

Educação a distância
e formação de professores:
problemas, perspectivas
e possibilidades

Luís Henrique Sommer
(Organizador)

eduardo
sommer

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Osmar Fávero (UFF) – Coordenador
Adelaide Dias (UFPB)
Evandro Ghedin (Ufam)
Jacques Therrien (UFCE)
Lia Scholze (MEC)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Marisa Vorraber Costa (UFRGS)
Rosa Maria Bueno Fischer (UFRGS)
Walter Garcia (CNPq)

CONSELHO EDITORIAL

Acácia Zeneida Kuenzer (UFPR)
Alceu Ferraro (UFPEl)
Ana Maria Saul (PUC-SP)
Celso de Rui Beisiegel (USP)
Cipriano Luckesi (UFBA)
Delcele Mascarenhas Queiroz (Uneb)
Dermeval Saviani (USP)
Guacira Lopes Louro (UFRGS)
Heraldo Marelim Vianna (FCC)
Jader de Medeiros Brito (UFRJ)
Janete Lins de Azevedo (UFPE)
Leda Scheibe (UFSC)
Lisete Regina Gomes Arelaro (USP)
Magda Becker Soares (UFMG)
Maria Clara di Pierro (Ação Educativa)
Marta Kohl de Oliveira (USP)
Miguel Arroyo (UFMG)
Nilda Alves (UERJ)
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (UFSCar)
Rosa Helena Dias da Silva (Ufam)
Waldemar Squissardi (Unimep)

Educação a distância
e formação de professores:
problemas, perspectivas
e possibilidades

Luís Henrique Sommer (Organizador)

Em
Aberto

© Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
É permitida a reprodução total ou parcial desta publicação, desde que citada a fonte.

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações

Programação Visual

Editor Executivo Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza | aline.souza@inep.gov.br
Antonio Bezerra Filho | antonio.bezerra@inep.gov.br
Candice Aparecida Rodrigues Assunção | candice.assuncao@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva | josiane.costa@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br
Inglês Fernanda da Rosa Becker
Sheyla Carvalho Lira

Normalização Bibliográfica Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Diagramação e Arte-Final Raphael C. Freitas | raphael@inep.gov.br

Tiragem 2.600 exemplares.

Em Aberto online

Gerente/Técnico Operacional: Marcos de Carvalho Mazzoni Filho | marcos.mazzoni@inep.gov.br

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, Térreo
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072
editoracao@inep.gov.br - editoria.emaberto@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar
CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3062
publicacoes@inep.gov.br – <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Publicado em novembro de 2010.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação 9

enfoque

Qual é a questão?

Formação inicial de professores a distância:
questões para debate

Luís Henrique Sommer (Unisinos) 17

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Configuração da política nacional de formação
de professores a distância

Raquel Goulart Barreto (Uerj) 33

Formação pedagógica *on-line*: caminhos para
a qualificação da docência universitária

Marilda Aparecida Behrens (PUC-PR) 47

6	Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância <i>on-line</i> Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP) 67
	Educação a distância e precarização do trabalho docente Andrea Lapa (UFSC) Nelson De Luca Pretto (UFBA)..... 79
	Formação de professores na modalidade <i>on-line</i> : experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais Eliane Schlemmer (Unisinos) 99
	Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal Karla Saraiva (Ulbra)..... 123
	bibliografia comentada 141

summary

presentation 9

focus

What's the point?

Initial teacher education through distance learning:
questions to debate

Luis Henrique Sommer (Unisinos) 17

points of view

What other experts think about it?

The configuration of the national policy of teacher's
education through distance learning

Raquel Goulart Barreto (UERJ) 33

Online pedagogical education: ways to university
teaching qualification

Marilda Aparecida Behrens (PUC-PR) 47

8	Changes on teacher's work and training through online distance education	
	Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (PUC-SP)	67
	Distance learning and the precarization of professor's work	
	Andrea Lapa (UFSC)	
	Nelson De Luca Pretto (UFBA).....	79
	Distance learning teachers' education: experiences and reflections concerning new virtual environments	
	Eliane Schlemmer (Unisinos)	99
	Teacher's education in the web: a practice of neoliberal governmentality	
	Karla Saraiva (Ulbra).....	123
	Annotated bibliography	141

apresentação

A formação de professores na modalidade a distância tem provocado candentes debates em nosso País. Ultrapassando a comunidade científica, com certa frequência tem estado na pauta da grande mídia e chegado ao ambiente doméstico. Talvez se possa dizer que, quando se trata do ensino a distância na formação continuada de professores, há uma aceitação crescente dessa modalidade de ensino. Entretanto, as resistências a tal modalidade são amplificadas significativamente quando o que está em jogo é a formação inicial, comumente adjetivada de aligeirada e certificadora, mas pouco formadora, capaz de aumentar os índices de professores com ensino superior, mas incapaz de revelar a “qualidade” da formação provida pelas mais diferentes instituições de ensino superior brasileiras.

Esta edição da revista *Em Aberto* condensa uma série de debates sobre a temática, em curso no panorama brasileiro atual. Aqui, os leitores encontrarão uma pluralidade de objetos, enfoques teórico-metodológicos e estilos de escrita, algo que consideramos altamente recomendável e que parece retratar o estado do conhecimento desse polêmico campo de saberes e práticas. Aliás, é preciso dizer, esses atributos parecem não ser prerrogativa da educação a distância, ou da formação de professores a distância, e sim da área da educação em geral, e isso é tão mais verdadeiro se passarmos nossos olhos pela ampla produção científica desenvolvida nos programas brasileiros de pós-graduação em educação.

O artigo da seção *Enfoque* – “Formação inicial de professores a distância: questões para debate” –, assinado pelo organizador desta edição, Luís Henrique Sommer, professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio

dos Sinos, parte da apresentação da polarização exacerbada nos debates sobre a educação a distância, reproduz alguns diálogos com estudantes de Pedagogia nesta modalidade e analisa o documento final da recente Conferência Nacional de Educação (Conae-2010) sobre a formação inicial de professores, que delibera contra a modalidade a distância e argumenta pela necessidade de se colocar em pauta uma discussão anterior, que tem a ver com a natureza (e a qualidade) da formação que estamos oferecendo em nossos cursos de licenciatura, independentemente da modalidade de ensino assumida. Portanto, há uma questão de fundo que, no entendimento do autor, deve ser estabelecida, antes de entrarmos no “campo minado” dos debates que opõem educação presencial e educação a distância.

A seção *Pontos de vista* inicia-se com o artigo “A configuração da política nacional de formação de professores a distância”, de Raquel Goulart Barreto, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nesse artigo, a discussão sobre formação de professores a distância parte do entendimento de que a educação a distância emerge como a recontextualização educacional das tecnologias da informação e comunicação, em um quadro mais amplo marcado pelo determinismo tecnológico. A autora passa em revista o discurso das políticas educacionais sobre a formação de professores a distância e aponta o que define como modelo hegemônico de formação, caracterizado, entre outros aspectos, pela incorporação das tecnologias da informação e comunicação como substituição tecnológica. Além disso, sublinha o seu caráter (neo)tecnicista, na medida em que, além de uma recapitulação de formas e materiais que caracterizaram o tecnicismo educacional dos anos 1970, a centralidade na modalidade atual de ensino a distância parece residir apenas nas tecnologias, divorciada de questões de fundo que deveriam balizar as discussões sobre formação de professores.

O artigo “Formação pedagógica *on-line*: caminhos para a qualificação da docência universitária”, de Marilda Aparecida Behrens, professora do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, versa sobre uma experiência de formação continuada de professores levada a efeito em um curso de especialização naquela universidade, denominado *Tecnologias educacionais na docência universitária*. Tal curso se deu na chamada modalidade bimodal, isto é, em ambiente presencial e *on-line*, sendo 75% da carga horária cumpridos a distância (*on-line*). Passando por tópicos que vão desde a necessidade de superação do que define como visão paradigmática conservadora da educação em ambas as modalidades, concepções da educação presencial e *on-line*, até reflexos dos paradigmas conservadores, também em ambas as modalidades, a autora envereda pela discussão acerca do paradigma da complexidade e discute possibilidades para ensinar e aprender na chamada educação *on-line*. Finalmente, ancorada nos resultados da investigação, aponta para a possibilidade efetiva de produção de conhecimentos em um ambiente favorável de mudanças paradigmáticas, desde que o professor seja entendido como mediador, capaz de analisar e planejar sua prática tendo como nortes a inovação e a incorporação crítica das propostas de educação *on-line*.

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, da Pontifícia Universidade de São Paulo,

oferece-nos o texto "Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*". A autora aponta para o que considera serem novas demandas formativas colocadas pela educação na cibercultura, entre elas a reordenação do trabalho docente em função de novas formas de aprender e diferentes estratégias didáticas que viriam na esteira da educação *on-line*. O foco está no trabalho e na formação do professor na cibercultura, na sua preparação para atuar na educação a distância *on-line*. Apesar das especificidades colocadas por esse novo contexto cultural, a autora argumenta pela generalização de certas características que lhe parecem essenciais ao professor em qualquer modalidade de ensino, como o domínio do conteúdo, das tecnologias e do processo pedagógico, a criação de estratégias didáticas que proporcionem a aprendizagem, a atitude de questionamento, diálogo e produção de conhecimento, colaboração e reflexão sobre a própria ação e a capacidade de trabalhar em grupo, que ela vai identificar em várias experiências e que denomina *formação reflexiva on-line*.

O texto seguinte é assinado por Andrea Lapa e Nelson De Luca Preto, respectivamente professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e professor do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia. Sob o título "A educação a distância e a precarização do trabalho do professor", os autores fazem uma análise crítica da docência cristalizada na política nacional para a formação de professores a distância. Mais precisamente, argumentam que o Sistema Universidade Aberta do Brasil tem produzido um paradigma formativo alicerçado na precarização do trabalho docente, que se materializa na figura do tutor, o qual não vê reconhecida sua atuação profissional, o que é atestado pela baixa remuneração e pela sua condição de bolsista, ratificando a inexistência de vínculo empregatício formal. Na esteira dessas análises, os autores terminam por destacar a referida política e seu papel padronizador de projetos de educação a distância, bem como suas implicações diretas no impedimento de se produzir outras formas de trabalho docente na educação a distância que não estejam atravessadas pela lógica da precarização.

O artigo "Formação de professores na modalidade *on-line*: experiência e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais", de Eliane Schlemmer, professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, coloca em pauta possibilidades formativas mediante a utilização de tecnologias de metaversos, os chamados mundos digitais virtuais em três dimensões (MDV3D). Nesse artigo, extraindo reflexões de um programa de pesquisa a que vem se dedicando há alguns anos, a autora destaca que, nesses contextos digitais em três dimensões, onde os sujeitos interagem por meio de avatares, há a amplificação dos sentimentos de presença, de pertencimento, o que julga absolutamente necessário para os processos de aprendizagem na modalidade a distância. Mais do que isso, Schlemmer aponta para a necessidade da experimentação de diferentes tecnologias digitais como forma de acessarmos o universo cultural dos chamados "nativos digitais", a geração que chega aos bancos universitários neste momento.

O fechamento da seção se dá com o artigo “Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal”, de Karla Saraiva, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil. Alicerçada na filosofia política de Michel Foucault, ela aponta para uma relação de imanência entre a educação a distância, particularmente a formação de professores a distância, e a racionalidade política identificada como *governamentalidade neoliberal*. Ao analisar, prioritariamente, o *Guia do aluno* da licenciatura em Pedagogia de uma universidade brasileira integrada ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, a autora demonstrará que o aluno da educação a distância posicionado pelo discurso do referido guia é um empresário de si, regido por uma lógica economicista. Obedecendo ao imperativo de uma boa gestão do tempo e à prática empresarial de indicadores e metas, defende a autora, os alunos estariam sendo levados a aumentar o seu próprio capital humano. Desse modo, a autora nos oferece evidências dessa correlação entre um panorama político mais amplo, definido pela governamentalidade neoliberal, e a formação apregoadada em cursos de formação de professores a distância.

Na seção *Bibliografia comentada*, este organizador e Saraí Schmidt, professora e pesquisadora do Grupo Comunicação e Cultura da Universidade Feevale, fiéis ao propósito desta edição em focar a formação de professores a distância, e não educação a distância, nem formação para a docência na educação a distância, disponibilizam o levantamento da produção bibliográfica que trata explicitamente do tema proposto.

14

O convite à leitura está feito, mas com a precaução de que o leitor não busque jamais uma unidade nos textos que compõem esta edição. O tema, como já foi exaustivamente repetido, é polêmico e convida para diferentes abordagens, diferentes enfoques. De qualquer forma, há, aqui, uma amostra representativa do que vem sendo feito e pensado sobre os problemas, as perspectivas e as possibilidades no campo da formação de professores a distância. Agradeço imensamente à Marisa Vorraber Costa pelo convite para que eu propusesse esta publicação, ao professor Osmar Fávero e a todos(as) os(as) colegas que contribuíram com a qualidade de suas produções para o debate sério, respeitoso e consistente sobre a formação de professores a distância.

