, creating, learning throughout life and to intervene the world in which they live.

KEY-WORDS: teacher education, public policy, distance education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: PREPARANDO-SE PARA A VIAGEM	12
CAPÍTULO I - TRAÇANDO O MAPA DA NAVEGAÇÃO: a “era dos Fernandos & CIA” e a formação de professores	31
1.1 Em busca da rota perfeita	36
1.2 Reformas para a educação ou pela educação? O que está em jogo: o futuro da formação do professor ou a formação do professor do futuro?	43
1.3 Discursos (inter)nacionais sobre formação: consensos aparentes	46
1.4 Discursos (e práticas?) contra- hegemônicos: o que está em jogo afinal?	49
1.5 A formação da nova realidade sócio- cultural	51
1.6 A ênfase na formação continuada	54
1.7 A formação como um processo de auto(trans)formação	56
CAPÍTULO II - REALIZANDO <i>DOWNLOAD</i> ... CONECTANDO-SE COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: organizando o <i>check-list</i>	61
2.1 Conceituando Educação a Distância	
2.2 Um <i>tour</i> pela história da educação a distância	64
2.3 E a história continua	67
2.4 Mapeando as experiências de educação a distância no Brasil	72
2.5 As políticas públicas para a educação a distância: o grande jogo	75
2.6 Um <i>link</i> com a estrutura e o papel da Secretaria Especial de Educação a Distância – SEED	76
2.6.1 Principais programas	78
2.7 O marco regulatório da educação superior a distância no Brasil	82
2.8 Conectividades entre a formação de professores no Brasil e a EAD	92
2.8 A difícil tarefa em proporcionar a educação a todos	95
CAPÍTULO III - ENTRE HIPERLINK E HIPERTEXTO: a busca da interface da pesquisa	98

3.1 O Consórcio CEDERJ	99
3.2 Objetivos e estratégias do CEDERJ	100
3.3 O Sistema de tutoria no Projeto Político Pedagógico do CEDERJ	102
3.3.1 Organização e configuração do Sistema de Tutoria	
3.3.2 Competências e categorias dos tutores	103
3.3.3 Composição da Equipe de Tutoria	104
3.3.4 Seleção e Capacitação de Tutores	
3.4 A Universidade Aberta do Brasil – UAB no Estado do Rio de Janeiro – um caso particular	105
CAPÍTULO IV - INTERFACES ENTRE TEORIA E PRÁTICA	106
4.2 Nas trilhas metodológicas	
4.2 O que dizem os dados	109
4.3 Os Discursos dos Sujeitos Coletivos	114
CAPÍTULO V - FIM DA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

PREPARANDO-SE PARA A VIAGEM

Conhecer e pensar não é chegar
a uma verdade absolutamente certa,
mas dialogar com a incerteza.
(MORIN, 2003, p.59)

Vinte e três anos em magistério, na sua totalidade dentro de salas de aula de turmas do primeiro segmento do Ensino Fundamental e dedicando-se à formação de professores em nível superior na modalidade à distância e presencial dentro da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, somados a participação em algumas pesquisas dentro desta área, proporcionaram-me, além de uma rica experiência - já que pude perceber as dificuldades enfrentadas no exercício da profissão docente tanto dos alunos do ensino presencial como dos alunos a distância - inquietações e indagações que conduziram-me a este curso de Mestrado.

Deve-se destacar que a educação a distância faz parte da minha trajetória profissional desde 1984, quando ingressei como aluno no Curso de Formação de Professores do Colégio Estadual Júlia Kubitscheck onde fui escolhido para participar do Programa “Qualificação Profissional para o Magistério”, que utilizava o rádio e a televisão.

Em consulta realizada aos documentos da história da TVE – Os primeiros vinte anos (1967-1987) verificamos que:

O principal objetivo deste projeto era atingir os 60.591 professores leigos, com segundo grau completo ou incompleto ou com formação para o magistério incompleta, e os 147.851 professores que não ultrapassaram o primeiro grau ou sequer o completaram.
(www.tvebrasil.com.br/hist_tve_portal.htm).

Este projeto foi desenvolvido em cooperação com as Secretarias de Educação em sete estados: Amazonas, Maranhão, Piauí, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Bahia e Rio de Janeiro.

O tempo passou, e a educação a distância continuou a fazer parte da minha experiência profissional, ora como aprendente, ora como ensinante.

Face ao exposto, percebemos que a identificação pela temática, ora apresentada, não se deu por acaso. Ela é consequência de um processo que vem sendo gestado, como fruto de experiências pessoais e profissionais, tanto como aluno de cursos a distância, como também na condição de educador e formador de professores na modalidade a distância e presencial do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

É justamente nos anos 80, mais precisamente no ano de 1984, que se deu o meu primeiro contato com a EAD e o grande interesse pela formação continuada, através do Projeto “Qualificação Profissional” para o Magistério. Aluno do 2º ano do Curso de Formação de Professores do Colégio Estadual Júlia Kubtschek, fui escolhido juntamente com mais três colegas de turma para participar, enquanto aluno, deste curso de qualificação.

O **Curso de Qualificação Profissional** (grifos do documento) reflete a preocupação do Ministério da Educação e Cultura, através da secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, com a formação de professores leigos que vêm atuando nas turmas de 1ª a 4ª séries (MÓDULO 2 – DIDÁTICA, 1983, p.5).

Este curso foi elaborado e coordenado pela Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa – FUNTEVÊ e, utilizava a televisão e o rádio para a apresentação de suas aulas, sendo acompanhado por sete livros didáticos que serviam de apoio às transmissões. Este projeto de “Qualificação Profissional” visava atingir os 60.591 professores leigos, com segundo grau completo ou incompleto ou, ainda, com formação para o magistério incompleta, e os 147.851 professores que não ultrapassaram o primeiro grau ou sequer o completaram. ([HTTP://www.tvebrasil.com.br](http://www.tvebrasil.com.br), acesso em 07/01/2009).

Atualmente, um número crescente de profissionais, identificados com as Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, pode refletir sobre as possibilidades de gerar uma modificação no cenário educacional, levando em conta as estratégias mercadológicas, de caráter crítico questionável, utilizando-se desses espaços de popularização da ferramenta (computador). A conseqüente apropriação da utilização dos meios midiáticos quer por aprendentes quer por ensinantes, pode levar a novas descobertas e práticas no sentido de modificar o cotidiano, ou será que o nosso futuro implica em partilhar com Morin (2000, p.99) sua afirmação, “a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada e burocratizada?”

A importância deste estudo advém da necessidade cada vez maior da existência de educadores, no século XXI, capazes de agir contemplando ação-reflexão-ação, comprometidos com o saber, com a convicção de que a mudança é possível, de que educação tem caráter ideológico e uma disponibilidade para o diálogo com seus pensamentos e com o Outro.

Pretende-se também contribuir apontando para as possibilidades das políticas públicas estarem investindo intensamente na formação de professores, inicial e continuada, em um contexto reflexivo que atenda às dimensões e necessidades da realidade da educação

brasileira, desmistificando-se assim o que está em jogo: a formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor.

Marcado como o século dos avanços tecnológicos, científicos, sociais e políticos, o século XX entrou para a história da humanidade. Nunca, em tão pouco tempo, percebemos de forma tão intensa como fizera nestes últimos cem anos, o que nos leva a afirmar que todos os aspectos da vida social sofreram influências destes avanços. Decorre deste fato que a sociedade de hoje não é a mesma de algumas décadas atrás, e, por conta disso, é válido concluir que todos os paradigmas sociais até o presente momento edificados devam ser levados à reflexão no intuito de que as tomadas de decisões, de agora em diante, venham ser efetivadas de tal forma que sejam consentâneas para que o desenvolvimento tecno-científico e o desenvolvimento social caminhem *pari passu* em direção a um pré-determinado ponto de convergência: o progresso humano.

Todos esses avanços fornecem, ao homem, o ferramental necessário para que ele possa ser sujeito de sua própria história: autor e não coadjuvante desta. Dentro deste panorama histórico-social, encontram-se inseridas as mais variadas instituições sociais, e, por conseguinte, a escola. É de comum conhecimento que a escola, enquanto instituição formal responsável pela Educação, é um momento da realidade social pela e para a qual deve direcionar seus objetivos - concebendo-se aqui a Educação como uma atividade mediadora no seio da prática social voltada para a fomentação da cidadania. Visto que os valores e a própria realidade social passam por toda uma reorganização nos seus mais variados aspectos, é lúcido afirmar que a escola também urge por repensar os seus objetivos e reestruturar-se, ou, caso contrário, incorrerá sob o pesado ônus do anacronismo.

É também de comum conhecimento que quando se fala em mudanças na escola a primeira figura em que se pensa é na do professor. Fato este que encontra certa procedência, haja vista que é ele o indivíduo que, juntamente com o aluno, opera o processo que legitima a escola tal como se encontra configurada no seio da sociedade vigente, ou seja, como local específico de consubstanciação do processo ensino/ aprendizagem, de socialização do saber e de acesso à cidadania.

De antemão, cabe aqui frisar que se tem ciência de que o papel do professor e do aluno não se esgota na efetivação de tais processos. Ainda assim, valendo-se do tirocínio anterior, percebe-se que a necessidade de se repensar a prática docente – que já vem sendo posta em evidência há algum tempo - torna-se a pedra angular sobre a qual deve-se centrar as atenções, em um primeiro momento. Momento este que não se esgota em si mesmo, mas que

seria antes, a força motriz para o desencadeamento de outros que, em suma, visariam um amplo questionamento sobre a situação educacional em suas micro e macro relações.

É lúcida, entretanto, a ilação de que esta mesma sociedade, ainda que opacizada pelo véu do presente deixa alguns traços do seu arcabouço maior, que se configuram como contributos à sua compreensão. Vale dizer ainda, neste trabalho, que as denominações sociedade atual, sociedade hodierna e nova ordem mundial se equivalem.

Após a queda do muro de Berlim (símbolo maior da cisão entre os mundos capitalista e comunista), o capitalismo se enrobusteceu e avançou desenfreadamente por todo o globo. Sobrepujou fronteiras nacionais, transformou culturas e costumes dos mais longínquos recôncavos e vendeu a idéia de “prosperidade = abertura de mercado para todos os povos”. Transformou algumas características locais em valores globais, exercendo um violento colonialismo cultural disfarçado de mundialização da cultura.

Nunca, em toda história, o homem consumiu tanto, e nunca tantos homens viveram na escassez. Como afirma Laymert Garcia dos Santos, o capitalismo tornou-se um sistema em que a carência é o motor principal; não só a escassez material dos pobres, mas também, e, sobretudo, “[...] a carência por necessidade que move o impulso do consumidor no ocidente. Como se a miséria material do pobre correspondesse à miséria libidinal dos ricos, habilmente manipulada pelas forças do mercado”. (SANTOS, 1999, p. 06).

Vê-se assim, que o que move as pessoas, ultimamente, é um sentimento de profundo gozo pelas coisas aparentes, despido de certos princípios éticos na busca da realização de tal gozo. Um hedonismo que suscita e estampa a esfacelada face do homem do século XXI.

O Estado, cada vez mais, empurra à iniciativa privada aquilo que se constituiu, historicamente, como sendo de sua incumbência, e, nesta perspectiva, questões como os serviços de saúde, segurança e educação, entre outros, são sumariamente assimilados pelos “homens de negócio”, para usar a expressão de Frigotto (1995).

Nesta conjectura, surge um novo tipo de cidadania, que, diferindo-se da definição liberal que segundo Gadotti (2000, p.75) é “apenas um produto da solidariedade individual da gente de bem entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado”, caracteriza-se pelo aspecto pragmático e imediatista que coincidem com o contexto social extremamente competitivo que emerge do momento histórico atual.

Existe hoje uma concepção consumista de cidadania sustentada na competitividade capitalista. Ela se restringe ao direito do cidadão de exigir a qualidade anunciada dos produtos que compra. Seria uma cidadania de mercado (GADOTTI, 2000, p. 75).

Vivemos hoje uma crise de paradigmas, a escola, componente que é desta sociedade, acaba por ser incidida por esta problemática. Assim, sob a égide da mão invisível do mercado, o Estado vai paulatinamente se desobrigando de sua incumbência para com a Educação, e esta por sua vez, relegada à orfandade, torna-se presa fácil à investida privada que dá início, então, a uma verdadeira reconfiguração do seu papel, atrelando-o tão somente aos ditames do mercado.

Desta forma, os ideais que foram erigidos através de longas lutas pela efetivação da Escola pública e gratuita para todos, ideais estes que tem como maior referencial a revolução francesa e as idéias iluministas – liberdade, igualdade e fraternidade -, são sobrepostos e em seu lugar insurge novos ideais: preparação para o mercado, individualismo e competitividade. Não é por menos que, nos últimos anos, vem-se assistindo a uma *démarche* do ensino médio, que nem prepara o aluno para o mundo profissional, nem lhe oferece uma sólida formação humana, senão, vincula-se estritamente à idéia de possibilitar ao aluno um lugar no ensino superior. A boa escola é aquela que põe o maior número de alunos seus na universidade.

No ensino fundamental, o fato não foge à regra e já é parte integrante do discurso pedagógico expressões como qualidade total, gerenciamento pedagógico, qualificação para o mercado, estímulo à competitividade, dentre outros. Fica latente, a tais expressões, a idéia de cidadania consumista. Mais que a formação de sujeitos aptos a exercer sua participação ativa no seu processo histórico, o desiderato é formar os futuros clientes do supermercado chamado futuro. Nesse *status quo*, como o professor vai exercer sua atividade num espaço em que entram em choque a vertente democrática de cidadania e a vertente consumista imposta pela nova ordem mundial?

Em primeiro lugar, é necessário evidenciar que a formação dos professores – em especial daqueles da Educação Básica que, em observância à LDB nº 9394/96, deveriam possuir diploma de curso superior até 2007 – é calcada em linhas ideológicas de cunho crítica, em grande parte relacionadas às tendências progressistas da educação, o que por sua vez se converte em uma formação que propugna por uma cidadania que tem como corolário a formação de indivíduos cientes de seus direitos e deveres e aptos a participar, ativamente, enquanto sujeitos históricos, da sociedade que compõem.

Vale dizer, porém, que esta formação anteriormente citada não implica, necessariamente, em sua efetivação pelos professores. Entretanto, tal registro torna-se pertinente na medida que, vindos de uma formação progressista e deparando-se com uma imposição (da nova ordem mundial) revestida de conservadorismo, o professor vê-se diante de um paradoxo que urge por ser superado. É neste momento que entra em choque a teoria e a

prática docente, o que pode vir a se converter em suicídio da práxis pedagógica. Vejamos o porquê.

A esfera educacional é, frequentemente, povoada pelas ditas inovações pedagógicas. Vez por outra surge um teórico novo, uma nova e mirabolante idéia, novos conceitos, enfim, novas soluções para as velhas chagas educacionais. Estas pseudopanacéias, pelo menos por dois motivos, transformam-se em óbices à verdadeira práxis pedagógica.

Por um lado tem-se o nefasto maniqueísmo teórico-pedagógico em que, surgindo as pseudopanacéias, execra-se tudo aquilo que lhe antecederá, ou seja, as idéias e concepções antigas perdem seu valor, passando a ser taxadas de obsoletas, quando não, simplesmente, “fora de moda”. O prejuízo daí decorrente é que o relevante é “estar na moda”, e não a análise crítica do novo sem o ônus de desmerecimento do “velho”. Não há a preocupação de se re-elaborar o pensamento pedagógico antigo (tese) no sentido de confrontá-lo com o novo (antítese), para que a adoção de novos rumos teóricos (síntese) seja fruto de uma empreitada crítica e, por conseguinte, mais contundente.

A pergunta “o que significa elaborar o passado” requer esclarecimentos. Ela foi formulada a partir de um chavão que, ultimamente, tornou-se bastante suspeito. Nesta formulação, a elaboração do passado não significa elaborá-lo a sério, rompendo seu encanto por meio de uma consciência clara. Mas, o que se pretende, ao contrário, é encerrar a questão do passado, se possível, inclusive riscando-o da memória (ADORNO, 1995, p. 29).

Por outro lado, tem-se o problema do discurso vazio. Sob a escusa de estar vinculado a esta ou aquela linha pedagógica (a “última moda”) o professor, pela ausência mesma de um conhecimento mais profundo que lhe garanta efetivar a prática não dissociada da teoria que diz respaldá-lo, desemboca em uma antipráxis, em que não é nem obsoleto, nem atual ou muito menos vanguarda: é simplesmente vazio!

Face ao exposto, a educação não é neutra e, assim sendo, forças políticas, econômicas e até mesmo culturais estão em movimento, gerando convergências e confrontos, avanços e recuos.

Percebemos que o atual momento histórico está sendo marcado pelo avanço da ciência e da tecnologia. Será que com toda a tecnologia evoluindo em tempo recorde, ainda podemos permanecer assim? A educação a distância, utilizando-se de todos os recursos tecnológicos, será a solução para melhorar a formação de professores? Seria um dos objetivos das políticas públicas utilizar-se desta modalidade de ensino para proporcionar a formação em nível superior de todos os professores de nosso país?

Em abril de 2003, realizou-se a 69ª Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, onde o ministro Cristovam Buarque fez a seguinte exposição:

O ensino a distância é uma forma de triplicar o acesso à Educação Superior. A mesma revolução que trouxe o quadro negro – que possibilitou aumentar o número de alunos para turmas de 40, 50 estudantes; e o microfone, que permite dar aulas para 100 alunos – traz a informática, que elimina a necessidade dos alunos estarem presencialmente nos locais de aula [...]. Não é possível, diante de toda esta revolução científica que estamos vivendo, continuarmos levando quatro anos para formar um profissional. (www.universia.com.br/materia.jsp?id=1365).

Estariam os responsáveis pelas Políticas Públicas preocupados em oferecer uma formação de qualidade aos professores ou promover uma certificação em larga escala? Mais uma vez, perguntamos: O que está em jogo? O futuro da formação de professores ou a formação do futuro professor?

Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais, gerando reformas na expectativa de que se prepare o homem para as novas necessidades e exigências do mundo pós-moderno.

Eagleton (*apud* FREITAS, 2005, p.11) considera que a pós-modernidade

É um pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos da explicação.

Se a verdade é questionável, como assinala Eagleton, preparar o professor para as exigências de um mundo de incertezas é um dos grandes desafios para darmos um salto de qualidade na educação.

Morin (2003, p.99) apesar de concordar com a necessidade de reformas, deixa claro que “essas modificações sozinhas não passam de reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade da reforma de pensamento”.

Parafraseando Morin, como reformar o pensamento de uma sociedade ainda presa pelas raízes de uma educação tradicional sem reformar as mentes? Por outro lado, se não tentarmos mudar através de “reformazinhas” o que deveríamos fazer? Optar em oferecer uma formação aos professores na modalidade à distância, seria camuflar a necessidade de se repensar a oferta dos cursos presenciais?

Mészáros (2005, p.25) indica que:

Uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas

educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Percebemos que muitos autores apontam para a necessidade de mudança, porém não apresentam sugestões de como realizá-la.

Já para Boa Ventura de Souza Santos (1994, p.84),

o projeto não pode ser concluído em termos modernos sob pena de nos mantermos prisioneiros da mega armadilha que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias.

Do discurso, depreende-se que esta ótica neoliberal, que permeia o campo educacional, mercantiliza as relações sociais privilegiando a educação como instrumento de qualificação profissional e não de emancipação do sujeito, levando a uma fragmentação da escola em relação ao mundo. Nesse contexto, nos deparamos com o professor que, inserido nesta realidade, necessita de uma formação que possibilite um “olhar para fora”, uma reflexão sócio-histórica desta realidade. Sem compreender essa estrutura excludente, o professor torna-se mero repetidor de técnicas e de atividades pedagógicas dissociadas de uma reflexão crítica embasada teoricamente.

Por outro lado, o professor que, constantemente, reflete sobre a sua atuação, propicia também aos seus alunos uma ampliação do universo escolar, favorecendo a eles interações que transformem a aprendizagem de sala de aula em um conhecimento refletido sobre e com o mundo.

Assim, ao pensar na realidade educacional brasileira, é fundamental compreender o papel da educação na pós-modernidade, que é plena de paradoxos. Tecnologia de ponta convivendo com professores leigos; construtivismo com métodos tradicionais; individualismo confundido com individualidade; discursos em prol da inclusão mascarando uma ação excludente, entre tantos outros exemplos.

Estariam os responsáveis pelas políticas públicas buscando se apoiar na Educação a Distância para cumprir com a democratização da educação? Seria este o motivo do grande investimento na formação de professores a distância para atuarem na modalidade presencial? Como formar professores reflexivos e pesquisadores na modalidade à distância para atuarem no ensino presencial? As políticas públicas estariam “abandonando” os cursos presenciais para dedicar-se somente a modalidade à distância?

A ética desse sistema se parece com o Coelho Maluco, de Lewis Carroll, perdido com Alice, num País que está longe de ser o das Maravilhas (CARROLL, 1994).

Segundo Mészáros (2005, p.51):

[...] As condições são muito mais favoráveis à atitude de “mudança” e à emergência de uma concepção alternativa do mundo, em meio a uma crise revolucionária, descrita por Lênin como o tempo “em que as classes dominantes já não podem mais governar à maneira antiga, e as classes subalternas já não querem viver à maneira antiga”.

Se as condições são favoráveis a mudança, podemos inferir que a grande ênfase na formação de professores na modalidade à distância, em nível superior, seria uma alternativa para aumentar a oferta de cursos e, conseqüentemente, o número de professores da educação básica com nível superior. E a qualidade desses cursos? Devemos lembrar que tal formação é oferecida, também para os grandes sertões do nosso país ou mesmo para outros lugares tão afastados que até mesmo o sistema de transportes é precário. Como assegurar que estes alunos receberão uma formação de qualidade, a distância, para atuarem no ensino presencial?

Mais uma vez, retornamos à pergunta: Mas o que está em jogo afinal? A preocupação com a formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor?

Desta forma, Morin (2003, p.99) afirma que:

Não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. [...] a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada. Muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares.

Depreende-se, portanto, que a complexidade dos dias de hoje é capaz de gerar situações que tanto levam o homem à mudança de paradigmas como ao caos. Neste contexto, vive um educador profissional que se equilibra na fronteira entre o perene e o transitório, o que permanece e o que se transforma.

As competências no seu trabalho estão cada vez mais diferenciadas, os saberes complexos, mais distantes dos conteúdos das disciplinas escolares e as questões básicas do homem exigindo respostas cada vez mais sofisticadas.

A revolução que se instala com o desenvolvimento e abrangência dos meios de informação e comunicação se estende às pessoas e ao meio ambiente, acabando por romper padrões de convivência e relacionamento reconhecidos nas instituições tradicionais.

Cabe ressaltar que “as teses pós-modernas fracionam, tornam a compreensão do mundo uma questão “local” e esvaziam as preocupações com as análises mais globalizantes (FREITAS, 2005, p.13).

Há mudança de paradigma nos conceitos de gestão, nas formas de acesso ao conhecimento, no desenvolvimento, no desenvolvimento das relações pessoais, na construção da própria identidade, sobretudo nos processos que envolvem ensinar-aprender e aprender a aprender.

Dentro desta perspectiva, percebemos que a construção de projetos para formar professores, neste século, aponta para a necessidade em relacionar interdisciplinarmente a compreensão de um mundo repleto de mudanças inevitáveis, a incerteza que o volume de novos saberes que se instala, dos princípios metodológicos que favorecem a ação comunicativa frente à complexidade do mundo, do conhecimento da condição humana, da condição de viver no planeta Terra, da necessidade de investir em uma “matéria” que se preocupa em estudar a incompreensão humana e a descoberta de que a compreensão é necessária e aprendível.

Compartilha-se com a idéia de Morin (2003, p.51) ao afirmar que:

Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor, que seria conjugada a uma iniciação à lucidez.

Este quadro, segundo Morin (2003) estaria incompleto se não tivesse como pano de fundo, a ética, elemento chave para forjar um cidadão.

Sob a ótica de Levy (1999, p.158):

Devemos construir novos modelos dos espaços dos conhecimentos [...] emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se organizando de acordo com objetivos ou contextos no qual cada um ocupa uma posição singular e objetiva.

Essa condição se efetiva quando, segundo Ferrés (1994), a escola ajuda as gerações a “interpretar os símbolos de sua cultura” e, oferece ao aprendente¹ a possibilidade de construir conhecimento, lançando mão do que se encontra à sua volta e lhe diz mais de perto como televisão, rádio, vídeo cassete, DVD, Cd, computador, entre outros.

Sobre este aspecto, Gouvêa e Oliveira (2006, p.23) ressaltam que:

As tecnologias de inteligência e as tecnologias de comunicação e informação formam um complexo que permitem a produção, o acesso, à circulação e a veiculação das informações e todas as demais formas de comunicação em e com diferentes partes do mundo.

¹ Termo utilizado pela Psicopedagogia para designar aquele que aprende.

Vale observar que o aprendente se apropria deste conhecimento mais rapidamente que o ensinante², criando uma lacuna, um vácuo, que pode vir a se alargar no percurso do trabalho a ponto de criar dicotomia entre as linguagens dos protagonistas, já que “os suportes midiáticos são mais do que ferramentas, pois participam ativamente de nosso mundo natural e social” (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006, p.23).

Causa impacto, a todos nós educadores, pensar que pela primeira vez na história da civilização, a maior parte das habilidades adquiridas pelo sujeito no início de sua carreira profissional estará obsoleta quando atingir suas máximas competências. Os sujeitos ficam ultrapassados, à medida que não conseguem desconstruir o modelo de vida que haviam formulado baseado nos padrões da geração anterior. Esta realidade é cada dia mais estressante já que a velocidade das modificações desestabiliza todo sistema, continuamente, não mais esperando o tempo de amadurecimento de uma geração para consumá-las.

Trabalho e produção estão vinculados ao ato de aprender a aprender, de se entender em processo de formação constante. Segundo Salvat (2000, p.21), como observa MacLuhan, “toda nova tecnologia amplifica, exterioriza e transforma as inúmeras funções cognitivas” (tradução livre).

Assim, ao educador profissional resta se inserir neste tipo de cultura ou ficar a reboque do próprio aprendente, já que não se apropriou nem dos dispositivos midiáticos, nem das novas linguagens. Precisa se revestir de humildade suficiente em reconhecer uma nova dimensão na relação ensinar-aprender capaz de horizontalizar relações e saberes.

Há sinais de que a escola já está passando por modificações através de práticas pedagógicas que se realizam em terreno movediço. A contradição entre discurso e ação, entre imaginário e realidade, entre amadorismo e profissionalismo na escola, opera no mesmo espaço em que a sociedade cobra a efetivação dos avanços, através de baixos custos e altos benefícios. No entanto, continua impedindo o andamento do processo na direção de novos paradigmas, através de diferentes expedientes.

Divulgado em maio de 2007, o relatório produzido por uma comissão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação – CNE, além de diagnosticar a deficiência do sistema educacional público brasileiro, detectou, também, entre outros fatores, os pobres investimentos governamentais na área e os baixos salários pagos aos docentes. Tais fatos levaram à instituição de uma política nacional de formação de professores, além de

² Termo também utilizado pela Psicopedagogia para designar aquele que ensina.

diversas formas de incentivo à docência, mais investimentos na Educação Básica e o estabelecimento de um piso salarial para os professores.

Assim, o CNE recomendou também ao Ministério da Educação – MEC que ampliasse a oferta de cursos de licenciatura a distância como meio de formar professores, **principalmente devido ao grande déficit atual e as dimensões geográficas brasileiras (grifos nossos)**. A sugestão da Comissão do CNE chegou em um momento em que o MEC estava investindo na ampliação de ofertas do ensino na modalidade a distância.

Dentro do cenário nacional da formação de professores, surgem alguns indícios de mudanças. O espaço da sala de aula é redesenhado. Quatro paredes, quadro de giz, uma mesa, carteiras enfileiradas para uma prática que mais se assemelha à pedagogia da nuca, começam a dar lugar a carteiras dispostas em pequenos grupos, mesas com computadores propiciando olhares curiosos e mãos agitadas pelos teclados. São as salas de tutoria, onde acontece parte da formação dos futuros professores, na modalidade à distância. Será isto suficiente para se apregoar que a mudança já faz parte do currículo?

Gouvêa e Oliveira (2006, p.63) destacam que:

Aqueles que estão engajados em projetos de EAD parecem querer garantir aos críticos da modalidade a qualidade dos seus cursos a partir de uma estratégia de equiparação com os cursos presenciais, insistindo no discurso de que a diferença reside somente na relação professor-aluno.

O mundo digital modifica a contextualização da memória, que pode se valer de bancos de dados, hiperdocumentos, entre outros. Possibilita simulações através de um significativo *link* entre realidade, imaginação e abstração, de níveis diferentes de interatividade – telepresença, videoconferência e comunicação assíncrona e síncrona em ambientes que a internet oferece.

A interatividade passa a ser uma das metas a serem alcançadas, que segundo Silva (2002, p.172) “enquanto materialidade da ação comunicativa, [...]. Frente à “dissolução do sujeito” significa, agora, a possibilidade de reconfiguração da prática educativa e não o “aprofundamento” dessa dissolução”.

Sob tal ótica, a identificação de movimentos que podem deslocar da acomodação, professores formados para atuar em sala de aula presencial com todo séquito de vícios que são incorporados com o tempo, alerta para a realidade dos cursos à distância, que trazem no seu bojo uma nova cultura de aprendizagem, uma nova forma de entender o conhecimento e sua abordagem caracterizada por três aspectos (POZO, 1996), a saber, “a explosão da informação,

a multiplicação e a diversificação das formas de saber e conhecer e a demanda por uma educação contínua e permanente”.

Mészáros (2005, p.47) faz alguns questionamentos sobre os processos de aprendizagem, que são pertinentes trazê-los aqui:

O que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Se não se pode escapar da “formidável prisão” do sistema escolar estabelecido, reformando-o simplesmente (MÉSZÁROS, 2005, p.46), de que maneira poderemos romper com a lógica do capital na área da educação? Até quando continuaremos reféns da lógica autoritária do próprio capital? Como formar professores para enfrentar esta cultura da mudança, que se apresenta inevitável? Como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola? Quem educará os educadores? (MORIN, 2003, p.109-110).

Para Nóvoa (1995, p.9), não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Surge, então, outro questionamento: O que seria uma “adequada” formação de professores? O que está em jogo? A formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor?

Uma premissa básica para todo educador é conviver com a realidade de duas modalidades de “ensinagem”, claramente diferenciadas entre si (LANDIM, 1997, p.12) “o ensino tradicional *face a face*, baseado na comunicação interpessoal, e o ensino industrializado baseado em formas técnicas e pré-fabricadas de comunicação”.

O risco que se corre é circunscrever a EAD ao plano messiânico de solução de problemas educacionais de países subdesenvolvidos. A EAD pressupõe uma mudança na estratégia de abordagem em educação que é comum a todas as classes e castas. Ainda, segundo Landim (1997, p.14), “o sistema a distância implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só; vale-se de um curso e da interação com instrutores e uma organização de apoio”.

Se vivemos um momento em que educação, ciência e tecnologia se apresentam “globalmente”, conforme a moda em voga, como “passaportes” para um mundo “moderno”, de que maneira assegurar que todos os cidadãos do Planeta Terra possam embarcar nesta viagem?

Gouvêa e Oliveira (2006, p.63) afirmam que:

A EAD ainda está submetida a avaliações pautadas em padrões oriundos da modalidade presencial e com o estabelecimento de sistemas pouco flexíveis, não considerando seu caráter peculiar e as diferentes possibilidades de aplicação. [...] Desta forma, o estudante continua com poucas possibilidades de exercer um controle responsável sobre seu processo de aprendizagem.

No entender de Nogueira (1996, p.35), “o desenvolvimento da educação a distância no mundo está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento tecnológico das sociedades, tornando inevitável sua associação aos avanços da informática e aos meios de comunicação de massa.”

Portanto, não se pode ver a educação a distância como a única capaz de resolver os problemas educacionais do país. Assim como outras formas de ensino-aprendizagem, essa tem vantagens e limitações e não pode ser vista como substituta efetiva da educação presencial.

Contrapondo-se a esta visão, percebemos que na educação a distância pode existir uma comunicação intensa entre alunos e instrutor que pode se transformar em diálogo de acordo com o grau de interatividade presente neste discurso escrito. O não parar de aprender fica relacionado a uma concepção de conhecimento, “[...] de utilidade, como meio de obter resultados econômicos e sociais” (DRUCKER, *apud* LANDIM, 1997, p.20).

O computador, nesse contexto, é considerado mais como uma ferramenta, que a tecnologia coloca à disposição do *homo sapiens*, capaz de agregar ou afastar os integrantes do processo de ensinar e aprender, tendo em vista sua formação profissional e sua hominização. Por suas próprias características funcionais, exige do sujeito uma capacidade de exercitar o conviver, a fim de poder se integrar melhor na network (sistema de redes) em que se transformou a sociedade em geral; na sua capacidade de convivência em comunidades educativas, experienciando, por exemplo, a construção de textos coletivos em tempo virtual, o apreender as possibilidades de estabelecer relações duradouras através das diferentes linguagens, codificadas por meio de *softwares*, hipertextos, *links*, entre outras possibilidades trazidas pelo mundo digital.

Polifonia, complexidade, multiplicidade encontram terreno fértil navegando na tecnologia do hipertexto, “pela disposição interativa que passa a ser o marco distintivo do computador” (SILVA, 2002, p.135).

A escola é um espaço capaz de responder a questionamentos dos aprendentes, como também à sua curiosidade, desafiada minuto a minuto por educadores, comprometidos com o desenvolvimento deste cidadão, potencial colaborador do dia-a-dia de sua comunidade. O plano de trabalho de cada educador é um convite à parceria e à construção conjunta entre elementos a quem se oferece tempo e autonomia para o proceder conjunto. Se, no entanto,

transferimos esta regrinha básica para a prática do educador em nossos dias, como os cursos a distância lidam com esta questão? Que diferenças precisam ser observadas?

A informação *online* tem toda uma linguagem própria. Ao aprender seu sentido, o homem se percebe limitado ao espaço da fala com o outro e/ou alguns outros. Fica patente, porém que, em todos os tempos, as tentativas de apropriação dos instrumentos se circunscrevem a determinados segmentos sociais que, com o passar do tempo, trabalham no sentido de aumentar o “*gap*” entre as beiradas de um fosso que aos poucos se transforma em abismo.

Neste sentido, outras questões emergem: estariam os responsáveis pelas Políticas Públicas empenhados em oferecer condições para que os professores possam não somente entrar para um curso de formação a distância, mas, assegurar a estes a permanência até a conclusão? É suficiente oferecer uma formação a distância aos professores? E as condições mínimas para que este professor possa estar se dedicando ao curso em sua residência? Se no ensino presencial verificamos que há um grande número de pessoas que abandonam o curso, por não terem condições mínimas de se manterem, de que forma assegurar os alunos da modalidade a distância a sua permanência até a conclusão?

O presente estudo analisou as proposições das Políticas Públicas voltadas para a formação de professores na modalidade a distância e se esta formação modificou ou não a prática docente dos alunos e alunas oriundos do curso de Pedagogia para as séries iniciais do consórcio CEDERJ, através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Para tanto, foi necessário debruçar-nos sobre os estudos de Gadotti (1996), Gentili (1998), Frigotto (1996), os estudos de Paulo Freire (2003, 2000, 1999, 1983, 1982), Shön (2000), Alarcão (2001), Adorno (1995), entre outros, que se dedicam a investigar questões político-educacionais.

Foi, portanto, realizada uma pesquisa documental cuja finalidade foi perceber como o Projeto Político Pedagógico Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ para o Curso de Pedagogia na modalidade a distância foi construído, para que público alvo ele foi pensado e de que maneira este procura articular a teoria e prática na formação de professores reflexivos, sem perder de vista, que estes sujeitos realizaram um curso na modalidade a distância para aplicar os conhecimentos adquiridos no ensino presencial. Cabe ressaltar que para realizar esta graduação, inicialmente o aluno deveria ter o Curso de Formação de Professores em nível médio e estar atuando em escolas da rede pública de ensino. No segundo momento, os alunos deveriam ter a mesma formação, porém, estar atuando ou não seria facultativo. Também, realizamos uma pesquisa bibliográfica, cuja finalidade foi levantar

estudos já realizados sobre a temática ora apresentada. Minayo destaca que é preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado (1994 p. 61). Para tanto, esta pesquisa buscou fundamentos na teoria crítica que assume, de acordo com Alves-Mazzotti (1998, p.139)

Pelo menos, dois sentidos: o primeiro diz respeito à crítica interna e o segundo à ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder [...] os teóricos críticos enfatizam o papel da ciência na transformação de sociedade, embora a forma de desenvolvimento do cientista, nesse processo de transformação seja objeto de debate.

De acordo com Ginsburg (*apud* ALVES-MAZZOTTI, 1998), o envolvimento não pode ser apenas intelectual, mas, exige uma participação direta no empenho para a mudança nas relações sociais. A abordagem crítica é essencialmente relacional, busca analisar o que acontece nos grupos e instituições, tendo a preocupação de estabelecer relações entre as ações dos indivíduos, a cultura, as estruturas sociais e políticas. Tem o propósito de entender como se produzem as redes de poder e tem como pressuposto a idéia de que num processo social nada pode ser entendido isoladamente.

Vale assinalar, ainda, que:

Quanto à questão da objetividade, ao contrário dos construtivistas e dos pós-positivistas, questionam a dicotomia objetividade/subjetividade, que implicam oposições, afirmando que é uma simplificação que, ao invés de esclarecer confunde, além de ser frequentemente mistificadora (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p.40).

Nesse sentido, de acordo com a autora, “a subjetividade não deve ser expurgada da pesquisa”, porém, precisa ser compreendida como parte da construção de significados que se estabelecem no campo de pesquisa. Nessa perspectiva é que se efetivará o presente estudo.

O trabalho de pesquisa em Ciências Humanas traz em seu âmago uma série de enfrentamentos para o pesquisador, uma vez que aquele a quem ele pesquisa é um igual. É o humano pesquisando o humano de quem é o outro.

O olhar do pesquisador e o trabalho de pesquisa representam um momento, recorte em um espectro da realidade. No olhar do pesquisador existe um limite de visão. Assim como não posso ver a mim mesmo completamente, o pesquisador não tem a visão total do pesquisado; o pesquisador não tem a onipotência e o alcance de contemplar, abarcar, ver o pesquisado em toda a sua dimensão.

Como diz Geraldi (2003, p.72), “evidentemente, os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos”.

O estudo em foco, de cunho qualitativo, poderá contribuir para o aprofundamento das questões voltadas para a formação de professores a distância, com possibilidades de formação tecnológica, numa perspectiva reflexiva, que os levem a assumir uma postura crítica diante das questões geradas pela sociedade informacional. Como afirmam Lüdke & André (1986), a prática da pesquisa qualitativa em Educação implica o desafio de tentar captar a realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo

E segundo Minayo (1994, p. 22-23):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram entrevistados: doze professores que concluíram o Curso de Pedagogia, modalidade EAD na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, através do Consórcio CEDERJ que reúne as seis Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Assim, procuramos ouvir alguns alunos egressos deste curso, com vistas a entender como esta formação auxiliou, positiva ou negativamente, em sua prática pedagógica. O que mudou após passar por esta formação. Que motivos levaram estes profissionais a buscar um curso de graduação a distância, como foi o ingresso e o percurso até a conclusão do mesmo.

Após a aplicação dos questionários, os dados coletados foram organizados para análise. Em seguida, partimos para a análise do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, “por ser uma estratégia metodológica com vistas a tornar mais clara uma dada representação social e o conjunto das representações que conforma um dado imaginário” (LEFÈVRE, 2000, p.19). Percebemos que através desta metodologia, tornou-se ser possível visualizar melhor a representação social, já que os sujeitos são reais, pensantes e, possuem seus sentimentos que puderam ser observados através das respostas dos questionários.

O DSC consiste em uma modalidade de análise de discursos obtidos em depoimentos verbais ou obtidos em qualquer manifestação discursiva que se possa encontrar em textos e documentos escritos. Um dos objetivos da técnica, a partir dos procedimentos que adota, é reduzir a variabilidade naturalmente presente nos discursos, visando com isso validar o

conhecimento que o autor do discurso representa em sua fala. É em face disso, que na obtenção de qualquer discurso, mas, sobretudo do discurso verbal, a liberdade de falar, pensar livre e argumentar dos depoentes deve ser valorizada. E isso não prescinde de um conjunto de questões diretrizes formuladas para aplicação na coleta dos discursos, sob pena de se dificultar a captura do que é a fala coletiva.

Estruturalmente, o DSC se organiza a partir da utilização de figuras metodológicas designadas como: ancoragem; idéia central; expressões-chave e o discurso do sujeito coletivo, propriamente dito. Os significados dessas figuras ou etapas de um procedimento de análise dão a noção de um processo de apreensão de significados que surgem no conjunto das falas, as quais exibem um pensamento coletivo ou a representação do grupo sobre dado tema ou questão.

A ancoragem, para Lefèvre (2000), tem um sentido muito assemelhado aquele dado por Moscovici (2000) na Teoria das Representações Sociais – TRS, isto é, .manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para *enquadrar* uma situação específica.; idéia-central consiste numa etapa derivada da leitura dos textos coletados, ou de um momento no qual se obtém de cada discurso, sob exame o que tem de central em sua elaboração.

De acordo com Lefèvre (2000), as idéias centrais .podem ser resgatadas através de descrições diretas do sentido do depoimento, revelando o que foi dito ou através de descrições indiretas ou mediatas, que revelam o tema do depoimento ou sobre o que o sujeito enunciador está falando. Para o autor, a idéia central .é um nome ou expressão linguística que revela e descreve, de maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados (p. 17); expressões-chave representam uma etapa em que se busca .o resgate da literalidade do depoimento (p. 17). Está associada à extração das idéias centrais de um discurso. São uma espécie de prova discursivo-empírica da verdade das idéias centrais e das ancoragens e vice-versa (p. 17). Discurso do Sujeito Coletivo é o estágio final, ou síntese que deriva das etapas de extração das idéias-centrais e expressões-chaves, representando o conjunto nuclear dos discursos.

Nesse sentido, o DSC possibilita a representação que, sobre um dado tema ou questão, todo o grupo dos falantes manifesta. Isso não significa que cada um, individualmente, manifesta a mesma idéia ou expressão, próxima de uma homogeneidade, mas que em seu conjunto, ou no coletivo, tal discurso é representativo do pensamento de todos. Por esta razão, os autores da técnica afirmam que .os discursos dos depoimentos não se anulam ou se

reduzem a uma categoria comum unificadora. O que se busca *é reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada figura, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno* (p. 19); *por isso mesmo, é um discurso redigido na primeira pessoa do singular* (p. 18). Mas, o DSC não pode ser construído de uma maneira aleatória. A junção das peças ou pedaços dos discursos deve seguir alguns princípios: *coerência*, isto é, o discurso como um todo deve apresentar coerência e fazer sentido; *posicionamento próprio*, ou seja, uma posição específica diante do tema pesquisado; *distinção entre os DSCs*, isto é, no caso das respostas produzirem mais de um DSC deve levar em conta diferença e/ou antagonismo presente e complementaridade possível entre eles; *Artificialidade natural.*, ou seja, *é como se uma pessoa só falasse por um conjunto de pessoas* (p. 20-21).

Em suma, dissertação está estruturada em cinco capítulos. Além deste capítulo introdutório, destinado a situar o leitor com relação ao objeto de estudo, aos objetivos, justificativa e à metodologia utilizada, no capítulo I, apresento as discussões em torno da formação de professores nas décadas de 80 e 90 e o cenário da formação de professores na nova realidade sócio-cultural. No capítulo II, apresento os conceitos de Educação a Distância – EAD, um breve histórico da EAD no Brasil e as políticas públicas para esta modalidade de ensino na formação de professores. No capítulo III, faço um breve histórico do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, as Universidades que fazem parte deste Centro e contextualizo o Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, um dos cursos oferecidos por esta Universidade na modalidade a distância. No final deste capítulo apresento um pouco da história da Universidade Aberta do Brasil – UAB e as políticas voltadas para a formação de professores.

Já no Capítulo IV, apresento o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, a descrição e o cotejamento dos dados obtidos através da pesquisa realizada e alguns comentários tecidos à luz de literatura pertinente, de modo a delinear algumas características dos impactos da formação de professores a distância no ensino presencial, dos alunos oriundos do Curso de Pedagogia da UERJ, através do CEDERJ.

Encerrando a dissertação, o capítulo V sintetiza os aspectos mais relevantes do estudo, trazendo as considerações finais. Acresce-se a isto, a seção de anexos, que contém o questionário aplicado aos professores oriundos do Curso de Pedagogia UERJ/ CEDERJ e, posteriormente, as referências utilizadas para a elaboração deste trabalho.

CAPÍTULO I

TRAÇANDO O MAPA DA NAVEGAÇÃO: a “era dos Fernandos³ & CIA” e a formação de professores

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas
Como um mar
Num indo e vindo infinito.
Lulu Santos*

Nos últimos anos, tem havido um aumento significativo no número de pesquisas realizadas sobre a formação docente no país, inclusive, com uma melhoria perceptível na sua qualidade (MARCELO, 1998, p.51).

A década de 90 ficou marcada pela reestruturação produtiva, economia flexível e globalização e/ou mundialização econômico-financeira que, segundo Harvey (1992, p.46), implicou “numa reestruturação da organização social” e de novas formas de organização do trabalho. No seio dessas “novas” formas e dessa reestruturação está a educação com sua proposta de democratização da escola e da formação de professores.

A “era dos Fernandos” é marcada por reformas relativas à formação de professores, a partir de deliberações da Câmara de Educação Básica e do Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação, que representaram um apêndice das concepções dos organismos internacionais (TORRES, 2000). Dentro deste contexto, percebe-se que a orientação oficial no Brasil sobre a política de formação de professores e diretrizes curriculares para cursos de formação inclui: a Resolução CP nº 04/97 do CNE; os Referenciais Curriculares para a Formação de Professores – Parecer nº 115/99, que criou os Institutos Superiores de Educação – ISE; as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em nível Superior, de 2001; o Parecer 009 CNE/CP/2001; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (FREITAS, 2002).

Essas concepções eram apresentadas como capazes de minimizar as diferenças nas esferas educacional, social, cultural e econômica, com o objetivo de se adequar o país às exigências impostas pelas modificações do trabalho produtivo para o incremento do

³ Denominamos a Era Fernandos, a Era marcada na construção das instituições democráticas no Brasil e na continuidade da democracia no país, principalmente no que se refere à formação de professores.

capitalismo. Este período, segundo analistas de organismos internacionais como o Banco Mundial – BM, Banco Internacional para Reconstrução – BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, o Fundo Monetário Internacional – FMI, a Organização Internacional do Trabalho – OIT, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO e Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, apresenta um “descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho” (CAMPOS, 2004, p.2).

Contudo, as mudanças que vem ocorrendo, atualmente, para o desenvolvimento do capitalismo, principalmente no plano econômico através da globalização que vem integrando mercados, trazem como consequências, no que tange ao plano social, mazelas causadas pela letalidade da política neoliberal. Essas mudanças levaram a um aumento do desemprego, sustentadas pelo ideário de que não há outra forma de relação social possível e desejável a não ser as relações capitalistas.

Neste contexto, as políticas públicas, imbricadas com a globalização econômica, reconfiguram as políticas sociais. Essas políticas foram inseridas no ajuste estrutural alicerçado pela criação do Estado Mínimo, ou seja, postulavam reformas que transmutassem para o setor privado os encargos e compromissos que antes eram assumidos pelo setor público.

Sendo assim, a educação deixou de ser compreendida como direito, em claro desacordo com a Constituição de 1988, com sua transferência “da esfera política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998, p.19).

Nessa perspectiva, a educação teve seu papel histórico, inovador da sociedade, redefinido para uma função principalmente de reprodução e manutenção do sistema. Colocada no centro do debate entre diferentes visões sócio-econômicas, ressaltou-se, então, a atuação dos professores que, por muitas vezes, são vistos como redutores do mesmo sistema. A formação de professores passou a ser considerada elemento central para a implementação das reformas educativas.

Na década anterior, de 80, o movimento de formação de professores caracterizava-se, ao contrário, por uma concepção sócio-histórica, com a preocupação de uma formação ampla, ou seja, com o domínio e a compreensão da realidade, com o desenvolvimento da consciência crítica e com a intervenção direta da sociedade, na educação e na escola. Já nos anos 90, permeou-se o pensamento tecnicista: conteúdos foram ampliados abarcando os conceitos de

“competências” e “habilidades”, perdendo-se assim as discussões iniciadas na década anterior (GOMES e MARINS, 2004).

Esse período, denominado de “Década da Educação”, teve seu marco, em 1995, quando, com o início do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC, foram divulgados os “5 pontos” de seu governo para a melhoria do ensino público, que na visão de Freitas (2002, p.142) são:

a distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aqueles com melhor desempenho.

Percebemos, neste período, que no âmbito da formação dos profissionais da educação, como resultado das transformações no campo do trabalho produtivo mundial, vivenciamos o retorno às concepções tecnicista e pragmática da década de 1970, em um patamar mais avançado, tendo em vista os avanços tecnológicos, que trouxeram para a cena novos recursos a serem utilizados na formação de professores. Assim, o computador não é e nem será o “salvador da pátria” no âmbito das formações, onde se utilizam deste recurso. Não há mais a concepção que a tecnologia por si só resolverá todos os problemas da educação.

Nesta mesma vertente, Kuenzer (2003, p.22), comenta que esta concepção tecnicista deslocou o “referencial da qualificação do emprego – qualificação profissional – para a qualificação do indivíduo”.

Fazendo uma breve viagem histórica pelas políticas educacionais para a formação de professores, percebemos que as reformas educativas ocorridas no Brasil, a partir dos anos 90, foram implementadas de forma gradativa e difusa, porém, com rapidez surpreendente e com a mesma orientação, na qual prevalecem os conceitos de produtividade, eficácia e excelência, importados das teorias administrativas.

Encontramos nas pesquisas de Catani, Oliveira e Dourado (2001) a indicação de que as medidas adotadas pelo poder público estavam vinculadas com a questão da melhoria da qualidade da educação básica.

Neste cenário, as modificações na educação básica e as dificuldades apontadas neste nível de ensino foram relacionadas à má formação do professor, tornando-se essa formação o elemento central para a proposta de mudança desenvolvida.

Para compreendermos as reformas ocorridas no Brasil nos anos 90, fez-se necessário recorrermos à teoria do capital humano, que no entender de Frigotto (1995, p.41)

é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

Esta teoria teve grande destaque nas décadas de 60 e 70 e, atualmente, articula a educação com as demandas do mercado de trabalho, priorizando a polivalência e a flexibilidade como definição de “novos” modelos educacionais.

As medidas que vêm sendo executadas no campo das políticas de formação de professores, essencialmente em países da América Latina, tem se concretizado sob orientações dos organismos internacionais e de financiamento como o Banco Mundial, que se “constituiu como grande definidor da filosofia dos valores, das políticas educacionais e das concepções de conhecimento” (FRIGOTTO, 1996, p.89).

Depreendemos, portanto, que durante muito tempo, a educação brasileira esteve carente de políticas sistemáticas voltadas à formação de professores. Ao fazer um balanço da profissão docente no Brasil até o ano de 1995, Gatti (1997) constata a precariedade do quadro. Segundo ela, ao espantoso crescimento do número de funções no magistério não correspondeu uma alteração significativa no grau de formação dos professores em todo o país, o que indica que muitos profissionais foram recrutados para atuar no sistema sem a devida qualificação.

Gatti (1997) explica as defasagens entre o nível de formação e o nível de exercício profissional fazendo referência à falta de políticas públicas sistemáticas direcionadas à formação ou à carreira dos professores no Brasil. A falta de investimentos na melhoria da formação inicial e as políticas de formação em serviço adotadas, que não funcionam como complemento, mas como “quebra-galho” (GATTI, 1997, p.5), não vinham obtendo mais do que aumentos desnecessários e inadequados com os gastos na educação. Gatti destaca, ainda, o fato da docência não ser uma profissão atraente no país e de não se atuar em prol da atração e da manutenção de jovens nessa carreira (em todos os níveis).

Face ao exposto, percebemos que na última década do século XX, a educação escolar assumiu um papel de destaque nas discussões políticas do Brasil. Questionamentos e estudos sobre os modelos de ensino, o acesso e permanência dos alunos na escola, a qualidade do ensino, as características do sistema e, principalmente, a formação de professores.

A formação de professores, além de representar um dos eixos de constituição deste trabalho, é também o contexto maior no qual se inserem as questões aqui desenvolvidas. Trata-se de pensar a formação de professores na modalidade a distância como parte de uma estratégia metodológica de formação, sem desconsiderar, no entanto, o quadro de discursos e práticas mais amplos nessa área, inclusive fazendo alusão a um conjunto de políticas públicas em educação, especialmente desenvolvidas a partir dos anos 90, no Brasil, dentre as quais se destacam as ações para a formação de professores da educação básica, em nível superior.

As reformas educacionais iniciadas nos anos 90 foram revestidas sobremaneira do caráter neoliberal das recomendações de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina – CEPAL, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e outros, os quais passaram a orientar as políticas dos governos desse período, em termos gerais e, principalmente no campo educacional.

A cada empréstimo, o país tomador se submete a condicionais que expressam a ingerência desses organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores, dentre elas, as políticas educacionais e, conseqüentemente, a formação de professores. Dentro deste contexto, os Analistas do Banco Mundial afirmam, enfaticamente, a existência de um descompasso entre a educação oferecida pelos sistemas educacionais e as necessidades do mercado de trabalho, descompasso esse que se expressaria sob a forma da crise que atinge os sistemas educacionais. Nessas análises, a educação é tratada como essencial para a competitividade das nações e das empresas, como via privilegiada para o desenvolvimento (CEPAL/UNESCO, 1995).

O que está em jogo? O futuro da formação do professor ou a formação do professor do futuro? A educação é um direito do cidadão e dever do Estado ou um serviço que deve obedecer à lógica do mercado atendendo aos interesses do capital?

No entender de Gentili (1998, p.19):

[...] trata-se enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando-se sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores.

Percebemos assim, que as diversas críticas dirigidas à ineficácia da educação colocaram no centro do debate, a atuação dos professores: tratados ora como culpados das mazelas que assolam o sistema educacional, ora como “salvadores” do mesmo.

Shiroma (2004, p.98) salienta que: “[...] o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las”. Depreende-se que a formação dos profissionais da educação passou, então, a ser considerada dispositivo central à implementação das reformas da educação.

Cabe salientar que a atuação do Banco Mundial como um órgão de financiamento e “assessoria” aos vários países para a sua integração na era da “globalização”, propondo as reformulações para o Estado e políticas sociais públicas, inclusive para a educação, incluindo, aí, a formação de professores.

Os marcos dessa política de “assessoria” se expressou em diversos documentos. No que se refere à formação docente, Siqueira (2003) destaca que já nos anos 80, o Banco Mundial, com base na retórica da “síndrome da qualificação”, causada pelos baixos custos privados da educação (ou a própria existência da educação pública e gratuita) e a perspectiva de elevados ganhos futuros (WORLD BANK, 1980, p.42-43), em um de seus relatórios, defende uma posição de redução de custos na área educacional e sugere medidas – fundadas em estudos pautados na lógica do custo- benefício – denominadas “meios para aumentar a eficiência”, tais como: programas anuais (yearround) e períodos de treinamentos menores e mais intensivos – em vez – de formação de professores, treinamento no serviço e educação a distância.

Nessa política de 1980, a formação de professores já era postulada para ser substituída por treinamento em serviço ou educação a distância, onde professores poderiam ser substituídos por televisão ou livros.

1.1 Em busca da rota perfeita

*Tudo que se vê não é
Igual ao que a gente viu a um segundo
Tudo muda o tempo todo
No mundo.
Lulu Santos*

Em 1994 e 1995, o Banco Mundial lançou, respectivamente, documentos específicos para políticas do ensino superior e básico, não só reafirmando as análises de custo-benefício como instrumento privilegiado para a tomada de decisão no campo das políticas educacionais, mas, também enfatizando a reforma do Estado (SIQUEIRA, 2001). Neste período, o foco principal das recomendações do Banco Mundial era a eficiência administrativa.

Através do documento “*La enseñanza superior. Lãs lecciones derivadas de La experiencia*” (1994), o Banco Mundial apresenta estratégias de reformas para a educação superior. Uma dessas estratégias influenciou significativamente as propostas de formação de professores, a partir dos anos 90: a diversificação das instituições de ensino superior, pressupondo o desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias que incluiriam os cursos politécnicos, os cursos de curta duração e a educação a distância através das universidades abertas com seus modernos meios eletrônicos (BANCO MUNDIAL, 1994). Cabe-nos salientar que a diversificação das instituições de ensino superior veio acompanhada de uma crítica incisiva ao modelo de ensino superior baseado na universidade de pesquisa – considerada caríssima e inadequada às necessidades e aos recursos dos países mais pobres. A partir daí, **crece exacerbadamente o número de instituições privadas de ensino superior bem como a educação a distância, inclusive na formação de professores em nível superior** (grifo nosso).

Mais uma vez, pergunta-se: o que está em jogo? O futuro da formação do professor ou a formação do professor do futuro? A preocupação das políticas formuladas refere-se à melhoria da qualidade de ensino, através do investimento na formação de professores ou na divulgação do grande número de professores formados na modalidade a distância?

Portanto, na década de 90, vivenciamos um verdadeiro desmonte da universidade pública, com um investimento cada vez menor do Estado no campo da educação superior pública.

Paula (2006, p.134) afirma que:

Como conseqüência, acelera-se a expansão do processo de privatização do sistema de ensino superior, com a inserção das universidades, inclusive as públicas, na lógica do capital. Mercantiliza-se o sentido da formação universitária, da pesquisa e estritamente para o mercado de trabalho, perdendo o sentido de formação integral do homem para a vida e para a construção de cidadania participativa. A pesquisa direciona-se cada vez mais para o setor produtivo.

Percebemos que nas propostas do Banco Mundial há uma ênfase não só na necessidade de diversificação das instituições, como também a defesa do estabelecimento de um sistema estratificado, com poucas universidades de pesquisa no topo, seguidas por universidades de formação profissional aligeirada e institutos isolados e centros de formação técnica com duração de dois anos, além do crescimento do ensino a distância.

Nessa mesma direção, a partir das várias recomendações do Banco Mundial, o Governo Federal implementou uma série de reformas na política de educação superior, que

atingiu a formação de docentes nesse nível, estabelecendo uma das primeiras estratégias políticas: a consolidação de um marco político e jurídico que fundamentou as ações governamentais nessa área.

Toda política do Ministério da Educação – MEC, inclusive a política de formação de professores, passa pela lógica empresarial custo/benefício e da produtividade, entendida nos parâmetros de adequação dessa formação à modernização (conservadora) da educação, inserida no discurso da inevitabilidade – irreversibilidade da configuração do cenário de mundialização do capital.

Durante longas décadas, a preocupação com a problemática específica da formação não circulou tanto entre os responsáveis pelas políticas públicas quanto entre educadores e estudiosos, direta ou indiretamente, envolvidos com ela. Embora não fosse recente certo consenso a respeito da formação de professores como meio para a melhoria de todo o sistema educacional do país, essa questão obteve destaque em políticas sistemáticas de ação a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996. Desde então, nota-se a concentração de esforços em torno da realização de uma série de projetos que contemplam a formação de profissionais do magistério, especialmente por parte das administrações públicas, mas, contando com o apoio de outros setores sociais.

É nesse contexto que a profissionalização dos professores tornou-se objeto de discurso e ação do Estado, conforme podemos constatar nos inúmeros documentos e legislação promulgada, principalmente a partir da LDB 9.394/96.

Segundo Saviani (1997), a racionalidade das recomendações dos organismos antes mencionados foi, copiosamente, incorporada no texto da LDBEN, cujo processo de elaboração, diga-se de passagem, foi marcado por uma intensa luta político-ideológica entre grupos com concepções de sociedade, educação, escola e formação de professores muito diferentes e até antagônicas, o que pode ser claramente percebido nas contradições e confusões que subsistem no texto da Lei e nos dispositivos legais sobre a formação de professores, subsequentes à mesma, os quais traduzem essa luta.

As exigências da nova legislação, especialmente relativas à valorização da formação de docentes em nível superior, podem ser observadas no Artigo 62, da referida lei:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Nesse sentido, os sistemas educativos passaram a se articular, a fim de encontrar respostas viáveis às novas demandas. E, devido à urgência das questões a serem equacionadas, passou-se a adotar estratégias em que fosse possível economizar tempo e gastos.

Instituída a Década da Educação (1996-2006), estabeleceu-se um prazo a partir do qual “somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Artigo 87, parágrafo 4º, inciso III, Das Disposições Transitórias). Para tanto, ainda na própria Lei de Diretrizes e bases, em seu Artigo 87 (parágrafo 3º, inciso III, Das Disposições Transitórias) foi estabelecido que o poder público deve “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos de educação a distância”.

Nessa direção, propostas pragmáticas de formação continuada e de formação em serviço engendradas pelo MEC vêm emergindo como se pudessem, por si, resolver os problemas educacionais. Nesse âmbito, as tecnologias vêm ocupando imperioso espaço nas formulações do Ministério da Educação – MEC, principalmente no que diz respeito à formação inicial a distância.

Logo, é no espírito da nova Lei que proliferam, a partir de então, discursos e práticas em torno da formação, principalmente, para os professores em exercício e por meio da modalidade a distância. Criam-se uma série de programas e cursos que lançam mão dos recursos de EAD e, em alguns casos de modernas tecnologias de informação e comunicação, com a finalidade de certificar grandes contingentes de profissionais no exercício de suas funções, num curto espaço de tempo. São os chamados *programas especiais de formação em serviço*. Esse tipo de política pública, ainda que sinalize grandes melhorias na área – pelo menos em termos de reconhecimento legal e de um crescimento considerável nos investimentos sistemáticos na formação docente – tem sido alvo de críticas, justamente porque tende a tornar precária a formação, priorizando redução de custos e economia de tempo.

Pergunta-se mais uma vez: O que está em jogo? O futuro da formação do professor ou a formação do professor do futuro? A dicotomia quantidade X qualidade torna-se evidente. Contrapondo-se a esses aspectos, o que fazer para levar a formação até os rincões de nosso país? De que maneira assegurar que esta formação a distância possa garantir a formação de profissionais de qualidade? Devemos lembrar que estes profissionais estão sendo formados no

interior e a distância, tendo como desafio aplicar os conhecimentos adquiridos no plano virtual no ensino presencial.

É com o argumento da flexibilização, que o Plano Nacional de Educação – PNE do MEC, em seu sexto capítulo, prevê a oferta de cursos a distância especialmente na formação de professores para a Educação Básica. Segundo Barreto (2003) a EAD e o uso das novas tecnologias fazem parte de uma política de “reconfiguração da formação, que a substitui por capacitação em serviço ou certificação” (p.12), incentivada pelo financiamento nacional e internacional nesta área. Estariam sendo fortalecidas apenas as propostas de cursos na modalidade a distância, deixando-se de lado ofertas para os cursos presenciais?