Luís Henrique Sommer
O organizador

Qual é a questão?

erfoque

Formação inicial de professores a distância: questões para debate

Luís Henrique Sommer

Resumo

17

O tema da formação inicial de professores a distância no Brasil é apresentado com base em alguns dados que apontam para a dimensão que a educação a distância (EaD) atingiu, seguida de uma breve discussão desenvolvida a partir de quatro diálogos estabelecidos com estudantes de cursos de licenciatura a distância que ajudam a compor um quadro de algumas das experiências em curso no País. Analisa-se o *Documento Final* da Conferência Nacional de Educação (Conae 2010), que acaba por deliberar contra a manutenção de cursos de formação inicial de professores na modalidade a distância. Argumenta-se que há uma questão de fundo que deveria preceder os debates polarizados sobre a EaD na formação inicial de professores, norteadada pela natureza da formação que estamos ofertando em nossos cursos de licenciaturas.

Palavras-chave: ensino a distância; formação inicial de professores; curso de licenciatura.

Abstract

Initial teacher education through distance learning: questions to debate

The present work aimed at the initial teacher education through distance learning in Brazil, focusing on some data that highlight the dimension distance learning has achieved in Brazil, followed by a brief discussion starting from four dialogues with undergraduate distance learning students, that help to get a picture of some experiences being carried in Brazil. The work analyzes the final document of the National Conference of Education (CONAE 2010), that has just deliberated against maintaining initial teacher education through distance learning. The assumed argument is that there is a background issue that should precede the debate about distance education in initial teacher training, which is the kind of teacher education that is being offered in the undergraduate courses.

Keywords: distance learning, initial teacher education, undergraduate teacher education course

Introdução

18

Educação a distância (EaD) é um tema sobre o qual se desenvolvem candentes debates na atualidade. Ainda que neste artigo eu preferisse fugir de uma lógica binária que balizasse os argumentos que seguem, no Brasil é facilmente perceptível a existência de dois grandes grupos digladiando-se na arena acadêmica.

De um lado, há um grupo de entusiastas apregoando a necessidade de nossos processos educativos formais incorporarem as tecnologias que temos à disposição, de atualizarmos os processos de ensinar e aprender, de nos adequarmos aos supostos estilos cognitivos dos membros da geração que nominam nativos digitais. Tais argumentos são utilizados para justificar a necessidade de perpetrarmos uma *upgrade* nos modelos formativos que, supostamente, são responsáveis pela reprodução de um modelo escolar que perdeu o rumo da história. Desse mesmo grupo, vêm assertivas acerca da necessidade premente de agirmos ativamente para a produção de uma nova era na educação, focada na aprendizagem e não no ensino. Os defensores dessa utopia compartilham, via de regra, a certeza de que vivemos na era do conhecimento, em sociedades da informação, e que cabe a nós, que fazemos e pensamos a educação, contribuir para o estabelecimento de uma cultura da aprendizagem, que deve funcionar como norte dos processos educativos formais.

Do outro lado estão aqueles que defendem a impossibilidade de um estudante aprender com qualidade em frente a um monitor de computador, uma televisão, no isolamento de sua casa, executando tarefas quase ao modo dos antigos estudos dirigidos, “primo pobre” da instrução programada desenvolvida sob os auspícios do tecnicismo

educacional, enfim, divorciado de outros estudantes que almejam e labutam na mesma direção. Mais do que isso, este grupo – que está em relação de oposição ao primeiro –, ergue sua voz contra algumas das que considera falsas assertivas desses que alcunham de *tecnófilos*. Uma delas, que soa algo paradoxal, é a afirmação recorrentemente enunciada de que a EaD, mesmo prescindindo do contato face a face, descobriu o trabalho cooperativo em educação, de que o que se faz em aulas a distância é qualitativamente superior ao que se faz na educação presencial física, uma vez que o ambiente privilegia a interação entre iguais. Outra afirmação, muito criticada, é a de que a EaD favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos submetidos a esse tipo de processo. Os membros deste grupo são chamados pelo grupo ao qual se opõe, de *tecnófobos*.

É preciso dizer que este debate não fica circunscrito ao ambiente acadêmico, pois, frequentemente, tem sido pauta de discussões na mídia e até mesmo no âmbito doméstico. Afinal, quem não conhece alguém que cursou ou está cursando uma graduação a distância? Absolutamente, não vou me posicionar em nenhum desses dois polos, o que não significa que estou assumindo uma postura estratégica ou que fujo ao debate. Antes, vou procurar colocar minhas reflexões externamente a essa polarização exacerbada, sobretudo porque não compartilho o entendimento de que se produz pensamento na guerra, isto é, contra o outro, mas sim, como bem se refere a filósofa argentina Esther Díaz, com o outro. Por outro lado, o foco deste artigo e deste número da Revista não é exatamente EaD, mas a formação de professores a distância, o que também justifica que este texto passe ao largo de muitas das discussões que atualmente focalizam a EaD. Apesar de eu estar exercendo meu ofício como professor formador de professores em cursos de licenciatura e de minhas investigações virem sendo desenvolvidas no campo de pesquisa sobre formação de professores, julgo-me um entusiasta do uso de tecnologias da informação e comunicação em todos os níveis de ensino. Meu entusiasmo decorre de minha inserção precoce no que se denominava mundo da informática e dos computadores – objetos de época (Veyne, 1982) dos anos 1980 –, por conta da minha atuação profissional na então chamada informática educativa, por dez anos ininterruptos, com crianças dos 5 aos 12 anos de idade, em um laboratório de informática de uma escola pública gaúcha.

Feitos esses registros iniciais, que ajudam a compor um cenário um pouco superficial e algo caricato dessa polarização nos debates sobre a EaD, passa-se ao foco deste artigo, que é, como já referido, a formação de professores a distância. Na primeira seção, são apresentados alguns dados que apontam para a dimensão que a EaD atingiu, de forma especial na formação inicial de professores; a seguir, é desenvolvida uma breve discussão a partir de quatro diálogos estabelecidos com estudantes de cursos de licenciatura a distância; por último, analisam-se as deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2010), especificamente no que se refere à formação inicial de professores a distância.

Colocando a questão

A incrível disseminação de cursos de formação de professores na modalidade EaD é fenômeno insofismável. Somente no Sistema Universidade Aberta do Brasil

(Sistema UAB), que prioriza a formação de professores para a educação básica, há 307 cursos de licenciatura em funcionamento no ano de 2010. Dentro do Sistema UAB, além de formação inicial em diversas licenciaturas, há atualmente oferta de 50 cursos de extensão, 2 sequenciais, 78 bacharelados, 14 na modalidade tecnólogo, 266 especializações e 167 de aperfeiçoamento, nas mais diferentes áreas.¹ Externamente a esse grande sistema governamental, temos uma ampliação vertiginosa de cursos de licenciatura em instituições privadas de ensino superior, “certificando” anualmente milhares de novos professores mediante a incorporação da modalidade EaD. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2008, independentemente das áreas, 115 instituições ofereceram 647 cursos de graduação, tendo o número de matrículas crescido 96,9% e o de concluintes aumentado 135%, em relação a 2007, o que resultou, em números absolutos, em 727.961 alunos matriculados e 70.068 diplomados nesses cursos (Brasil. Inep, 2009). Se considerarmos que em 2002 havia 40.714 estudantes matriculados, o crescimento em apenas seis anos é de exponenciais 1.687,9%. Se focalizarmos apenas os cursos de licenciatura, havia em 2008, segundo o mesmo documento, 341.118 alunos matriculados na modalidade EaD, e 70,24% deles (239.626) estavam na rede privada.

É inegável que quando nos referimos a EaD não estamos tratando de um bloco monolítico, uniforme. Sob o rótulo “ensino a distância”, encontramos desde cursos cuja tecnologia preponderante (senão exclusiva) é o vídeo acompanhado por apostilas até cursos e instituições que alicerçam os processos de ensino em plataformas digitais bastante sofisticadas, como metaversos, que possibilitam a criação de mundo digitais virtuais em três dimensões.

Para além do papel estratégico que a EaD ocupa nos discursos governamentais – sobretudo no que se refere a sua capacidade de potencializar processos de formação docente no Brasil, cuja demanda por professores é imensa – e das justificativas de que tal modalidade de ensino pode prover formação a populações isoladas, geograficamente afastadas dos tradicionais centros formadores de professores, parece-nos absolutamente necessário discutir os *problemas, perspectivas e possibilidades da formação de professores a distância* em curso no País. Sem desconsiderar a relevância das pesquisas que se debruçam sobre políticas de formação de professores a distância no Brasil (Barreto, 2006, 2008a, 2008b; Dourado, 2008), este artigo não oferece nada além de interrogações sobre a formação de professores nessa modalidade.

Cenas de cursos de formação de professores a distância

Começo esta seção reproduzindo quatro diálogos recentes com estudantes de cursos de licenciatura a distância, dos quais participei. Os dois primeiros são com uma estudante de Pedagogia e o terceiro é com uma professora da educação fundamental, séries iniciais, que atua há mais de 20 anos, mas que somente a poucos anos da aposentadoria busca a graduação em Pedagogia. Já o último é com

¹ Dados obtidos no portal da UAB (www.uab.capes.gov.br).

uma estudante de Pedagogia a distância em uma universidade federal e que atua na educação fundamental há três anos.

Diálogo 1

Estudante – *O senhor pode guardar notas fiscais para mim?*

Eu – *Para que queres notas fiscais?*

Estudante – *São para entregar na minha escola. Cada dois mil reais em notas fiscais valem dez horas de atividades complementares.*

Eu – *Como assim? Explica isso.*

Estudante – *Eu tenho que ir juntando as notas. Quando eu tiver dois mil reais em notas, eu troco por dez horas de atividades complementares. Sabe, essas horas de atividades que não são aulas, tipo assistir palestras, participar de congressos, dar aula de catequese, ajudar em festa de igreja, participar de curso de casais [na igreja]. Eu preciso fazer 140 horas de atividades complementares para me formar.*

Eu – *Curso de casais? Tu queres dizer dar [ministrar] curso de casais?*

Estudante – *Não. Claro que se a gente dá o curso, as horas valem. Mas se a gente faz [cursa] o curso, as horas valem também.*

Diálogo 2

Estudante – *É muito difícil fazer um artigo?*

Eu – *Como assim? Estás precisando fazer um artigo?*

Estudante – *Sim, eu preciso entregar na escola. É só no final do ano, mas eu quero ir fazendo para me livrar logo disso.*

Eu – *Mas eles não disseram como deve ser, não ensinaram, não mostraram artigos? No teu curso não fizeram vocês lerem artigos?*

Estudante – *Que nada! A tutora não sabe nada! Quando eu perguntei como se faz, ela disse para procurar na internet.*

Diálogo 3

Eu – *Soube que estás fazendo Pedagogia a distância. Largaste o curso presencial por quê?*

Professora 1 – *Olha, eu não aprendia nada na Pedagogia indo a todas as aulas e não aprendo nada na Pedagogia a distância. A única e grande vantagem é que a Pedagogia a distância é mais barata e dá muito menos trabalho.*

Diálogo 4

Eu – *O que estás achando do curso de Pedagogia a distância?*

Professora 2 – *No começo eu tinha muito receio e preconceito. Mas, agora que estou no final do curso, vejo o quanto consegui aprender e que eu estava enganada. O curso exige muita dedicação e os professores e tutores realmente corrigem os trabalhos e oferecem uma orientação qualificada. Mas parece que na modalidade que eu fiz já não vai mais continuar porque exige muita estrutura e custa caro. Eles estão fazendo adaptações para a próxima edição do curso.*

Sem dúvida, não podemos afirmar que o modelo de formação de professores a distância que se pode depreender dos três primeiros diálogos seja o padrão em nosso País. Certamente não é essa a perspectiva assumida por aqueles que conceberam e/ou defendem a UAB. Também não ignoro que há formação de professores a distância em universidades que utilizam tecnologias que vão desde o vídeo, passando por plataformas digitais, como o *moodle*, até a experimentação de tecnologias de metaversos, que possibilitam a construção dos tais mundos digitais virtuais em três dimensões. Portanto, que fique claro, estou consciente de que os cursos de formação de professores a distância não são um bloco monolítico que efetivamente provê a mesma formação e a mesma infraestrutura material aos seus alunos. No caso dos cursos frequentados pelas protagonistas dos três primeiros diálogos, é preciso dizer que a tecnologia ofertada pelos polos é preponderantemente o vídeo e a apostila. No último diálogo, entretanto, a tecnologia é *moodle*, além de outras duas plataformas desenvolvidas pela própria universidade. Além disso, é importante destacar que a referida universidade está integrada ao Sistema UAB.

Grosso modo, pode-se afirmar que os três primeiros diálogos indicam a necessidade de uma avaliação permanente e efetiva dos cursos de formação de professores ofertados e ministrados sobretudo fora do Sistema UAB – o que vem sendo feito pelo Ministério da Educação (MEC), como no caso recente da proibição de entrada de alunos em cursos a distância de cinco universidades privadas² (entre elas, as duas maiores do Brasil). Nesse caso, ocorrido em fevereiro deste ano, a proibição se deu devido a 108 polos dessas universidades não estarem sequer credenciados. Vale ressaltar que até aquele momento a fiscalização do MEC já havia fechado 5.613 polos e que a principal instituição científica da educação a distância – a Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed) –, posicionando-se sobre o fechamento dos 108 polos, criticou a atitude do MEC e advogou que “o setor deve ter liberdade para crescer – mercado e alunos definem quem tem qualidade” (Pinho, Takahashi, 2010). Claro está que a voz oficial do principal órgão científico da EaD toma mercado e consumidores (alunos) como reguladores naturais, lógicos e irrefutáveis da educação ofertada pelas diferentes instituições formadoras. Nesse entendimento, o Estado simplesmente não deve interferir em uma relação entre prestadores de serviços (universidades) e consumidores.