Os incentivos à larga utilização da modalidade EAD e à inserção das novas tecnologias na escola e na formação docente são intensos nos discursos de organismos internacionais, de onde se originam boa parte dos recursos destinados à educação dos países mais pobres. Em tais discursos, distorce-se o papel das tecnologias e sua relação com a educação e a formação, confirmando a suspeita de que a introdução de inovações tecnológicas nos países subdesenvolvidos sempre se faz acompanhar pelo discurso tecnocrático que propaga um modelo de sociedade de consumo e legitima as políticas orientadas por modelos neoliberais (BELLONI, 2003, p.62).

Depreende-se que a questão política tem sido um fator muito mais conflituoso do que resolutivo para as desejadas melhorias na formação e atuação dos professores. Contudo, as políticas internas mais amplas estão relacionadas, ainda, a outras conjunturas. As transformações econômicas (mundiais) são, nesse sentido, um outro importante aspecto a ser considerado a fim de que melhor se contextualize as discussões acerca da formação de professores no país.

Desse ponto de vista, o problema da formação persiste, já que o reconhecimento da importância do papel do professor e da centralidade da sua qualificação profissional são apontados como possíveis soluções para a melhoria da qualidade da educação básica.

Com o objetivo de adequar à formação de professores e a educação básica às exigências do mercado de trabalho, o Banco Mundial elegeu algumas orientações para a formação de professores para os países periféricos, como é o caso do Brasil. Estas orientações são: exigências de uma formação em serviço realizada por meio da educação a distância e de programas curtos, considerada fundamental para a melhoria deste nível de ensino; formação complementar à educação, com curta formação inicial, centralizada nos aspectos pedagógicos; contratação de professores com conhecimentos e competências comprovadas (prova nacional aplicada aos docentes); salário docente estritamente vinculado à qualidade docente, baseado

na idéia de que o incremento do salário docente, por si só, não tem incidência sobre o rendimento escolar.

No cenário mundial, conferências internacionais sobre educação realizadas entre 1990 e 2000 priorizaram a educação básica. A “Conferência Educação Para Todos”, em Jomtien, 1990, postulou o direito humano a uma educação que satisfizesse suas necessidades básicas de aprendizagem; a “Ação de Dakar”, em 2000, reafirmou os compromissos assumidos em Jomtien, apontando, novamente, após uma década, para a necessidade de priorizar-se a educação básica e a formação de professores, que foi considerada como sendo um ponto central na sequência de prioridades para a universalização da educação.

Nesta perspectiva, a reforma da educação básica passou a determinar também as diretrizes para as políticas de formação de professores. De forma contraditória, porém, preconizou-se uma concomitante desvalorização da formação do professor voltado para o ensino básico, para o qual não seria necessária uma formação universitária de alto nível.

Encontramos em Mello (*apud* FREITAS, 2002, p.139), que a formação inicial dos professores “deve ter como o primeiro referencial as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica”, e ainda que seria

inviável para o poder público financiar a preços de universidades ‘nobres’ a formação de uns professores da educação básica que se conta em mais de um milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custo baixo, tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis em longo prazo na escolaridade básica.

Frente ao exposto, um dos desafios enfrentados no contexto dos anos 90 quanto à formação e profissionalização de professores, foi apontado por Frigotto (1996, p.91) como sendo a tarefa de “ressignificação de um conjunto de categorias e conceitos no campo educacional, que são metamorfoseados e apropriados de forma reducionista pela perspectiva produtivista, em contraposição a uma perspectiva civil democrática”.

Segundo Singer (1996), a visão civil democrática vê a educação como processo de formação cidadã, enquanto na visão produtivista a educação é vista como preparação dos indivíduos para o ingresso, da melhor forma possível, na divisão do trabalho.

Dourado (2001, p.51) chama atenção para a necessidade de compreendermos os limites e possibilidades da ação dos professores numa perspectiva crítico-propositivista, ou seja, adverte que a “formação e profissionalização docente coloca-se como objeto a ser investigado no âmbito das ações e políticas para o setor educacional”. Neste sentido, é preciso atentar para o fato de que tanto a formação inicial de professores como a formação

continuada destes profissionais, merecem especial atenção, já que a formação do professor reflexivo é alvo de discussão por todos que lutam pela qualidade da educação, já que um professor bem preparado oferecerá aos seus alunos uma educação transformadora, crítica e reflexiva.

Nesta mesma vertente, Gomes e Marins (2004, p.98) afirmam que:

A profissionalização docente já não pode mais ser entendida apenas por suas características e qualidades no campo profissional dentro de um conceito restrito de organização do trabalho pertencente a um sistema estruturado, tendo em vista o mercado de trabalho. Deve ser compreendida, antes, como uma questão que envolve o princípio de formação, inicial e contínua, elemento-chave e estratégico de formação e articulação da ação (docente) com o meio (escola) a interação das significações partilhadas.

Imersos neste cenário, o que está em jogo? A formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor? O que é ser professor? Um ser reflexivo sob ameaças constantes de desemprego e de desprestígio social do trabalho frente a “novas” demandas da sociedade contemporânea?

Ser professor requereria uma significativa mudança nas condições do seu trabalho para que fossem articuladas a reflexão e a prática, mas, o que presenciamos são políticas para a formação continuada de professores em ações fragmentadas e isoladas.

Segundo Sacristán (1999, p.65),

o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem que ser contextualizado.

Acrescenta, ainda, que “a imagem da profissionalidade ideal é configurada por um conjunto de aspectos relacionados com os valores, os currículos, as práticas metodológicas ou a avaliação” (SACRISTÁN, 1999, p.67).

Face ao exposto, nosso entendimento sobre a formação e profissionalização segue a mesma linha apresentada por Frigotto (1996, p.92), sendo pautado em uma perspectiva contra-hegemônica, ou seja, centrada em uma “concepção *omnilateral* de dimensões a serem desenvolvidas que envolvem o plano de conhecimento histórico-científico e, igualmente, os planos bio-psíquico, cultural, ético-político, lúdico e estético”.

Neste momento, é oportuno re-visitarmos a idéia de omnilateralidade.

A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais,

além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA *apud* GADOTTI, p. 58, 1995).

Pensar o cidadão, enquanto ser omnilateral, é concebê-lo como sujeito de direitos e deveres, construtor de sua história, sem, porém, excluí-lo do mundo do mercado, mas o dotando de consciência crítica que lhe possibilite autonomia ao se relacionar com este mundo e não simplesmente subserviência a ele.

Neste itinerário, o professor tem uma tarefa imprescindível e intransferível. Cabe a ele pôr-se diante de si mesmo e perguntar sobre quem ou que é realmente ser professor. Da resposta corresponderá o caminho a ser seguido. Considere-se aqui que uma das respostas possíveis é que ele é um sujeito cujo trabalho seria formar cidadãos plenos, omnilaterais. Então alguns pontos devem ser esclarecidos para que tal desiderato se torne exequível.

A nossa concepção de formação e profissionalização dos professores perpassa pelo reconhecimento do professor como indivíduo que se relaciona com a natureza, com os outros indivíduos e consigo mesmo. Sendo assim, acreditamos que sua vivência acontece por meio de atividades, da ação, da prática, da interação e da intervenção, onde essas relações se fundem e se materializam com o pertencimento do indivíduo à realidade. Isso exige que o professor, na sua formação, tenha a percepção e consciência da realidade que constitui a especificidade da sua profissão.

Neste sentido, Pimenta (1992, p.36) afirma que o professor precisa ter uma “sólida fundamentação teórica, que lhe permita interpretar e direcionar essa realidade, e uma consciente instrumentalização, que lhe permita inferir na realidade em que atuará”.

É nessa relação de pertencimento, que o indivíduo atua com a natureza através do seu trabalho, com a sociedade por sua atuação social e consigo mesmo pela formação de sua subjetividade.

1.2 Reformas para a educação ou pela educação?

Tendo pesquisado documentos do BIRD, Fonseca (2000, p.60) busca analisar os fundamentos políticos da proposta educacional que esse órgão vem fomentando no âmbito da sua cooperação técnica e financeira aos países em desenvolvimento. Segundo a autora, após ter cumprido com a função inicial de auxiliar a reconstrução dos países europeus no pós-guerra, o Banco Mundial passou a monitorar o desenvolvimento do chamado terceiro mundo. E, de órgão financeiro, responsável por empréstimos correspondentes à dívida externa desses

países, o BIRD passou também a ser órgão político, na qualidade de articulador mundial do globalismo econômico.

Para Fonseca (2000), é através do financiamento de projetos que o Banco Mundial influencia a definição da política social brasileira, de forma que,

na área da educação, percebe-se uma tendência de integrar as ações educacionais ao projeto de desenvolvimento global definido pelo Banco e pelo Fundo Monetário Internacional – FMI. A educação, assim, deixa de ter uma finalidade em si mesma, e seus objetivos passam a ser instrumentais, para o desenvolvimento econômico. (FONSECA, 2000, p.67).

Outro grave problema detectado pela autora reside no fato de que o financiamento destinado por esse órgão ao setor social é feito nos moldes de crédito ao setor econômico, numa adaptação desvantajosa para a educação, que não visa o lucro. Para ela, a incompatibilidade estrutural entre o modelo de financiamento e as características do setor educacional é a causa do fracasso dos projetos educacionais que, ao final, não apresentam a mudança qualitativa esperada.

Nessa mesma direção, não somente o BIRD, mas outros organismos multilaterais encaminham projetos e determinam os objetivos da reforma na educação, internacionalmente. Nas últimas décadas do século XX, as prioridades estabelecidas por esses órgãos foram os investimentos na Educação básica (ensino fundamental e médio para as grandes massas) seguidos pelos incentivos à formação de professores para esse mesmo nível de ensino. Tais reformas, generalizadas nos países da América Latina, são estruturadas, segundo Maués (2003), para servir aos interesses neoliberais.

De acordo com a autora, as reformas educacionais que vêm se delineando desde a década de 80, partem de um mesmo princípio – atender às novas exigências do mercado – e apresentam um objetivo político bem definido. As reformas, ao contrário do que se divulga o senso comum, não são, necessariamente formas de mudança, de progresso ou avanço. A autora as identifica com o processo de regulação social (MAUES, 2003, p. 95), na medida em que são propostas pelos governos locais a partir das suas relações com o contexto mundial. Em tal contexto, segundo Maués, marcado pelo avanço do capitalismo, pela globalização ou mundialização da economia e pela reestruturação do Estado, a educação desempenha um importante papel.

Os discursos que buscam legitimar a conformação das reformas educativas a esse contexto giram em torno da necessidade de construir uma nova sociedade e, para tanto, uma nova educação que corresponda a suas novas exigências. Em que pese a boa intenção de

muitos ao divulgar expressões tais como “Sociedade do saber”, “Sociedade do conhecimento”, ou “da informação”, ou o fato de nem sempre se esclarecer o significado exato dos termos, dá margem ao escamoteamento de uma relação desvantajosa para os países mais pobres no movimento da globalização.

Esse movimento, que é tanto econômico quanto cultural e por isso, perverso (PRETO, 2003, p.36), aumenta o poder de uns e delega aos demais o papel de consumidores (ou excluídos) da “nova ordem”. É nesse sentido que os discursos da inserção (nota-se: “inserção” e não “participação”, por exemplo) nessa “Sociedade” pressupõe o alinhamento das reformas a determinantes não necessariamente educacionais e que nem sempre levam aos resultados sociais esperados. E é nessa linha que se persegue, nas reformas educativas, a construção da “Sociedade do saber” que, segundo Maués, é indispensável para a fase informacional da economia (MAUES, 2003,p.93). Assim, as metas estabelecidas pelos órgãos internacionais, voltadas para o crescimento econômico, alinham a escola à empresa e os conteúdos ensinados às exigências do mercado (como sempre).

Na análise dos órgãos multilaterais, divulga-se a necessidade de reformar a escola e a formação e atuação dos professores a partir do argumento de que sua configuração “tradicional” já não forma para as mudanças no mundo do trabalho tais como a introdução das novas tecnologias e o fim do paradigma industrial. (*Ibid*, p. 91) Essas transformações, por sua vez, estão relacionadas ao desenvolvimento do capitalismo mundial, em direção a uma nova fase de expansão do regime de acumulação, uma vez que se percebe que o estado intervencionista barra o avanço do capital e o neoliberalismo econômico ganha terreno.

Em outras palavras:

De um lado há o interesse de abrir mais mercados (globalização), sendo necessário para tanto que haja uma desregulamentação do Estado, o fim das barreiras administrativas ou políticas (neoliberalismo), de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica. Nessa lógica, a educação passa a ser um poderoso instrumento para atingir esse fim. É esse o contexto que propicia uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados- Nação, entre outras formas, mediante a educação, com o objetivo de alinhá-los à nova ordem econômica, política e social. (*Ibid.*, *Ib.*)

É nesse sentido, portanto, que as reformas educativas conformam-se ao movimento de mundialização. De um lado, o desenvolvimento do capitalismo – do paradigma industrial para o informacional -, de outro, a reestruturação do estado e o avanço do neoliberalismo e, enfim, a globalização articula os dois processos. De acordo com esse projeto, que é tanto econômico

quanto social e educativo, as reformas pretendidas na educação definem-se como meio para finalidades outras, essencialmente, mercadológicas e reguladoras.

As reformas educacionais prestam-se a formar os novos trabalhadores (adaptá-los) e formar novos consumidores. Sendo assim, as transformações se operam pela educação, com fins duvidosos, e deixam de acontecer para a educação, como finalidade democrática.

1.3 Discursos (inter)nacionais sobre formação: consensos aparentes

Embora a formação de professores se dê num campo de conflitos entre projetos distintos de educação e sociedade, circulam discursos em torno do tema que parecem homogeneizar as pretensões de uns e outros. Por isso, há que se atentar para os aparentes consensos a respeito da formação docente para que não se confundam reivindicações e conquistas históricas e recomendações descontextualizadas, que fazem retroceder. Nesse sentido, destaquem-se as recomendações internacionais, em especial para a formação de professores, que pretendem contemplar as necessidades e peculiaridades dos países a que se destinam. No Brasil, atualmente, são disseminados discursos dos organismos internacionais que se aproximam de diagnósticos de estudiosos da formação e importantes pesquisas na área, onde, aparentemente, há convergência, no entanto, distorcem-se concepções e práticas, com o apoio e ação da política local.

Em torno desta constatação, Maués (2003, p.99) identifica um novo “receituário” de formação de professores, definido pelo movimento internacional, que está presente nas reformas educativas. Segundo a autora, os elementos que o constituem são: a “universitarização” da formação como meio para profissionalização docente, a ênfase na formação prática e a validação das experiências, a formação continuada, EAD e a pedagogia das competências. Todos são elementos que se encontram, com maior ou menor destaque, no “PEC- Formação Universitária Municípios”.

Ao fazer análise a respeito de cada uma das recomendações dadas para as políticas de formação de professores, Maués (op. cit.) explica as distorções possíveis – dado que muitas delas parecem contemplar princípios educacionais legítimos – explicando em que sentido elas podem resultar em fragilização da formação. A universitarização da formação, por exemplo, em princípio, indicada como forma de obter melhor qualificação e profissionalização para os docentes, tem sido realizada, segundo ela, de forma aligeirada: fora da universidade, sem ligação estreita com a pesquisa e ignorando experiências de projetos de formação anteriores. Além do mais, a autora adverte que o discurso de profissionalização é ambíguo na formação de professores. Tradicionalmente, ligada ao saber científico e ao desenvolvimento na

universidade, a profissionalização docente ora é calcada na realidade prática, ora, na técnica. (ibid.,p.100).

A valorização da formação prática é um segundo aspecto distorcido nas reformas, segundo a autora. O argumento, nesse caso, partem das críticas que se fazem ao excesso de teoria nos cursos de formação, e investe na crença de que os saberes práticos resolveriam os problemas do cotidiano. Maués acredita que a ênfase na formação prática é uma distorção do histórico e do desenvolvimento dos estudos da relação entre teoria e prática na formação que reduz a questão das funções dos saberes teóricos e dos saberes de ação à carga horária destinada a cada um. Com relação à validação das experiências, a autora lembra que sua aplicação tanto pode enriquecer a formação, quanto apenas diminuir os custos e a duração dos cursos e aligeirar a formação. Novamente, transforma-se um princípio de transformação qualitativa num ganho quantitativo: maior número de diplomas (ibid., p.103).

A autora também inclui a formação contínua nesse “kit reforma” como um meio de alinhamento dos professores em exercício às políticas educacionais em curso. Se, de um lado, a formação continuada pode ser um importante recurso para a atualização e o aperfeiçoamento profissional também se a tem compreendido e utilizado como uma forma de preencher lacunas e reparar deficiências, o que leva ao aligeiramento da formação inicial, e abre portas para a criação de um novo mercado de formação (ibid., p. 104).

Por fim, Maués mostra como o aporte pedagógico das reformas parece mais ou menos consensual em torno do modelo das competências, na esteira da utilização do termo em indústrias e empresas. A autora acredita, nesse caso, que as definições dadas para a “competência” convergem para a predominância do saber fazer e representam um risco de que se diminuam os conhecimentos na formação, de que se enfatize o saber procedimental e torne a formação utilitarista, voltada para o mercado de trabalho, em detrimento da formação do cidadão crítico (ibid., p. 106).

Assim sendo, a formação de professores molda-se às reformas internacionais da atualidade que, de forma geral, estão baseadas em princípios de mercantilização da educação e utilitarização da formação. Para que esteja de acordo com tais princípios, os discursos e as práticas de formação são (re)configurados, contando com o arsenal de discussões e propostas de educadores, historicamente constituídas.

Quanto a EAD, como parte do mesmo receituário para formação de professores, há uma lacuna a ser apontada no texto de Maués e que pode ser preenchido a partir das considerações de Barreto (2003). Para essa autora, esta modalidade faz parte da reconfiguração da forma docente, no Brasil, incentivada pelo financiamento nacional e

internacional. Condizente com o modelo de formação a distancia proposto pelos organismos internacionais, as políticas do MEC enfatizam os novos materiais utilizados em EAD, numa perspectiva de abandono aos cursos presenciais, como tenho observado na minha prática docente no ensino superior desde 2004.

Nesse modelo, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação - NTIC são deslocadas para posição de sujeito, capazes de substituir o professor em busca de maior produtividade. Assim, divulga-se a idéia segundo a qual as tecnologias são mais importantes do que o próprio ensino. A perspectiva aponta para o primado da dimensão técnica em detrimento da análise de seus modos e sentido. Em tal perspectiva, as NTIC e a EAD são produtos a serem consumidos:

Consumo com todas as suas conseqüências na divisão internacional do trabalho, a principal delas sendo a articulação de um ensino fundamental minimalista e uma formação profissional aligeirada, conforme as condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais (BARRETO, 2003, p. 19).

Segundo a autora, a incorporação das tecnologias é condição necessária, mas, não suficiente para universalizar a educação inclusiva e de qualidade. Na forma como as políticas têm se conformado no país, a formação de professores gira em torno de uma simplificação que valoriza a técnica em si e, conseqüentemente, enfatiza o treinamento para a sua utilização “correta” (ibid., p. 20). Nessa perspectiva da substituição das mediações pelos meios, em que as tecnologias deixam de ser meio auxiliar e passam a ser estruturantes no processo educativo, os novos desafios para os professores- reconhecidos e trabalhados nos países ricos- acabam sendo obliterados por “soluções mágicas” nos países pobres (ibid., p. 21). Para Barreto, enfim, é desta forma que o MEC atribui “distância” como “ausência” na formação de professores.

Portanto, a EAD e as tecnologias também fazem parte do quadro que reconfigura a formação e distorce as discussões históricas na educação. Da maneira como a EAD tem sido proposta e posta em prática, com ou sem o apoio das NTIC, reforçam-se os preconceitos contra a modalidade e somam-se críticas de educadores e associações que analisam essas propostas como não sendo formativas e que desqualificam o professor em exercício (PRETI, 2001, p. 33).

O mapa final das políticas para a formação de professores no Brasil, portanto, assim está composto: por um lado, privilegia-se a Educação Básica – para a aquisição das habilidades e competências de base gerais que possibilitem desenvolver a performance

exigida pelo mercado mundial (MAUÉS, 2003, p. 98) – e por outro, prioriza-se o desenvolvimento individual de competências docente – habilidades treináveis em curto prazo, das quais a utilização das TIC dêem conta, “de modo econômico e eficaz, preferencialmente a distância” (BARRETO, 2003, p. 14). De fato, o lugar reservado à formação docente na política nacional – do MEC – reflete uma estratégia de suposta flexibilização (BARRETO, 2003; FONSECA, 2000) recomendada por órgãos internacionais, em que, na verdade, oferece-se mais treinamento (formação aligeirada e barata) e menos formação *stricto sensu*.

1.4 Discursos (e práticas?) contra- hegemônicos: o que está em jogo afinal?

O conceito de hegemonia representa um dos pontos centrais no pensamento gramsciano. Gramsci analisa nos processos histórico-sociais, a formação e a importância dos intelectuais, desenvolvendo estudos sobre o Estado, aborda questões ligadas à literatura e à cultura em geral ou propõe estratégias de transição para o socialismo, para Gramsci a importância deste conceito é relevante à compreensão de seu pensamento.

Gramsci (1978) afirma a necessidade de combater o economicismo na teoria e na prática política em uma luta que venha possibilitar o desenvolvimento do conceito de hegemonia. Para Gramsci, a hegemonia de uma classe significa sua capacidade de subordinar intelectualmente as demais classes, através da persuasão e da educação, sendo esta entendida em seu sentido amplo.

Para conquistar a hegemonia é necessário que a classe fundamental se apresente às demais como aquela que representa e atende aos interesses e valores de toda sociedade, obtendo o consentimento voluntário e a anuência espontânea garantindo, assim, a unidade do bloco social que, embora não seja homogêneo, se mantém, predominantemente, articulado e coeso. Significando que a classe hegemônica deve ser capaz de converter-se em classe nacional, capaz de envolver toda a sociedade em um mesmo projeto histórico e capaz de assumir, como suas, as reivindicações das classes aliadas, devendo ficar bem claro, a incompatibilidade existente entre hegemonia e corporativismo, como o próprio Gramsci nos mostra ao referir-se à hegemonia do proletariado, salientando que o proletariado pode desenvolver função de dirigente se possuir espírito de sacrifício e se for capaz de libertar-se completamente do resíduo de corporativismo reformista ou sindicalista (GRAMSCI, 1978).

Ao afirmar que a classe hegemônica deve assumir, como suas, as reivindicações das demais classes, Gramsci (1978) aponta para a estreita relação entre hegemonia e economia. Na medida em que as expressões da vontade, interesses e necessidades das classes aliadas são,

na verdade, manifestações concretas das necessidades econômicas, geradas por determinado modo de produção, é preciso que a classe hegemônica, ao formular seu projeto econômico, considere estas necessidades, sem, entretanto, descaracterizar seu projeto fundamental de classe.

Na contramão de todo esse movimento, cogita-se a possibilidade de construção de projetos educacionais (e sociais) alternativos. A formação de professores não está definida- embora esteja fortemente condicionada- pelos discursos de organizações internacionais e pelas condicionalidades do mercado. Ao contrário, há projetos político- pedagógicos em disputa nesse cenário.

Com efeito, as análises das reformas na educação que se vem fazendo no Brasil mostram que o quadro das transformações econômicas mundiais reflete-se nas políticas nacionais. No entanto, princípios educacionais amplamente discutidos não se perdem. Conforme se pôde observar, os discursos que circulam e que já se legitimaram nos meios educacionais aparecem nas recomendações internacionais e nas políticas nacionais, embora, quase sempre, reconfigurados. Em se tratando da formação de professores, que é o centro desta discussão, o maior risco a ser enfrentado é o de que prevaleçam as distorções e se desvalorizem as conquistas na área, ainda que tímidas. Por esse motivo, é preciso cuidar de práticas e discursos para que não percam sua riqueza original e o sentido de pertença históricas aos movimentos reivindicatórios dos educadores e sociedade civil organizada (PRETI, 2003).

Mas é urgente, também, que os atores do processo (os próprios professores) e os diretamente envolvidos com projetos e cursos de formação não apenas mantenham os princípios como discursos, mas, que multipliquem práticas que lhe dêem vida. Nesse cenário, papel importante é desempenhado por grupos e associações de educadores, tais como a Associação Nacional pela Formação de Professores – ANFOPE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Fórum de Diretores de Faculdades/ Centro de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR, etc, bem como pelos próprios professores, no cotidiano da escola, que é *locus* de formação por excelência (NÓVOA, 1992).

Se a Universidade é o *locus* da pesquisa, como fazer pesquisa em educação na modalidade a distância?

1.5 A formação da nova realidade sócio- cultural

O histórico de lutas - conquistas e frustrações - de educadores e demais envolvidos com a formação de professores, assim como a política, a economia e a cultura definem os referenciais a partir dos quais se constituem os discursos sobre a formação docente e as ações a ela direcionadas na atualidade.

Conforme visto anteriormente, muitos educadores preocupados com a qualidade da educação brasileira não vêm com bons olhos a interferência de organismos internacionais nas políticas educacionais em nível nacional e indicam distorções que, em toda América Latina, têm levado à precarização da formação de professores. No entanto, esse posicionamento que relaciona tão intimamente e negativamente os interesses do mercado mundial às reformas educativas não é um consenso entre estudiosos da área, embora seja arriscado desvincular por completo ambos os movimentos, conforme se tentou demonstrar.

O que se tem afirmado, com mais frequência e maior consenso, é que o elemento sócio cultural- sem dúvida alguma em novos termos, especialmente, a partir da disseminação das novas tecnologias- deva ter papel preponderante nas mudanças previstas para a estrutura da educação formal. A principal diferença a ser notada, nesse caso, é entre os discursos que não fazem senão escamotear os diversos modos pelos quais cada sociedade participa na globalização cultural- como produtores ou consumidores da cibercultura, e os que fazem análise crítica dessa realidade.

Para Rego e Melo (2004), um dos fatores responsáveis pela atenção privilegiada que se tem dado à preparação e desempenho dos professores, na atualidade, seria a necessidade de atender às demandas da Sociedade da Informação (p. 167). Dada a importância do papel dos professores na prova da realidade sócio- cultural, seria urgente a construção de um novo paradigma para as políticas de formação docente nos países da América Latina e do Caribe, em que se deveria incluir a incorporação das tecnologias (ibid., p. 188). As autoras lembram que a reformulação da formação docente é uma política que tem sido, em todo o mundo, especialmente a partir dos anos 90, e indicam os pontos em comum nas propostas. De acordo com as suas análises, nos países dependentes, tais reformas vêm como resposta ao problema do baixo desempenho escolar e da própria formação, independentemente, de aspectos conjurais político- econômicos contemporâneos.

Na contramão do que as autoras apontam, acredita- se que, para uma análise mais consistente da questão, é preciso considerar a educação e a formação como parte integrante deste contexto e dinâmica sociais. Conforme já visto anteriormente, os discursos e as

propostas políticas em educação divulgadas por organismos internacionais estão alinhados às demandas da atual conjuntura econômica – marcada pela globalização e pelo neoliberalismo – em que países de diversas realidades sociais e culturais, exercem diferentes papéis. A discussão em torno do tema encontra-se diluída e os discursos disseminam-se: a recomendação da incorporação das tecnologias nas escolas e nos cursos e programas de formação de professores é quase onipresente e parece consensual a necessidade de realizar a inclusão digital, tanto de crianças e jovens quanto – e talvez principalmente – dos professores responsáveis por sua educação.

Mesmo autores como Maués (2003) – que mostra como as tecnologias e a EAD se relacionam intimamente com as propostas da globalização neoliberal – chegam a incluir a tecnologia como parte das boas condições de trabalho do professor (p. 113). Ainda que essa autora, em especial, sustente uma perspectiva radicalmente crítica a respeito de tais políticas, ela mantém a idéia da importância da incorporação das NTIC na prática docente, assim como a maioria dos pensadores em educação, atualmente. Sendo assim, como resolver o dilema entre as pressões mercadológicas internacionais e a necessidade de incluir e dar condições de participação plena para professores e alunos da nova realidade sócio-cultural?

Para Pretto (2003), as transformações culturais pelas quais o mundo está passando são pressionadas pela globalização, e é nesse sentido que se trata de um processo econômico quanto cultural. O autor destaca o papel da mídia, nesse processo, chamando a atenção para a tendência aos monopólios mundiais no mundo da comunicação. Levando em consideração que os domínios dos meios ficam a cargo de poucos que concentram, assim, muito poder, o autor define a Sociedade da Informação como esse universo de comunicação, que tem sido muito fortemente associado ao processo de globalização, além do veloz desenvolvimento científico e tecnológico, em especial na indústria eletroeletrônica (p. 30). Segundo o autor, as políticas públicas, desde o início da década de 90, seguem em direção a inserir os países nessa Sociedade, cuja pilar principal é a Rede Mundial de Computadores, a Internet.

Pretto lembra, ainda, que no Brasil, são camadas mais favorecidas da população que têm acesso ao mundo da comunicação generalizada e são, no mínimo, consumidores diferenciados pela possibilidade que têm: “o que nos obriga a pensar em políticas públicas que favoreçam as inclusões das camadas mais pobres nesse mundo tecnológico de comunicação” (ibid., p. 39). Por isso, aponta para a necessidade de dar um amplo acesso à conexão, afirma a relevância da alfabetização digital e defende que é preciso incluir as escolas no processo (id., ib.).

Nota-se, portanto, que as políticas públicas nesse sentido são desejáveis, contanto que não se limitem ao acesso aos meios de informação e comunicação. A preocupação de Pretto gira em torno da necessidade de “formar o cidadão”, pesando a cidadania como “um espaço de enriquecimento formação do produtor de cultura, de conhecimento e de bens, não sendo limitada a preparação de um melhor consumidor” (op. cit., p. 34). Resta refletir a respeito das possibilidades e limites para atingir tais fins, no contexto cultural globalizado e monopolizado por grandes corporações e, além disso, pensar a respeito do papel da formação de professores, nesse contexto.

É nesse sentido que Barreto (2004) reivindica as condições das questões de fundo que envolvem a inserção das tecnologias na educação. A autora lembra que a idéia da Sociedade da Informação está associada ao movimento que atribui poder miraculoso às tecnologias informacionais e questiona o determinismo assim pressuposto. Barreto destaca, ainda, que, nessa maneira de analisar a atual realidade social e cultural, as tecnologias deixam de ser produto e passam a ser produtoras da mudança (p. 1183). Abre-se espaço, assim, para a perspectiva maniqueísta em que, de um lado alguns poucos privilegiados são participantes das maravilhas desse “admirável mundo novo” e, de outro, a maioria excluída perde oportunidade que somente o acesso às tecnologias mais avançadas pode proporcionar. É assim que a escola passa a ser vista como meio de salvação dos que, de outro modo, estariam perdidos (ibid. p. 1184). E assim, também, a formação de professores ganha importância, já que é posta como canal de ligação entre as novas tecnologias e as escolas.

Assumindo-se a Sociedade da Informação como pressuposto, faz-se utilitária a formação e se distorce o próprio papel das tecnologias que nas políticas atuais, têm sido reduzidas a meras ferramentas de EAD. Barreto explica que, na ausência do questionamento dos determinantes políticos, econômicos e sociais que estão por trás da incorporação das NTIC na educação, faltam as condições necessárias para a sua apropriação na formação e no trabalho docente (BARRETO, op. cit., p. 1193).

Reverter esse quadro, segundo a autora, “requer a formação de professores no/ pelo trabalho com as TIC e requer que, portanto, não lhes atribua o estatuto de meros instrumentos para quaisquer finalidades.” (ibid., p. 1188). Reitera-se a afirmação de que não se trata de uma questão de acesso. No entanto, não basta afirmar a necessidade de formar para a cidadania se não estão inseridos na própria formação as discussões e é o indispensável questionamento acerca do momento histórico (político, social e econômico) em que as novas tecnologias chegam às escolas. Em outras palavras, o que realmente importa é conscientizar

os professores sobre o “modo como o acesso é produzido e os sentidos de que é investido” (ibid., p. 1190).

1.6 A ênfase na formação continuada

Dentre as mudanças culturais que têm sido, constantemente, apontadas por diversos autores e estudiosos, estão a mudança na relação entre a formação e o trabalho e as novas relações sociais com o saber, na nova sociedade. De uns anos para cá, tem-se encontrado muito presente nos discursos sobre educação e o mundo do trabalho, a afirmação de que os conhecimentos adquiridos por uma pessoa durante o processo de sua formação tendem a se tornar obsoletos no decorrer de sua vida e de sua carreira (LÉVY, 1999, p. 175).

As velozes transformações no mundo dominado por tecnologias cada dia mais complexas e avançadas exigiria, portanto, a constante atualização dos conhecimentos profissionais. Por outro lado, reitera-se a centralidade do saber e da produção de conhecimentos na nova forma de organização social. Nela, a informação e o conhecimento estariam em toda parte, não mais se restringindo aos muros das instituições tradicionais de educação. Assim, aprender a aprender é o mote conhecido e, quase sempre, reconhecido como mobilizador das transformações na educação do século XXI. Aliando-se o fim da separação entre educação e trabalho e a valorização da aprendizagem em tempo e espaços ampliados, ganham cada vez mais destaque o conceito de educação permanente e os projetos de formação continuada.

A formação continuada ganha o estatuto de solução para (quase) todos os problemas de educação. Percebemos que a ênfase na educação permanente ou na formação continuada pode ser entendida de duas maneiras: como parte das recomendações que visam adaptar o trabalhador às novas exigências do mercado ou como uma estratégia legítima de atualização e aperfeiçoamento da atuação profissional. No que tange especificamente à formação de professores, já apontamos aqui a confusão possível entre esses dois pontos de vista, de forma a resultar na substituição da formação inicial sólida pelos cursos aligeirados de “capacitação” ou, ainda, na adaptação dos profissionais do magistério às reformas educacionais conformadas ao projeto neoliberal. Talvez falte para alguns ousadia de aproveitar este momento, para fortalecer o poder da universidade, já que esta é o lócus privilegiado para o trabalho com a pesquisa, apontando caminhos possíveis para outros tipos de formação, sem perder de vista a questão do cidadão crítico e reflexivo tão propagado por diversos autores como Shon (2000) e o próprio Paulo Freire.

É fato que são muitos os incentivos que as políticas públicas atuais direcionam à formação continuada de professores. Entretanto, esses projetos têm confundido a educação continuada com as propostas de formação em serviços com vistas à titulação. Nesse modelo, a formação inicial (ou formação básica) dos professores confunde-se com a aquisição dos conhecimentos durante o exercício das funções profissionais, como forma de cobrir uma falta anteriormente admissível.

Várias são as críticas possíveis aos cursos e programas de formação continuada que assim se denominam, mas que não fazem mais do que substituir lacunas deixadas pela formação inicial (MAUÉS, 2003, p. 104), ainda que seja uma lacuna relativa à própria titulação. É ponto pacífico entre educadores que a formação continuada não foi prevista para substituir a inicial, mas para complementá-la. Por outro lado, a constatação não diminui a importância da formação continuada, quando estruturadas em torno de outras finalidades. Nesse sentido, a formação continuada aparece como um aspecto central de definição de uma nova profissionalidade docente, como quer Nóvoa (1992), visto que esta apenas se inicia nos cursos de formação básica. E a complementa, especialmente quando se trata de implantar propostas de renovação das escolas e das práticas pedagógicas, dado que, em curto prazo, o professor em exercício é o seu grande agente (CANDAU, 1996, p. 140).

Não é de hoje que a escola precisa sofrer drásticas transformações, no sentido de superar a educação tradicional. Não se trata da necessidade de aplicar as reformas que conformem a educação às novas demandas do capital, mas de entender a escola como um mecanismo fundamental da formação para a cidadania, que inclui o professor com boa qualificação, remuneração e condições de trabalho, e a escola pública como instituição gratuita, de qualidade e bem equipada. (PRETTO, 2003, p. 40). É nesse sentido que vários projetos de renovação já foram realizados no Brasil, muitos dos quais, já trazendo a preocupação com a formação continuada dos professores. Todavia, quase sempre esses projetos adotam a perspectiva clássica de formação continuada e, nesse sentido, uma série de investigações têm sido realizadas em busca de alternativas.

Candau (1996) elenca três principais pressupostos que guiam a tentativa de superar a perspectiva clássica. A partir da constatação de que é no cotidiano escolar que os professores, muitas vezes, aprimoram sua formação, procura-se adotar a escola como locus privilegiado da formação continuada (p. 143). Sem esperar que isto aconteça de forma espontânea, recomenda-se que sejam promovidas experiências que favoreçam a prática reflexiva e coletiva dos professores de uma determinada instituição escolar, favorecendo processos de pesquisa-ação, sem que seja necessário deslocá-los para outros espaços.

Como segundo eixo para uma nova perspectiva de formação continuada, propõe-se o reconhecimento e a valorização dos saberes docentes, especialmente, os saberes da experiência, que constituem a cultura docente em ação (ibid., p. 146). É preciso superar a resistência da universidade nesse sentido, aproximando, reconhecendo, valorizando e incorporando os saberes da experiência dos professores, colocando-os em confronto e interlocução com os saberes acadêmicos produzidos. Como terceiro e último pressuposto, quer-se, enfim, reconhecer o ciclo de vida profissional dos professores como um processo heterogêneo, de forma que se leve em conta, na formação continuada, que em diferentes etapas da vida profissional (início ou fim de carreira, por exemplo) os professores trazem diferentes necessidades. Assim, o desafio é romper com modelos padronizados e criar sistemas diferenciados que, na linha do que defende Nóvoa, permitam ao professor dar sentido aos seus processos de formação no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1995).

Após balanço da grande contribuição que essas novas reflexões incorporam à área da formação continuada de professores, Candau chama atenção para dois aspectos em que elas podem e devem avançar. O primeiro deles, diz respeito à consideração do contexto mais amplo, social, cultural, político e ideológico que envolve as questões da formação de professores, articulando melhor as dimensões micro e macrossociais, psicopedagógicas e político-ideológica da profissão docente (CANDAU, op. cit., p. 151). Em segundo lugar, a autora lembra que é preciso trabalhar mais “a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar” (id., ib.).

Quer seja como um programa de formação em serviços com vista à titulação em massa quer seja como uma proposta de formação continuada de professores, o “PEC- Formação Universitária Municípios” procura atender a alguns desses princípios e não é possível afirmar e nem é objetivo da presente pesquisa o fazer em que medida obteve sucesso. Entretanto, sua proposta de utilização das NTIC sinaliza para a necessidade de revisão, principalmente, nesses dois últimos aspectos indicados por Candau (op. cit.). Isso porque tanto aspectos do contexto mais amplo, como por exemplo a chamada Sociedade da Informação, quanto aspectos da cultura escolar e dos professores foram superficialmente considerados no programa (conforme será possível verificar em análises posteriores, neste trabalho).

1.7 A formação como um processo de auto(trans)formação

Inseridas num contexto controverso, são confusas as representações acerca da figura do professor. Por um lado, mantém-se o frágil status de sua profissão, associado ao histórico

de escassos investimentos na área- tanto em termos de remuneração quanto de políticas sistemáticas de valorização da carreira docente (GATTI, 1997) – e, por outro, a escola permanece no discurso político e no imaginário social como um veículo de transformação social e os seus educadores como principais atores nesse processo.

As políticas e as práticas atuais de formação de professores definem-se em um palco de disputas em cujas “pontas” localizam-se forças mercantilistas e ideais democráticos. No entremeio, confundem-se os projetos políticos-pedagógicos em oposição pela convergência dos jargões de uns e outros (PRETI, 2003). E, no limite, o excesso de discursos que colocam os professores no centro das preocupações políticas e sociais da atualidade oculta a das práticas que o envolvem (NÓVOA, 1999).

O papel fundamental que se atribui aos professores, na construção da sociedade do século XXI, é marca fundamental dos discursos circulantes a respeito da atuação e da formação desses profissionais. No entanto, a retórica abundante sobre o porvir educacional que esconde o “déficit de presente” precisa ser superada para que seja possível imaginar o futuro do trabalho do professor, conforme assinala Nóvoa (op. cit.). São necessários, portanto, novos entendimentos a respeito das políticas educativas, das práticas pedagógicas, do associativismo docente e da própria formação de professores (*ibid.*, p. 19).

As possibilidades para a construção de um novo paradigma de formação são tão numerosas quanto forem as formas de compreensão da função social e histórica da escola e, por consequência, dos próprios professores. Assim, tanto é possível que certas medidas propostas venham a colaborar para a consolidação de um “mercado de formação”, quanto podem os professores encontrar modelos que recriem a escola como espaço de formação individual e de cidadania democrática (*ibid.*, p. 20).

Nesse sentido, o excesso de discurso para o qual Nóvoa chama a atenção só poderá ser superado se os próprios professores ocuparem um espaço mais dinâmico nas mudanças em curso. A formação ocupa um papel importante, neste caso, desde que “situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida” (*ibid.*, p. 18). Na corrente das histórias da vida, esse autor não é o único a apontar mudanças na concepção da formação de professores como ponto nevrálgico nas necessárias transformações na educação. Entretanto, a força dessa linha de investigação, de ação e de formação específica reside, principalmente, na valorização tanto teórica quanto prático-metodológica da experiência do formando em cada etapa de sua história pessoal e profissional.

Nóvoa (1995) relata que foi em meados de 1980 que a literatura pedagógica foi invadida por estudos que recolocaram os professores nos centros dos debates educativos e das problemáticas de investigação, contra a atenção exclusiva que se deu, nas décadas precedentes, às praticas de ensino (p. 15). Foi nesse movimento que se passou a pensar a vida e a pessoa do professor – sua identidade - como inseparável de sua atuação profissional.

Segundo o autor, é impossível, de fato, separar o eu profissional do eu pessoal (ibid., p. 17). A explicação para a mudança de foco seria uma “mutação cultural que faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade e a vivência face ao instituído” (ibid., p. 18). Assim, para esse autor, o “auto” e o “hetero” são dificilmente separáveis. O que está fora, o instituído, não se separa do que acontece internamente ao sujeito: não o determina, mas de forma alguma o exclui. É nesse sentido, inclusive, que a formação passa a ser vista como autoformação, ou seja, como um processo que acontece de dentro para fora e não de fora para dentro.

Desta maneira, torna-se essencial a valorização da experiência profissional do professor, bem como de sua experiência pessoal. Os saberes docente legitimados corresponderiam a uma forma de desescolarização da formação. O papel da universidade, nesse caso, transforma-se, pois, o abandono das formas “escolarizadas” de formação refere-se justamente a superação dos discursos da academia que deslegitimam o professor como produtor de saberes, co- autor de sua formação. Nota-se: não se trata da renúncia da universidade como espaço formativo, mas, do estabelecimento de um diálogo, de fato, entre o coletivo docente forte e os universitários.

“Inserindo a formação de professores num campo ainda mais amplo de discussões – a educação de adultos – reitera-se a lição de que é preciso dissociar a “lógica da escola” da “lógica de atuação profissional” em mais de um sentido, essencialmente quando se trata da formação continuada de adultos. Nem se pode pretender formar o adulto tomando-o como um ser programável, na perspectiva da adaptação e do instrucionismo para o mundo do trabalho, pelo acúmulo de ações de formação (CANÁRIO, 1999).

Segundo Canário (1999), tanto a teoria quanto a realidade evidenciam que não há relação direta e linear entre o mundo do trabalho e a formação, embora permaneça a idéia segundo a qual esta constitua o principal instrumento de emprego e mobilidade social (p. 39). Desmascarando a lógica que liga formação e sucesso profissional, o autor lembra que, na verdade, a formação faz parte de um quadro de mudanças deliberadas das sociedades em resposta às mudanças sociais e tecnológicas aceleradas:

A crença nas virtudes da formação, por vezes encarada como uma condição não só necessária como, também, suficiente para o êxito de empreendimentos reformadores, tem alimentado a convicção, mil vezes repetida, segundo a qual, para mudar a educação, a saúde, a economia, é preciso... Formar. Formar professores! Formar médicos e enfermeiros! Formar empresários! (ibid., p. 39)

Em contrapartida a essa visão, Canário defende o “regresso do ator”, configurando os seus comportamentos como ações finalizadas, no quadro de estratégias racionais (ainda que de uma racionalidade limitada), no interior de sistema de ação coletiva, construídos pela própria ação humana” (ibid., p. 40). Para ele, é preciso utilizar como principais recursos da formação a personalidade e a experiência e, portanto, há que se considerar a centralidade dos processos de autotransformação. Ao invés de descontinuar formação e atuação profissional (fazendo a primeira depender da segunda, ou vice-versa), propõe-se a busca de novas metodologias e práticas que aproximem (e até façam coincidir) situação de trabalho e de formação.

Assim, as idéias de formação inicial e aprimoramento profissional na formação contínua, são substituídas pelos conceitos de trajetórias profissionais e percurso de formação (ibid., p. 42). Com a adoção desses conceitos, as situações formalizadas de formação são encaradas do ponto de vista do adulto que se forma. Ou seja, “as situações de formação, deliberadas, passam a ser encaradas como momentos formais de um percurso formativo, marcado por um processo de apropriação” (ibid., ib.). Sendo assim, esse novo modo de construir ofertas formativas pressupõe o adulto co- produtor da sua formação: “Em vez de procurar vender um produto pré confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu consumidor”. (BOGARD, 1991, *apud* CANÁRIO, 1999, p. 43).

A partir de tal revisão dos princípios que regem a formação profissional do adulto e, portanto, a formação de professores, passa-se a valorizar a ação do indivíduo, mais do que as ações sobre ele. Entretanto, as particularidades da profissão docente (como um campo de atuação de interesse público com vistas à manutenção e à transformação da cultura e de valores sociais) exigem que se dê especial atenção, também, à ação do e no coletivo. Nesse sentido, a formação continuada de professores pode vir a definir uma nova profissionalidade (produzir a profissão docente) e organizacional do professor (produzir a escola), ou seja, desde que valorize o professor individual e o coletivo docente (NÓVOA, 1992, p. 24).

Para Nóvoa, a formação continuada se define na inter- relação da produção da vida e da profissão docente, tanto quanto da produção da própria escola. Trata-se, para ele, de

estabelecer um trabalho centrado na pessoa do professor e em sua experiência, mas que não se organiza em torno de professores individuais (aquisição de conhecimento e técnicas), mas toma como referência as dimensões coletivas (autonomia com relação às lógicas administrativas e a regulações coletivas (autonomia com relação às lógicas administrativas e a regulações burocráticas e autonomia com relação à pedagogia científica) para produzir a profissão (p. 27).

CAPÍTULO II

REALIZANDO *DOWNLOAD* ... CONECTANDO-SE COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: organizando o *check-list*

*Antes mundo era pequeno
Porque Terra era grande
Hoje mundo é muito grande
Porque Terra é pequena
Do tamanho da antena
Parabolicamará
Ê volta do mundo, camará
Ê, ê, mundo dá volta, camará
(Gilberto Gil, Parabolicambará)*

2.1 Conceituando Educação a Distância

Estudiosos da área encontram muitas dificuldades em conceituar Educação a Distância devido à crescente evolução que vem ocorrendo neste domínio. Essa evolução acontece, principalmente, no uso das tecnologias, na mediação da comunicação professor-aluno e nas técnicas e metodologias voltadas para a criação e melhoria dos cursos.

O Decreto n ° 5622, de 19 de dezembro de 2005, em seu artigo 1º, define Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos. Esse decreto ressalta ainda que a EAD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar previsto a obrigatoriedade de momentos presenciais.

A literatura traz uma grande diversidade de definições para EAD, entretanto, é possível perceber que há um conjunto de características comuns e que podem ser assim sumarizadas (NUNES, 1994):

- separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;
- influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização dirigida, entre outros), que a diferencia da educação individual;
- utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via;

- possibilidade de encontros presenciais com propósitos didáticos e de socialização.

Apesar de existir um grande número de definições de EAD, é mister trazer aqui as mais consagradas e significativas definições de Educação a Distância elencadas por Landim (1997, p. 98-134), considerando-se a magnitude dos estudos de seus autores, originários de vários países e a repercussão que obtiveram nas últimas décadas.

Segundo G. Dohmem (1967)

Educação a distância (Forstudium) é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material que lhe é apresentado; onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores.

Já M. Moore (1972) destaca que

O ensino a distância é o tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que a comunicação entre o professor e o aluno se possa realizar mediante impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

Para O. Peters (1983)

O ensino/Educação a distância é um método de transmitir conhecimentos, habilidades e atitudes, racionalizando, mediante a aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, assim como o uso extensivo de meios técnicos, especialmente para o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que vivam. É uma forma industrial de ensinar e aprender.

G. Cirigliano (1983)

A educação a distância é um ponto intermediário de uma linha contínua e cujos extremos se situam, de um lado, a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação autodidata, aberta, em que o aluno não precisa de ajuda do professor.

No entender de R. Ibáñez (1984 e 1986)

O ensino a distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio, para atender de modo flexível à aprendizagem de uma população massiva e dispersa.

Para G. Llamas (1986), a “educação a distância é uma estratégia educativa baseada na aplicação da tecnologia à aprendizagem, sem limitação do lugar, tempo, ocupação ou idade dos alunos”.

Já para Pery & Rumble (1994, p.76), “a educação a distância tem como característica básica o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala”.

G Aretio (1994) salienta que

O ensino a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, de professor e aluno, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente e flexível dos alunos.

Percebemos que a maioria das definições apresentadas foi elaborada tendo como eixo norteador o ensino convencional, destacando-se para diferenciá-lo, a distância como espaço entre professor e aluno, o uso de recursos didáticos impressos e midiáticos e o auto estudo (autonomia) dos alunos para o estudo, a não limitação de lugar, tempo, ocupação ou idade destes.

Segundo Belloni (2003), Otto Peters⁴, entretanto, é uma exceção, pois sua definição busca explicar a educação a distância a partir do contexto socioeconômico. Para ele, a EAD é uma forma industrializada de educação, determinada pelo modelo industrial fordista⁵, já que a produtividade, divisão de trabalho e produção de massa são princípios deste modelo de produção. Desta forma, a reestruturação do ensino em consequência da crescente mecanização e automação, justificam sua análise, que é reforçada também por Preti (2003), ao descrever o desenvolvimento da EAD ligado ao interesse de atendimento e à qualificação e especialização dos profissionais às demandas do processo industrial.

A partir dos anos 90, no auge da chamada pós-modernidade, têm-se estabelecido conceitos mais abrangentes e mais abertos, identificando-se duas grandes procedências nas definições: de um lado as teorias cognitivas, especialmente o construtivismo e, do outro, os paradigmas sociológicos e econômicos que são agrupados de diferentes formas: era pós-moderna, era da informação, era da globalização, ou pós-fordismo.

Belloni (2003) afirma que a maioria dos estudiosos concorda que os objetivos e as estratégias de EAD estão sendo (ou deveriam ser) redefinidos em função de análises críticas orientadas pelos pós-modernos e desconstrucionistas. Esta definição se dá em direção à abertura e afasta-se do “*behavirismo* de massa” (STEVENS⁶, 1996, p.249 *apud* BELLONI,

⁴ Reitor da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, durante os anos 70 do séc. XX, e grande especialista em EAD.

⁵ Modo de produção capitalista que tem como base as idéias de Henry Ford.

⁶ STEVENS, K. Have the Shifting Sands of Fordism Resulted in Ground Gained for Distance Educacion? In Distance Educacion, v.17,n.2, 1996.

2003), caminha de um modelo de cunho transmissivo e condutivista para um modelo que enfatiza o processo de construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de habilidades exigidas pela contemporaneidade.

Como podemos perceber, deve ser destacada a riqueza de contribuições dos estudos dos autores citados e de muitos outros, no que diz respeito a alguns traços importantes sobre educação a distância: aprendizagem autônoma, comunicação bilateral, difusão de massa, etc.

2.2 Um *tour* pela história da educação a distância

A Educação a Distância - EAD, mais conhecida no Brasil como Teleducação, na verdade é conhecida desde o século XVIII. No entanto, o desenvolvimento de uma ação institucionalizada de educação a distância tem início a partir da metade do século XIX. Em nosso país teve sua origem nos cursos por correspondência da década de 60, e nos telecursos dos anos 80, porém somente a partir da década de 90, ganhou espaço significativo na área pedagógica.

O começo da EAD se remota aos berços culturais iniciando-se pela Grécia, em seguida em Roma, locais onde a comunicação via correspondência era algo muito frequente. As cartas comunicando informações científicas inauguram uma nova era na arte de ensinar. Segundo Lobo Neto (1995) um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston.”

A EAD surgiu no panorama mundial como uma necessidade do indivíduo se preparar profissional e culturalmente apesar de não poder frequentar presencialmente uma instituição de ensino e evoluiu com os avanços de recursos disponíveis em cada momento histórico, o que influenciou no ambiente educacional e na sociedade.

Em 1898, em Malmö na Suécia, Hans Hermod, diretor de uma escola que ministrava cursos de línguas e cursos comerciais, oferece o primeiro curso por correspondência dando início ao famoso Instituto Hermod.

No final da primeira guerra mundial surgem novas iniciativas de ensino a distância em virtude de um considerável aumento da demanda social por educação, confirmando de certo modo que esta modalidade de ensino não é algo novo.

De acordo com Peters, (2004) a Educação a Distância surgiu em meados do século passado com o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação (trens, correio), cuja regularidade e confiabilidade permitiram o aparecimento das primeiras experiências de ensino por correspondência na Europa e nos Estados Unidos. Mais tarde o avanço tecnológico voltados para a área da educação, da informação e da comunicação influenciaram nos destinos da Educação a Distância.

Inexistem registros precisos acerca da criação da EAD no Brasil, porém o Jornal do Brasil, que iniciou suas atividades em 1891, mostra na primeira edição da seção de classificados, anúncio oferecendo profissionalização por correspondência (datilógrafo).

Na primeira metade do século XX ganham espaços os cursos por correspondência (ensino informal) que utilizava a mídia impressa. Nessa área, em nosso país, teve como precursor o Instituto Monitor (a primeira instituição brasileira com oferta sistemática de cursos profissionalizantes e a distância), seguido pelo Instituto Universal Brasileiro (objetivando a formação do profissional de nível elementar e médio e difusor desse tipo de cursos) que, desde 1939 até os dias atuais, oferece cursos técnicos a distância no Brasil.

O SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- iniciou em 1946 suas atividades e desenvolveu, no Rio de Janeiro e São Paulo, a Universidade do Ar, que em 1950 já atingia 318 localidades e 80 alunos; em 1973, iniciou os cursos por correspondência, seguindo o modelo da Universidade de Wisconsin - USA e na área da educação pública, o IBAM- Instituto Brasileiro de Administração Municipal- iniciou suas atividades de EAD em 1967, utilizando a metodologia de ensino por correspondência.

Eis que surge o rádio também na primeira metade do século XX (forma de ensino não formal) com alguns de seus programas voltados para a educação (de uma parte minoritária da população que tinha acesso ao rádio e que era letrada – em sua grande maioria os homens), tendo como destaque brasileiro a famosa Radio Roquete Pinto (Radio - Escola Municipal) na qual alunos tinham acesso prévio a folhetos e esquemas de aulas.

Em 1932, educadores propõem através do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” que seja associado ao rádio o uso do cinema. Em seguida o Ministério da Educação criou o serviço de Radiodifusão Educativa. Outra experiência surgida em São Paulo foi a do Instituto Radio Técnico Monitor, fundado em 1939, com opção no ramo da eletrônica. Entre 1961 e 1965, o Movimento de Educação de Base (MEB) – Igreja Católica e governo Federal utilizavam um sistema rádio educativo: educação, conscientização, politização, educação sindicalista. O rádio alcançou muito sucesso em experiências nacionais e internacionais, tendo

sido bastante explorada na América Latina nos programas de educação a distância do Brasil, Colômbia, México, Venezuela, entre outros.

A “era do rádio” na educação brasileira começa a dar espaço a partir da segunda metade do século XX (nos anos 60 e 70) para os programas de TVs educativos como o Telecurso (que até hoje tem seu espaço na mídia). Nos anos 80, surgem como agregadores a mesma, o uso das mídias de armazenamento tais como áudio, o videocassete, disquetes hoje obsoletos e substituídos pelo CD e DVD respectivamente. Nos anos 90, com o avanço e a multiplicação dos meios tecnológicos, o micro – computador passa a ser acessível a população tornando-se o elemento mais dinâmico e mais integrado do mundo, principalmente, com a propagação, rapidez e acesso a informação que a internet nos dá acesso.

Com surgimento da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a EAD tomou um grande impulso na segunda metade da década de 1990, principalmente devido a Reforma desta década e com início da oferta de cursos superiores, mestrado e doutorado a distância.

Percebemos que a análise histórica do desenvolvimento científico e tecnológico aponta que a ruptura de um *status-quo* vigente é fruto da confluência simultânea de condicionantes tecnológicos, econômicos, culturais e sociais. Na década atual, parece haver as condições necessárias para que a informática e tecnologias associadas alterem o processo educacional, dados à difusão das redes de comunicação, aos avanços na tecnologia de hipertexto e à urgência econômica e social pela ampliação das oportunidades educacionais. Um dos cenários em fase de consolidação combina o uso das redes de computadores, novas formas de organizar, apresentar e recuperar informações e a aprendizagem cooperativa apoiada em computadores.

A Educação a Distância vem consolidando esse modelo, se apresentando como um processo educacional em que a maior parte da comunicação é mediada através de recursos tecnológicos que possibilitam superar a distância física. Como os modelos evoluíram ao longo do tempo, as tecnologias de entrega dos materiais didáticos passaram a adotar cada vez mais os recursos das tecnologias de informática e comunicação.

Cabe ressaltar que na história da EAD, ao contrário de outras áreas, percebemos que cada nova tecnologia não descarta as anteriores, pelo contrário: os diversos recursos se complementam. O rádio continua sendo utilizado em lugares de difícil acesso como na Amazônia e o papel, personificando a concretude por meio do impresso, continua quase que imbatível. Tudo isso ao lado das mais modernas invenções para promover a interatividade: e-

mail, fórum, *chat*, videoconferência, etc. Portanto, as tecnologias disponíveis em cada momento histórico influenciam a sociedade e, em particular, a educação.

Em nossa viagem pela história da Educação a Distância descobrimos que é possível situá-la em termos de gerações. Embora alguns autores já falem de quarta e quinta geração de EAD, iremos considerar a classificação tradicional das três gerações marcantes: o ensino por correspondência, o início da utilização de meios audiovisuais e o uso de redes de conferência por computador e estações de multimídias, a partir dos modelos de produção industrial fordista, neo-fordista e pós-fordista e das concepções educacionais, contextualizando-se, dessa forma, as experiências de EAD em cada época.

2.3 E a história continua...

O período de 1728, quando surge a primeira experiência em EAD, até meados de 1970 foi considerado como a primeira geração da educação a Distância. Caracterizada por estudos por correspondência, nos quais o principal meio de comunicação era o material impresso, geralmente em forma de guia de estudos, com tarefas e outros exercícios enviados pelo correio, proporcionava pouquíssima possibilidade de interação entre aluno e instituição produtora, limitando-se aos momentos de exames previstos. Nesse período, e tendo seu auge nos anos 20, o fordismo era o modelo dominante do capitalismo.

Segundo Harvey⁷ (*apud* GÓMEZ, 2000), este modelo industrial propunha produção de massa para mercados de massa, baseando-se em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa organização do trabalho. Nessa época, as iniciativas educacionais eram voltadas para atender, principalmente, às necessidades deste modelo industrial, numa lógica positivista.

Peters (2004), considera que a EAD teve como marco inicial o curso notificado pela *Gazeta de Boston*, em sua edição de 20 de março de 1728, de Caleb Philipps, professor de Short Hand, que oferecia material para ensino e tutoria por correspondência.

No entanto, Landim (1997), destaca que em outros estudos, encontram-se referências a civilizações antigas, considerando, por exemplo, as cartas de Platão e as epístolas de São Paulo, para difusão do cristianismo, como a primeira iniciativa educacional sem as pessoas estarem face a face.

⁷ HARVEY, David. *A Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Educação Cultural*. São Paulo: Edições Loyola, 1993, p.118-162.

Inicialmente vinculada à iniciativa de alguns professores, somente na segunda metade do século XIX, a EAD começava a existir institucionalmente. Assim, em 1856, Charles Toussain e Gustav Laugenschied criam a primeira Escola de Línguas por correspondência, em Berlim, e, em 1858, a Universidade de Londres passa a conceber certificados a alunos externos que recebem ensino por correspondência.

Mais tarde, em 1883, começa a funcionar, em Ithaca, no Estado de Nova York, Estados Unidos, a Universidade por correspondência. Em 1891, cria-se na França o Centre Ecole Chez Soi. Em 1898, teve início, na Suécia, o Instituto Hermond⁸.

A partir do século XIX, esta modalidade toma importância, principalmente, devido às novas configurações socioeconômicas advindas da Revolução Industrial, já que o desenvolvimento tecnológico colocou alguns imperativos socioeducativos.

No desenvolvimento histórico da Educação a Distância - EAD, podemos perceber uma relação entre o avanço tecnológico, as condições socioeconômicas e a educação. Segundo Peters (2004), esta modalidade incorpora as novas tecnologias com maior rapidez do que a educação presencial. Percebemos assim, que existe certa rejeição da maioria dos cursos presenciais em inserirem em seu contexto os recursos tecnológicos.

No século XX, observou-se um contínuo movimento de consolidação e expansão da EAD. Já em 1911, a Universidade de Queensland, na Austrália, com a intenção de minorar o problema das enormes distâncias, inicia uma experiência para solucionar essa dificuldade. Seguem-se outras, na Noruega, na antiga Rússia, na Nova Zelândia e na África.

Em 1938, realiza-se, no Canadá, a Primeira Conferência Internacional sobre Educação por correspondência. No ano seguinte, nasce na França, o Centro Nacional de Ensino a Distância – CNED. Trata-se de um centro público, subordinado ao Ministério da Educação Nacional que, em princípio, como destaca Landim (1997), atende, por correspondência, a crianças refugiadas de guerra.

Nos anos quarenta, os avanços tecnológicos possibilitam outras perspectivas além daquelas que privilegiam a correspondência. Assim, em 1947, através da Rádio Sorbone, por exemplo, transmitem-se aulas de quase todas as matérias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris.

A partir dos anos 60, pode-se observar um período de transição do modelo econômico e de concepções educacionais geradas, principalmente, pela evolução da tecnologia. Nesse período, inicia-se a queda do modelo de produção industrial (neo-fordismo), visando

⁸ Em 1898, em Malmoe na Suécia, Hans **Hermod**, diretor de uma escola que ministrava cursos curso por correspondência dando início ao famoso **Instituto Hermod**.

incrementar sua eficiência, com base no uso intensivo das possibilidades geradas pelo avanço tecnológico. Novas formas de organização de trabalho são criadas.

Na educação, o modelo fordista parece também, cada vez menos, atender aos anseios educacionais. Essa transição impulsiona a EAD a buscar novos caminhos na tentativa de superação dos paradigmas da sociologia industrial.

Segundo Belloni (2003), nesse período, passam a coexistir duas tendências: de um lado, um estilo ainda fordista de educação de massa e do outro uma proposta de educação mais flexível, supostamente mais adequada às novas exigências sociais.

Nesse contexto, surge a segunda geração da educação a distância, caracterizada pela integração dos meios de comunicação audiovisuais, como o rádio e a televisão, que se estende até o início dos anos 90.