Apesar de o foco deste artigo não ser a Abed, não posso deixar de estranhar que tal associação científica desconsidere tacitamente discussões que há muito são feitas na área da educação. Mais precisamente, há uma incorporação acrítica da educação como uma prestação de serviços, como uma esfera que deve obrigatoriamente dispensar a regulação do Estado. Nessa direção, a entidade vira as costas a toda produção científica que vem se desenvolvendo há alguns anos (veja, por exemplo, Gentili, 1994, 1996, 1998, 2001; Squissardi, 2005) e que tem se consubstanciado

² Cinco medidas cautelares do MEC impediram o ingresso de estudantes em polos irregulares de instituições de educação superior a distância. A Universidade Estácio de Sá (Unesa), com sede no Rio de Janeiro, a Universidade Paulista (Unip), em São Paulo, o Centro Universitário de Maringá (Cesumar), em Maringá (PR), a Faculdade do Noroeste de Minas (Finom), em Paracatu (MG), e a Universidade de Santo Amaro (Unisa), em Santo Amaro (SP), não seguiram a legislação e ofereceram cursos em 108 polos sem credenciamento do Ministério. Nesses polos seriam oferecidas cerca de dez mil vagas.

em análises que apontam para a mercantilização da educação – onde um dos sintomas é justamente o deslocamento da educação de direito para serviço – como resultado da hegemonia de políticas neoliberais. Ainda que essa discussão seja por demais relevante, mais uma vez vou sair pela tangente e abrir mão de enveredar pela seara dos nexos entre a EaD e o ideário e as práticas neoliberais. Por outro lado, os três diálogos que abrem esta seção apontam para a existência de processos de formação de segunda classe ou, talvez seja melhor dizer, apontam para a pura e simples existência de um processo de liquidação das licenciaturas, coisa iniciada bem antes do *boom* da educação a distância dos últimos anos. Já o último diálogo ratifica a afirmação de que os cursos a distância não podem ser vistos como um bloco homogêneo. Há, por certo, diferenças gritantes que vão desde a concepção curricular até o tipo de tecnologia que dá suporte aos processos formativos. Também não se pode desconsiderar o conteúdo do terceiro diálogo, que coloca em pé de igualdade, em termos de baixa qualidade, os cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância.

Educação a distância e formação inicial de professores na Conae 2010: avanços e retrocessos dependem do contexto de enunciação

É de domínio público que, por conta da diminuição da demanda, as mensalidades dos cursos de graduação da modalidade licenciatura são, desde alguns anos, os mais baratos da educação superior; muitas vezes os descontos chegam a 50% do valor nominal de um curso. A baixa procura por esses cursos se explica por uma série de razões, entre elas, talvez de modo determinante, o crescente desprestígio profissional do magistério, consubstanciado pelas baixas remunerações. Colaboram para a composição desse quadro o contexto crescente de violência a que os docentes têm sido submetidos, o sucateamento das escolas e as poucas possibilidades de desenvolvimento profissional, de modo que temos um panorama sombrio que o Estado vem procurando enfrentar segundo suas convicções e a seu modo, aí incluída a formação inicial de professores a distância, contra a qual inúmeras vezes da comunidade acadêmica têm se erguido, além de inúmeros representantes da sociedade civil que participaram ativamente da Conae 2010.

É importante destacar que o *Documento final* da Conferência – o qual se espera seja levado em conta para a formulação de políticas para a educação nacional, em especial para a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011-2020 e do Sistema Nacional de Educação (SNE) – manifesta-se contrário à formação inicial de professores na modalidade a distância. No contexto de uma Política Nacional de Formação e Valorização de Profissionais em Educação, o *Documento*, no Eixo IV, *Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação*, ressalta que:

A **formação inicial** deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do

ensino fundamental em exercício, possuidores/as de formação em nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na **modalidade de EaD** para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (Conae, 2010, p. 83 – negritos do original).

Especificamente no que tange aos cursos atuais de formação de professores a distância (formação inicial), o documento faz um diagnóstico negativo da realidade brasileira, lembrando

a existência de centenas de cursos de EaD, em instituições que os oferecem, nos mais diversos polos pelo interior dos Estados, e também nas capitais, grande parte deles sem o devido acompanhamento pedagógico, sem aprovação do MEC e sem compromisso com a formação de qualidade dos estudantes, visando apenas ao lucro das entidades e à distribuição de diplomas em curto prazo. A articulação entre o MEC e os sistemas de ensino, envolvendo as universidades no contexto da implantação de um sistema nacional de educação, deve visar às políticas públicas de ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade, priorizando o ensino presencial e fazendo o acompanhamento dos cursos de EaD, de maneira que estes, quando forem necessários, sejam implantados com qualidade social. (Conae, 2010, p. 84).

Por outro lado, em relação aos polos da UAB existentes, o documento sugere que assumam a condição de “centros de formação continuada dos/das profissionais da educação, coordenados pelas universidades, em parceria com as redes de ensino público” (p. 88). Assim, se há espaço para a EaD na formação de professores, ela, definitivamente, ficaria restrita à formação continuada e, excepcionalmente, como último recurso, na formação inicial e apenas para os professores em exercício que ainda não são licenciados.

24

O teor do *Documento final* da Conae 2010, particularmente no que se refere à EaD na formação inicial de professores, cristaliza posições de diversas associações científicas representativas da área da educação, entre elas a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que, no seu XIV Encontro Nacional, realizado em Goiânia, de 22 a 24 de novembro de 2008, publicou a *Carta de Goiânia: contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à Minuta de Decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”*, em que define como um dos pontos fundamentais “que a formação inicial de profissionais seja feita em cursos universitários presenciais e que a formação a distância seja admitida excepcionalmente”.

Mais recentemente, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)³ encaminharam *Considerações* (Anped, Anpae, 2009) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), versando sobre o *Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior*. Nelas são elencados alguns pontos que essas entidades consideram que devem ser levados em conta, explicitados ou incorporados no *Documento Referência*. Eis o que faz menção à EaD como parte

³ Essas associações científicas atenderam ao convite do CNE, analisando o *Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior*, como parte das atividades preparatórias para o Fórum que ocorreria em abril de 2009.

de uma engrenagem que, segundo o diagnóstico levado a efeito por essas duas representativas entidades, colaboraria para a mercantilização da educação:

c) A ausência de qualquer regulamentação possibilita a livre ação de capitais nacional e estrangeiro na aquisição ou incorporação de instituições isoladas. Além disso, há que se considerar que o mercado educacional tende a alargar-se com o incentivo governamental a (sic) expansão do *ensino à distância* e a (sic) implantação de tecnologia da informação e comunicação. Gradualmente, as instituições educacionais passam a demandar a participação de empresas privadas no provimento de equipamentos, na implantação de infraestrutura e na oferta de serviços, ampliando-se, desse modo, o atendimento aos interesses privados no âmbito das políticas públicas. (Anpae, Anped, 2009 – itálicos meus).

Há uma evidente polarização nos debates sobre a EaD, em geral, e uma potencialização das críticas a essa modalidade de educação, quando o que está em pauta é a formação inicial de professores. Não se pode negar a legitimidade do *Documento final* da Conferência Nacional de Educação, por conta de ser fruto de um amplo debate “entre os sistemas de ensino, órgãos educacionais, o Congresso Nacional e a sociedade civil” (Conae, 2010, p. 7), no qual as associações científicas de educação eram apenas algumas das instituições organizadoras, em um conjunto de mais de trinta. É importante salientar que o grupo de organizadores da Conferência foi composto por representantes, entre tantos órgãos, de secretarias do MEC, de sindicatos e centrais sindicais, da Comissão de Educação e Cultura (CEC) da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado Federal, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), da Confederação dos Empresários e do Sistema S, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), de movimentos sociais, etc. Salta aos olhos, entretanto, a falta de representação de instituições vinculadas à EaD. Evidentemente a Secretaria de Educação a Distância (Seed) esteve representada por seu titular, mas não se localizam instituições externas ao governo.

Não foi encontrado nenhum pronunciamento oficial da Abed sobre as deliberações da Conae 2010. No sítio da associação, não há nenhuma notícia vinculada às discussões desenvolvidas na Conferência. Também nada foi localizado nos *sites* da Associação Brasileira dos Estudantes da EaD (ABE-EaD) e do Sindicato Nacional das Empresas de Educação a Distância (Sinead). Entretanto, foram encontrados vários grupos de discussão na internet que fazem críticas ferozes ao que chamam de mentalidade conservadora dos educadores brasileiros e acusam a organização da Conferência de excluir das discussões a comunidade de EaD. Mais do que isso, advogam que este será um argumento a ser utilizado quando representantes da EaD forem tratar diretamente com os elaboradores do PNE.

Neste ponto, é importante lembrar que o *Documento final* da Conae 2010 não tem força de lei. Apesar de sua legitimidade por conta da ampla representatividade dos mais diferentes setores da sociedade, o que ele oferece são subsídios para a formulação de políticas para a educação brasileira. O próximo passo será a redação do PNE pelo MEC, que o enviará ao Congresso Nacional. Portanto, há duas

instâncias que serão, certamente, objeto de intenso *lobby* político, o que, tudo indica, condicionará, respectivamente, a redação final do documento e sua efetiva aprovação, como esperam muitos “ativistas” da EaD que se pronunciam nos diferentes grupos de discussão, facilmente acessáveis na internet.

Por um lado, pode-se afirmar que o *Documento final* da Conae 2010, especificamente no que se refere à EaD na formação inicial de professores, cristaliza posições defendidas desde há algum tempo por boa parcela da comunidade acadêmica da área da educação. Ainda que não se possa afirmar que haverá a incorporação *ipsis litteris* das deliberações do documento sobre a EaD na formação de professores – sobretudo porque não se pode ignorar a influência dos lobistas a serviço de empresas vinculadas à EaD –, é inegável que ele consubstancia um avanço para os que têm feito análises críticas e erguido a voz denunciando a precariedade da formação inicial ofertada em muitos cursos brasileiros de licenciatura na modalidade a distância.

Por outro lado, para a chamada comunidade da EaD, o documento cristaliza um retrocesso histórico. Claramente essa comunidade também não é um bloco homogêneo. Se ela é composta por empresas provedoras de serviços e tecnologias para EaD e *e-learning*, por empresas que vendem cursos a distância – que vão desde cursos de persuasão em vendas, passando por cursos de depilação, até cursos de gestão ambiental –, e, inclusive, por algumas poucas universidades,⁴ há intelectuais bastante sérios que vêm se dedicando ao debate nesta área. Por exemplo, João Mattar, professor da Universidade Anhembi Morumbi, doutor em Letras pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Universidade de Stanford, discorre sobre as deliberações da Conae 2010, em seu *blog De Mattar*, sob o título *Meu medo de EaD*. O autor inicia colocando em destaque algumas palavras-chave do léxico do campo da EaD: “Objetivos de aprendizagem, conteúdo, conteudista, *design* instrucional e tutor são algumas das palavras e expressões que me amedrontam em EaD”. A seguir, o autor discorre sobre a identificação corrente, no seu entendimento, de EaD com conteúdos e produção de conteúdos:

Fico surpreso de perceber, cada vez mais, que as pessoas e instituições só enxergam na EaD a produção de conteúdo, só conseguem imaginar a EaD como a entrega de um conteúdo pronto para o aluno. Pouquíssima gente enxerga a EaD como uma atividade de interação, colaboração e construção de conhecimento, com a atuação ativa de um autor – um professor que organiza e/ou produz conteúdo, medeia a interação, propõe atividades em função do perfil e do ritmo da turma e assim atua como um parceiro-guia no processo de aprendizagem. Venho escrevendo sobre isso há anos, mas parece que cada vez se ouve menos a mensagem. (Mattar, 2010).

O que merece destaque neste bloco de texto inicial é a possibilidade de estabelecer relações entre o léxico típico da comunidade argumentativa da EaD e elementos altamente criticados e identificados com o que temos chamado pejorativamente de educação tradicional. É como se a EaD não pudesse ser pensada como prática sem lançar mão de conceitos altamente criticados na comunidade argumentativa da educação em geral e da formação de professores em particular. No mesmo excerto em que há uma crítica à ideia de conteúdos (mais precisamente de EaD

⁴ Veja a categoria mantenedores da Abed no sítio: <http://www2.abed.org.br/>.

como produção e transmissão de conteúdos), segue-se a montagem de um quadro assertivo sobre a EaD enquanto *locus* de “interação, colaboração e construção de conhecimento”, obrigo-me a dizer, sem nenhuma espécie de juízo de valor, palavras-chave bem mais na ordem do discurso da educação brasileira contemporânea.