Apesar de se ter registros anteriores de iniciativas com estes modelos, como por exemplo, no Brasil, em 1923, só nos anos 60, segundo a maioria dos autores pesquisados, é que se efetivam as maiores experiências com esses novos modelos, como a Beijing Television College na China, o Bacharelado Radiofônico na Espanha e o Open University da Inglaterra, que representa, como modelo de Universidade Aberta, um marco nesse período de transição da primeira para a segunda geração da EAD.

Segundo Landim (1997, p.4), com a criação da Open University começam a surgir instituições de nível universitário e não-universitário, assim como associações e redes de educação a distância em vários outros países.

Em 1963, aparece, na França, um ensino universitário, por rádio, ministrado sob a responsabilidade de cinco Faculdades de Letras (Paris, Bordeaux, Lille, Nancy, Strasbourg) e na Faculdade de Direito, para os alunos do curso básico.

Na década de 70, observa-se a criação de diversas universidades em outros países como a Espanha, que cria a segunda instituição de ensino superior exclusivamente a distância, a Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, a exemplo da Open University Britânica; Israel cria a Universidade Aberta de Israel; a Alemanha funda a Fernuniversität em Vestfália na Alemanha, iniciando suas atividades em 1975, com dedicação exclusiva em nível universitário; e Portugal cria o Instituto Português de Ensino a Distância que, em 1988, dá origem à Universidade Aberta de Portugal (ARETIO, 1994).

Sem dúvida, se, por um lado, essas instituições têm contribuído para a formação do consenso de que o atendimento às demandas do ensino superior pela modalidade de educação a distância pode oferecer uma resposta ágil para reduzir os índices de exclusão social, por outro lado, ao estabelecerem, entre suas metas estratégicas, a conquista de novos mercados na

América Latina, apontam para a necessidade de se enfrentar, com coragem, os desafios e as múltiplas questões do processo de globalização.

A partir de 90, emerge uma terceira geração de EAD descrita e caracterizada pela integração de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Enquanto que até os anos 80 a tendência fordista, bem como a tendência por uma proposta mais aberta coexistiam nos moldes de produção capitalista e, conseqüentemente, nas experiências de EAD, a partir dos anos 90, a lógica industrialista de educação de massa começa a perder terreno.

A partir daí, a maioria dos estudiosos afirmam que estão sendo redefinidos os objetivos e as estratégias da EAD, orientados pelos paradigmas pós-modernos, numa concepção voltada para um novo fazer em que a inovação, mediação, interação e criação são palavras - chave.

Na visão do modelo pós-fordista, além da alta inovação do produto e da alta variabilidade do processo de produção, investe-se na responsabilização do trabalho. Isso implica um novo perfil de profissional, muito mais qualificado que no modelo fordista ou neo-fordista.

Portanto, este período caracteriza-se pela ruptura das estruturas industriais hierarquizadas e extremamente burocráticas existentes nos modelos anteriores. Entretanto, o que ocorre no que chamamos de “novos tempos” é a coexistência dos três modelos de produção capitalista - fordismo, pós-fordismo e neoliberalismo e, assim, também é direcionada às práticas na educação, tanto nas concepções, quanto na utilização dos diversos modelos.

No campo do trabalho, por exemplo, Evans e Nation (*apud* BELLONI, 1999), ao criticarem o industrialismo instrucional e defenderem a importância do diálogo entre professores e alunos, propõem explorar “novas formas de educação aberta”, o que eles chamam de aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, campus aberto ou campus virtual: características emergentes para a educação a distância.

A maioria dos autores percebe, nas experiências mais atuais, que as novas formas de EAD buscam atender às diversidades de currículos e de estudantes e procuram responder às demandas nacionais, regionais e locais, sem se afastarem completamente dos fatores econômicos. Também salientam que, com o avanço tecnológico e as transformações nos processos de trabalho, a tendência a longo prazo é que a educação como um todo vá tornando-se cada vez mais aberta.

Atualmente, mais de 80 países nos cinco continentes adotam EAD em todos os níveis de ensino, em sistemas formais e não-formais Lenz⁹ (*apud* LOBO,1998). Aretio (1994) afirma haver, na década de 90, mais de 20 milhões de estudantes vinculados à EAD em todo o mundo, supondo que mais de 10% da população adulta participa desta modalidade educacional, na maioria dos países.

Barcia (1998), destaca que na busca cada vez maior por formação e aperfeiçoamento permanente, a procura pela alternativa de cursos à distância tem sido crescente. Universidades, muitas delas exclusivamente presenciais e com nível de excelência, têm incorporado o modelo de EAD em suas atividades (principalmente a partir dos anos 80), disputando com universidades criadas com exclusividade para o atendimento à distância como a Open University (Inglaterra), a UNED (Espanha) e as Universidades Abertas (Portugal e Israel).

Muitos são atualmente os Centros de EAD superior, a distância, conhecidos e de prestígio em todo o mundo. Aretio (1994) destaca alguns deles e sua respectiva data de criação: University of South Africa – Pretoria (1951). Open Universiteit Milton Keynes – Inglaterra (1969), Universidad por Radio y Televisión – Polónia (1971), Korea Air and Correspondence University – República de Coreia (1972), Tele-Universite, a distance-teaching e University of Quebec – Canadá (1972), Universidad National de Educación a Distancia – España (1972), Free University – Irán (1973), Allama Iqbal Open University – Pakistan (1974), FernUniversitaet – Alemanha (1974), Athabasca University – Canadá (1975), Universidad Estatal a Distancia – Costa Rica (1976), Everyman’s University – Israel (1976), Universidad Nacional Abierta – Venezuela (1977), Sukhothai Thammathirat Open University – Thailandia (1978), Central Broadcasting and Television University – China (1978), Anadolu University – Turquía (1981), Instituto para la Educación a Distancia que coordena os programas de oito universidades – Áustria (1981), University of the Air – Japón (1981) Open Universiteit Heerlen – Holanda (1981), Sri Lanka Open University – Sri Lanka (1981), UNISUR de Bogotá – Colômbia (1982), National Distance Education Centre – Irlanda (1982), Universitas Terbuka – Indonesia (1983) Centre National D’Enseignement à Distance – Francia (1984), Indira Gandhi National Open University – India (1985), National Open University – Taiwan (1986) e Universidad Aberta – Portugal (1988).

Barcia (1998) destaca, ainda, que dentre os países que contam com universidades que já registram mais de 100 mil alunos inscritos em cursos através de EAD, estão a Turquia,

⁹ LENZ, Zilda Benázio. *Refletindo sobre educação a distância*. TV Escola, 1998.

França, China, Índia, Coreia, Inglaterra, Tailândia, Espanha, Indonésia e África do Sul. Pode-se dizer, portanto, que são milhões de cidadãos no mundo tendo acesso ao conhecimento por meio da educação a distância, oferecido por instituições exclusivamente a distância, instituições presenciais que possuem departamentos de EAD e até por instituições presenciais que não possuem nenhum departamento para este fim, mas que o realizam, em parceria com outras.

No Brasil, a partir dos anos 90, novas técnicas são incorporadas, novos e mais complexos cursos são desenvolvidos e a EAD passa a ser utilizada no ensino superior, não apenas para cursos de extensão ou preparatórios de exames, mas como estratégia alternativa para cursos de graduação e de especialização.

2.4 Mapeando as experiências de educação a distância no Brasil

Muitos autores afirmam que a primeira experiência de EAD¹⁰ no Brasil, não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio. Em 1923, Edgar Roquete-Pinto e um grupo de professores fundaram a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que transmitia programas de literatura, lições de radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. Em 1936, tornou-se a Rádio Ministério da Educação e Cultura. Ela possuía caráter educativo e cultural e representou uma ação pioneira no campo da EAD (PFROMM NETTO, 2001, p.45). O rádio foi o veículo com maior tempo de uso para iniciativa em EAD no Brasil. Em seguida, temos algumas experiências feitas pela Marinha do Brasil, onde primeiro curso à distância foi oferecido na modalidade de Ensino por Correspondência pela Escola de Guerra Naval em 22/12/1939.

Ainda em 1939, foi criado o Instituto Rádio-Monitor, com a preocupação de utilizar o rádio para ensinar, seguindo-se as experiências do Instituto Universal Brasileiro, empresa particular que oferecia ensino a distância de caráter supletivo, além de cursos profissionalizantes, através de correspondência, a partir de 1941.

Na década de 50, outras instituições, motivadas pela necessidade de democratização do saber, reconhecem o papel importante do ensino por correspondência, pelo grande número de indivíduos que alcança.

No âmbito da formação de um segmento da sociedade que estava fora dos bancos escolares, podemos citar projetos como o curso Madureza, criado a partir de 1961, e o Projeto

¹⁰ Inexistem registros precisos acerca da criação da EAD no Brasil.

Minerva, a partir de 1971, que investiam na conjugação de recursos tecnológicos. O Madureza era dirigido às classes menos favorecidas e seu curso era transmitido via rádio e televisão. O Projeto Minerva era veiculado pela rádio MEC e contava com o complemento de material impresso. Seu objetivo era promover o ensino primário até o ginásial.

Outra iniciativa que merece destaque é o Movimento de Educação de Base - MEB, (1956), projeto idealizado e conduzido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB -, cuja preocupação precípua era a alfabetização e o apoio à educação de milhares de jovens e adultos por meio de escolas radiofônicas. À época recebeu a colaboração do Ministério da Educação e Desporto, mas acabou extinto no período de 1964 com a ditadura militar, quando foram inibidas as utopias libertárias educacionais, já que os pressupostos teórico-metodológicos do movimento eram também o de promover a cidadania crítico-participativa e a visão humanista da educação.

Outras iniciativas voltadas para a EAD se seguem no final da década de 60, tais como: a TV Educativa do Maranhão; TVE do Ceará com o programa TV Escolar; a Fundação do Instituto de Radiofusão do estado da Bahia (IRDEB); a FUBRAE (Fundação Brasileira de Educação); o CEN (Centro Educacional de Niterói) criado no Estado do Rio de Janeiro; e o CETEB (Centro de Ensino Tecnológico de Brasília) em Brasília; em São Paulo, é criada a Fundação Padre Anchieta; e em Porto Alegre é instalada a Fundação Educacional Padre Landall de Moura (PRETI *et al.* 1996).

Nos anos 70, privilegiou-se o suporte televisivo, sendo produzidos sofisticados programas com altos investimentos, como por exemplo: Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares), lançado no Rio Grande do Norte, marcando a primeira experiência por satélite para fins educacionais no Brasil; Telecurso 2º grau, numa parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo); Projeto Minerva (rádio educativa), criado pelo Governo Federal, oferecia diferentes tipos de cursos para os níveis de primeiro e segundo graus; o Projeto Conquista e o Curso João da Silva, que foram considerados pioneiros no Brasil e no mundo com seu modelo em formato de telenovela (PRETI *et al.* 1996).

Ainda nesta década, destaca-se o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e na área de formação de professores é apresentado como um projeto de impacto; o Programa LOGOS, que em 13 anos (1977 – 1991), qualificou cerca de 35.000 professores em 17 estados, embora, basicamente, por meio de material impresso.

No âmbito do ensino superior, em 1980, a Universidade de Brasília cria os primeiros cursos de extensão a distância, sendo a instituição pioneira de nível superior no País a se

vincular a esta modalidade. Hoje conta com o chamado Centro de Educação Aberta a Distância (CEAD).

Na última década do século XX, a oferta de cursos de especialização começou a se generalizar e, logo em seguida, alguns cursos de graduação, em universidades públicas, começaram a ser ofertados. A UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) é citada como uma universidade de destaque na década de 90. Por intermédio do Núcleo de Educação Aberta e a Distância do Instituto de Educação, inicia, em 1995, dois programas pioneiros: o primeiro Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental no Brasil, oferecido a quase 10.000 professores e o Curso de Especialização para a formação de Orientadores Acadêmicos em EAD.

Merecem destaque o trabalho atual da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com seu Laboratório de Ensino a Distância (LED), a Universidade Virtual Pública do Brasil/UNIREDE e o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro/CEDERJ (consórcio de seis universidades públicas situadas no Estado do Rio de Janeiro).

Ações governamentais também se destacam nesta década. Uma importante realização foi a criação da Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação – SEED, na metade dos anos de 1990, cujos principais programas destacaremos mais adiante.

Considerando este breve histórico das iniciativas que se valem da EAD, podemos considerar que ela é uma modalidade de educação que está cada vez mais presente em nosso cotidiano, fortemente impulsionada por fatores econômicos, políticos e pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Atualmente, aparece no discurso oficial da SEED/MEC como uma alternativa concreta para o enfrentamento de problemas de falta de acesso à educação nos diferentes níveis de ensino. Transparece a crença de que o sistema tradicional de ensino presencial não será capaz de democratizar a educação em um país com dimensões continentais e com *déficits* educacionais historicamente acumulados.

Para os formuladores de políticas educacionais, há evidências que comprovam ampliação do acesso à educação e na melhoria de qualidade de materiais didáticos a custos menores, especialmente, para atendimento de grandes massas e regiões distantes, em comparação com modalidades tradicionais de ensino e aprendizagem. a contribuição positiva que as tecnologias de informação e comunicação podem propiciar nesta modalidade.

Muito além de ser um meio de superar problemas emergenciais ou forma de enfrentar questões de espaços territoriais, esta modalidade de educação conquistada, progressivamente, espaços junto aos diversos sistemas acadêmicos e educacionais.

2.5 As políticas públicas para a educação a distância: o grande jogo

Os projetos políticos e o marco regulatório estabelecidos pelo Estado, no que tange à educação a distância, evidenciam a percepção dos órgãos governamentais e até mesmo da sociedade em geral de que a modalidade de educação a distância está se tornando parte integrante das soluções para os problemas do sistema nacional de educação, o que é demonstrado pelo seu crescimento vertiginoso nesta última década.

Até a década de 1960, iniciativas educacionais de utilização de tecnologias ocorrem, principalmente, fora do controle normativo governamental. A partir daí, começam a surgir as primeiras normas sobre EAD, sendo as mais importantes o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº. 236/67) e a Lei Federal da Educação - Lei 5692/71, que permitia que o Ensino Supletivo fosse ministrado por meio de outros meios de comunicação.

Paralelamente, ao papel de normatização dessa atividade, são criadas as primeiras estruturas e os primeiros programas voltados para esta modalidade de ensino. Assim, com o objetivo de coordenar e apoiar a teleducação no Brasil foi criado, na estrutura do MEC, o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica – SEAT. Em 1992, o MEC criou em sua estrutura a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e, em 1996, a Secretaria Especial de Educação a Distância – SEED.

Até a criação da SEED-MEC, no entanto, muitos programas de EAD foram implantados, alguns com participação do poder público, outros por iniciativas isoladas, utilizando a correspondência, o rádio, satélite e televisão. Tais iniciativas fazem parte da experiência brasileira em EAD, uma trajetória que vem sendo construída historicamente e acumulando conhecimento e tentando aumentar perante a opinião pública a sua legitimidade e credibilidade, o que será fortemente favorecido pela política dos órgãos oficiais, a partir da década de 90.

Com efeito, as primeiras medidas no sentido de se formular uma política nacional de EAD surgem a partir de 1993, com a assinatura do Protocolo de Cooperação n. 3/93, assinado entre o MEC e o Ministério das Comunicações – MC. Participaram desta iniciativa o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, o Conselho de Secretários de

Educação – CONSED e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. O leque de parcerias foi ampliado pelo Convênio n. 6/93 MEC/MC/EMBRATEL, com a participação do Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT, do Ministério da Indústria e Comércio – MinC, CRUB e UNDIME. Ainda em 1993, por meio do Acordo de Cooperação Técnica 4/93 – MEC/UnB foi criado o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD), coordenado pela UnB, para dar suporte científico e técnico para a EAD, permitida a dedução do valor de tarifas para programas de EAD, por meio do Decreto que criou a Televisão para a Educação¹¹.

Esse conjunto de ações governamentais propiciou as condições esperadas para a criação, pelo Decreto n. 1237, de 6/9/94, do Sistema Nacional de Educação a Distância, que ficou temporariamente sob a responsabilidade de uma Subsecretaria de EAD, diretamente vinculada à Secretaria de Comunicação da Presidência da República.

Em 1996, pelo Decreto n. 1917/96, de 27/05/96, foi criada, dentro da estrutura do MEC, a Secretaria Especial de Educação a Distância – SEED, que assume o papel de articular as ações governamentais, alocar recursos para a implementação de novos programas e, sobretudo, estabelecer um marco regulatório para o setor.

A criação da SEED sinalizou para a sociedade em geral, para as Instituições de Ensino Superior – IES, públicas e privadas, e para o setor corporativo que a modalidade de Educação a Distância acabava de adquirir um novo *status* no âmbito do MEC e das políticas públicas.

2.6 Um *link* com a estrutura e o papel da Secretaria Especial de Educação a Distância - SEED¹²

Creemos ser importante destacar o papel da SEED/MEC na consolidação da educação a distância no Brasil, pois, por meio das ações governamentais que vem desenvolvendo, tem contribuído sobremaneira para que o tema da educação a distância seja pesquisado, discutido e amplamente debatido. Educadores, pesquisadores, dirigentes corporativos e empresários do setor educacional começaram a se apresentar na cena dos debates, cada um deles sublinhando seus próprios interesses. A comunidade educacional, na medida em que políticas são anunciadas e propostas implementadas, começou a se movimentar, contribuindo com suas críticas e sugestões, acompanhando de perto cada ação do poder público.

¹¹ As informações contidas nesse parágrafo foram obtidas na 22ª Conferência Internacional de Educação a Distância, realizada em setembro de 2006, na Cidade do Rio de Janeiro.

¹² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 27/01/2010.

As primeiras ações da SEED/MEC são voltadas para a reformulação do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo): divulga o documento básico “Programa Informática na Educação” e realiza *workshops* para apresentar, analisar e discutir as diretrizes do Programa, que instalou laboratórios de informática em Escolas de todo o País.

A SEED encontra-se articulada com outras secretarias e órgãos do MEC e tem vários programas em andamento, visando garantir aos educadores, aos alunos das escolas e ao público em geral a democratização do acesso e o domínio das novas linguagens de informação e comunicação, fomentando e implementando políticas de inclusão digital, em torno de vários programas.

Recentemente, a SEED foi reestruturada tendo em vista maior articulação entre suas frentes de trabalho e atuação, merecendo destaque a criação de um Departamento de Políticas em Educação a Distância – DPEAD, além dos Departamentos de Produção e Capacitação - DPCEAD e o de Infra-Estrutura Tecnológica – DITEC.

A Diretoria de Produção de Conteúdos e Formação em Educação a Distância, antigo Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância – DPCEAD, tem como atribuições essenciais o fomento e o desenvolvimento de projetos relativos à produção de conteúdos e à produção em diversas mídias, e o apoio a programas a distância de formação inicial e continuada dos profissionais da educação no que diz respeito às tecnologias da informação e da comunicação.

A Diretoria de Infra-estrutura em Tecnologia Educacional, antigo departamento de Infra-Estrutura Tecnológica em Educação a Distância - DITEC, tem como competências planejar e coordenar ações de implementação de infra-estrutura necessária aos projetos de tecnologia educacional da SEED; pesquisar e desenvolver projetos de tecnologia digital definindo e atuando nos serviços de suporte e manutenção de seus recursos fisicotecnológicos para apoio aos programas de educação a distância; e implementação das tecnologias da informação e da comunicação.

A Diretoria de Regulação e Supervisão em Educação a Distância, antigo Departamento de Políticas em Educação a Distância – DPEAD, integra a estrutura organizacional da Secretaria de Educação a Distância do MEC e tem por objetivos planejar, coordenar e implementar ações que visem à disseminação de metodologias educacionais inovadoras, baseadas em tecnologias de informação e comunicação, para aperfeiçoamento da educação presencial, bem como da educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O DPEAD colabora para o estabelecimento e consolidação da legislação e regulamentações pertinentes à educação a distância, em estreita interlocução com a sociedade brasileira. Por intermédio do DPEAD, a SEED tem desenvolvido parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, com universidades, organizações governamentais e não-governamentais e com associações ligadas ao setor, para desenvolver programas considerando as diretrizes curriculares nacionais e as diferentes linguagens e tecnologias de informação e comunicação, e fortalecer a educação a distância no País.

2.6.1 Principais Programas

Atualmente, os programas de EAD que estão em andamento evidenciam os resultados da ação governamental no sentido de promover o desenvolvimento da modalidade de educação a distância. Os programas mais expressivos são brevemente descritos, a seguir:

1) A *Universidade Aberta do Brasil – UAB* é um projeto construído pelo Ministério da Educação, por Empresas Estatais e pela Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para oferta de cursos e programas de educação superior a distância, em parceria com as Universidades Públicas, por meio de consórcios nos Estados da Federação. O projeto faz parte das atuais políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Federal para a área de educação, especialmente, de programas voltados para a expansão da educação superior com qualidade e promoção de inclusão social. Assim, o projeto reafirma o caráter estratégico da educação superior e do desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação para o crescimento sustentado do País. A UAB faz parte das políticas estratégicas para universalizar o acesso ao ensino superior e desconcentrar a oferta nos grandes centros urbanos, proporcionando uma alternativa para atender às demandas por educação superior.

2) O *E-tec-Brasil* é um programa de formação profissional técnica de nível médio a distância, cujo edital foi lançado em 2007, dispendo sobre o Programa *Escola Técnica Aberta do Brasil*. Tal iniciativa constitui-se uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e visa levar cursos técnicos a regiões distantes das instituições de ensino técnico e para a periferia das grandes cidades brasileiras, incentivando os jovens a concluírem o ensino médio.

3) A *TV Escola* reúne em sua programação diária, para professores e alunos, documentários, debates, séries e programas educativos produzidos no país e no mundo. São 17 horas de programação, com horários alternativos, de forma a permitir às escolas diversas

opções para gravação de vídeos educativos. De acordo com a SEED, por meio da TV Escola é possível capacitar, atualizar, aperfeiçoar e valorizar os professores e alunos da rede pública de Educação Básica, com foco no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, mais de 80 mil escolas públicas do País recebem a programação da TV Escola por meio de sinal analógico, digital ou DVD atendendo, com isso, cerca de 70% da rede pública brasileira. Desde 1996, já foram veiculados mais de seis mil programas, direcionados a diversas faixas de ensino.

4) O Guia de Programas da TV Escola é uma publicação impressa que reúne todas as séries e programas veiculados entre 1996 e 2004. Contém informações importantes como sinopse, ficha técnica, ano de produção e sugestões de atividades.

5) O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem – AVA desenvolvido por equipes do MEC para atender a demandas de capacitações presenciais e a distância. Utiliza tecnologia baseada em Internet, apoiada em soluções de *software* livre, com independência de requisitos para sistema operacional e banco de dados. Nele podem ser realizados cursos *on-line*, reuniões de trabalho, projetos colaborativos e outras formas de apoio a distância ao processo de ensino-aprendizagem. O e-Proinfo oferece várias facilidades para as instituições usuárias, como desenvolvimento e realização de ações educativas a distância, possibilidade de compartilhamento de conteúdos e autonomia na administração do ambiente. É um serviço gratuito para órgãos públicos.

6) O Portal Domínio Público¹³ é uma biblioteca digital voltada para a disponibilização na Internet de obras literárias, artísticas e científicas, na forma de textos, sons, imagens e vídeos. Seu acervo é constituído por obras que se encontram em domínio público ou obras que contam com a devida licença por parte dos titulares dos direitos autorais. O sistema, desenvolvido em *software* livre, possibilita a consulta ao acervo por diferentes tipos de entrada. A abrangência do acervo e a facilidade de acesso fazem do Domínio Público uma referência cultural e educativa para professores, alunos, pesquisadores e para a população em geral. O Portal conta, atualmente, com 14.000 obras em seu acervo.

7) O Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo é um programa desenvolvido em cooperação com Estados, Distrito Federal e Municípios com a finalidade de democratizar o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas de ensino básico. A filosofia do programa está centrada na inserção das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, integrando computador,

¹³ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em 27/01/2010.

Internet e mídias ativas no processo de ensino e aprendizagem, para apoiar o desenvolvimento de conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades de educação. É um programa destinado a professores, alunos, técnicos e gestores para que possam ensinar, aprender e gerenciar as ações educacionais utilizando as tecnologias. O ProInfo também apóia as escolas no desenvolvimento de projetos comunitários, facilitando o acesso aos laboratórios de informática para pais de alunos e outros membros da comunidade em torno da escola que, dessa forma, constitui-se em espaço de inclusão digital. A face mais visível do Programa é a instalação de Laboratórios de Informática nas Escolas públicas e a criação de Núcleos Tecnológicos de Educação – NTEs.

8) O programa *Rede Interativa Virtual de Educação – Rived* oferece a alunos e professores conteúdos pedagógicos multimídia que facilitam a compreensão e interpretação de conceitos; desafiam os estudantes a solucionar problemas complexos e a discutir estratégias; motivam os professores a utilizar novas tecnologias em sala de aula e oferecem temas que dão oportunidades para a reflexão e discussão de problemas que envolvem questões éticas e de impacto social. As atividades pedagógicas digitais do Rived evidenciam os aspectos lúdicos, de interação e de experimentação que deveriam estar presentes em qualquer processo de aprendizagem significativa.

9) O Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação é um curso a distância, em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os Estados e Municípios. Destina-se aos professores que, sem a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, encontram-se lecionando nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental ou na Educação de Jovens e Adultos – EJA da rede pública de ensino do país. O programa, em funcionamento desde 1999, já formou quase 30 mil docentes, nas diversas regiões do País.

10) O Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil é um programa, na modalidade de ensino a distância, voltado para a habilitação de professores sem a escolaridade necessária para atuar no magistério em nível médio na modalidade Normal. O programa estabeleceu como meta inicial atender sete mil professores, proporcionando aos docentes sem habilitação que estão atuando em instituições de educação infantil o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessários para a melhoria da qualidade de sua prática profissional.

11) O programa *Mobilização pela Qualidade da Educação – Pró-Letramento* é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries/anos iniciais do ensino fundamental.

A meta era expandir o programa para outros estados, alcançando, até o final de 2007, 400 mil professores.

12) O programa *Pró-Licenciatura* teve sua origem em negociações entre a SEED e a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), com o objetivo de viabilizar a oferta de cursos de licenciatura a distância, especialmente para a formação de docentes para as áreas com carência na educação básica. Até 2009, o Pró-Licenciatura deverá ofertar 140.000 novas vagas para formação de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio.

13) O projeto *Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Brasileira de Sinais – Pró-Libras* tem por metas principais a formação e a consolidação de rede nacional de oferta de formação de professores para o ensino da linguagem de sinais, por meio de curso a distância, visando atender às demandas nacionais por docentes e tradutores de Libras.

14) O Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância – Paped é um programa desenvolvido pela SEED, em parceria com a CAPES, para incentivar a pesquisa, a produção de conhecimento e a inovação em tecnologias educacionais, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, pela incorporação didático-pedagógica das novas tecnologias da informação e da comunicação.

15) O Programa *Mídia Escola* tem por objetivo divulgar produções de alunos de escolas públicas, com supervisão dos professores, utilizando as tecnologias de informação e comunicação. A intenção é incentivar alunos, professores e gestores escolares à criação e produção de conteúdos educacionais, integrando as tecnologias como estratégias de modernização e facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

16) *Mídias na Educação* é um programa a distância, com estrutura modular, com o objetivo de proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação - TV e vídeo, informática, rádio e impressos - de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem, aos profissionais de educação, contribuindo para a formação de um leitor crítico e criativo, capaz de produzir e estimular a produção nas diversas mídias.

17) O Projeto *Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental* resulta da articulação institucional entre a Secretaria de Educação Especial e a Secretaria de Educação a Distância. Seu objetivo é fomentar um curso de especialização *lato sensu*, a ser organizado e ofertado na modalidade a distância.

18) Plataforma Paulo Freire é um sistema desenvolvido pelo MEC para que o professor faça sua inscrição em cursos de graduação e pós-graduação, ofertados gratuitamente por mais de 90 instituições de ensino em todo país. Esta ferramenta faz parte do Sistema Nacional de Formação de Professores.

2.7 O marco regulatório da educação superior a distância no Brasil

As ordenações legais com relação à modalidade da EAD constituem indicadores de um movimento que vem procurando estabelecer parâmetros para o seu desenvolvimento em diferentes níveis. Especificamente, no caso do ensino superior, a potencialidade da EAD torna-se objeto de discussão tendo em vista uma política de democratização de ensino que deve, ainda, buscar soluções para os problemas decorrentes de uma defasagem histórica nesse campo.

Importa lembrar, que, como já discutimos em capítulo anterior, essas ordenações legais elaboradas pelos governos brasileiros, principalmente, a partir dos anos de 1990, reflete um alinhamento das políticas de ensino desenvolvidas por esses governos às recomendações de organismos multilaterais expressas em diversos documentos, relatórios que projetam um modelo de educação direcionado principalmente para os países em desenvolvimento. Nesses documentos, a educação a distância é apontada como um meio eficaz para aumentar, a um custo moderado, o acesso de grupos desfavorecidos, promover a educação permanente e melhorar os conhecimentos, sob o argumento de que os programas de educação a distância geralmente têm um custo menor que os da educação tradicional, graças à relação alunos/professor praticada pelas universidades abertas. As propostas, de cunho eminentemente economicista, têm interferido decisivamente nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento, pois, estão atreladas às oportunidades de empréstimos financeiros.

Tais propostas surgem num momento de crise na educação em nível mundial. Em seus estudos afirma a quase impossibilidade de se educar uma nação e manter o seu sistema educacional ajustado a sua época. A educação, considerando a nova conjuntura socioeconômica que se forma, passou a ser concebida como um processo permanente. Até então, o que era uma atividade limitada a determinada fase de vida, torna-se, agora, uma necessidade constante.

Dentre os documentos que se apresentam no contexto das propostas educacionais pensadas para o mundo, destacaremos apenas o relatório elaborado pela Comissão

Internacional sobre Educação para o século XXI, estabelecida pela Unesco e presidida por Jacques Delors, que tinha como missão efetuar um balanço das tendências educacionais no contexto da sociedade globalizada e que recebeu o nome de Relatório Delors (elaborado entre 1993 e 1996). Mencionaremos esse documento, pois o seu conteúdo influencia a elaboração de políticas para a educação superior.

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos "quatro pilares do conhecimento" deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.

Desde o início de seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo - revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser.

As considerações apresentadas no documento acentuam a importância da educação no contexto de uma sociedade que sofre os efeitos dos processos de globalização. Logo no Prefácio, a educação é salientada como o "triunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social". Gouvêa & Oliveira (2006)

destacam, ainda, que, nesse documento, as dificuldades que devem ser enfrentadas são identificadas como tensões que transformam as relações entre sujeito e sociedade em eventos contraditórios, e que, apesar de não serem novas, marcam o século XXI. São tensões entre:

a) o global e o local, que marca a dificuldade de o indivíduo tornar-se, ao mesmo tempo, cidadão do mundo sem perder suas raízes e sem abrir mão de participar dos rumos de seu país e comunidade de base.

b) o universal e o singular, que mundializa a cultura e que pode levar ao esquecimento do “caráter único de cada pessoa, de sua vocação para escolher o seu destino e realizar todas as suas potencialidades, mantendo a riqueza das suas tradições e da sua própria cultura ameaçada”.

c) tradição e modernidade, que coloca para o indivíduo a dificuldade de adaptar-se a uma nova ordem sem, no entanto, negar a si mesmo, e “construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro e dominar o progresso científico”.

d) as soluções de curto e longo prazos, que envolve a dificuldade em se pensar em situações que não sejam imediatas, já que o domínio do efêmero e do instantâneo, aliados ao excesso de informações, acarreta uma postura de impaciência frente a problemas que demandam soluções a longo prazo, principalmente no campo da educação.

e) a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades, que atinge o cerne das relações políticas e econômicas, em que a pressão competitiva faz com que se esqueça da importância de se garantir igualdade de oportunidades e a instrumentalização dos indivíduos para que possam obter tal condição. Nesse sentido, pensou-se em um conceito de educação ao longo da vida, “de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une”.

f) o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, que afeta a compreensão do indivíduo sobre si mesmo e seu ecossistema. Neste sentido, a Comissão sugere conteúdos que explorem, na educação, os elementos necessários ao desenvolvimento de uma cultura pessoal.

g) o espiritual e o material que afeta a humanidade, no contexto de séria competitividade e mudanças de valores, deixando-a com sede de ideais ou de valores, denominados, em princípio, de morais. A educação também aí teria papel importante na conscientização do indivíduo.

As propostas do documento estão colocadas no sentido de se pensar e respeitar o outro, o diferente, o singular e de colocar a educação como elemento de mudança fundamental.

O conteúdo da educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparando para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender. (RELATÓRIO DELORS, p.17)

É assim que, a partir de um diagnóstico no qual entram os dados demográficos que indicam o acelerado crescimento populacional, as mudanças provocadas pela globalização da economia, as possibilidades colocadas pelas tecnologias de formas de comunicação e troca informacional em nível universal, a Comissão pensa na educação como tendo uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário.

O cerne do documento são os quatro pilares da educação, que, de acordo com o nome, são concebidos como a base dessa educação compreensiva e transformadora, como aprendizagens necessárias ao homem para adquirir uma formação plena. Assim, *aprender a conhecer* possibilita a aquisição dos instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* fornece as condições de agir sobre o meio; *aprender a viver* juntos garante as competências para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; *aprender a ser*, que resulta na via de conjugação das três aprendizagens anteriores.

É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o aprender a conhecer e, em menor escala, para o aprender a fazer. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. Ora, a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (RELATÓRIO DELORS, p.89)

A idéia fundamental de educação ao longo da vida, manifestada e defendida por aqueles que elaboraram o documento, vai ultrapassar a distinção tradicional entre educação inicial e permanente, pois pensa em uma sociedade educativa, na qual o sujeito deve ter condições de aprender continuamente e desenvolver-se.

No que diz respeito ao ensino superior, nível por nós focalizado, as recomendações estão no sentido de colocar a universidade no centro do sistema educativo, cabendo-lhe quatro funções principais: preparar para a pesquisa e para o ensino; dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social; estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente, em sentido lato; cooperar no plano internacional. Espera-se, então, do ensino superior que, além da formação científica, esteja, também, acompanhando a evolução do mercado e as carências da sociedade, considerando que deve formar para diferentes necessidades e capacidades intelectuais, fornecendo aos sujeitos uma preparação qualificada e possibilidades de uma formação cultural, indo das ciências à poesia. (RELATÓRIO DELORS, p.143-144)

À universidade é solicitada uma ação socioeducativa de crucial importância, mas que, por causa da crise que se verifica nos últimos anos, parece ser difícil de ser colocada em vigor. Segundo Willy Thayer (2002), a instituição universitária, devido a sua própria vocação, organiza a produção e circulação de saberes na sociedade e, em decorrência de seu caráter institucional, marca e é marcada pelas relações que mantém com o macrosocial.

A universidade, então, em seu projeto não trabalha somente com a unidade orgânica dos saberes correntes e oficializados por ela, já universalizante, se ocupa de todos os saberes, mesmo os considerados menores, não universitários, temidos e combatidos por ela; absorve-se e integra-os, mas não de forma intacta e sim sob a condição de transformá-los para nela ingressarem, por intermédio de um processo no qual também se prepara para recebê-los.

Essa universidade, então, está, contemporaneamente, em função de sua relação com o contexto socioeconômico cultural, na confluência dos processos de trocas econômicas globais, das transformações políticas e culturais. A demanda pelo aumento de oferta de vagas tem, ao longo de século XX, refletido em diretrizes e decisões relacionadas à expansão do ensino superior e sua adequação às novas e diferentes necessidades de formação para um mercado e sociedade globalizados.

Uma forma de dar conta de todas estas expectativas começou a ganhar força: a EAD. Nessa direção, no contexto nacional, o ano de 1996 marca a legitimação da EAD, em termos legais, por meio da LDB 9394/96, em especial nos seus artigos 80 e 87. Inicialmente, a regulamentação foi efetivada pelo decreto n ° 2.494, de 10 de fevereiro de 1998¹⁴, cujos artigos 11 e 12 foram posteriormente alterados pelo Decreto n° 2.561, de 27 de abril de 1998¹⁵

¹⁴ Publicado no DOU. de 11/02/98

¹⁵ Publicado no DOU. de 28/04/98

e pela Portaria Ministerial nº 301, de 07 de abril de 1998¹⁶, que trata da autorização, do reconhecimento e do credenciamento dos cursos superiores a distância, articulando tal credenciamento aos aspectos relativos à qualificação acadêmica dos cursos, a partir dos parâmetros construídos pelo MEC.

Esse discurso, que vincula o conceito de qualificação à lógica de adequação da formação profissional ao mercado, se consolida no documento *Indicadores de Qualificação para Cursos de Graduação a Distância*, elaborado pelo MEC/SEED/2000¹⁷.

Como já vimos, a EAD não constitui uma novidade. No entanto, no Brasil, até a promulgação da LDB, ela era uma modalidade adotada, mas não apresentava condições de certificação. Isto posto, um cenário que se configura tendo a EAD como alternativa em situações específicas de aprendizagem, se redimensiona com as novas possibilidades de adoção que passam a existir. No que se refere ao ordenamento legal e às conseqüências políticas públicas dele advindas, alguns pontos devem ser destacados, principalmente no que se refere a recente promulgação do Decreto nº 5.622, em 2005, e da Portaria nº 4.059 de 2004, que trouxeram alterações na definição de alguns procedimentos.

O Decreto nº 5.622 de 19/12/2005, regulamenta o Art. 80 da LDB e, com isso, revogou os Decretos nº 2.494/98 e 2.561/98. A primeira observação que pode ser feita diz respeito à mudança na forma de caracterização da Educação a Distância. Se no Decreto anterior ela era

uma forma de ensino que possibilita auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Agora, com o novo dispositivo legal, ela é vista

como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A eliminação da expressão auto-aprendizagem e a focalização nas TICs deslocam a ênfase inicial pautada, aparentemente, numa racionalidade instrumental para uma possibilidade mais humanizada advinda da aplicação da EAD com os recursos técnicos para garantir uma maior mediação e interação professor-aluno. Além disso, a EAD, nesse novo dispositivo, deverá prever, obrigatoriamente, momentos presenciais para: avaliações; estágios;

¹⁶ Publicado no DOU, de 09/04/98

¹⁷ Disponível no site <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 27/01/2010.

defesa de trabalhos de conclusão do curso; atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Outra mudança significativa foi a alteração que se verificou com relação à organização dos cursos. Com o decreto nº 2.494, Art. 1º, parágrafo único, ficou estabelecido que os cursos a distância seriam organizados em regime especial, “com flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, sem prejuízo, quando for o caso, dos objetivos e das diretrizes curriculares fixadas nacionalmente”. Tal disposição com relação à flexibilidade foi profundamente alterada com a nova redação, no Decreto nº 5.622/2005:

Art. 3º. A criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional.

§ 1º Os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial.

A obrigatoriedade de estruturar os cursos a distância com a mesma duração definida para os cursos presenciais, assim como a supressão da flexibilidade com relação aos demais procedimentos apontam para uma mudança na perspectiva das possibilidades que a EAD traz para a organização dos projetos. Está mais explícito, nessa nova legislação, o caráter de maior rigor e controle por intermédio de estratégias presenciais, o que pode ser corroborado pelo exposto no Art. 4º § 2º, quando se estabelece que os resultados dos exames presenciais obrigatórios deverão prevalecer sobre os demais resultados em quaisquer outras formas de avaliação a distância. Em decorrência, O CEDERJ, por exemplo, adota um regime semi presencial em seus cursos superiores a distância oferecendo tutorias presenciais (além das virtuais) e aplicando as avaliações presenciais, representando 80% da nota final.

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD, 2006, traz a afirmação de que a visão governamental ainda não atende plenamente aos anseios da comunidade educacional, pois, ainda são mantidas algumas restrições ao crescimento do setor e há excessiva centralização das decisões em Brasília.

Em que pesem as imperfeições do Decreto nº 5.622/2005, a comunidade educacional reconhece nele mudanças significativas. Resumidamente, destacaremos, então, os pontos relevantes do Decreto

1) permite programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância (mestrados e doutorados); permite que instituições de pesquisa científica e tecnológica sejam credenciadas para programas de EAD;

- 2) centraliza no executivo federal os atos de credenciamento;
- 3) exige que as instituições universitárias se credenciem, o que, ao nosso ver, se constitui num desrespeito à autonomia universitária. A LDB, em seu Artigo 80, parágrafo 1º, e por via de conseqüência a norma infra-legal, desrespeitam a Constituição Federal, que assegura a autonomia das universidades em criar cursos. A EAD é uma modalidade de educação e, portanto, não pode receber tratamento diferenciado. Tanto a lei como o Decreto 5622/05 não resistem a um questionamento judicial.
- 4) o ensino fundamental e médio regular não foram contemplados, a não ser excepcionalmente;
- 5) estabelece limitações geográficas aos alunos de EAD, limitando a abrangência dos cursos e programas;
- 6) estabelece o regime de consórcios e parcerias;
- 7) exige reconhecimento de estudos feitos no exterior;
- 8) cria o Exame de Certificação na educação básica para avaliar os alunos provenientes de cursos de educação de jovens e adultos desenvolvidos por estabelecimentos de ensino cuja duração seja inferior a dois anos no ensino fundamental e um ano e meio no ensino médio. O referido exame terá que ser feito pelos governos estaduais, podendo ser delegado a outras entidades especializadas. A medida visa dar credibilidade para o setor, mas contraria o direito das escolas em promover a avaliação no processo, como acontece nas turmas presenciais;
- 9) estabelece duração dos programas de EAD. O Decreto diz que os cursos ministrados por EAD devem ter a mesma duração dos presenciais. O disposto no Artigo 3º, parágrafo 1º, contraria os princípios mundiais da modalidade, que permite uma aceleração de aprendizagem;
- 10) exige, ainda, momentos presenciais, principalmente, para a avaliação;
- 11) reafirma expressamente a validade nacional dos certificados conferidos por instituições devidamente credenciadas;
- 12) exige que o MEC mantenha sistema de informação aberto ao público sobre os dados nacionais referentes à EAD;
- 13) prevê o descredenciamento da instituição, em caso de existência de falhas no funcionamento dos cursos ou programas.

A portaria/MEC 4.059 de 10/12/2004 normatiza a oferta de disciplinas nos cursos superiores no regime semipresencial, revogando a Portaria nº 2.253/2001. As mudanças verificadas estão relacionadas ao método, à condição da oferta e à avaliação. A antiga portaria estabelece que

As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no Art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, no disposto nesta Portaria.

§ 1º As disciplinas a que se refere o caput, integrantes do currículo de cada curso superior reconhecido, não poderão exceder a 20% (vinte por cento) do tempo previsto para integralização do respectivo currículo.

[...] §3º Os exames finais de todas as disciplinas ofertadas para integralização de cursos superiores serão sempre presenciais.

[...] Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no Artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos. (FRAGALE FILHO, 2003, p.89)

O texto da portaria nº 4.059 traz algumas alterações significativas ao olhar de quem trabalha e discute questões no campo da EAD.

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no Art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996, e no disposto nesta Portaria.

§ 1º Para fins desta Portaria, caracteriza-se a modalidade semi-presencial como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na auto-aprendizagem com a mediação de recursos didáticos em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

§ 2º Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 (vinte por cento) da carga horária total do curso.

§ 3º As avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais.

[...] Art. 2º. A oferta das disciplinas previstas no Artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Podemos iniciar com o destaque acerca do termo método que foi substituído por modalidade, seguindo algumas tendências mais recentes, e com a definição de semipresencial vinculada à noção de auto-aprendizagem e à adoção de tecnologia de comunicação remota. Significativa é a mudança com relação à avaliação: se antes somente o exame final deveria ser

presencial, com a nova legislação essa condição torna-se obrigatória para todas as avaliações. Além disso, a oferta das disciplinas nessa modalidade deve, agora, prever encontros presenciais e tutoria, o que levou à formulação de uma concepção de tutoria, que envolve a existência de “docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (PORTARIA Nº 4.059, ART. 2º, PARÁGRAFO ÚNICO).

A exigência de uma tutoria que seja exercida por docentes com as características explicitadas parece refletir tanto uma preocupação com a manutenção da qualidade e do nível do ensino ministrado quanto em evitar que a tutoria se transforme em uma função a ser desenvolvida por qualquer profissional com nível não compatível redundando na depreciação do trabalho docente.

No Brasil, as ações voltadas à educação a distância, principalmente as que envolvem instituições públicas, têm caráter de suprir a demanda gerada pelas deficiências do sistema formal. Essas ações buscam sempre compensar, de forma rápida, a defasagem na formação do trabalhador, seja ele professor ou não. Tais afirmações estão baseadas na leitura de estudos como os de Alves (1994), Pimentel (1995), Barreto (2000), Belloni (1999; 2002), que abordam a educação a distância – EAD sob diferentes aspectos (histórico, teorias da aprendizagem, políticas públicas, recursos tecnológicos e público-alvo).

Fortemente marcada por uma regulação no panorama legal, a EAD ainda está submetida a avaliações pautadas em padrões oriundos da modalidade presencial e com o estabelecimento de sistemas pouco flexíveis, não considerando seu caráter peculiar e diferentes possibilidades de aplicação. Assim, a possibilidade de flexibilizar a integralização curricular, de forma a respeitar o tempo do aluno e o desenvolvimento de estratégias que ampliem a capacidade de estudo autônomo é tolhida por iniciativas organizadas com base no único parâmetro avaliado positivamente: o sistema presencial. Dessa forma, o estudante continua com poucas possibilidades de exercer um controle responsável sobre seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, aqueles que estão engajados em projetos de EAD parecem querer garantir aos críticos da modalidade a qualidade dos seus cursos, a partir de uma estratégia de equiparação com os cursos presenciais, insistindo no discurso de que a diferença reside somente na relação professor-aluno. Ainda assim, sob a perspectiva desse posicionamento, a distância – no tempo e no espaço – entre esses dois atores deve ser atenuada ao máximo, com a exploração das potencialidades tecnológicas.

Porém, há reflexos de ações positivas. O documento *Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância*, de autoria de Carmen Moreira de Castro Neves, cuja primeira versão

surgiu em 1998, toca em pontos importantes que devem ser considerados, tais como a elaboração do material, a constituição de uma equipe profissional multidisciplinar e a infraestrutura de apoio. Os referenciais ali sugeridos não têm força de lei, mas orientam as instituições na organização de cursos a distância, bem como as comissões de especialistas que forem analisar projetos de cursos nessa modalidade.

Percebe-se que, a partir desse marco regulatório, há um novo momento para a EAD no Brasil, que passa a ser legitimada não apenas como modalidade supletiva de educação, mas também como possibilidade de se mesclar e mesmo substituir a oferta de disciplinas até então oferecidas apenas de forma presencial.

2.8 Conectividades entre a formação de professores no Brasil e a EAD

Em se tratando de Curso Superior, a primeira experiência foi desenvolvida pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 1993, (licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª série), cuja primeira turma de 300 alunas foi titulada em quatro anos, com índices de evasão muito baixos, segundo relata Belloni (2002). A partir de 1998, de acordo com o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. De acordo com dados do MEC/SESU/DEPES, os pedidos sextuplicaram de 1998 a 2002.

O Relatório acima referido afirma que essas solicitações foram, em sua grande maioria, para cursos de graduação de formação de professores, os quais responderam por 80% (oitenta por cento) do total de pedidos, sendo os mais pleiteados os Cursos de Pedagogia e Normal Superior.

Cita o Relatório:

Consoante estudos do Centro de Informática Aplicada da Fundação Getúlio Vargas, estima-se que o Brasil tenha cerca de 40 (quarenta) mil alunos matriculados em cursos superiores a distância, sendo que destes, pelo menos 39.000 (trinta e nove mil) participam de cursos para formação de professores (2002, p.08).

O primeiro Censo Brasileiro do Ensino Superior a Distância foi encomendado pelo Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe – IESALC, ligado à Unesco e realizado em 2002. Este censo indicou que em menos de dez anos de EAD

chegamos a 84.713 alunos em 60 cursos superiores a distância, oferecidos por 22 instituições, em todas as regiões do país, no ano de 2002. Essa pesquisa relacionou também as instituições, os cursos, os modelos adotados, as tecnologias utilizadas e o número de alunos em cursos de licenciatura, graduação, especialização e cursos seqüenciais autorizados (VALENTE, 2005).

A EAD cresce em alta velocidade no país. Em 2005, o número de alunos que estudaram em instituições oficiais que praticam essa modalidade de ensino no Brasil cresceu 62,6% em relação a 2004, totalizando mais de 504 mil estudantes em escolas autorizadas. De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAEAD (2007), – maior levantamento de dados sobre o setor no Brasil - houve um crescimento de 36% de Instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino (MEC e CES) que praticam EAD e um aumento de 150% no número de alunos que participaram de processos educativos a distância no período entre 2004 e 2006.

Os cursos de graduação a distância cresceram 74% entre 2004 e 2005. No mesmo período, o número de vagas na graduação também deu um salto de 274%.

Nessa direção, o Censo da Educação Superior¹⁸, divulgado no final de dezembro de 2007, afirma que os cursos superiores de educação a distância no país aumentaram 571% entre julho de 2003 e julho de 2006, passando de 52 para 349. Em 2000 eram 1.682 alunos matriculados nos dez cursos aprovados no país. Em 2003, eram 49.911 alunos, em 52 cursos. Em 2006, o número saltou para 207.206 alunos, em 349 cursos. A participação dos alunos da educação a distância no universo da educação superior, em 2006, passou a ser de 4,4% sendo que, um ano antes, essa participação representava 2,6%¹⁹. A edição 2008 do ABRAEAD, lançada no dia 23 de abril, destaca que a oferta de cursos de graduação superou a dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Dos 2,54 milhões de brasileiros que estudaram pelo sistema da EAD em 2007, quase 1 milhão freqüentaram o ensino formal, que inclui os cursos de graduação, pós-graduação, técnicos e educação de jovens e adultos. Na graduação são 430 mil alunos, o que representa 45% do montante total. Já os cursos de especialização e extensão atingem 390 mil estudantes.

Em maio deste mesmo ano, a página oficial do MEC apresentou uma lista com 105 IES credenciadas para a oferta de cursos superiores de Graduação, Seqüenciais e de Pós-Graduação *lato sensu* a distância²⁰; 41 credenciadas, exclusivamente, para a oferta de cursos

¹⁸ Dados disponíveis em <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news07_01.htm>. Acesso em 29/04/2008.

¹⁹ Disponível em <<http://www2.abed.org.br>> e <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 29/12/2009.

²⁰ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=588&Itemid=298>> .

de Pós-Graduação *lato sensu* a distância²¹; e 2 IES credenciadas, exclusivamente, para a oferta de cursos Sequenciais a distância²².

Em termos institucionais, segundo o Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (2002), a oferta de cursos superiores a distância poderia ser classificada dentro de três grandes tendências:

1) Ação individual – refere-se às Universidades e Instituições Isoladas de Ensino Superior, com cursos regulares e reconhecidos, que passam a oferecer seus cursos ou até mesmo cursos novos na modalidade a distância. Em geral começam com cursos de extensão, depois com cursos de especialização e atualmente estão organizando cursos de graduação.

2) Associações e Consórcios – são Instituições de Ensino Superior brasileiras que se unem no sentido de parcerias ou convênios, organizadas em redes estaduais, regionais ou nacionais para o desenvolvimento de projetos de educação a distância. Há associações que são pontuais, temporárias, para um curso ou projeto específico, e há outras que pretendem ser duradouras, unindo seus melhores professores, cursos e recursos didáticos e tecnológicos.

3) Instituições exclusivamente virtuais – são instituições criadas exclusivamente para oferecer cursos a distância, operando no momento apenas em cursos de extensão. No Brasil, não temos o modelo Open University ou UNED da Espanha, instituições que só existem para educação a distância. Temos portais ou sites que funcionam como um *campus* virtual, como a Universidade Virtual – UNIVIR²³, em geral oferecendo cursos de extensão.

Ao que tudo indica, a perspectiva de formação de Consórcios parece animar, sobretudo, os investidores privados sequeiros em deter o controle de promissor mercado educacional. São várias as iniciativas, como por exemplo, a Rede Brasileira de Educação a Distância, criada em maio de 2000, resultado da associação de 6 instituições privadas de ensino superior do país (4 universidades e 2 centros universitários), que formaram o Instituto Universidade Virtual Brasileira (UVB). As Instituições que o compõem são: Universidade da Amazônia, PA; Universidade Potiguar RN; Universidade Anhembi Morumbi, Universitário Monte Serrat. A UVB é credenciada pelo MEC e oferece cursos de graduação e SP; Universidade Veiga de Almeida, RJ; Centro Universitário Newton Paiva, MG; Centro especialização a distância²⁴.

Acesso em 29/12/2009

²¹ Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=590&Itemid=298>>. Acesso em 29/12/2009.

²² Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=589&Itemid=298>>. Acesso em 29/12/2009.

²³ Disponível em <<http://www.univir.br>>. Acesso em 29/12/2009.

²⁴ Informações disponíveis no site <<http://www.uvb.br>>

Nessa perspectiva, a EAD vem sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio da formação docente, no momento em que uma das linhas de ação do governo brasileiro é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores. O crescimento dessa modalidade de ensino no nosso país é um fato, haja vista a recente criação da Universidade Aberta do Brasil. Não é uma iniciativa apenas no âmbito nacional, mas está orientada, conforme já vimos, por políticas mundiais.

Temos que nos inserir com competência técnica e crítica nesse processo, e para isso precisamos capacitar os profissionais que se voltam para essa modalidade de educação.

2.9 A difícil tarefa em proporcionar a educação a todos

A Educação a Distância – EAD - representa uma oportunidade para muitos excluídos dos processos tradicionais de ensino das universidades brasileiras e um desafio para o próprio Ministério da Educação – MEC, já que formar professores na modalidade EAD para atuarem no ensino presencial não é uma tarefa fácil. Nos últimos anos ganhou certo status, estando no auge de questões educacionais, permeando diversos níveis de educação, principalmente no ensino superior, sendo assim implantada por inúmeras instituições tanto públicas quanto particulares, e, se tornando também, tema de inúmeras discussões e debates.

De acordo com Nunes (1999), o principal objetivo a que se propõe a EAD é a de democratizar o acesso a educação. A democratização do saber que fundamentalmente iniciada pela educação formal, na medida em que possa conseguir garantir mínimas condições de acesso à cultura a milhões de cidadãos. Contudo, isto não basta. Em um mundo que vive

sob a égide das transformações e mudanças, o acesso às informações (sistematizadas ou não) e as formas de capacitação para a tomada de decisões independentes e autônomas, requisita ações que vão além das fronteiras da educação formal (NUNES, 1993, p. 97).

Depreende-se que no campo da educação informal e não formal, a Educação a Distância pode desempenhar papéis múltiplos, que vão desde a atualização de conhecimentos específicos, até a formação profissional. Além disso, por meio de procedimentos adequados e sistematizados, pode a educação a distância contribuir sobremaneira para que o acúmulo de informações assistemáticas jogadas ao público através da mídia sejam processadas de forma organizada, contribuindo para o fortalecimento de uma mentalidade crítica e criativa,

rompendo a barreira da passividade muitas vezes provocada por processos manipuladores de opinião pública.

Em um país como o Brasil, onde os níveis de escolaridade são desiguais, a EAD mostra-se como valiosa estratégia para reduzir as distâncias geográficas e favorecer transformações sociais e econômicas através do crescimento do nível de escolaridade da população. Será?!!

Segundo Neves (2002), não é um modismo e sim parte de um amplo e contínuo processo de mudança que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente, como também a adoção de novos paradigmas educacionais.

A rapidez dos avanços tecnológicos e o advento de novos meios de comunicação em um mundo competitivo obrigam muitas instituições a integrar suas práticas tradicionais com este novo modelo educacional. Por sua vez a própria Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.934/96 valoriza a qualificação dos profissionais, destacando a possibilidade de capacitação em serviço, utilizando para isso os recursos da EAD.

A partir da definição de políticas públicas voltadas para o aumento da oferta de vagas, notadamente para o ensino superior, acredita-se que a EAD possa alcançar setores da sociedade que não são atendidos pelo ensino presencial, já que o número de vagas poderá ser ampliado com custos que podem ser diluídos com o passar do tempo. Tal fato tem contribuído para o aumento do interesse na criação de cursos, tanto em organizações privadas, quanto nas públicas, que acenam com a possibilidade de formação de um grande número de alunos.

Percebemos que a lógica que permeia toda a política educacional do MEC, inclusive a de formação de professores, se fundamenta em princípios econômicos, na relação de custo/benefício. O discurso sobre a formação de professores a distância com a utilização das novas tecnologias educacionais nos projetos de formação de professores se dá num cenário político e econômico de reordenamento mundial do capitalismo. Sabemos que as contradições e as crises cíclicas deste modo de produção levam à constituição de “novas” estratégias pela burguesia para o seu enfrentamento.

Marx (1987) nos remete ao entendimento de crise como sendo proveniente das mercadorias criadas na esfera da produção e que não conseguem se realizar na circulação. E a burguesia, para responder a essa crise, age por meio de duas estratégias: a destruição forçada de uma massa de forças produtivas e a conquista de novos mercados e da exploração mais intensa dos antigos. Esta última estratégia diz respeito ao conceito de expansão imperialista e fundamenta o atual estágio do capitalismo.

Nesse atual estágio do capitalismo, educação vem se constituindo como um mercado promissor. Conforme já visto, a partir das várias recomendações do Banco Mundial, o governo brasileiro implementa uma série de reformas na política educacional, adotando como estratégia um marco jurídico que permite fundamentar suas ações. Além dos dispositivos legais já comentados, incorporando ideais de formação docente, queremos ressaltar que o destaque dado à formação a distância por meio da LDB n° 9.394/96, do Decreto 5.622/05 e do Plano Nacional de Educação (2001), os quais a põem em relevo, associando-a com o indispensável uso das novas tecnologias da informação e comunicação – TIC.

Por fim, uma grande confusão estabelece-se a partir do momento em que as novas tecnologias ganham importância. Superando um primeiro momento de euforia, conforme já dito, pelas novas possibilidades anunciadas, logra-se obter consenso relativo à EAD e à utilização das tecnologias na educação presencial: a pedagogia de base dos projetos que as envolvem é muito mais central do que o uso da metodologia ou das ferramentas tecnológicas (BELLONI, 2003; KENSKI, 2004; PRETI, 2003). No entanto, cabe sugerir que em não se sabendo mediatizar (BELLONI, 2003), corre-se o risco de ter distorcida a pedagogia de base e prejudicados os ideais educacionais inicialmente pensados. O uso inadequado das mídias, certamente, prejudica o ensino e dificulta a aprendizagem, independentemente das intenções que havia sido investido.

A EAD, nesse sentido, tem sido adotada de forma completamente equivocada. Quer seja em seus moldes tradicionais ou com o emprego de avançadas tecnologias, a modalidade decepciona porque exaltam sua suposta vocação para formar muitos em menor tempo e com menos recursos (humanos e financeiros). Estudos têm demonstrado que a EAD de qualidade exige, ao contrário, muito mais investimentos em ambos os aspectos. Além disso, não há motivos razoáveis que levem a crer que aprender a distância leve menos tempo. A potencialidade da EAD, assim como a potencialidade do uso das NTIC na educação presencial, reside sobretudo na maior flexibilidade de tempo (troca de mensagens em sincronia ou assincronia) e de espaço (comunicação independente da distância física). Enfim, é preciso superar, urgentemente, a utilização do argumento da flexibilidade como sinônimo de aligeiramento ou barateamento da educação, bem como o argumento da aprendizagem autônoma identificada com a ausência total de mediadores (humanos).

CAPÍTULO III

ENTRE HIPERLINK E HIPERTEXTO: a busca da interface da pesquisa

*O desafio é formar informando e resgatando,
Num processo de acompanhamento permanente,
Um educador que teça seu fio, para apropriação
De sua história, pensamento, teoria e prática.
Francisco Weffort, 1994*

Sabemos que a EAD faz parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso aos níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente, como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, criar e aprender ao longo da vida e intervir no mundo em que vivem.

Experiências com o uso da EAD, na formação inicial e continuada de professores no Brasil, já eram registradas antes da promulgação da LDB 9.394/96. Pontuais e isoladas, contudo, tais experiências marcavam, principalmente, tentativas de superação das dificuldades encontradas no oferecimento de formação a professores leigos, em geral voltadas para o interior do país (GATTI, 2009). Desde a referida Lei de Diretrizes e Bases, no entanto, o quadro da EAD no país alterou-se de forma radical: o oferecimento de cursos nessa modalidade de ensino cresceu vertiginosamente, especialmente no âmbito privado, e a necessidade de regulação do setor tornou-se evidente.

Embora admitida em nível médio, a formação de professores em cursos superiores passa a ser indicada como preferencial inclusive para os anos iniciais e a Educação Infantil na LDB 9.394/96, Art. 62. Nesse intuito, o texto da Lei estabelece a Década da Educação (1997-2007) como o prazo para que todos os professores passassem a ser formados nesse nível de ensino. A partir daí, a EAD passa a ser, também, uma das formas de acesso dos professores aos cursos superiores, especialmente para aqueles que até então eram formados em nível médio.

Dados do Censo do Ensino Superior disponíveis no site do MEC comprovam o crescimento assombroso do número de cursos oferecidos nessa modalidade de ensino, entre 1997 e 2007, especialmente no setor privado. Giolo (2008, p.5) aponta que o poder público foi “atropelado no que concerne à implantação da educação a distância nos termos definidos pela LDB”. Embora tendo previsto o oferecimento de cursos a distância em todos os níveis e

modalidades, o governo federal não conseguiu antever a corrida no oferecimento de cursos superiores por parte das instituições privadas. Coube-lhe, então, preocupar-se com a regulação de tal oferta.

Assim, cursos oferecidos a distância destinados a formar e aperfeiçoar professores podem chegar aos mais longínquos lugares do Brasil, o que demonstra seu potencial na democratização da educação.

Nesse contexto, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT, resolveu utilizar a educação a distância para viabilizar a formação de professores, em nível superior, na modalidade a distância.

Destaque-se também, o Decreto nº 5.622, de dezembro de 2005, que visava regulamentar o artigo 80 da LDB, exatamente aquele que previa o oferecimento de “Programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. E, ainda, o Decreto nº 5.800, de junho de 2006, que cria o Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB, estabelecendo em seu Art. 1º, parágrafo único, como um de seus objetivos “oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação continuada de professores da Educação Básica”. Com essa medida, o MEC define a EAD como um caminho privilegiado no oferecimento de formação aos professores do Brasil, ao mesmo tempo em que “essa modalidade de ensino ganha nova dimensão no país e passa a adquirir importância na política educacional” (GATTI, 2009, p.94).

Estabelecida como instrumento principal do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE para a formação de docentes no Brasil, a UAB propõe a articulação entre as universidades públicas, os estados e os municípios brasileiros para o oferecimento de cursos de graduação na modalidade a distância para as camadas da população que almejam esse nível de ensino através da expansão e da interiorização dos mesmos. Nesse sentido, o sistema assume um papel democratizador no que diz respeito ao acesso ao ensino superior através de um regime de colaboração entre governos das diferentes esferas e universidades públicas.