O pequeno texto (*post*, na linguagem dos *blogs*) encerra com uma crítica contundente ao modelo de EaD que tem frutificado:

EaD é sinônimo, hoje, de uma grande chance de ganhar dinheiro, porque dá para “trancar” centenas de alunos num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) qualquer, para consumir um conteúdo produzido por um conteudista, organizado por um *designer* instrucional e trabalhado por um *web designer*, com um tutor atuando como um monitor-robô. Esse é o modelo que pode gerar muito dinheiro, porque atingido o número de alunos que cubra o custo da produção do conteúdo, tudo vira lucro, já que o tutor é pago indecentemente para atuar como professor – no sonho-limite, nem precisaremos mais de pessoas, tudo estará automatizado! Imaginar que a educação possa se transformar nisso, que esse modelo passe a dominar a EaD, me dá muito medo, pavor.

Contra esse modelo, eu estou do lado dos que criticam duramente a EaD, principalmente quando é assim usada para formação de professores, como a recente posição da Conae. (Mattar, 2010).

João Mattar faz uma análise bastante lúcida e corrobora algumas das justificativas constantes no *Documento final* da Conae 2010 para que a EaD não seja utilizada na formação inicial de professores. Pelo menos não essa EaD que funciona como correia de transmissão de uma formação de segunda classe.

Considerações finais

Excluídos esses casos extremos de massificação de cursos de baixa qualidade, a questão não deveria ser colocada em termos de EaD *versus* educação presencial. Mesmo que eu compartilhe do entendimento de que a formação inicial de professores deve ser preponderantemente na modalidade presencial, não creio que se deva demonizar a EaD. Antes, é imprescindível que os processos formativos que ela enseja continuem sendo investigados com todo o rigor que é inerente a uma pesquisa científica, além de se otimizarem os processos de avaliação dos cursos de licenciatura a distância e, também, dos cursos de licenciatura presenciais. E aqui é pertinente nos lembrarmos do terceiro diálogo que colocava em pé de igualdade (em termos de baixa qualidade) os cursos de Pedagogia a distância e presencial.

Com todos os defeitos que possam ter os processos formativos (ou a certificação) providos por cursos de licenciatura a distância, não se pode imputar aos licenciados nesta modalidade as razões da baixa qualidade de ensino na educação básica deste País. O baixo nível de qualidade da educação básica brasileira tem razões conjunturais que ultrapassam, em muito, a suposta baixa qualificação dos egressos de cursos de licenciatura a distância. Além disso, na esteira das formulações de Postman (2002), eu diria que a educação escolar, seja ela ofertada em instituições públicas ou privadas, sofre de uma crise de significado, sintoma de um tempo em

que (dizem) as certezas ruíram, as ideologias desapareceram, a ideia de carreira profissional parece ter ficado em um lugar distante do passado.

Talvez seja prudente duvidarmos de fórmulas mágicas e, nessa direção, suspeitar da capacidade de potencializarmos os processos de formação inicial de professores em qualquer modalidade de ensino pela repetição dos mantras ação-reflexão-ação, interdisciplinaridade, projetos e reflexividade. Repeti-los à exaustão, como fazem nossos textos acadêmicos, nossa legislação, nossos currículos de cursos de formação de professores, apenas serve para articular nosso pertencimento a tradições que se autodenominam críticas, libertárias e emancipatórias. Compartilhar uma linguagem, entrar na ordem do discurso (Foucault, 1998), possibilita falar e ser ouvido, dá legitimidade ao sujeito, mas não é suficiente para torná-lo docente. E isso me parece ser da maior relevância quando se debate formação inicial de professores, em qualquer modalidade de ensino. Portanto, pode até haver uma certa ironia no citado *post* de João Mattar, sobretudo quando ele se refere às palavras que compõem o vocabulário dos que fazem, pensam e defendem a EaD, mas eu prefiro enxergar um pequeno diagnóstico de algumas das razões da imensa resistência à EaD. De fato, não há possibilidades de diálogo quando não se fixam, ainda que provisoriamente, os significados das palavras.

Ampliando ainda mais esta discussão, Nóvoa nos apresenta um brilhante quadro dos debates em curso há pelo menos 100 anos na educação portuguesa. Qualquer semelhança com os debates que vêm se dando no Brasil não é, certamente, simples coincidência:

As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das novas gerações é sempre pior que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância. E não se pode acabar com isto? (Nóvoa, 2005, p. 9).

Levando em conta a leitura de Nóvoa, particularmente eu colocaria em pauta uma discussão que deveria preceder este embate já plenamente instituído entre as modalidades a distância e presencial na formação inicial de professores, que tem a ver com algumas interrogações, entre elas, a que pergunta acerca da natureza da formação de professores oferecida aos nossos licenciandos. Relacionadas com essa questão estariam muitas outras, por exemplo: a troca do termo “objetivos de aprendizagem” pelo termo “competências” – ou, se quiserem, organizar nossos currículos por competências –, garante um incremento na qualidade da formação nos cursos de licenciatura ofertados em nossas universidades? Apregoar que os docentes se tornem práticos reflexivos, professores-pesquisadores, ou que eles tomem como norte dos processos formais de escolarização a máxima de que à escola cabe levar os alunos a aprender a aprender são condições suficientes para o exercício de seu ofício?

Creio que tais interrogações se localizam em uma camada mais profunda, mais abaixo do terreno movediço no qual se encontra a oposição entre educação presencial e a distância. A questão é se seremos capazes de levar adiante uma discussão que

não parta de “a prioris” transcendentais, de ideologias pedagógicas e de convicções políticas. E isto, tenho convicção, também implica o uso de categorias de pensamento, de conceitos, de relações entre esses conceitos, enfim, de uma linguagem que seja capaz de colocar em outros termos questões, debates candentes da educação que devem ser estabelecidos neste momento.

Referências bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae); ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). *Considerações [...] a respeito do Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação*. Rio de Janeiro, 10 mar. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/anped_anpae.pdf>. Acesso em: 2 set. 2009.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). *Carta de Goiânia: contribuições da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação à minuta de decreto que “Institui o Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério”*. Goiânia, 24 nov. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/boletim_anfope.doc>. Acesso em: 30 ago. 2009.

BARRETO, Raquel G. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-927, out. 2008a.

_____. Recontextualizing information and communication technologies: the discourse of educational policies in Brazil (1995-2007). *Journal for Critical Education Policy Studies*, v. 6, n. 1, May 2008b. Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=117>>. Acesso em: 25 nov. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo técnico: censo da educação superior 2008 (dados preliminares)*. Brasília, 2009. Disponível em: <www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf> Acesso em: 15 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Assessoria de Comunicação Social. MEC impede novas matrículas em polos criados irregularmente. *Notícias*, Brasília, 11 fev. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15062:mec-impede-novas-matriculas-em-polos-criados-irregularmente&catid=210&Itemid=86>. Acesso em: 10 mar. 2010.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Conae). *Documento final: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em

<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>, <<http://www.mp.mg.gov.br/portal/public/interno/arquivo/id/16100>>. Acesso em: 1º jul. 2010.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Campinas: Loyola, 1998.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. 2. ed. Brasília: CNTE, 1996.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p. 115-143.

MATTAR, João. *Meu medo de EaD*. [2 jun. 2010]. Disponível em <<http://blog.joaomattar.com/2010/06/02/meu-medo-da-ead/>>. Acesso em: 1º jul. 2010.

NÓVOA, António. *Evidentemente: histórias da educação*. Porto, Portugal: Asa, 2005.

PINHO, Angela; TAKAHASHI, Fábio. MEC veta 10 mil vagas em vestibular de curso a distância. *Folha Online*, São Paulo, 11 fev. 2010. Notícias. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u692464.shtml>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

POSTMAN, Neil. *O fim da educação: redefinindo o valor da escola*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 191-222, jan./abr. 2005.

VEYNE, Paul M. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

Luis Henrique Sommer, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professor e pesquisador da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), atuando nos cursos de licenciatura e no programa de pós-graduação em Educação.

henriquesommer@uol.com.br

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Configuração da política nacional de formação de professores a distância¹

Raquel Goulart Barreto

Resumo

33

A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como educação a distância (EaD) é abordada nas circunstâncias concretas da sua produção no Brasil, focalizando o determinismo e a substituição tecnológica no movimento de expansão/redução que a tem caracterizado. Uma análise crítica do discurso das políticas educacionais e dos marcos regulatórios da sua implementação destaca as relações entre as dimensões política e técnica na reconfiguração do trabalho e da formação docente. Discute-se o modelo ora hegemônico e suas consequências no cenário educacional, sublinhando as condições de produção de propostas alternativas para a recontextualização das TIC.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação a distância; tecnologia.

¹ Artigo baseado na pesquisa "Tecnologias na educação: sentido hegemônico e condições de produção", financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj).

Abstract

The configuration of the national policy of teacher's education through distance learning

The recontextualization of the information and communication technologies (ICTs) as distance education in Brazil is focused under the concrete circumstances of its production in Brazil,, especially concerning the determinism and the technological substitution during a process of expansion/reduction that characterizes it. A critical analysis of the educational policy discourse and the regulatory marks of their implementation highlights the relations between the political and the technical dimension during the reconfiguration of teachers' work and education. Moreover, the article discusses present hegemonic model and its consequences in the educational scenario, underlining the production conditions and the alternative proposals to the ICTs recontextualization.

Keywords: educational policies; distance education; technology.

Recontextualização das TIC: determinismo e substituição tecnológica em movimento de expansão/redução

34

Aqui são retomadas formulações encontradas em textos anteriores (Barreto, 2004, 2006, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b) para esclarecer os pressupostos e a base conceitual do recorte ora apresentado. Nesta seção inicial, são privilegiadas as relações definidoras da problemática da formação de professores a distância, tendo como núcleo a recontextualização educacional das tecnologias da informação e da comunicação (TIC).

Para sustentar esta abordagem, é importante lembrar que as TIC não se referem às chamadas "tecnologias educacionais", produzidas visando à sua utilização em situações concretas de ensino-aprendizagem. Sua própria designação (tecnologias da informação e da comunicação) indica o seu pertencimento a áreas não educacionais, no sentido de serem produzidas no contexto de relações sociais outras, com finalidades distintas. Assim, as TIC são descontextualizadas das áreas em que foram produzidas e recontextualizadas na educação, implicando apagamentos que, para serem dimensionados, exigem a análise das condições e das circunstâncias da sua realização. Como afirma Fairclough (2006, p. 101), este é "um fenômeno complexo, envolvendo, para além de uma simples colonização, um processo de apropriação cujas características e resultados dependem das circunstâncias concretas dos diversos contextos".

Também é importante assinalar que o conceito em questão, formulado por Bernstein (1996), foi expandido por Fairclough (2005, 2006), de modo a dar conta dos movimentos em dois sentidos: o de estrutura e o de escala. No primeiro, trata-se do deslocamento de um campo social para outro, não apenas da comunicação e da

informação, mas da lógica dos “negócios” para a educação, cada vez mais marcada pela comodificação,² na medida em que o próprio campo é deslocado para o setor de serviços, nos termos dos acordos capitaneados pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelas iniciativas da Unesco em prol de maior internacionalização dos serviços educacionais. Quanto ao segundo, o de escala, a recontextualização das TIC pode ser dimensionada pelas formulações das organizações “globais” endereçadas aos Estados nacionais, especialmente quando periféricos (Barreto, 2008b, p. 920).

Em se tratando da formação de professores a distância nos países em desenvolvimento, os dois sentidos são fundamentais. A recontextualização projetada no discurso dos organismos internacionais assume ares salvacionistas de “democratização” do acesso ao conhecimento, ao mesmo tempo que defende interesses mercadológicos, como pode ser constatado no Documento S/CSS/W/23, de 18 de dezembro de 2000, da Organização Mundial do Comércio (World Trade Organization – WTO, 2000, p. 1), cuja proposta é

liberalizar a comercialização deste importante setor da economia mundial, removendo obstáculos que se opõem à transmissão desses serviços além das fronteiras nacionais por meios eletrônicos (e-educação) ou pelo estabelecimento e exploração de instalações (como escolas) para proporcionar serviços a estudantes em seu país ou no estrangeiro.

Cabe pontuar que a democratização aspeada no parágrafo acima se deve à análise da sequência de documentos-chave do Banco Mundial a respeito da expansão do ensino superior (Barreto, 2008a): 1) em 1994, é dito que “a educação a distância e os programas de aprendizagem aberta podem aumentar, efetivamente e a baixo custo, o acesso dos grupos desprivilegiados”; 2) em 2000, que é possível “acessar o conhecimento mais rapidamente e de lugares cada vez mais distantes”; 3) em 2002, que “a emergência de novos fornecedores, oferecendo serviços diferentes de maneiras diferentes, representa uma oportunidade para os países em desenvolvimento”; e 4) em 2003, é destacado o “acesso a novos produtos e serviços de educação a distância, facilitando o fornecimento de programas qualificados”, bem como o fato de que “as forças do mercado estão assumindo papel cada vez mais importante na educação mundial”.

Feitas estas considerações acerca do discurso dos organismos internacionais, também é preciso afastar leituras lineares e mecânicas, como se o processo não incluísse mediações e condições de possibilidades específicas. Daí a abordagem, na seção seguinte, dos modos pelos quais a recontextualização das TIC na formação de professores a distância tem sido promovida no contexto brasileiro, destacando documentos que constituem tentativas de estabelecer marcos regulatórios.