3.1 O Consórcio CEDERJ

Com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso ao ensino superior (principalmente no interior do Estado), em 1999, iniciou-se um desafio, que se concretizou no ano seguinte: a criação de um Consórcio entre as Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Universidade Estadual do Norte Fluminense –

UENF, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Universidade Federal Fluminense – UFF e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ²⁵.

Em 26 de janeiro de 2000, após um ano de trabalho conjunto, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT e as universidades celebraram o convênio que cria o Consórcio de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ, assinado pelo Governador do Estado, pelo Secretário de Ciência e Tecnologia e pelos Reitores das Universidades Públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro.

No primeiro semestre de 2002, o Consórcio CEDERJ passou a ser administrado por um órgão, a Fundação CECIERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, criado a partir da existência do Centro de Ciências do Rio de Janeiro, pela Lei Complementar nº 103/2002.

O Projeto Pedagógico do CEDERJ destaca a existência de demanda, no Estado do Rio de Janeiro, pela formação de professores para as primeiras séries do ensino fundamental, realizada em nível superior.

Acreditamos que numa interpretação apressada da nova lei, pensou-se obrigatória ao final da Década da Educação (dezembro/2007) a formação universitária do professor. Entretanto, hoje, a possibilidade de se continuar a formar professores em nível médio para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental já foi esclarecida pelo Parecer CNE/CEB03/2003 e respectiva Resolução CNE/CEB 01/2003. Mesmo assim, vimos observando o desaparecimento do Curso Normal, de nível médio, em escolas do Estado.

3.2 Objetivos e estratégias do CEDERJ

São objetivos do CEDERJ: contribuir para a interiorização do ensino superior gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial ao processo de atualização de professores da rede estadual de ensino médio; aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro.

Para atingir esses objetivos, a estratégia pensada, conforme anuncia o projeto, é a Educação a Distância - EAD, com a elaboração e a oferta de cursos pretendidos nos mesmos

²⁵ Informações obtidas através da consulta ao documento do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro – CEDERJ: Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde consta o Projeto Político Pedagógico do CEDERJ e do Curso a distância de Licenciatura em Pedagogia. s/a e s/d.

padrões de qualidade de ensino das instituições consorciadas, tendo sempre presente que: *educação a distância precisa ser realizada como educação e não como um simples processo de ensino e, muito menos como uma tecnologia instrucional* (Projeto Político Pedagógico do CEDERJ, s/d, p.9).

O desenvolvimento dos cursos, de acordo com a proposta do CEDERJ, é pautado pelos seguintes princípios: planejamento das ações pedagógicas e tecnológicas, considerando as necessidades de aprendizagem, o perfil cultural dos alunos, os ambientes a serem atendidos e as demandas locais por programas de formação, aperfeiçoamento ou atualização; estruturação de cada curso com base em um projeto pedagógico que direcione a elaboração e execução do currículo a partir de discussões coletivas; elaboração de currículos, segundo o perfil que se deseja para o aluno, considerando uma metodologia de ensino que privilegie a atitude de pesquisa como princípio educativo; acompanhamento tutorial e processo avaliativo nas formas presencial e a distância; articulação da teoria e da prática no percurso curricular, com predominância da formação sobre a informação e contemplando a indissociabilidade e a atuação profissional, ética e competente e de participação nas transformações complementaridade entre ensino, pesquisa e extensão.

A proposta do CEDERJ visava a suprir as Universidades Consorciadas com uma estrutura de produção de material didático e operacionalização da educação a distância. No Consórcio CEDERJ, a competência e a administração acadêmica dos cursos estão a cargo das universidades, cabendo à Fundação CECIERJ a responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos pólos regionais.

Às prefeituras municipais, sedes dos pólos regionais cabem a adaptação física do espaço destinado ao pólo, o suprimento de material de consumo, bem como, o pagamento de pessoal administrativo.

O material didático do curso apresenta-se de duas formas: impresso e on line. A impressão prévia do material permite que o estudante manuseie melhor o impresso, sem que precise ler no monitor. Isso garante a associação entre tecnologia independente e dependente, favorecendo o acesso ao conteúdo. No material impresso acontece uma recapitulação integradora que é capaz de retomar temas abordados anteriormente.

A apresentação das aulas é feita pelos conteudistas, que, ao introduzirem as aulas, esclarecem os objetivos e propõem atividades em um pequeno vídeo, cujo objetivo é aproximar o aluno do professor, retornando algumas características das aulas expositivas

orais, como o timbre de voz de cada autor, as pausas e hesitações, o movimento de braços e mãos.

A divisão do material didático impresso é feita por aulas. No início de cada aula aparecem seus objetivos e os pré-requisitos necessários ao acompanhamento do conteúdo. No final da aula apresenta-se um resumo, uma avaliação, seguida, em alguns casos, de respostas comentadas.

Atualmente, o CEDERJ, através de suas universidades conveniadas oferece diversos cursos, a maioria com ênfase na formação de professores. Entre eles, podemos citar: Licenciatura em Turismo, Ciências Biológicas, Matemática, Física, etc.

3.3 O Sistema de tutoria no Projeto Político Pedagógico do CEDERJ

O pressuposto apontado pelo CEDERJ para fundamentar seu sistema de tutoria é de que, em qualquer sistema de ensino, seja na modalidade presencial ou a distância, a comunicação entre alunos e professores é fundamental para que a aprendizagem ocorra. Daí, a eficiência de um sistema educacional depender, basicamente, de uma infra-estrutura que assegure essa interatividade. Nos cursos a distância, propostos pelo CEDERJ, a tutoria se destaca como um dos principais componentes para que essa comunicação ocorra.

Diante da dificuldade de se definir um modelo universal de tutoria que seja o mais eficiente para EAD, o CEDERJ, levando em conta importantes experiências consolidadas de Educação a Distância, no Brasil e no exterior, estabeleceu o planejamento do seu sistema de tutoria. Um modelo, que segundo seu projeto, busca atender às especificidades de seu público-alvo e às características globais de sua proposta, sem descuidar das dificuldades decorrentes de se considerar pioneiro desse projeto no Estado do Rio de Janeiro.

3.3.1 Organização e configuração do Sistema de Tutoria

O ensino a distância requer um eficiente acompanhamento dos alunos que, frequentemente, não dispõem de uma sistemática de estudo apropriada a essa modalidade de ensino, uma vez que hábitos arraigados, adquiridos no sistema presencial, precisam ser vencidos. Daí, a importância de uma eficiente tutoria.

O CEDERJ planejou equacionar seu sistema de tutoria, provendo entre as universidades e os pólos regionais uma infra-estrutura de atendimento ao aluno que compreende duas modalidades de tutoria: tutoria local e tutoria a distância.

A tutoria local é realizada presencialmente nos pólos. Salienta o projeto que os alunos contarão com um sistema de apoio dos tutores, em que se prevê um encontro presencial semanal de duas horas para cada disciplina. Além desse encontro, os estudantes contarão com o acompanhamento de um tutor coordenador que estará no pólo em regime de 15 horas semanais.

A tutoria a distância é realizada sob a responsabilidade de tutores pós-graduandos ou pós-graduados, com estrutura de comunicação por meio de fax, telefone e internet, através de um esquema de tarefas em que os alunos contarão com um sistema de consulta capaz de esclarecer suas dúvidas.

3.3.2 Competências e categorias dos tutores

Compete ao tutor o acompanhamento e a orientação acadêmica dos alunos, conforme se prevê no projeto (p.16):

Cabe ao tutor, seja no que diz respeito ao conteúdo das disciplinas, a assuntos relacionados à organização e administração do curso ou a problemas de ordem pessoal ou emocional, orientar os alunos no sentido de buscar soluções cabíveis em cada caso. Também é tarefa da tutoria promover o trabalho cooperativo entre alunos, estimular o estudo em grupos e procurar incentivar o estudante durante o curso para evitar a evasão do sistema.

As duas modalidades de tutoria já citadas – presencial e a distância - são organizadas, ainda de acordo com o Projeto do CEDERJ, em torno de três categorias de tutores, a saber (p.16):

- **Categoria 1:** alunos de cursos de pós-graduação selecionados pelo coordenador do curso, que responderão às dúvidas relacionadas ao conteúdo das disciplinas, a partir das salas de coordenação sediadas nas universidades, por meio de Internet, telefone e fax;
- **Categoria 2:** professores do quadro acadêmico das universidades públicas no Estado, que coordenarão a equipe de tutores da categoria 1 no acompanhamento dos alunos do curso;
- **Categoria 3:** professores selecionados por concurso para atuarem nos pólos, com a função de acompanhar os alunos presencialmente.

O referido Projeto Político Pedagógico do CEDERJ (s/d.) destaca que essa última categoria deve ter, dentre outras competências, a de motivar e encorajar os alunos, mantê-los entusiasmados e manter a disciplina.

Ainda ressalta que o tutor local é uma “extensão” do professor que está distante. E mais: que suas atividades são semelhantes às dos professores; assim, é necessário que os tutores locais tenham uma capacitação específica para orientar os alunos de cursos a distância.

3.3.3 Composição da Equipe de Tutoria

Nas universidades, o projeto prevê a formação dessa equipe composta pelo Coordenador de Tutoria do Curso, pelos Coordenadores de Disciplina e pelos Tutores a Distância.

Nos pólos, a equipe é formada por um Diretor com funções gerenciais, pelo Tutor Coordenador (por área do conhecimento ou por curso) e pela equipe de Tutores Presenciais, por disciplina.

Como os cursos do CEDERJ estão baseados na filosofia de cursos semipresenciais, nos dois primeiros anos dos cursos, durante a semana, ou aos sábados, estão previstos encontros presenciais nos pólos, ficando sob a responsabilidade de cada tutor duas disciplinas, entre aquelas dos dois primeiros anos do curso de sua atuação.

Menciona o projeto que o coordenador da área ou do curso será responsável não só pelo acompanhamento geral dos estudantes inscritos no curso, como também pela supervisão dos tutores. Assim, prevê-se que o tutor presencial exerça, nesse processo, funções docentes claramente evidenciadas.

.

3.3.4 Seleção e Capacitação de Tutores

O Projeto do CEDERJ aponta para que a seleção de tutores nos pólos seja realizada de acordo com as seguintes etapas:

- Definição do quantitativo de tutores por curso, com base na estimativa dos alunos;
- Seleção, pelas coordenações locais, com padrões definidos em edital estabelecido pela Coordenação Geral do CEDERJ: os tutores presenciais são selecionados através de seleção pública, por meio de prova escrita, análise de curriculum vitae e entrevista.

Quanto à seleção de tutores nas universidades, prevê o projeto que esta seja realizada a partir de um processo liderado pela Coordenação de Tutoria do curso, em ação conjunta com os professores responsáveis pelas disciplinas do curso.

Por outro lado, a formação e o treinamento dos tutores presenciais e a distância é de competência da Coordenação de Tutoria do CEDERJ e de cada curso. Essa capacitação se processará em três níveis:

- Capacitação em educação a distância;
- Capacitação nas mídias que serão utilizadas no curso;
- Capacitação em conteúdo, utilizando material didático específico do curso.

3.4 A Universidade Aberta do Brasil – UAB no Estado do Rio de Janeiro – um caso particular

De acordo com página na *internet*, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB

não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes, possibilitando levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem cursos de formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos.

Assim, no Estado do Rio de Janeiro sua articulação deu-se de maneira particular, na medida em que aqui encontrou o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro - Consórcio CEDERJ. Assim, ao invés de abrir novos polos e fazer frente a um trabalho já estabelecido e em pleno funcionamento, a UAB, a partir de 2006, aliou-se a esse projeto procurando, sempre que possível, apoiar seu desenvolvimento e ampliar o número de polos e de cursos oferecidos.

A UAB tem como prioridades a formação inicial e continuada de professores, oferecendo cursos de graduação e pós-graduação.

CAPÍTULO IV

INTERFACES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

*As coisas têm muitos jeitos de ser.
Depende do jeito da gente ver...
[...] Ver de um jeito agora...
E de outro jeito depois...
Ou melhor ainda,
Ver na mesma hora os dois.
Jandira Masur*

O objetivo deste trabalho é investigar o impacto que a formação de professores na modalidade a distância tem sobre a atuação destes professores no ensino presencial. Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa exploratória com alunos oriundos do curso de pedagogia da UERJ/ CEDERJ, com a expectativa de obter informações sobre a percepção desses alunos sobre a sua formação.

4.2 Nas trilhas metodológicas

Enquanto sistemas de interpretação, as representações sociais regulam a nossa relação com os outros e orientam o nosso comportamento. As representações intervêm ainda em processos tão variados como a difusão e a assimilação do conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupais, as ações de resistência e de mudança social. Enquanto fenômenos cognitivos, as representações sociais são consideradas como o produto de uma atividade de apropriação da realidade exterior e, simultaneamente, como processo de elaboração psicológica e social da realidade (JODELET, 1989, p.36-37).

As representações sociais estão ligadas a sistemas de pensamento mais largos, ideológicos ou culturais, e a um estado de conhecimentos científicos. As instâncias institucionais, os meios de comunicação midiáticos ou informais intervêm na sua elaboração, por meio de processos de influência social. Jodelet (1989) refere ainda que as representações sociais formam sistemas e dão origem a ‘teorias espontâneas’, versões da realidade que incarnam em imagens cheias de significação.

As representações sociais servem como guias da ação, uma vez que modelam e constituem os elementos do contexto no qual esta ocorre (MOSCOVICI, 1981) e desempenham, ainda, certas funções na manutenção da identidade social e do equilíbrio

Moscovici propõe a expressão *sociedade pensante* para situar o estudo das representações sociais. Para o autor, o paradigma da *sociedade pensante* questiona as teorias que consideram que os nossos cérebros são ‘caixas negras’ que processam mecanicamente a informação em função dos condicionamentos exteriores e questiona igualmente as teorias para as quais os grupos e os indivíduos estão sempre sob o domínio das ideologias produzidas e impostas pela classe social, pelo Estado, pela Igreja ou pela Escola, e que os seus pensamentos e palavras são meros reflexos dessas ideologias.

Em contrapartida, o paradigma da sociedade pensante assume que

indivíduos e grupos estão longe de ser receptores passivos, e que pensam de forma autónoma, produzindo constantemente e comunicando representações. Para eles, os fatos, as ciências e as ideologias nada mais são do que "alimento para o pensamento" (MOSCOVICI, 1981, p.183).

Em síntese, as Representações Sociais, ao convencionalizarem os fatos, dados e apreensíveis através dos sentidos, possibilitam que um grupo humano estabeleça as identidades para tudo o que está a sua volta. Isto leva ao carácter prescritivo que contribui para que se construa o processo de socialização dos indivíduos que, portanto, têm grandes bases informacionais que lhes permitem a produção de conhecimento estruturado para lhes guiar as ações e interagir socialmente.

Para chegar até essa representação utilizamos os questionários como forma de coleta de dados com vistas a obter as falas dos sujeitos da pesquisa – Alunos oriundos do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela UERJ através do CEDERJ. Através dessa estratégia de obtenção de informações buscou-se a representação que emergia dos discursos proferidos pelos informantes acerca do tema investigado.

O tratamento dessas falas, desses discursos e, portanto, das representações, foi feito qualitativamente, já que estaria sustentado em dados subjetivos, que visavam identificar o pensamento de um grupo sobre um determinado tema, neste caso, sobre os impactos da formação de professores a distância na sala de aula presencial.

Outro cuidado metodológico era o de não produzir meras categorias a partir de expressões ou termos mais repetidos. Esta conduta assegurava resgatar o pensamento do grupo sobre o tema, pensamento este a ser avaliado em termos qualitativos, com base em um discurso livremente construído, na esteira do que aponta Lefèvre (2000, p. 9), ou seja, quando se quer conhecer o pensamento de uma comunidade sobre um dado tema, é preciso realizar, antes de mais nada, uma pesquisa qualitativa, já que, para serem acessados, os pensamentos, na qualidade de expressão da subjetividade humana, precisam passar previamente, pela

consciência humana. [...] Essas pesquisas devem ser, necessariamente, qualitativas porque tais pesquisas têm justamente como objetivo a geração ou reconstrução de qualidades, como é o caso do pensamento coletivo.

De modo geral, os questionamentos estavam relacionados aos seguintes aspectos: nome, tempo de serviço no magistério, formação acadêmica, pólo onde realizou o curso e os motivos que levaram o respondente a buscar a formação de professores na modalidade a distância, sobre as contribuições da formação obtida na melhoria do seu desempenho profissional, sobre a experiência de aplicar os conhecimentos obtidos em um curso a distância no ensino presencial e, também, sobre pontos positivos e negativos que os pesquisados poderiam apontar deste tipo de formação.

Os questionários foram enviados por *e-mail* e, portanto, os respondentes se identificaram. Os nomes, por questões éticas, somente foram substituídos por letras do alfabeto na composição dos quadros com as Expressões-chave e idéias centrais, bem como nos Discursos do Sujeito Coletivo - DSC de cada questão subjetiva. Este procedimento foi adotado para preservar a identidade dos sujeitos participantes e garantir seu anonimato, conforme compromisso assumido com os mesmos pelo envio do *e-mail*. Igualmente, na composição dos quadros, teve-se o cuidado em suprimir quaisquer vestígios que permitissem a identificação dos entrevistados..

O DSC permite visualizar melhor a representação social de determinado fenômeno, pois ela se apresenta como um discurso, da forma como os indivíduos pensam.

Na pesquisa, o DSC foi utilizado com o emprego dos procedimentos a seguir:

Etapa 1. Aplicação dos Questionários – O principal instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário auto-administrado composto por uma carta de apresentação, explicando o motivo da pesquisa, o procedimento para o preenchimento e a forma de devolução – via *e-mail*. Dos vinte e oito questionários enviados, tivemos um retorno de doze. De acordo com Babbier (2005, p.253), “uma falta de viés de resposta demonstrada é muito mais importante do que uma alta taxa de resposta”. Sendo assim, considerando as condições de aplicação do questionário acima apresentadas, é possível perceber que as respostas obtidas podem ser consideradas as tendências gerais do público que cursou Pedagogia no Polo Maracanã da UERJ.

Etapa 2. Expressões-Chave – As Expressões-Chave foram construídas a partir de fragmentos das transcrições literais dos depoimentos e visavam apresentar a essência do conteúdo discursivo na resposta de cada respondente. (LEFEVRE e TEIXEIRA, 2000).

Etapa 3. Idéias Centrais – As Idéias Centrais foram extraídas a partir das expressões-chave, e foram o ponto de partida do Discurso do Sujeito Coletivo. Como o Discurso representa as idéias de uma coletividade, algumas mudanças foram realizadas nos fragmentos utilizados, no sentido de dar à narrativa uma sequência clara, e também para excluir possíveis particularidades linguísticas, mas sem comprometimento do discurso do grupo.

Os argumentos teóricos em que o presente estudo esteve fundamentado embasaram a construção do DSC. Esse *discurso* permite o conhecimento de ações cotidianas de categorias de indivíduos e a representação social desses indivíduos acerca de determinados fenômenos. Na representação social expressa pelos entrevistados, o DSC, extrai o entendimento de que os indivíduos pertencentes à coletividade geradora da representação social deixam de ser indivíduos para se transmutarem, se dissolverem e se incorporarem num ou em vários discursos (LEFEVRE e TEIXEIRA, 2000, p. 29).

Etapa 4. Discurso do Sujeito Coletivo – O Discurso do Sujeito Coletivo foi construído através do conjunto de respostas obtidas através das perguntas abertas do questionário e respondidas pelos sujeitos pesquisados. O que se buscou observar na construção do DSC oriundo deste estudo foi o agrupamento de categorias de pensamento dos alunos egressos do curso de formação de professores, modalidade a distância.

4.2 O que dizem os dados

Os professores respondentes são do sexo feminino, de idade que vai de 32 anos a 62 anos.

Quadro 1

MOTIVOS QUE LEVARAM O PROFESSOR A BUSCAR O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	
. Localização dos Pólos	1
. Qualidade de ensino	-
. Emissão de diploma por universidades conceituadas	1
. Gratuidade	6
. Falta de tempo para realizar um curso presencial	8
. Não ter sido aprovado em cursos presenciais	-
. Trabalhar em horários incompatíveis com cursos presenciais	4
. Exigência da atual LDB 9394/96	5

Falta de tempo para realizar um curso presencial foi o motivo mais alegado para as professoras terem procurado um curso de graduação a distância.

Em contrapartida, os motivos menos alegados foram a qualidade de ensino e não ter sido aprovada em cursos presenciais. Essas alegações revelam que a EAD tem sido uma alternativa para as pessoas que não disponibilizam de tempo para a sala de aula presencial, já que o ensino a distância proporciona às pessoas a flexibilização de seus horários para prosseguirem seus estudos.

Estamos frente a um “boom” da oferta de educação superior a distância, que está recebendo sujeitos de diferentes procedências, estimulados a retornar aos estudos, investindo cada vez mais na formação continuada, ou mesmo na formação inicial na carreira do magistério.

Quadro 2

REAÇÃO DAS PESSOAS EM RELAÇÃO AO CURSO A DISTÂNCIA	
Respeito e consideração pelo curso	12
Desconhecimento do tipo de formação	1
Desrespeito ao tipo de graduação	2
Nunca tive problemas	6
Outro	1

Através das respostas obtidas, percebemos que uma premissa básica para todo educador é conviver com a realidade de duas modalidades de “ensinagem”, claramente diferenciadas entre si (LANDIM, 1997, p.12) *o ensino tradicional face a face, baseado na comunicação interpessoal [...] e o sistema a distância, que implica estudar por si mesmo, mas o aluno não está só*, já que conta com a interação entre instrutores, tutores, material específico. Aos poucos, percebemos que a EAD vem conquistando a confiança das pessoas e o respeito por parte da academia.

Também foi perguntado às professoras como elas se consideravam quando comparadas aos graduados de instituições públicas de ensino presencial. Todas responderam que tão bem preparados quanto eles. Isso significa que as inúmeras experiências em EAD apontam para a superação da idéia de que a educação a distância pode ser entendida como sendo um espaço a mais para se formar professores em um curto espaço de tempo. Apresentam também a possibilidade de reflexão sobre modalidades de formação de educadores, em âmbito regional e nacional, para os novos tempos em que a cultura da mudança vai se estabelecendo orientada por novos paradigmas.

Esses novos paradigmas educacionais indicam a possibilidade de se estimular um aprendizado significativo de transição de um ensino verbalista para uma aprendizagem pautada em desafios e descobertas, e a emergência de educadores que, ao se libertar do fetiche de currículos pré-estabelecidos, resgatam uma dimensão reflexiva em sua prática.

Quando perguntadas se pudessem retornar a um curso de graduação a distância, todos os pesquisados responderam que sim. Nesse sentido, percebemos que a formação de professores a distância vem privilegiando o estímulo à reflexão sobre as questões críticas relativas ao ofício de ensinar, abrindo espaços para a inserção dos professores no mundo digital. Inúmeras vezes, o que se constata é que há certa resistência à mudança e encontramos, através dos professores pesquisados, que os mesmos estão imersos numa dimensão dialógica e reflexiva para enfrentar a cultura da mudança.

Ao serem solicitadas para que citassem cinco pontos positivos e cinco pontos negativos, em relação à formação a distância, tem-se os seguintes quadros.

Quadro 3

PONTOS POSITIVOS
1. Flexibilidade de tempo
2. A qualidade do material / material didático de fácil entendimento
3. O currículo
4. Os tutores
5. As avaliações
6. A humanização do curso
7. Reflexão/ Crítica
8. A atualização virtual/ Temas atuais
9. O desenvolvimento da auto-estima do aluno no saber
10. Autonomia de aprendizado
11. Pesquisa/ incentivo à pesquisa
12. Calendário rigoroso
13. Me tirou o medo do computador/ Uso funcional das TIC's para estudo e pesquisa
14. Estudar em casa/ Mobilização total (minha e da família)
15. Bom nível de conteúdo
16. Fazer no Pólo Maracanã, UERJ
17. Ser gratuito
18. Maior foco no conteúdo abordado
19. Cumprimento dos objetivos propostos, no que diz respeito aos conteúdos desenvolvidos
20. Qualidade do curso
21. Atualização profissional
22. Aprimoramento das habilidades de leitura
23. Possibilidade de adaptação do ensino à minha maneira de aprender (tempo, métodos, esquemas, etc.)

Quadro 4

PONTOS NEGATIVOS
1. Pontuação desigual para trabalho e prova
2. O <i>status</i> do curso na própria Universidade
3. O acúmulo de material para as Aps
4. Encontrar disponibilidade de tempo para se dedicar mais as disciplinas.
5. Os desencontros de informações entre a rede particular, municipal e estadual nos estágios.
6. As APs serem nos finais de semana inteiros,
7. A falta de encontros extra curriculares.
8. Pouco encontro com os colegas
9. Poucos horários disponíveis com os tutores
10. Perder os finais e semana
11. Cronograma muito intenso
12. Falta de vínculo com os professores
13. Pouca identidade da turma
14. Problemas estruturais do curso (material, tutorias, avaliações)
15. Individualização dos temas tratados
16. Repetição exaustiva de determinados temas e ausência de outros (p. ex. A neurociência, que é um campo novo, praticamente não foi citada no curso)
17. Pouco <i>feedback</i>
18. Dificuldades na orientação de monografias e trabalhos acadêmicos/ orientação algumas vezes insuficiente para a realização de escrita acadêmica
19. Pouca vivência acadêmica
20. Falta de alguns livros
21. Desencontro de informações
22. Dificuldade nas tutorias pelo telefone
23. Distanciamento total de alguns alunos
24. Falta de preparo para apresentações em público (palestras, seminários, oficinas...)
25. Alguns imprevistos ocorrentes com o ambiente virtual (plataforma)
26. Falta de interação direta com o professor e conteúdo da disciplina
27. Falta de discussão frequente sobre as avaliações e seus resultados

Quando solicitadas que escolhessem dentre os itens apontados, na pergunta anterior, quais os que considerariam mais relevantes, tem-se o seguinte quadro

Quadro 5

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
O currículo	Pontuação desigual para prova e trabalho
A humanização do curso	O acúmulo de matéria para as Aps
Me tirou o medo do computador	Poucos horários disponíveis com os tutores
Facilidade em assossiar teoria/prática	Falta de vínculo com os professores
Flexibilidade de tempo	Repetição exaustiva de determinados temas...
Qualidade do curso	Falta de alguns livros
Possibilidade de adaptação do ensino à minha maneira de aprender	Orientação algumas vezes insuficiente para a realização da escrita acadêmica

Através dos dados obtidos, podemos observar que os principais pontos positivos considerados pelos pesquisados revelam que na proposta do curso de Pedagogia oferecido pela UERJ/ CEDERJ, as novas tecnologias foram representadas como forte referência à sua potencialidade interativa e, por isso, muitas vezes, elas se bastaram pelo uso – como no caso do computador e da internet, desmistificando assim o uso dos mesmos pelas alunas.

Para os respondentes, apesar de terem consciência de que o curso no qual estavam matriculadas era na modalidade EAD, estavam previstos alguns encontros presenciais de tutoria, onde os alunos tinham a oportunidade de tirar suas dúvidas e saírem um pouco do “virtual”, passando para o plano “real”. Foi colocado pelos respondentes que este tempo era insuficiente e dificultava a formação de um vínculo maior com os professores. Podemos inferir que estes alunos ainda sentem falta da sala de aula presencial, onde o clima é mais propício para se criar vínculos e socializar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas.

Destacamos, também, que grande parte dos professores alertaram para o fato de que o curso mesmo sendo a distância, apresentava uma qualidade e uma cobrança intensa dos conteúdos abordados tanto pelas avaliações a distância – ADs, como pelas avaliações presenciais – APs.

Salientaram também a falta de alguns livros. Embora tais livros não estivessem à disposição dos alunos nos Pólos, os mesmos estavam digitalizados na sala de aula virtual. Portanto, os alunos tinham acesso aos mesmos, podendo baixá-los e imprimi-los. Os livros são escritos, especificamente, para as disciplinas de cada curso, o que é mais um diferencial para os alunos que se matriculam nos diferentes cursos que são oferecidos.

Outro ponto destacado pelos respondentes se refere ao fato de que os mesmos não encontraram dificuldades em estabelecer ligações diretas entre a teoria e a prática, já que os mesmos eram oriundos dos Cursos de Formação de Professores em nível médio e, portanto, muitos dos conteúdos abordados no curso, eles já haviam visto no antigo Curso Normal. O diferencial, segundo os respondentes estava no fato de que ao revisitarem alguns conteúdos, teorias, eles adquiriram um olhar mais crítico sobre os mesmos.

Sobre este aspecto, Nóvoa (1999, p. 25) ressalta que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa [sic] e dar um estatuto ao saber da experiência.

Pimenta (1992, p.20), por sua vez, considera os saberes da experiência como

Aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.

4.3 Os Discursos dos Sujeitos Coletivos

- Primeiro DSC

Quando perguntados se a graduação obtida a distância contribuiu para melhorar seu desempenho profissional e de que maneira, temos o seguinte DSC:

Expressões-chave/ Idéias Centrais: base teórica – elevação da auto-estima – reflexão – atualização profissional.

Primeiramente, eu acredito que a modalidade à distância nos “obriga” a desenvolver uma metodologia de estudo, que na vida profissional nos ajuda a conciliar de forma organizada a quantidade de informações e tarefas que temos do dia-a-dia. Falando especificamente dos conteúdos estudados, ofereceram excelente base teórica para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula e de projetos de pesquisas. Assim, elevou meus conhecimentos pedagógicos, minha capacidade de pesquisar, e de saber gerenciar meus estudos. Foi uma recuperação de leituras e aprofundamento teórico. A atualização nos debates contemporâneos sobre Educação foram fundamentais. Neste sentido, algumas disciplinas me oportunizaram a reflexão sobre a minha prática; tive um conhecimento maior sobre o uso da informática e algumas ferramentas; as palestras, seminários e debates foram enriquecedores.

A Educação a distância se faz um instrumento capaz de atingir um patamar de conhecimentos que nos trâmites de nosso cotidiano (profissão e lar) não seria possível. Porque falta-nos tempo e disponibilidade para conciliarmos campo profissional, estudantil e familiar.

Por isto considero promissor e relevante a filosofia e a metodologia do curso que vem ao encontro com o nosso caminhar profissional, possibilitando uma formação atualizada, virtualmente falando, caso que para mim foi o ápice da minha atualização profissional, abrindo um leque de ferramentas que antes não dispunha.

Isto sem falar na transformação, digamos interior, que o curso me ofereceu, tornando-me num profissional consciente de seu dever de transformador de opinião. E para que isto se efetive é necessário que o professor tenha uma consciência crítica do seu papel social e político, além de dominar uma cultura múltipla e diversa e se transformar num agente de intervenção, transformação cultural, econômica, política e social.

Pude juntar a teoria à prática. Pude perceber que todas as práticas que vivenciei durante minha vida profissional tem uma teoria por trás.

Estudar elevou minha auto estima, me deu mais segurança na elaboração de atividades mais significativas, como trabalho com projetos. Fundamentou a minha prática profissional, me deu embasamento. Ajudou a me tornar uma profissional mais focada e objetiva.

Através deste DSC percebemos que o curso proporcionou às professoras serem investigadoras da própria prática pedagógica, reconstruindo saberes, ressignificando assim a própria prática. Tardif (2003), destaca que a prática docente integra diversos tipos de saberes, provenientes de diferentes fontes, tais como: os *saberes disciplinares*, correspondentes àqueles ligados aos diversos campos do conhecimento; os *saberes curriculares*, apresentados concretamente sob a forma de programas escolares – objetivos, conteúdos e métodos; os *saberes profissionais*, compreendendo as ciências da educação e a pedagogia e os *experenciais (ou práticos)*, produzidos pelo professor no seu fazer cotidiano, a partir de suas vivências pessoais e profissionais.

A esse respeito Tardif (2003, p.16) destaca que: “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores”.