Por outro lado, a recontextualização promovida em nível de escala não deve ser identificada apenas à sua dimensão econômica; ainda que ela esteja na base, não dispensa a análise das construções ideológicas que sustentam a sua legitimação. Assim, além das condicionalidades estabelecidas (Fonseca, 1998) e das circunstâncias de cada contexto (Barreto, Leher, 2008), é central a focalização da

² Definida como “processo pelo qual os domínios e as instituições sociais, cujo propósito não seja produzir mercadorias no sentido econômico restrito de artigos para venda, vêm não obstante a ser organizados e definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (Fairclough, 2001, p. 255).

nova lógica que sustenta a aposta na circulação dos materiais, em detrimento dos processos formativos, objeto de estudos importantes.

A análise empreendida por Chauí (1999) demonstra que o primado dos objetos técnicos na educação é construído a partir de duas inversões: a substituição da lógica da produção pela da circulação e da lógica do trabalho pela da comunicação. Nestes termos, a educação não fere a lógica do mercado: quanto maior a presença da tecnologia, menor a necessidade do trabalho humano, assim como maior a subordinação real do trabalho ao capital e aos que se valem das tecnologias para ampliar as formas de controle do trabalho e dos seus produtos. Em outra análise, Zuin (2006, p. 952) destaca “a existência do fetiche tecnológico que se baliza na supremacia da comunicação secundária sobre a primária, de tal modo que há hoje o sério risco de revitalização do conhecido e malfadado tecnicismo pedagógico”.

Em ambas as análises está a crítica aos pressupostos do determinismo tecnológico, aqui tomado a partir de Wood (2003). Na objetivação das TIC, a contestação começa pela sua suposta origem, a “revolução científico-tecnológica”, como se sua produção pudesse ser pensada fora das relações que as engendram e fossem determinantes de processos em que também estão enredadas. Como corolário está a igualmente suposta inevitabilidade da sua incorporação por serem consideradas elemento básico de qualquer política educacional atenta às transformações requeridas pela dita revolução e às necessidades da economia. Em síntese, há uma convergência de discursos apologeticos para “atestar o final dos grandes determinantes sociais e econômicos na construção dos modelos de implantação das tecnologias digitais e de suas redes” (Mattelart, 2002, p. 146).

No que se refere às TIC na educação, o determinismo tem resultado em propostas de substituição tecnológica simples do ensino presencial pela mediação dos materiais (Barreto, 2009a), como a defendida por Faria, Leite e Rondelli (2000, p. 9):

Os materiais educativos de boa qualidade, ao se tornarem independentes da relação presencial, terão sua capacidade de multiplicação tecnológica extraordinariamente aumentada [...] Esta potencialidade de dissociar os processos de ensino da sala de aula faz com que muitos dos processos interativos desta possam ser substituídos pelos meios de comunicação que possibilitam cada vez mais um maior grau de interatividade.

Esta aposta nos materiais veiculados pelas TIC tem sido traduzida no movimento de expansão/redução no encaminhamento das questões a elas relacionadas, em que, de um lado, a suposição é a de que as TIC sejam “a solução” para todos os problemas, incluindo os que extrapolam os limites educacionais. De outro, seu uso intensivo está inscrito em estratégias de educação a distância, em especial para a certificação de professores. É a proposta de substituição tecnológica que “resolve” a aparente contradição do movimento (Barreto, 2008b, p. 921-922).

Enredada em uma cadeia de simplificações, essa proposta tem sido legitimada em diferentes instâncias e níveis, ocupando posição central no imaginário social e pedagógico e nas formulações políticas. No primeiro caso, um exemplo significativo é a cena do quadro *Lar Doce Lar*, do programa *Caldeirão do Huck*, exibido pela Rede Globo em 3 de outubro de 2009. Ao entregar a casa reformada e os prêmios oferecidos

pelos “parceiros”, o apresentador conversa com a mãe da família Silva, que declara estar fazendo um curso de formação de professores em nível médio e fala do seu sonho de cursar uma faculdade. A seguir, é apresentada ao *laptop* ofertado por uma universidade privada e ouve do apresentador: “uma coisa mais legal: sabe o que vem dentro deste computador? A sua faculdade!” A expressão da premiada sugere um misto de surpresa e felicidade diante daquela construção metonímica, sustentada pelo fetiche do computador como acesso supostamente ilimitado ao universo, em um imaginário que remete à ruptura com as amarras da realidade concreta pela via da simplificação.

Como exemplo do discurso oficial, é importante citar a página de acesso ao portal do MEC. Nela, em março de 2010, havia duas entradas: a da esquerda, de caráter sazonal, com a logomarca do Programa Universidade para Todos (ProUni), remetia para o “resultado da 2ª chamada”; a da direita, mantida constante, anunciava o portal do ProUni como um todo a partir da imagem de um menino que, diante de um computador conectado à internet, posou para a foto olhando para o alto. Este poderia ser apenas mais um exemplo de configuração textual multimidiática sintética referida ao centramento das TIC, não fosse o contexto em que o ícone está colocado.

Fica a pergunta: que discurso é esse?

Formação de professores a distância: discursos e regulações

Para encaminhar as questões discursivas, são necessárias algumas considerações básicas, na medida da variação dos pressupostos e dos modos de objetivação presentes na literatura. Aqui compreendido como prática social indissociável das demais, o discurso é assumido como modo de ação em relação dialética com a estrutura social, de modo a empreender o movimento de “investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia” (Fairclough, 2001, p. 116), sem incorrer em análises deterministas ou mecanicistas.

Nos termos de Fairclough (2001, 2003a, 2003b, 2005, 2006), a análise crítica do discurso não exclui, antes assume como quadro referencial as questões que adquirem materialidade mais espessa do que a da linguagem. É importante ratificar que o discurso em si, mesmo que qualificado como “discurso sobre as tecnologias na educação” (Barreto, 2009a), não é aqui concebido como determinante único das propostas analisadas, mas como matéria a ser investigada no conjunto das suas condições de possibilidade, comumente postas como performatividade. Neste ponto, reforçando a perspectiva do realismo crítico, vale esclarecer que a “hegemonia de sentido não está circunscrita ao plano do pensamento. O que faz com que as idéias-chave adquiram performatividade é a congruência dessas disposições de pensamento com a base da vida material” (Barreto, Leher, 2008, p. 429).

Em outras palavras, não pensando a performatividade como a capacidade que o discurso teria de forjar as realidades por ele representadas, é preciso discutir as suas condições de possibilidade em luta por hegemonia. Considerando o exposto na primeira seção, a questão crucial é: o que torna possível o modo de recontextualização

das TIC para a educação a distância, especialmente no que diz respeito à formação de professores?

Para encaminhar esta questão, são aqui apontados documentos que constituem tentativas de estabelecer marcos regulatórios dessa recontextualização (Barreto, 2009b):

- 1) criação da Secretaria de Educação a Distância (Seed – Brasil. Decreto nº 1.917, 1996);
- 2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. Lei nº 9.394, 1996);
- 3) Plano Nacional de Educação (PNE) na versão governamental (Brasil, Lei nº 10.172, 2001);
- 4) Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede);
- 5) Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação das universidades e apresentar plano de reforma (Brasil. Decreto [s/nº], 2003);
- 6) Fórum das Estatais pela Educação (2005?) na concepção da Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- 7) inscrição da UAB na Capes (Brasil. Lei nº 11.502, 2007);
- 8) Sistema Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009).

38

Aqui dispostos em ordem cronológica, estes documentos convergem para a configuração da política nacional de formação, posta no título, com a forte inflexão dos três primeiros, quase simultâneos, algumas iniciativas e retomadas nos quatro seguintes e, ainda, o estado atual da questão retratado no último.

A inflexão inicial retoma o que, no item 11 dos Objetivos e Metas do Capítulo 6 do PNE, está privilegiado como intenção: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica”.

Durante a longa tramitação do Plano, a Seed³ empreendia movimentos fundamentados na “existência de um sistema tecnológico – cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples – capaz de” operar as transformações pretendidas, na perspectiva de “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. Ambos, Seed e Plano, foram alavancados pela LDB como um todo e, em especial, pelo art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Estabelecidas as bases legais, o segundo bloco, abrangendo quatro documentos, corresponde a iniciativas de implantação de cursos de formação inicial a distância.

³ Disponível, até setembro de 2005, em: <<http://www.mec.gov.br/seed/linhas.shtml>>.

A UniRede, criada em 1999, foi pioneira como consórcio de universidades públicas com um Comitê Gestor e conselhos, porém com estrutura fragilizada pela dependência do apoio da Comissão de Educação e da Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal, dos Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência e Tecnologia (MCT) e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsas para apoiar o desenvolvimento dos polos.

Não tendo logrado o êxito pretendido na expansão da oferta de ensino superior, foi promovida uma espécie de revisão pelo Grupo de Trabalho Interministerial, que formulou as *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira*. Nesse documento, é reiterada a proposta de multiplicação das vagas oferecidas sem o aumento dos investimentos no setor, por meio de substituição tecnológica, justificada em nome da “realidade de um tempo onde o conhecimento se espalha no mundo, por internet, televisão e outras modernas formas de mídia, sem respeitar o tradicional *locus* histórico do aprendizado em sala de aula” (Grupo..., 2003, p. 14).

Em consonância com o diagnóstico e os encaminhamentos apresentados, o desenho da UAB foi elaborado no contexto do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior, que, qualificando a UniRede como “muito interessante experiência”, aprofundou e estendeu as suas metas de modo a “promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas, sejam privadas”. Entre as suas formulações, merece destaque a comparação explícita: “a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma ‘fábrica’, enfatizando a alta produção de cursos” (Fórum..., [2005?], p. 10).

Inscrita na Seed, a UAB se caracterizou pelo aumento exponencial dos polos nos diferentes Estados, em perspectiva eminentemente técnica. Com a promulgação, em 2007, da Lei nº 11.502, reestruturando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a UAB foi inscrita na “nova” Capes, em movimento que remeteu à atribuição de uma espécie de selo de qualidade, na medida da experiência acumulada na área de avaliação da pós-graduação. Apesar deste movimento, a UAB permanece, até o presente momento, sem projeto pedagógico explícito e com a atribuição de centralidade ao “aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo” (Dourado, 2008, p. 905).

Finalmente, em 2009, o Decreto nº 6.755, que “disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”, é constituído por um discurso híbrido que justapõe formulações inscritas em matrizes diversas, demandando análise mais profunda dos seus pressupostos e dos modos pelos quais suas contradições serão resolvidas. É o caso de “ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial”, e de remeter ao “acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação”.

Cabe ainda assinalar que este último documento reforça a intenção de promover mudanças nos diferentes cursos de formação de professores, sugerindo intervenção que fere a autonomia universitária, a partir da experiência da formação a distância.

Modelo hegemônico e alternativas de superação

O traço mais comum nos documentos apontados na seção anterior é a incorporação das TIC como substituição tecnológica. Mais ainda, no conjunto das políticas em curso, também caracteriza os projetos centrados na distribuição de *laptops* como meio de elevar a qualidade da educação pública, seja para os professores, seja para os alunos, como no projeto Um Computador por Aluno (UCA), ação conjunta do Ministério da Educação e da Casa Civil para a “inclusão digital” (Brasil. MEC/Seed, [s.d.]).

Assim sendo, o encaminhamento das questões levantadas ao longo deste artigo requer a sistematização de pressupostos e conceitos, dentre os quais merecem destaque as bases que sustentam a racionalidade instrumental, da “inclusão/democratização” à flexibilização, passando pela centralidade atribuída às TIC, pelo rótulo de “modalidade” e pelas resignificações de ensinar e aprender, na medida em que está em foco a formação de professores.

Com o objetivo de tentar afastar leituras enviesadas, é importante sublinhar que aqui não se trata de desvalorizar a apropriação educacional das TIC, quer pelo distanciamento em relação às demais práticas sociais de alguns sujeitos, quer por ser a única possibilidade de acesso de outros muitos. Entretanto, o conceito de apropriação (“tornar próprio”) impede a recontextualização fundada na noção de que “tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (Chauí, 1999, p. 33) e, ainda, que a substituição tecnológica atinja a institucional, radicalizada pela suposição de “que quem educa os educadores são os materiais veiculados através das TIC, ficando as eventuais dúvidas por conta dos tutores” (Barreto, 2008b, p. 933). Esta tendência, presente também nas produções acadêmicas (Barreto *et al.*, 2006, p. 40), tem se materializado como supressão/negação que configura o “deslocamento de um mote conhecido: de *não se aprende somente na escola* para *não se aprende na escola*”.

Em outras palavras, sem desvalorizar o acesso às TIC, é preciso encará-lo como condição necessária, mas não suficiente, para o encaminhamento das questões relativas à inclusão/democratização (cf. Fontes, 1996). Não é razoável, a não ser no desvio da racionalidade instrumental, supor que a simples presença das TIC indique mudanças qualitativas nos processos educacionais. O divisor (brecha ou fratura) digital não se resume a presença/ausência de acesso a elas, mas diz respeito à sua inscrição no cenário pedagógico. Não por caso, os documentos do Banco Mundial marcam a diferença dos usos das TIC nos países centrais e periféricos, (re)produzidas no interior de ambos, como demonstra a tese de Magalhães (2008), discutindo os diferentes modos de acesso às TIC e os sentidos a eles atribuídos. Assim, no limite,

a defesa do uso intensivo das TIC pode acabar remetendo a um divisor real, entre o assujeitamento às TIC, como no discurso da Seed que posiciona as TIC no lugar do sujeito da proposta, e a sua apropriação.

Do ponto de vista formal, a tendência hegemônica é (neo)tecnicista, em face da sofisticação dos materiais utilizados, algumas vezes com as propostas e os materiais dos anos 70 sendo revisitados e reeditados, reciclados ou não, reformatados, travestidos, repostos. Do ponto de vista econômico, há silêncio acerca da enorme pressão do mercado para a introdução das tecnologias, como parte das estratégias para a ampliação deste mesmo mercado. Do ponto de vista pedagógico, a redução das tecnologias a ferramentas de ensino a distância exclui justamente os modos da sua apropriação. Não estando presentes no cotidiano dos cursos de formação (inicial) de professores, de modo a sustentar alternativas teórico-metodológicas em condições de produção adequadas, as tecnologias continuam, salvo algumas exceções, como um fetiche para os professores. Portanto, não chegam a ser surpreendentes as dificuldades e hesitações verificadas no trabalho com elas.

As TIC pensadas “preferencialmente” para a formação de professores a distância acabam contribuindo para uma cadeia de simplificações em torno da “flexibilização estratégica” (Barreto, 2006), que, por sua vez, permite deslocar as questões de fundo para o estatuto de “modalidade de ensino”, no caso atribuído apenas em função do *modus operandi*. Não sendo nomeada em função do nível de ensino ou da clientela a que se destina, mas ao modo da sua realização, a dita modalidade a distância parece dispensar discussões substantivas, sendo a centralidade atribuída apenas às TIC, seja na veiculação dos materiais de ensino, seja no seu gerenciamento.

No sentido da superação da proposta de substituição tecnológica, este artigo propõe o seu reconhecimento como ponto de partida. Conceitualmente, está baseado na cunhagem das expressões substituição tecnológica total e parcial (Barreto, 2009a), de modo a dimensionar a configuração das propostas de incorporação das TIC sem o achatamento expresso pela oposição simplista do “ensino presencial” ao “ensino a distância” e, ainda, do recurso à qualificação “semipresencial” para o preenchimento dos espaços entre eles. A intenção é favorecer a captação de nuances importantes do processo, ultrapassando o recorte meramente operacional, tentando dar conta das diferentes condições em que a recontextualização das TIC é produzida, nos contextos macro e micro de análise.

Para encaminhar as questões definidoras das políticas educacionais em curso, é aqui assumida como mistificadora a centralidade atribuída às TIC nos discursos oficiais, no processo de apagamento da sua articulação à noção de competência nas propostas formuladas pelo MEC, sejam elas voltadas para a formação inicial ou continuada de professores. Afinal, as TIC são pensadas como suporte para a distribuição em massa de materiais cuja assimilação será objeto de avaliação unificada, produzida de acordo com o conjunto de competências predefinidas e alçadas ao patamar de princípios de organização curricular, em circularidade que favorece a obtenção de resultados “positivos”, até por excluírem outras mediações.

A triangulação acima (currículo por competências – TIC – avaliação unificada) faz com que circule, no imaginário social e pedagógico, a noção de que a presença das TIC

simplifica todo o processo de formação humana. Também tende a promover a redução de professores e alunos a usuários-consumidores, a ponto de, diante de um programa, não produzir os resultados esperados, se investir apenas na capacitação para uma utilização mais eficiente, consolidando a aliança entre reducionismo e sofisticação tecnológica.

Se as TIC são uma adição importante aos processos pedagógicos, este “mais” não pode ser igual a “menos”. Dito de outra maneira, as TIC não podem ser recontextualizadas apenas para simplificar ou substituir as práticas sociais, especialmente nos países ao “Sul” da dita “sociedade global da informação” e, mais especialmente ainda, no contexto brasileiro, marcado por desigualdades profundas. A despeito da digitação do que era feito com lápis e papel, e da ilusão de que o acesso à informação está enfim democratizado, as TIC podem redimensionar as práticas pedagógicas, desde que os desafios nelas implicados sejam reconhecidos e enfrentados em cada uma das situações concretas, sem os atalhos representados pelos modelos supostamente aplicáveis a todas elas.

Finalmente, em se tratando da configuração da política nacional de formação de professores a distância, a superação do modelo de substituição tecnológica, ora hegemônico, requer a análise das ressignificações dos processos de ensinar e aprender. No decantado “novo paradigma” educacional, reiterado nos discursos do Banco Mundial e da Seed, é operada a quebra da unidade (ensino-aprendizagem) que tem sustentado os mais diversos estudos acerca das práticas educativas, na medida em que deixa de contemplar o primeiro elemento do par para a concentração no segundo, concebido como “auto-aprendizagem” decorrente do acesso à informação ou ao conhecimento, como expansão de “oportunidades” e, até, de “acesso à aprendizagem”, como se esta não se referisse a um processo interno. De muitos modos, é celebrado um modelo de aprendizagem que parece prescindir do ensino e que, em uma inversão bastante significativa, “a aprendizagem precisa se tornar mais flexível e diferenciada para permitir mecanismos de distribuição (*delivery*) alternativos” (World Bank, 2003, p. 65 *apud* Barreto, Leher, 2008, p. 427).

Para uma aproximação do ensino a distância – e não apenas do ensino distante, empregado por Zuin (2006, p. 935) como “educação distante” –, é preciso inscrever o acesso ao que é distribuído como parte de ensinar e aprender, sem que possa ser tomado pela totalidade desses processos, sem que possa, portanto, substituir as questões substantivas da formação de professores.

Referências bibliográficas

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, dez. 2004.

_____. Política de educação a distância: a flexibilização estratégica. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 187-204.

_____. Recontextualizing Information and Communication Technologies: the discourse of educational policies in Brazil (1995-2007). *Journal for Critical*

Education Policy Studies, v. 6, n. 1, May 2008a. Disponível em: <<http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=117>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

_____. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 104, p. 919-927, out. 2008b. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>.

_____. *Discursos, tecnologias, educação*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009a.

_____. A EAD como recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Palestra apresentada na Mesa 5: "Educação superior, expansão e qualidade: a EAD na tensão entre o público e o privado". In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2., 2009, Campinas. *Programação e cadernos de resumos*. Campinas: Cedes, 2009b. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/caderno_resumos.pdf>.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 39, p. 423-436, set./dez. 2008. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/RBE39-miolo.pdf>.

BARRETO, R. G. et al. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 31-42, 2006.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Decreto [s/nº], de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/2003/Dnn9998.htm>.

_____. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e funções gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências [cria a Seed]. *Diário Oficial da União*, Brasília, 28 de maio de 1996. Retificado em 29 de maio de 1996. Revogado pelo Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>>. Acesso em: 11 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 mar. 2010.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001.

Alterada pela Lei nº 12.102, de 1º dez. de 2009, que acrescentou a Art. 6º-A. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 09 de janeiro de 1992, e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). [Portal]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (Seed). *UCA: projeto Um Computador por Aluno*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.inclusaodigital.gov.br/links-outros-programas/projeto-um-computador-por-aluno-uca/>>. Acesso em: 14 mar. 2010.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.) *Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 27-51.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003a.

_____. *Critical discourse analysis in researching language in the new capitalism: overdetermination, transdisciplinarity and textual analysis*. 2003b. Disponível em: <<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/norman/2003b.doc>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

_____. Blair's contribution to elaborating a new "doctrine of international community". *Journal of Language and Politics*, v. 4, n. 1, p. 41-63, 2005.

_____. *Language and Globalization*. London: Routledge, 2006.

FARIA, D. S.; LEITE, S. D.; RONDELLI, E. UniRede: um projeto estratégico para a educação superior. Disponível em: <<http://ftp.unb.br/pub/UNB/ipr/rel/parcerias/2000/1912.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998.

FONTES, Virginia. Capitalismo, exclusões e inclusão forçada. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2010.

FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO. *Projeto Universidade Aberta do Brasil*. [2005?] Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL [instituído pelo Decreto s/nº de 20 de outubro de 2003]. *Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira* [relatório final]. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reformauniv.htm>>, <<http://www.andes.org.br/anexo-circ021-04.doc>>. Acesso em: 10 set. 2009.

MAGALHÃES, L. K. C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

UM COMPUTADOR POR ALUNO (UCA). Sítio: <<http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp>>.

UNIVERSIDADE VIRTUAL PÚBLICA DO BRASIL (UniRede). *Histórico da UniRede*. Disponível em: <http://www.unirede.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=27>. Acesso em: 11 out. 2009.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

WORLD BANK. *Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries*. Washington, DC, 2003. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20283504~isCURL:Y~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html>>.

WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). Council for Trade in Services Special Session. *Communication from the United States: higher (tertiary) education, adult education and training*. 2000. (S/CSS/W/23, 18 Dec. 2000). Disponível em: <www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/us.pdf>.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>.

Raquel Goulart Barreto, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisadora da incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) à formação e ao trabalho docente, a partir do referencial teórico da Análise Crítica do Discurso.

raquel@uol.com.br

Formação pedagógica *on-line*: caminhos para a qualificação da docência universitária

Marilda Aparecida Behrens

Resumo

47

O grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (Pefop), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), investigou a formação pedagógica de professores na educação superior focalizando os paradigmas inovadores da docência e a apropriação e uso da tecnologia disponível com visão crítica. Participaram da pesquisa-ação 23 docentes que utilizaram o ambiente virtual Eureka como espaço de apoio para a realização de um curso de formação pedagógica na modalidade bimodal, em ambiente presencial e *on-line*. As impressões levantadas apontaram que a vivência compartilhada pode influenciar na mudança paradigmática da prática pedagógica e na utilização crítica de recursos tecnológicos, considerando-se o paradigma da complexidade.

Palavras-chave: formação pedagógica; professor de ensino superior; curso bimodal; paradigma da complexidade; tecnologias inovadoras.

Abstract

Online pedagogical education: ways to university teaching qualification

The research group Educational Paradigms and Teacher Education (PEFOP) from the Pontifical Catholic University of Paraná (PUC-PR) investigates teachers' pedagogical learning in higher education, focusing on innovative paradigms and on a critical vision on appropriation and use of available technology. Twenty three teachers took part in the research action through the virtual environment Eureka as a supportive space to the bimodal pedagogical education course (online and presential). The impressions show that the shared experience can influence the pedagogical paradigmatic change and the critical use of technological resources, considering the Paradigm of Complexity.

Keywords: pedagogical education; professor; bimodal course; paradigm of complexity; innovative technologies.

Introdução

48

A necessidade de qualificação da prática pedagógica dos professores, em todos os níveis de ensino, tem sido uma discussão presente nos eventos que envolvem pesquisadores em educação. A experiência de pesquisadora e docente dedicada à formação de professores permite afirmar que estes necessitam de ajuda para reelaborar sua ação pedagógica. A vivência no grupo de pesquisa Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (Pefop), do Programa de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), propicia investigar diferentes possibilidades na discussão e na oferta de formação pedagógica inicial e continuada em diversos contextos. Nesse sentido, nestas últimas décadas, a educação a distância (EaD) tem se apresentado como uma das novas possibilidades para a formação continuada de professores. O grupo Pefop oferece aos docentes argumentos que podem auxiliar no repensar da prática pedagógica, tanto na formação *lato sensu* (especialização) quanto na *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Dentre os projetos desenvolvidos, destaca-se "Formação pedagógica de professores em diferentes níveis e contextos", de abordagem qualitativa, com enfoque na pesquisa-ação. O grupo Pefop é composto por 3 doutores em Educação, 6 doutorandos, 12 mestrandos e 2 alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic). O projeto teve como objetivo geral planejar, desenvolver e avaliar um processo bimodal, ou seja, em ambiente presencial e virtual de formação pedagógica, que auxiliasse na docência dos professores da educação básica e da educação superior que atuam em diferentes contextos.

A pesquisa tinha como objeto de investigação a construção de espaços inovadores para oferecer a formação pedagógica aos professores, por meio de educação presencial e a distância. Nesse projeto, buscou-se responder ao problema de pesquisa: *Qual a formação pedagógica que pode vir a auxiliar os docentes na empreitada da reconstrução de sua ação numa abordagem metodológica no paradigma da complexidade com utilização da tecnologia disponível?* Para obter êxito na tarefa, os pesquisadores se aliaram aos 23 docentes que participaram do curso de especialização "Tecnologias educacionais na docência universitária". Os participantes atuam em diferentes níveis de ensino: dos 23 envolvidos, 17 são docentes universitários e 6 trabalham na educação básica, mas declararam que estavam buscando uma preparação para atuar na educação superior.

Cabe ressaltar que o grupo Pefop tem a clareza de que um curso, embora sendo de especialização, pode não modificar a prática pedagógica do professor; porém, se os docentes se propõem a frequentar por um determinado tempo uma modalidade de formação continuada, essa oportunidade da intervenção não deve ser desperdiçada. O curso foi elaborado partindo da ideia de que os espaços de convívio presencial e *on-line* deveriam ser bem aproveitados, sem a proposição de receitas, levando o grupo a se ajudar, a refletir e a repensar sua prática pedagógica. Com a explícita intenção de auxiliar na criação de possibilidades pedagógicas que atendessem aos interesses dos docentes que atuam em diferentes modalidades de ensino, elaborou-se uma proposta bimodal: uma parte foi ofertada em ambiente presencial e a outra, a distância.