Portanto, consideramos que o *saber da experiência docente* é formado de todos os demais tipos de saberes, que são, porém, retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática de cada profissional.

O autor ainda ressalta que, para falar do saber docente, é preciso relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do seu trabalho, assim como é necessário levar em consideração o que os professores nos dizem a respeito de suas relações com as referências incorporadas na/para sua prática, por meio de mecanismos sociais, tais como: a sua formação, os currículos, a experiência dos pares, as ferramentas de trabalho, etc.

Segundo Schön (2000, p.37) “as pessoas que exercem uma profissão são diferentes entre si [...] e trazem para seu trabalho um corpo de conhecimento profissional, explícito de

um sistema apreciativo”, que se refere a um conjunto de valores, preferências e normas através dos quais pretendem compreender as decisões tomadas.

Percebemos, ainda, através deste DSC que a articulação entre conteúdos e a prática precisa acontecer em condições que favoreçam a formulação de um curso flexível, capaz de manter diálogo constante entre a teoria e a prática. É necessário desenvolver a capacidade de identificar tanto “situações não-familiares como familiares e proceder nas primeiras como já o fizemos nas anteriores, (o) que nos habilita (a) associar uma experiência a um caso único (SCHÖN, 2000, p.63).

Importante não é apenas ver e fazer: é necessário identificar uma maneira especial de agir, uma “nova possibilidade de agir” (SCHÖN, 2000, p.63); o que vai fazer a diferença é a possibilidade de uma ação criativa e adequada.

- Segundo DSC

Quando perguntados sobre como foi aplicar os conhecimentos obtidos em um curso a distância no ensino presencial, tivemos o seguinte DSC:

Expressões-chave/ Idéias Centrais: relação teoria / prática – autonomia – conhecimento

Não tive dificuldades com isso, visto que ao longo do curso somos incentivados a tentar aliar teoria e prática. Na verdade, algumas vezes me parecia que a sala de aula representava uma complementação do meu estudo, já que muito do que era apresentado de forma científica eu já havia vivenciado na minha experiência como docente. Portanto, essa “transposição” não foi problemática, porque não aplicamos os conhecimentos como receitas prontas e metodologias engessadas. O curso promoveu uma boa chance de debate e reflexão, fundamentais no trato do cotidiano.

Passei a compreender o que acontecia com as crianças e a refletir sobre a prática que realizava com eles. O EAD me tornou mais autônoma e me estimulou a pesquisar mais, a buscar mais. E essa autonomia também precisa ser cultivada nos cursos presenciais.

O conhecimento obtido no curso à distância aplicado no ensino presencial é como uma avenida de mão e contramão em que numa obtenho conhecimento e na outra coloca em prática o saber adquirido e tudo isto tendo o mesmo destino, ou seja, a Educação.

Então, para mim foi só ganho na minha prática pedagógica, pois de posse das estratégias pude oferecer um ensino de melhor qualidade, atualizado e inserido, virtualmente falando.

Face ao exposto, percebemos que é evidente que o curso contribuiu de forma significativa para a mudança na prática pedagógica e, pelo fato de que todos esses alunos já serem professores fez com que estes não encontrassem dificuldades em aplicar na prática da sala de aula presencial os conteúdos que adquiriram no decorrer do curso.

De acordo com Levy (1999, p.17) “vivemos um dos raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado” e que repercute na pedagogia, que é desafiada a se apropriar do mundo digital. O ensinar e o aprender tem novos parâmetros; há mudanças para todos os gostos. Texto e sub-texto apontam para uma nova realidade: um enorme volume de informações se encontra à disposição; é necessário um sujeito crítico para pinçar o que de mais importante se apresenta para a sua continuada construção do conhecimento.

Segundo Fagundes *apud* Moraes (1997, p.224)

Criticidade é ser capaz de identificar a fonte de produção de conhecimento ou de informação, ser capaz de analisar sua validade de acordo com suas condições intelectuais, ter a objetividade de comparar informações, decidir quais poderão ser mais úteis para o trabalho que desenvolve e ser capaz de testar e comparar resultados.

A escola não é mais o “templo do saber”. A descentralização vem se realizando sem tempo e sem hora; diferentes ambientes, tempos e conceitos vão agregando ao conceito de aprender a aprender.

Na perspectiva de Kenski (2004, p.30)

o que se desloca é a informação em dois sentidos: o primeiro da espacialidade física, em tempo real, sendo possível acessá-la por meio de tecnologias midiáticas de última geração. O segundo, sua temporalidade intensiva e fulgaz.

Assim, depreende-se, tanto no segundo DSC como na fala de Kenski (2004), no que diz respeito à formação de professores na modalidade EAD, que existe um perfil dialógico, capaz de manter constante interatividade entre ensinante-aprendente, ou seja, vincular o espaço do saber com o direito e dever de todos sendo respeitados, saudável princípio democrático aplicável em todos os tempos.

- Terceiro DSC

Ao colocarmos o seguinte questionamento: o governo diz que democratizou a educação, entre outras ações, ampliando o número de vagas e acesso a universidade. Os críticos apontam o contrário. E você, como se insere neste debate?, tivemos o seguinte DSC:

Expressões-chave/ Idéias Centrais: democratização – políticas de governo – educação – acesso ao ensino.

Na minha opinião , democratizou, embora haja um longo caminho a seguir. Muitas pessoas não poderiam concluir um curso superior se não fosse dentro da modalidade à distância. Entretanto, os currículos precisam ser periodicamente revistos, e deveria haver campos onde os alunos debatessem os temas que consideram relevantes. Em muitos momentos o curso se repetia, enquanto em outros , temas importantes eram negligenciados. Mas sem dúvida, o curso é válido e espero que amplie também quanto aos cursos apresentados.

A Educação à distância surgiu como mais uma forma de democratização e aumento de vagas, mas ainda vejo o número de vagas nas universidades públicas insuficientes.

Concordo com os críticos. A tentativa do governo de democratizar a educação, está muito abaixo das necessidades do país. Os programas implantados não chegam a atingir realmente as regiões mais carentes.

A educação tem sido desvalorizada, ou melhor, valorizam da boca pra fora pois os baixos salários demonstram o contrario .

O tema é complexo e os pontos de vistas são conflituosos. O que percebo é um esforço do governo federal em democratizar a acesso ao ensino superior. Mas há setores conservadores, nas próprias Universidades e na sociedade civil, principalmente na classe média, por ter as vagas dos seus filhos ameaçadas por grupos mais populares.

Na minha ótica, a Educação caminha num certo compasso, podemos falar a um passo a frente, para que se alcance uma educação igualitária que saiba desenvolver no seu alunado a serem capazes de transformar a sociedade em que estão inseridos.

Em uma universidade que se oferecem cursos para formadores de opinião, motivando-os a incentivarem os seus alunos a buscar o conhecimento e serem cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, capazes de individual ou coletivamente transformar a sociedade em que

vivem. Diante disto, é indicador que ela tem uma ferramenta democrática como estratégia para levar a termo uma Educação que ofereça oportunidade a todos.

Nós sabemos que há alguns anos, era fato que em alguns municípios do Brasil faltavam professores devidamente formados e preparados para o ensino, quer no primeiro quer no segundo segmento do ensino fundamental. Ainda hoje, essa realidade persiste, porém em menor escala, principalmente para algumas disciplinas ofertadas no segundo segmento. Contudo, o mero acesso à universidade não garante formação adequada, nem o sucesso na aprendizagem.

Acredito que, além das discussões sobre a democratização do acesso, deveriam existir políticas de melhorias na educação como um todo, para que qualquer aluno de ensino médio no país tivesse condições equalitárias de concorrer a uma vaga, sem a necessidade de políticas diferenciadas de ingresso. Entendo que as ações afirmativas, políticas inclusivas e incentivo ao ingresso no ensino superior, beneficiam àqueles que foram prejudicados por um ensino básico deficitário, e que, obviamente, não poderão refazê-lo ou serem penalizados por isso. Mas, é urgente que, pensando nas gerações à frente, as políticas de qualidade na educação suplantem as políticas de “correção”.

Chegando ao Ensino Superior, muitas vezes o aluno beneficiado por ações afirmativas, encontra dificuldades em participar do meio acadêmico de forma satisfatória. Ouço, não raramente, professores do ensino superior queixando-se da dificuldade dos alunos em escrever textos científicos, em realizar pesquisas de forma autônoma ou mesmo de ter uma postura crítica diante do que é ensinado. Então é válido perguntar: será que o aluno realmente está cursando um ensino superior? Será que a universidade tem de suprimir atividades importantes nesse nível de ensino para se adequar à realidade dos alunos? Ou será que os alunos têm direito de chegar ao ensino superior melhor preparados?

Na minha opinião muito há que se pensar sob esse tema, e acho fundamental que docentes de todos os níveis e modalidades estejam engajados nas discussões sobre acesso, qualidade e melhoria na educação.

O reconhecimento da modalidade EAD me ajudou bastante. A falta de tempo e a pouca disponibilidade de faculdades públicas de qualidade na região onde moro sempre foram fatores impeditivos para que eu retomasse meu curso superior. A democratização da educação também precisa levar em conta esses fatores.

Percebo maior oferta para ingresso nas universidades devido ao surgimento de programas como Prouni e o ENEM. Não acompanho dados estatísticos como devem fazer os

críticos. Pelo que ouço de divulgação acho que melhorou. Sou a favor de medidas que democratizam os direitos e diminuem as desigualdades sociais.

Este DSC leva-nos a refletir que a democracia apresenta-se de forma controversa para os que a estudam, na medida em que não há consenso sobre suas virtudes e deméritos. Esta controvérsia, frequentemente, tem-se limitado à comparação de regimes de governo. Atualmente, no entanto, o debate ampliou-se em virtude da intenção dos autores, que estudam o tema, em desconstruir as premissas individualistas e coletivas apresentadas no passado.

Nos anos 1990, um dos focos do debate sobre a democratização da educação diz respeito à formação de professores para a educação básica, preferencialmente em nível superior, sendo incentivada, inclusive pela atual LDB 9.394/1996, que esta formação possa ser realizada a distância.

Percebemos que os diferentes formatos de democratização, construídos pela participação ampliada de atores sociais em processos de tomada de decisões, alargam a possibilidade de procedimentos inovadores, que se tornam objeto de intensa disputa política por, em geral, incluírem temáticas ignoradas pelo sistema político, promoverem a redefinição de identidades e vínculos e o aumento da participação, especialmente no nível local.

A prática da participação busca aprofundar e intensificar a democracia, quer reivindicando a legitimidade da democracia participativa, quer pressionando as instituições democráticas representativas para torná-las mais inclusivas, ou ainda buscando formas de complementaridade entre democracia participativa e representativa. Com efeito, os processos de democracia representativa não conseguiram dar conta da pluralidade cultural e do reconhecimento de novas identidades, o que exigiu profundas redefinições nas práticas democráticas.

Dessa forma, a democratização da educação aparece no discurso como sendo uma grande oportunidade de inclusão social, já que através do aumento da oferta de vagas nas universidades públicas, fez com que muitas pessoas tivessem a oportunidade de conquistar um espaço de direito para realizar sua formação profissional em nível superior. Acrescenta-se, ainda, que tais cursos começaram a chegar através do Consórcio CEDERJ ao interior do nosso Estado, aonde na maioria das vezes a população não dispunha de uma instituição de nível superior para realizar seus estudos.

Em relação à questão de qual seria a real intenção dos governantes: a preocupação com a formação do futuro professor ou com a formação do professor do futuro? Uma professora respondeu que não havia preocupação com nenhum dos dois porque *na prática*, os

governantes buscaram o cumprimento de uma lei oferecendo um certo número de vagas em cursos superiores à distância. Pra cuidar da formação do professor do futuro, as ações deveriam estar sobretudo na escola, concorda? (Professora A)

Face ao exposto, pode-se inferir que a professora em questão acredita que a preocupação dos governantes deveria se voltar para as ações que acontecem no cotidiano da escola e não apenas ampliando as possibilidades de formação para os professores, já que é na escola que as tramas complexas entre o ensinar e o aprender acontecem.

Percebemos, ainda, que embora Morin (2003, p.99) chame a atenção para o fato de que “é preciso haver reformas de flexibilidade, de diminuição da carga horária, de organização, mas essas modificações sozinhas não passam de reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade de reforma de pensamento”, a professora em questão dá indícios de que “as mentes já estão sendo reformadas”, ou seja, ela sinaliza que não basta apenas oferecer uma formação, é necessário entender a dinâmica da instituição escola.

Contra-pondo-se a idéia de Morin (2003, p.99) que chama a atenção para o fato de que “a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada, pois, muitos professores estão instalados em seus hábitos e autonomias disciplinares”, percebemos que a formação do professor reflexivo vem contribuindo para que os professores possam perder o “medo e o silenciamento” dos quais permaneceram reféns por muito tempo, passando a assumir uma postura crítica diante da realidade.

Outra professora respondeu que a *intenção do governo, ainda que capenga*, seria com a formação do professor do futuro, pois, este seria visto *como responsável pela sociedade que está formando, e como um ser capaz de pensar, de produzir reflexões e tomar a Educação como alvo desses pensamentos e reflexões. E assim sendo, tornar o professor um instrumento profícuo dessa engrenagem que é a Educação, na promoção de nossos futuros cidadãos.* (Professora B)

Percebemos através da fala da professora B a dimensão subjetiva do indivíduo e o compromisso de, segundo Freire, “ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento” (FREIRE, 1983, p.67). ser crítico, assumir uma ação coerente com o seu pensar, contextualizar, “inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito” (FREIRE, 1983, p.68).

Se Alarcão (2001) alerta que a escola não tem conseguido acompanhar as mudanças da sociedade, porque “influenciada pela tradição ocidental, que privilegia o pensamento lógico-matemático e a racionalidade não potencializa o desenvolvimento global do ser/pessoa, ou facilmente discrimina e perde os que não se adaptam ao paradigma (ALARCÃO, 2001,

p.19), percebemos que os discursos das professoras apontam mudanças nas ações desses profissionais, que mostram-se mais críticos e reflexivos sobre a realidade que estão inseridos.

As demais, três (3) responderam considerar que o governo estaria preocupado com as duas formações e duas (2) responderam que o governo estaria preocupado com a formação do futuro professor. Essas respostas nos levaram a criar mais dois DSC. O primeiro em relação à formação do futuro professor e o segundo em relação à formação do professor do futuro .

- Quarto DSC

Expressões-chave/ Idéias Centrais: melhoria na qualidade da educação – investimento nos cursos de formação e na formação continuada

Não se pode pensar na melhoria da qualidade na educação sem agir sobre a formação do professor, seja o professor de agora ou do futuro. Um professor bem formado agora, contribuirá para a formação de profissionais melhores no futuro, sejam eles professores ou não.

O mote da formação indicado nas diretrizes, ou seja, formar a partir da docência, das chamadas questões cotidianas da educação, da realidade das escolas, se concretizado nos currículos e nas práticas de formação, tanto servirão ao futuro professor, como ao professor do futuro, pois, há um investimento (ainda que pequeno) nas capacitações e atualizações para os professores em exercício, e uma atualização nos cursos oferecidos pelas universidades.

- Quinto DSC

Expressões-chave/ Idéias Centrais: criação de instituições formadoras - ausência de criticidade.

O governo se preocupa um pouco com a formação do futuro professor devido à criação dos institutos superiores de educação, o incentivo a EAD e aos convênios com as faculdades, a realização do Proinfantil para capacitar os profissionais de creche , mas, muitas vezes falta criticidade e discussão política para formar um futuro PROFESSOR. Mas certamente, formam-se muitas vezes professores do futuro, incentivados, ainda que de forma silenciosa, a apenas a manter e não transformar o atual cenário educacional.

Neste “*jogo*” percebemos que a preocupação dos responsáveis pela elaboração das políticas de formação de professores repousa sobre o pensar e o fazer do professor no seu ofício de ser professor, pois suas atribuições para o exercício de sua função requerem envolvimento e participação na elaboração, na definição e na reinterpretação do seu cotidiano escolar, a partir do que pensam, acreditam, valorizam e fazem na interação com seus alunos, com seus pares e nas ações historicamente contextualizadas. Os saberes vão para além do ato de executar uma função – requerem avaliação, criticidade e superação.

De acordo com Thuler (1994, p.33) “a mudança em educação depende daquilo que os professores pensarem dela, do que dela fizerem e da maneira como eles conseguirem construí-la ativamente”. No nosso entender, contudo, a mudança em educação ocorrerá no momento em que os professores forem envolvidos, ouvidos e participarem ativamente do “jogo” na elaboração de reformas educacionais e que lhes seja assegurado um programa de formação continuada articulado com o desenvolvimento profissional, que os prepare para atender e responder aos desafios da contemporaneidade.

CAPÍTULO V

FIM DA VIAGEM: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão não proporá nenhuma certeza..
Os canteiros estão abertos, não
estão prontos para serem fechados;
então, continuemos!
(PERRENOUD, 2000)

Pensar em formação de professores nos remete a pensar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino, o professor realiza sua formação na modalidade presencial ou na modalidade a distância, na escola, local de trabalho do professor, ele encontra um espaço que promove sua formação continuada e possibilita a este aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos em sua formação, independente da modalidade.

O objetivo dessa investigação foi analisar as proposições das Políticas Públicas voltadas para a formação de professores na modalidade a distância e se esta formação modificou ou não a prática docente dos alunos e alunas oriundos do curso de Pedagogia para as séries iniciais do consórcio CEDERJ, através da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

No trabalho desenvolvido, a formação de professores, na graduação e na modalidade a distância, foi apresentada como política governamental que procura dar conta da demanda atual por vagas nos cursos de licenciatura. Considerando os dados apresentados, foi possível perceber que o público que procura o curso de Pedagogia para as séries iniciais é composto predominantemente por mulheres que exercem suas atividades profissionais na área educacional. Por não disporem de tempo, optaram pelo curso em EAD devido a sua qualidade, pois são credenciados por universidades públicas, além de serem gratuitos. A escolha pela EAD pareceu acertada, pois manifestaram-se positivamente em relação ao curso e ao modelo de ensino, além de relatarem que se tivessem de escolher novamente o curso e a modalidade, fariam a mesma opção.

As experiências com EAD no Brasil cresceram muito em pouco tempo. Assim, as opiniões e reflexões acerca desse modelo de formação ainda são variadas. Freitas (2007, p.4) critica a formação de professores a distância afirmando que os cursos

se organizam em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades da mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção de vida material e da

organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores.

No entanto, a EAD parece um caminho sem volta na educação do país, a partir de um novo modelo de organizar políticas públicas, como afirma José Matias Pereira, professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília. Para Pereira (s/d, p.2), referindo-se à UAB:

Por trás dessas políticas públicas de educação a distância abre-se um processo importante de democratização do acesso à educação continuada, por meio da oferta de oportunidade de educação de qualidade para pessoas que estão distantes de centros de formação, impossibilitadas de frequentar os ambientes presenciais, e para os têm alguma dificuldade de locomoção. [...] É possível ministrar cursos de boa qualidade a distância, utilizando novas tecnologias para reduzir as diferenças e criar movimentos significativos de inclusão. Essa rede de 25 universidades - apoiada pelo MEC/UAB e o Fórum das Estatais (Banco do Brasil) -, está contribuindo de maneira efetiva para a criação de uma nova cultura de educação a distância no meio acadêmico.

A percepção dos respondentes apontam nesta mesma direção. É possível afirmar, então, que o ensino a distância, em especial, a formação de professores nessa modalidade de ensino, tem um papel central não apenas nas políticas do MEC, mas coloca-se de forma especial, no cerne dos debates acerca da formação dos profissionais da educação, docentes ou não, e, conseqüentemente, das discussões acerca da qualidade da educação.

Tais políticas justificam-se, também, pelas transformações culturais pelas quais o mundo está passando, e que exigem que os professores sejam preparados para que possam se inserir e inserir seus alunos na chamada “Sociedade da Informação”.

O Centro de Educação Superior a Distância – CEDERJ constituiu-se como uma proposta de formação de professores, por meio da educação a distância, visando proporcionar formação em nível superior a um grande público, na maioria das vezes geograficamente disperso, que não dispunham de condições mínimas para realizar a formação docente em nível superior.

Fomado pelas Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro, em 2006 o CEDERJ passou a integrar o Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB, como parte das políticas públicas para a formação de professores, já que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 dispõe no Art. 87. § 4º Até o fim da Década da Educação (1997 – 2007), somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A preocupação do legislador em realçar os profissionais da educação reflete o mundo em que vivemos, marcado por um contínuo processo de mudança, por avanços científicos e tecnológicos, pela valorização do conhecimento, das competências, da autonomia, da iniciativa e da criatividade.

O presente trabalho possibilitou-nos compreender um pouco da trama complexa que gira em torno das políticas públicas para a formação de professores no Brasil. Assim, percebemos que na Formação de Professores, a Educação a Distância - EAD tem uma função não somente pedagógica, mas social, considerando a necessidade existente de formação, principalmente no contexto nacional. Utilizar ambientes digitais de formação a distância em um país nas dimensões do Brasil e com a complexidade que lhe é inerente, torna-se uma necessidade premente.

Por outro lado, pensar em educação a distância sem uso da Internet, que oferece todo um potencial de interatividade, tão buscado e almejado em feitos anteriores, seria permanecer em paradigmas conservadores, que seguramente viriam resultar nos mesmos produtos ineficientes e insuficientes, até então alcançados, sujeitos às críticas relacionadas a custo-benefício e a modelos deficitários do ponto de vista do "isolamento interativo".

Além do mais, em uma sociedade tecnológica como a que vivemos, se faz necessária a apropriação dessas tecnologias por parte dos professores, além de colocá-las à serviço da Educação, em especial da EAD, com qualidade, senão superior, pelo menos em níveis similares à educação em instituições de ensino presencial.

Mas o que está em jogo afinal? A formação do professor do futuro ou o futuro da formação do professor? Neste interjogo, percebemos que as ações de formação ensejam algum grau de reflexão e transformação nos professores, em sua vida e profissão. É preciso destacar, apenas, que não se trata de valorizar práticas e reflexões individuais e, muito menos de determinar quem ganha o jogo no final, já que não se pode atribuir a responsabilidades individuais a qualidade da educação em um país. Por isso, é cada vez mais premente a necessidade de melhor valorizar, seja na formação de professores na modalidade presencial ou na modalidade a distância, a reflexão sobre a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, na sala de aula presencial.

Temos todos acompanhado o crescimento da educação a distância no País, fato que vem ampliando não só as possibilidades de formação docente, mas efetivamente o número de oportunidades de capacitação a tantos professores. Além de algumas instituições de nível superior que já oferecem cursos a distância, surgiram, mais recentemente, sistemas diferenciados como o Proformação — Programa de Formação de Professores em Exercício, e

consórcios de universidades públicas, como o do CEDERJ, que se propõem a oferecer cursos de licenciaturas e especialização para professores.

De fato, a educação a distância parece ser uma alternativa preciosa para um país como o Brasil, onde a gigantesca extensão territorial e a falta de equidade na distribuição de oportunidades educacionais são fatos inquestionáveis. Mais e mais é preciso buscar formas de atender a uma demanda significativa de profissionais que, não podendo beneficiar-se do ensino convencional, ficam à margem de possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento.

Se a escola deve mudar, certamente os cursos de formação de professores precisam também passar por uma mudança profunda e radical. Todas as características da escola contemporânea antes apresentadas devem estar presentes nos cursos que formam os profissionais da educação.

Depreende-se das falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, que o cotidiano da formação dos educadores deve ser marcado por um diálogo interativo entre ciência, cultura, teorias de aprendizagem, gestão da sala de aula e da escola, atividades pedagógicas e domínio das tecnologias que facilitam o acesso à informação e pesquisa.

Os resultados alcançados através deste estudo nos leva a pensar a educação a distância sob uma nova ótica, ou seja, como sendo parte de um amplo e contínuo processo de mudança, que inclui não só a democratização do acesso a níveis crescentes de escolaridade e atualização permanente como também a adoção de novos paradigmas educacionais, em cuja base estão os conceitos de totalidade, de aprendizagem como fenômeno pessoal e social, de formação de sujeitos autônomos, capazes de buscar, de criar, de aprender ao longo de toda a vida e de intervir no mundo em que vivem.

Podem, também, ser uma excelente estratégia de ao mesmo tempo construir conhecimento, dominar tecnologias, desenvolver competências e habilidades e discutir padrões éticos que beneficiarão, mais tarde, os alunos desses professores. Ou seja, um bom curso a distância oferece aos seus cursistas não só autonomia para aprender sempre, como deixa o profissional preparado para trabalhar com seus alunos de uma forma mais rica, moderna, dinâmica.

Assim, o professor do futuro vai conquistando seu espaço, na medida em que se apropria dos saberes, refletindo sobre a prática, reconstruindo sua prática com criticidade, assegurando assim que o futuro do professor seja mais promissor.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. RJ: Paz e Terra, 1995.
- ALARCÃO, I. (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. & GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ARETIO, L. G. **Educación a distancia hoy**. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 1994.
- BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BAKTHIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sócio-lógico na ciência da linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Brasil, 1994. Disponível em <http://www1.worldbank.org/education/tertiary/documents/010-1344Sp.pdf>. Acesso: em 24/08/2010.
- BARCIA, R. M. *Et Al.* **Pós-graduação a distância: a construção de um modelo brasileiro**. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília: ano 16, n. 26. Nov/1998.
- BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. Educ. Soc., Campinas-SP, v.25, n.89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.
- _____. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.
- BRASIL. MEC. **LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- _____. Lei nº 10.172. Plano Nacional de Educação. Brasília, janeiro/2001
- _____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. MEC, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Superior. Resolução nº.1 de 03 de abril de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 03/2003. Brasília, DF, 01 de agosto de 2003.
- _____. Congresso Nacional. Decreto 2.494. Brasília, MEC, fev./1998.

_____. Congresso Nacional. Decreto 2.561. Brasília, MEC, abril/1998.

_____. MEC/SESU. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância: Relatório. Brasília, agosto de 2002.

_____. MEC/SESU. Referenciais de qualidade para cursos a distância. Brasília, abril de 2003.

_____. MEC. Portaria nº 301/98. Brasília, abril de 1998.

_____. MEC. Portaria nº 2.253/01. Brasília, outubro de 2001.

_____. MEC. Portaria nº 335/02. Brasília, fevereiro de 2002.

_____. MEC. Portaria nº 698/02. Brasília, março de 2002.

_____. MEC. Portaria nº 1.786. Brasília, junho de 2002.

_____. MEC. Portaria nº 4.059/04. Brasília, dezembro de 2004.

_____. INEP/MEC. Censo do Ensino Superior, 2003.

_____. INEP. Informativo. Ano I, nº 13 de 04/11/2003.

_____. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº. 9.364, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>>. Acessado em 02/07/2010.

CAMPOS, R. F. O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores. **XII Reunião Nacional da ANFOPE**. Brasília, agosto de 2004.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

CANDAU, Vera M. Formação contínua de professores: tendências atuais. In: **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 51-68.

CARROLL, Lewis. **Aventuras de Alice no Wonderland**. Luterature Library, 1994.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDE, v. 22, n. 75, 2001.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 90. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FERRÉS, J. **Televisão e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação a distância. *In*: PRETTO, Nelson de Luca; (org). **Globalização & Educação: mercado de trabalho, tecnologias de comunicação, educação a distância e sociedade planetária**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000, p.59-77.

FRAGALE FILHO, Roberto (Org). **Educação a distância: análise dos parâmetros legais e normativos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000

_____. **Educação e mudança**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____ & Gadotti, M. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, H. C. L. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação & Sociedade. Vol. 28, nº. 100. Campinas, oct. 2007.

_____. **A formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projeto de formação**. Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 136-137, setembro, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A. – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília. Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação/ CNTE, 1996.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. SP: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIOLO, J. A EAD e a formação de professores. 31ª Reunião Anual da ANPED, G11: **Política da Educação Superior**, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reinios/31ra/inicio.htm>. Acessado em 25/07/2010.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

GÓMEZ, R. C. G. **Educação a distância: uma alternativa para a formação de professores e demais profissionais na sociedade do conhecimento**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de produção. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, 2000.

GOUVÊA, Guaracira; OLIVEIRA, Carmem Irene. **Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites**. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2006.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, dez./1999.

LANDIM, C. M. das M. P. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: [s/n], 1997.

LEFÈVRE Fernando; LEFÈVRE Ana Maria C. Os Novos Instrumentos no Contexto da Pesquisa Qualitativa. In. LEFÈVRE Fernando; LEFÈVRE Ana Maria C TEIXEIRA Jorge Juarez V(Orgs). **O Discurso do Sujeito Coletivo**. Caxias do Sul, Rio Grande do Sul: EDUCS. 2000.

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBO, F. N. **Educação a distância: regulamentação, condições de êxito e perspectivas**. Artigo disponível na internet em 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2006.

MARCELO. C. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. N. 9. set/out/nov/dez, p. 51-75, 1998.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Rio de Janeiro. Cátedra, 1987.

MAUÉS, O. C. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cad. Pesq., São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar/2003.

MELLO, G. N. de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo: Perspectiva, vol. 14, n. 1, 2000.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente.** Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** SP: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, S.M.N. **Educação a distância e a formação de educadores.** In: ALVES, L. e NOVA, C. (org.). Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade. São Paulo: Futura, 2003.

NÓVOA, Antonio (Coord.). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educ. Pesq., São Paulo, v. 25, n. I, p. 11-20, jan./jun., 1999.

_____. **Os professores e a sua formação.** Temas de educação 1 Dom Quixote – Inst. De Inovação Educacional. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

_____. **A Formação de professores e profissão docente.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. Ver. Educ. Dist., Brasília-DF, v. 3, n. 4 e 5, p. 7-25, dez. 1993/ abr. 1994.

PAULA, Maria de Fátima de. **A modernização da Universidade e a transformação da inteligência universitária: casos USP e UFRJ.** Florianópolis: Insular, 2006.

PEREIRA, J. M. **Políticas públicas de educação a distância no Brasil.** s/d. Disponível em: http://www.cead.unb.br/index.php?option=com_docman&task=doc. Acessado em 05/08/2010.

PETERS, Otto. A educação a distância em transição: **tendências e desafios.** Trad. Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 2004.

PFROMM NETTO, Samuel. Telas que ensinam: **mídia e aprendizagem do cinema ao computador.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

PIMENTA, S. G. **Funções Sócio-Históricas da Formação de Professores da 1ª a 4ª Série do 1º Grau**. Série Idéias n. 3, São Paulo:, FDE, 1992.

POZO, J. I. **Aprendices y maestros**. Madrid: Alianza/ Psicologia Minor, 1996.

PRETI, O. **A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas**. Ver. Brás. Est. Pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan./dez. 2001.

_____. **Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso**. NEAD/IE – UFMT, Cuiabá, 1996.

PRETTO, N. de L. **Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre**. In: BARRETO, R. G. (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003, (Educação e Sociedade, 9), p. 29-53.

_____. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. SP: Papyrus, 1996.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. **Formação de professores na América Latina e Caribe: busca por inovação e eficiência**. In: MELLO, G. N. (Org.). **Ofício de Professor na América latina e Caribe**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, v. I, p. 181-215.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALVAT B. M. (org.). **El ordenador invisible**. Barcelona: Gedisa, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1994.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. RJ: Quartet, 2002.

SINGER, P. Poder, Política e Educação. Revista Brasileira de Educação, n.1 p.5-15, jan/fev/mar/abr, 1996.

SIQUEIRA, V. **Representações em Educação Online: um estudo das “falas” na perspectiva dos sujeitos aprendizes**. 2003. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2003.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da Informação no Brasil: livro verde**. Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasília, 2000. http://www.socinfo.rog.br/livro_verde/download.htm Acesso em outubro de 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Org.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, J. A. *et al.* **Educação a distância via internet**. São Paulo: AVERCAMP, 2005.