Nos encontros de pesquisa com professores ao longo da história do grupo Pefop, os docentes registraram que gostariam de frequentar uma qualificação pedagógica, mas alegaram dificuldade em conseguir disponibilidade para realizá-la, porque o deslocamento consome muito tempo para quem já tem uma jornada pesada de trabalho. A partir dessas colocações, foi construído um protótipo de curso que atendesse a essa realidade, ofertado no formato bimodal.

A grande preocupação do grupo Pefop esteve voltada para a concepção paradigmática do curso. O sucesso ou o fracasso da transposição de um curso para a prática pedagógica do professor envolve a criação de uma proposta que possa servir de experiência vivenciada e ser aproveitada na atuação como docente. Os participantes puderam compor as 60 horas do curso com 16 horas na realização de 4 encontros presenciais e 44 horas a distância. Assim, na carga horária da modalidade a distância, mais flexível, escolheram os horários, ou seja, estudaram e pesquisaram em suas casas, nas escolas ou nas universidades. Para tanto, utilizou-se o ambiente virtual Eureka, da PUC-PR, que foi disponibilizado pela instituição e tornou-se o espaço de apoio para a realização do curso.

O Eureka serviu tanto para a comunicação do docente com os participantes como para a comunicação entre pares, possibilitando a aprendizagem colaborativa. Permitiu a disponibilização da proposta do curso, o desenvolvimento das atividades, a indicação das leituras e, especialmente, o acesso *on-line* dos módulos temáticos. A intenção foi ultrapassar uma proposta *on-line* restrita à reprodução de conhecimento.

A maior preocupação com os cursos a distância não reside apenas no material elaborado, que, em geral, é bem organizado, mas na concepção que os professores expressam na sua criação e na metodologia adotada para a realização das atividades propostas. Outro aspecto importante é a escolha dos meios ou recursos para acompanhar o desenvolvimento do curso.

As situações de diálogo com o professor por fóruns, *chats* e *e-mail* geram a comunicação entre os participantes e precisam ser consideradas na elaboração do curso. Segundo Freire (2004, p. 69), “a outra virtude, que a gente vai vivendo e fazendo na gente, é essa coisa óbvia de que você tem que partir exatamente dos níveis em que o educando está e não dos níveis em que você se encontra, que você se acha como educador ou educadora”. Em outro trecho, o autor alerta os educadores: “É por isto que eu sempre digo: experiências e práticas não se transplantam, se reinventam, se recriam”. Com essa visão freireana, a concepção do curso precisava atender a um paradigma inovador e superar uma visão conservadora assentada na repetição de conteúdos, porque, em geral, a teoria acaba não sendo refletida numa prática inovadora.

O desafio inicial na superação de uma visão paradigmática conservadora na educação presencial e *on-line*

O desafio inicial do grupo Pefop foi investigar as temáticas que sustentariam o curso com o intuito de superar a abordagem tradicional, pois a visão conservadora na docência impregnou também a educação a distância. Os docentes muitas vezes não percebem que sua noção de educação e de prática pedagógica está impregnada de paradigmas. A educação a distância, ao longo de sua história, também carregou essa abordagem com ênfase na técnica reducionista, e esse tem sido um dos mais graves problemas na proposta de disponibilização dos cursos *on-line*. As elaborações disponíveis nos ambientes virtuais caracterizam-se, em geral, por cursos baseados na reprodução do conhecimento.

Os professores, ao organizarem sua proposta de trabalho na educação a distância, especialmente na preparação de materiais para os ambientes virtuais com o intuito de auxiliar os docentes, tendem a reproduzir atividades baseadas em metodologias conservadoras. O professor ensina e o aluno objetivamente responde às questões propostas. Esse constitui o maior problema apontado pelos participantes para a continuidade nos cursos a distância, pois os alunos se sentem robotizados ao executarem exercícios reducionistas.

Os participantes esperam que o professor atenda na rede, em tempo real e ininterruptamente, e esse procedimento tem um custo muito elevado. Com uma visão mais econômica do que educacional, são encontrados cursos que propõem atendimento concomitante a diversos participantes, visando reduzir custos. Também apresentam leituras de textos prontos e exercícios de fácil correção. Esse processo se agrava quando o professor conta com um tutor que nem sempre é preparado para atender aos cursistas. Acredita-se que a manutenção da abordagem tradicional

resiste porque um curso que se proponha a realizar atividades críticas e participativas tem alto custo operacional.

Outra dificuldade para transpor modelos tradicionais na educação a distância reside nas possibilidades de recepção dos participantes. Ao construir o material para o ambiente virtual, o professor precisa considerar o tipo de clientela que está se dispondo a frequentar o curso. A proposição de acesso à rede, aos vídeos na internet e às imagens de alta resolução e de atividades que exigem a visualização e a elaboração com som e imagens requer que o participante tenha um bom computador. Esses cuidados e entraves obrigam o docente a compor um curso com limite de atividades.

Outro aspecto que o grupo Pefop observou ao longo do processo investigativo foi que a proposição para educação *on-line* exige a necessária articulação entre uma equipe pedagógica e uma equipe de desenvolvimento. A utilização do ambiente virtual, tanto do Eureka, que é institucional, quanto do Moodle, que é um programa livre e de fácil acesso, exige uma customização do material a ser disponibilizado. O emprego de *blogs* ou do *twitter* seria outra possibilidade para o professor tornar acessível sua proposta. Segundo Moran (2005, p. 93), “a EaD *on-line* nos mostra a importância do planejamento, da organização, da preparação de bons materiais. Bons materiais, fáceis de compreender, de navegar, facilitam imensamente o trabalho do aluno”.

O docente precisa combinar em suas práticas educativas o papel de mediador, informador e contextualizador, tanto na ação docente presencial quanto na EaD *on-line*; e, nesse processo de inovação, alcançar alguma autonomia e competência na consulta à rede para a captação de imagens e vídeos ou mesmo para a diagramação de textos. Portanto, o professor depende de qualificação para acessar programas e ambientes virtuais e conseguir disponibilizar a proposta aos alunos no ambiente *on-line*.

No caso relatado, o grupo Pefop tornou-se a equipe pedagógica e contou com uma equipe de desenvolvimento, um engenheiro de mídias e um *web designer*, que atuam no ambiente virtual Eureka da PUC-PR. Foi uma boa experiência, porque nem sempre é possível colocar a proposta em ação como deseja o professor. A equipe de desenvolvimento, em geral, tem um viés técnico muito forte e um entendimento que, às vezes, restringe a produção de curso numa concepção mais inovadora. Os obstáculos para o atendimento da rede em tempo real são lembrados constantemente. Ademais, é preciso grande cuidado na utilização de imagens, porque os direitos autorais devem ser respeitados.

A tendência conservadora na educação a distância depende de uma urgente mudança, sob pena de comprometer o sucesso e a relevância do curso. A docência exige um processo formativo e pedagógico, em todos os níveis de ensino, inclusive para os professores universitários, os quais são, em sua grande maioria, profissionais liberais e, em geral, nunca frequentaram uma formação pedagógica específica para trabalhar em sala de aula. Esse fator foi levantado e discutido em vários encontros dos pesquisadores e serviu para eleger três grandes temáticas para compor o curso: concepções da educação, paradigmas conservadores e inovadores na docência e utilização dos recursos da educação *on-line* e presencial.

Concepções da educação presencial e *on-line*

Paradigmas são concepções, tendências e abordagens que caracterizam a sociedade por um determinado tempo histórico. A atuação como professor na universidade ou como profissional de qualquer área de conhecimento tende a acompanhar o paradigma vigente ao longo da história da ciência e da educação. Os professores, geralmente, assumem a docência pela qualificação e expressão de seu trabalho como profissionais em sua área de conhecimento. Se, por um lado, essa escolha pode garantir aos alunos uma formação mais próxima das exigências do mundo do trabalho, por outro, pode levar os estudantes a se defrontarem com uma ação docente improvisada e sem a formação pedagógica adequada na condução dos processos de ensino-aprendizagem.

O docente sem formação pedagógica improvisa sua atuação e convive com erros e acertos que vão caracterizando sua caminhada acadêmica. Acredita-se que os professores se esforçam em construir sua própria formação, mas nem sempre são felizes nas opções para solucionar situações didático-acadêmicas no seu fazer pedagógico, pois continuam refletindo suas trajetórias, mudam a atividade, mas mantêm a visão tradicional.

Com esses desafios postos, optou-se por desenvolver as concepções da educação refletidas nos paradigmas conservadores e inovadores da ciência. A necessidade de reconstrução da ação docente que atenda ao novo paradigma depende da reflexão sobre as abordagens e as tendências pedagógicas geradas ao longo da história da educação. Para tanto, o curso foi construído envolvendo o processo de formação pedagógica a partir dos paradigmas na docência universitária, a organização do trabalho docente com tecnologias e o desenvolvimento da prática de metodologias e avaliação inovadoras.

Neste relato, registra-se a vivência compartilhada no curso, em especial no módulo "Paradigma na docência universitária", que abrangeu a primeira parte do estudo e foi elaborado para oferecer a experiência de trabalhar com encontros presenciais e *on-line*. Ao longo do processo, foi possível oferecer aos participantes uma prática pedagógica diferenciada, com visão crítica, buscando atender a um paradigma inovador na docência. A proposta inovadora procurou observar o paradigma da complexidade e, para tanto, os cursistas foram desafiados a experimentar uma metodologia que envolveu a discussão reflexiva da ação docente e provocou a produção do conhecimento, a apropriação e a utilização com criticidade das tecnologias disponíveis e a convivência da aliança entre a teoria proposta e prática vivenciada.

No processo investigativo, focalizou-se a problemática na formação pedagógica, em especial as abordagens e as tendências da ação docente, pois se acredita que esse entendimento pode vir a auxiliar os professores na empreitada da reconstrução de uma ação docente com uma tendência inovadora. A reflexão e a mudança de atitude foram registradas pelos participantes e serviram como estímulo para o grupo Pefop acompanhar o processo. Por todo o tempo, tomou-se como referência a proposta de Imbernón (2006, p. 20): "O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de

inovação e mudança”, recomendando que elas se produzam “em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível”.

Cabe destacar que o grupo de pesquisa, em suas discussões, considerou a possibilidade de um curso não gerar o suporte necessário para mudar a prática pedagógica dos professores. A tentativa intencional foi, porém, aproveitar o tempo dos participantes na construção de uma proposta que exigisse a reflexão dos docentes por meio da leitura crítica de textos, de vídeos disponibilizados no Eureka e de atividades que envolvessem descrição da prática. Foi possível registrar, junto aos participantes, a vivência nas situações conservadoras e reducionistas ao longo de sua vida acadêmica, no sentido de provocar um repensar da ação docente. Atividade elogiada pelos participantes foi a proposição da organização do trabalho docente por meio da opção por uma abordagem crítica, elaborando um contrato didático que exigisse um novo paradigma e a utilização crítica da tecnologia disponível.

Os reflexos dos paradigmas conservadores na docência presencial e *on-line*

O ponto forte da investigação sobre a formação pedagógica numa modalidade bimodal foi partir dos paradigmas que caracterizam as concepções e as tendências da prática pedagógica. Considerou-se também que a educação a distância segue as tendências de cada momento histórico e, neste momento, atende a uma acentuada abordagem conservadora e técnica que acaba não se revertendo na mudança da ação docente na sala de aula e nos próprios ambientes virtuais.

As opções teóricas e práticas de uma profissão, bem como as atitudes pessoais, são contaminadas pelos pressupostos que caracterizam o paradigma vigente em determinada época. Segundo Thomas Kuhn (1996, p. 225), na obra *As estruturas da revolução científica*, os paradigmas podem ser entendidos como a “constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”. Portanto, os paradigmas vigoram num determinado tempo histórico e contagiam todas as instituições que compõem a sociedade.

Os paradigmas permitem entender os aportes teóricos e a explicação da prática dos profissionais e determinam o ser e o fazer das pessoas e seus conceitos de mundo, de sociedade e de homem. Por sua vez, o movimento cíclico da sociedade impulsiona a manutenção e o redimensionamento de um paradigma que obedece às exigências da época e se mantém enquanto serve à comunidade científica (Kuhn, 1996). Portanto, os paradigmas sofrem processos de transformação e se alternam de tempos em tempos.

A abordagem conservadora na docência e em todas as atividades profissionais, por muitos séculos, sustentou uma visão fragmentada dos fenômenos da natureza e gerou uma visão de mundo mecânica e determinista. Essa concepção advém do paradigma newtoniano-cartesiano que caracterizou a ciência desde o início do século 17 até as últimas décadas do século 20. Esse paradigma, que tinha como referência central a organização da ciência, fortaleceu a legitimação da racionalidade científica

e acentuou o processo de fragmentação do conhecimento. A formação em todos os níveis e organizações, centrada numa visão reducionista e na compartimentação do conhecimento, passou a caracterizar grande parte da vida dos profissionais, dentre eles, os professores universitários. A proposição paradigmática newtoniano-cartesiana, fundamentada na reprodução do conhecimento, gerou também a visão dual entre sujeito e objeto, razão e emoção, ciência e ética, entre outros.

Esse paradigma influenciou profundamente a Revolução Industrial e se refletiu enfaticamente na produção fabril. A educação a distância, desde o início do século 19 até grande parte do século 20, por utilizar recursos tecnológicos, contaminou-se com o paradigma técnico e fabril. Sousa e Fino (2008, p. 12) reforçam essa afirmação: “Quando a escola pública surgiu, no auge da Revolução Industrial, tinha por missão dar respostas a necessidades relacionadas com profundas alterações nas relações de produção emergentes. [...] A nova ordem industrial precisava de um novo tipo de homem, equipado de aptidões que nem a família nem a igreja eram capazes, só por si, de facultar”. Mais adiante, esclarecem: “A sociedade industrial, fundada sobre a sincronização do trabalho, precisava, portanto, de indivíduos que pouco tinham que ver com um passado rural e bucólico, em que os ritmos naturais prevaleciam”. A produção fabril trouxe para a sociedade as tarefas repetitivas que necessitavam de cumprimento de ordens cronologicamente programadas; sem a necessidade de criar ou de inventar, as pessoas dependiam exclusivamente de obedecer ao ritmo da máquina e ao apito da fábrica.

Esse modelo cartesiano e fabril perdurou e contagiou a escola, que passou a responder aos anseios da aprendizagem padrão de respostas únicas e da defesa de verdades absolutas. Os manuais com a regulamentação do funcionamento das máquinas e as atividades repetitivas levaram a que os trabalhadores seguissem ordens de maneira ingênua e submissa. Essa abordagem técnica preponderou nas escolas que, a exemplo da fábrica, passaram a preparar seus alunos para o mundo do trabalho, oferecendo uma prática pedagógica com prescrições e exercícios com respostas objetivas, modelo ainda muito presente. A maioria das propostas de educação a distância ainda segue esse molde.

Acredita-se que a exigência de mudança paradigmática neste início de século tornou-se um grande desafio não só para educadores, mas também para outros profissionais. As crises provocam a mudança de paradigma. Nesse sentido, é oportuna a seguinte reflexão de Sousa e Fino (2008, p. 19):

Ninguém contestará a evidência da crise que assola os sistemas educativos em todo o planeta. Ela tem vindo a manifestar-se, fundamentalmente, no processo de erosão que, a partir da fragilização do vínculo entre a escola e o desenvolvimento econômico e social, desembocou em massificação, falta de qualidade, desinvestimento, desmotivação e proletarização dos professores. E que é coincidente com a crise do paradigma estruturante da escola, cuja vigência entrou em colapso a partir do momento em que a sociedade industrial começou a dar lugar a uma nova organização econômica e social cujos contornos ainda não estão completamente definidos, se bem que pareça já evidente a prevalência da informação e do conhecimento sobre as indústrias tradicionais.

O mundo globalizado aliou-se aos efeitos perversos de uma sociedade capitalista desigual e injusta, que fortaleceu a abordagem técnica e exacerbou o

acúmulo do capital. Essa visão compromete muito a função de formar seres humanos responsáveis, sensíveis e capazes de buscar o sentido da vida, do destino humano e de uma sociedade mais tolerante e igualitária. A miopia ecológica e a ganância empresarial decorrentes do consumismo gerado pelo sistema econômico cegaram a humanidade em busca do capital, do crescimento e da expansão (Capra, 1996). Além de sofrer os efeitos econômicos e sociais do sistema capitalista, o paradigma newtoniano-cartesiano apregou uma falsa tensão entre teoria e prática, humanismo e tecnologia, ciência e fé, entre outras dualidades.

O paradigma conservador, seja na abordagem tradicional, seja na abordagem técnica, ainda encontra forte expressão nas atividades profissionais e tem dominado os meios acadêmicos (Capra, 1996; Santos, 1987, 1989; Behrens, 2000). Por outro lado, é inegável que esse paradigma levou ao desenvolvimento técnico e estabeleceu grandes avanços para a sociedade no que se refere à pesquisa e à informação, particularmente no tocante aos avanços decorrentes da Revolução Tecnológica e da disponibilização da rede informatizada e globalizada. Diante disso, o paradigma newtoniano-cartesiano não pode ser encarado como um erro histórico, pois caracterizou por séculos a ciência e serviu às necessidades da época. No entanto, trata-se de uma visão a ser superada, pois não atende mais às exigências da sociedade contemporânea.

Exigência de novo paradigma na concepção da educação presencial e a distância no século 21

55

O novo paradigma da ciência gerado com base nas teorias da Relatividade e da Física Quântica implica um repensar sobre o papel da educação na sociedade. O desafio desse novo paradigma consiste em encontrar caminhos para a superação da extrema fragmentação das especializações, da coisificação da natureza, da ênfase no racionalismo, da fria objetividade, do desvinculamento dos valores humanos superiores, do descaso dos sentimentos, da abordagem mercantil na competitiva exploração da natureza, da ideologia do consumismo desenfreado e da confusão entre riqueza material e felicidade. A propósito desse contexto, Regnier (1995, p. 3) alerta:

Em meio a uma crise global, de tão graves proporções, muito se fala ultimamente em diferentes instâncias das sociedades modernas, em mudança de paradigma como reconhecimento da necessidade premente de construção de um novo modelo que, para além dos limites da racionalidade científica, crie as condições propícias a uma aliança entre ciência e consciência, razão e intuição, progresso e evolução, sujeito e objeto, de tal forma que seja possível o estabelecimento de uma nova ordem planetária.

O clima de revolução científica, epistemológica, cultural e tecnológica, gerado pelo esgotamento do velho paradigma, tem como ênfase a profunda contradição entre o imenso avanço da tecnologia e o trágico destino da maior parte da humanidade. A esse respeito, Moraes (1997, p. 20) acrescenta:

A ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada. A atual abordagem que analisa o mundo em partes independentes já não funciona. Por outro lado acreditamos na necessidade de construção e reconstrução do homem e do mundo, tendo como um dos eixos fundamentais, a educação, reconhecendo a importância de diálogos que precisam ser restabelecidos, com base em um enfoque mais holístico e em um modo menos fragmentado de ver um mundo e nos posicionarmos diante dele. Já não podemos prescindir de uma visão mais ampla, global, para que a mente humana funcione de modo mais harmonioso no sentido de colaborar para a construção de uma sociedade mais ordenada, justa, humana, fraterna e estável.

Trata-se da crise e da superação da matriz epistemológica newtoniano-cartesiana, que tende a dar lugar ao paradigma inovador proposto pela ciência, denominado desde o final do século 20 de paradigma da complexidade (Capra, 2002; Morin, 2000; Santos, 1987). A transição paradigmática envolve a busca pela visão de totalidade, de conexão, de interdependência. Capra (1996), em sua obra *A teia da vida*, enfatiza que o novo paradigma demanda a reconstrução da visão de mundo. O atendimento ao paradigma inovador exige também repensar o papel da educação, especialmente no sentido de superar o ensino focalizado na reprodução e buscar a produção do conhecimento. Santos (2000, p. 45) reforça o alerta, pois “a transição paradigmática é [...] um ambiente de incerteza, de complexidade e de caos que se repercute nas estruturas e nas práticas sociais, nas instituições e nas ideologias, nas representações sociais e nas inteligibilidades, na vida vivida e na personalidade”.

A entrada no século 21 vem carregada de perplexidade perante os inúmeros dilemas que se colocam nos diversos campos do conhecimento. Além da angústia, do desconforto e da inquietação gerados pela incerteza, as universidades e todas as instituições sociais também são desafiadas a superar as verdades absolutas e inquestionáveis que pairaram sobre os meios acadêmicos nos últimos quatro séculos (Behrens, 2006).

As universidades, em busca do conhecimento pertinente, devem enfrentar a complexidade que, segundo Morin (2000, p. 38), tem o seguinte entendimento:

Complexus significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, iterativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.

A tessitura da mudança paradigmática não se restringe à alteração do espaço físico nem à implantação de novos laboratórios e à utilização de técnicas sofisticadas. Trata-se de repensar a função dos profissionais, dos indivíduos que precisam investigar novos caminhos para viver harmoniosamente no universo.

O paradigma da complexidade na educação demanda a reaproximação das partes no todo, exigindo a conexão de diferentes visões, abordagens e tendências. Na prática pedagógica, Behrens (2005) sugere criar uma trama ou rede conectada entre três abordagens:

- a progressista, que leva ao diálogo, à argumentação e à vivência coletiva;
- a holística, que busca a visão de totalidade; e
- a do ensino com pesquisa, que instrumentaliza o aluno para investigar as informações e transformá-las em conhecimento.

A visão inovadora tem como pilar sustentador o diálogo, a problematização e as ações compartilhadas. Assim, para Gutiérrez e Prado (1999, p. 66), "a interlocução, a conversa, é a essência do ato educativo". A interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente a importância do outro, especialmente quando permite a valorização das experiências das pessoas, suas crenças, seus sonhos e seus desejos. Esse movimento amoroso e coletivo (Freire, 1993) empreende atitudes de respeito, tolerância, participação, envolvimento e reconhecimento das ideias dos outros e, para tanto, demanda contemplar processos de interação, comunicação, comunhão e amor.

Nesse contexto, cabe a contribuição de Freire (1996, p. 21), quando recomenda aos docentes progressistas que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". O professor precisa desenvolver um ensino crítico e criativo que lhe permita estar atualizado e participar com os alunos do processo de ensinar e de aprender. Um docente atualizado propõe problematizações e aponta a seus alunos caminhos para buscar soluções para as questões levantadas na sua prática diária.

A possibilidade de obtenção de novas alternativas para uma formação pedagógica mais abrangente e continuada precisa viabilizar um processo educativo que garanta a prática docente dialogada e problematizadora; para tanto, o professor necessita inovar seu modo de agir e pensar e ter presente que, para gerar mudanças, deve considerar também a utilização das ferramentas disponíveis na rede informatizada.

Educação *on-line*: possibilidades para ensinar e aprender

O processo metodológico que atenda ao paradigma da complexidade exige que o professor mude sua concepção de educação e, neste momento, eleja de maneira crítica, para si mesmo e para os alunos, recursos tecnológicos disponíveis para o ensinar e o aprender. Ao construir a proposição do curso em questão, o grupo Pefop considerou o alerta de Sancho (2006, p. 19): "a principal dificuldade para transformar os contextos de ensino com a incorporação de tecnologias diversificadas de informação e comunicação parece se encontrar no fato de que a tipologia de ensino dominante na escola está centrada no professor". Assim, buscou-se elaborar uma proposta centrada nos alunos, com a mediação do professor, e que usufrísse dos recursos de acesso *on-line*, possibilitando aos participantes atividades que exigiam autonomia para se pronunciarem via rede com o professor e com seus pares. Na elaboração do projeto, considerou-se também outro fator relevante apontado por Sancho (2006, p. 29):

Nos casos em que os professores careçam da formação e das condições que lhes permitam gerar iniciativas, os projetos em que se consideram as perspectivas dos docentes, seus conhecimentos pedagógicos, suas contribuições e também medos e resistências, têm maior probabilidade de êxito do que aqueles que concebem os professores como meros executores das prescrições elaboradas por outros.

Os alunos que adentram a universidade neste início de século já nasceram numa sociedade informatizada e, em sua grande maioria, são usuários dos recursos tecnológicos. Ao entrarem na sala de aula, deparam-se com um docente utilizando o quadro de giz e, por longas horas, copiam um conteúdo proposto de maneira estática, mesmo tendo a sua disposição *data show* e internet. Em geral, a reclamação dos professores é a falta de equipamento, mas percebe-se que as universidades que já instalaram essas ferramentas em todas as salas de aula não conseguiram ainda garantir sua utilização pelos docentes. Cabe registrar que a instalação do equipamento depende também de pessoal técnico que auxilie os professores a resolverem problemas momentâneos de conexão e de pequenos reparos.

O cuidado e a manutenção regular dos equipamentos pelos técnicos responsáveis facilitam o seu uso pelo professor, evitando o desgaste de se preparar uma aula com os recursos e eles não funcionarem na hora de sua utilização. Criar uma estrutura para manter esses aparelhos em ordem depende, ainda, da necessidade de conexão via rede. Esse é outro aspecto a ser enfrentado, pois essa conexão tem custo elevado para a organização e para seu perfeito funcionamento. Sua utilização plena depende da vontade do professor, pois ele precisa se preparar para manusear o equipamento com habilidade técnica e visão inovadora. Para isso, o mais importante é optar pela proposição de atividades que garantam uma abordagem inventiva.

Os professores não podem evitar esse enfrentamento porque, como alertam Harasim *et al.* (2005, p. 337), “as redes de aprendizagem estão transformando as relações, as oportunidades e os resultados do ensino e da aprendizagem. Estruturas de educação tradicionais estão sendo profundamente alteradas pelas novas tecnologias de informação e comunicação”. E complementam que as redes, como instrumentos de convergência, e o desenvolvimento da informática e das telecomunicações se tornaram “o motor de uma nova forma de educação e criaram uma mudança de paradigma: um modelo e um conjunto de expectativas e regras novas de como atuar com sucesso em um novo ambiente de aprendizagem”.

A prática pedagógica num paradigma da complexidade foi considerada na proposta de formação continuada dos professores, de maneira presencial e *on-line*, e permitiu que os participantes pudessem conviver com a realidade proposta por Moran (2005, p. 89), pois, “as redes, principalmente a Internet, estão começando a provocar mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on* e *off line*, juntos e separados”. E acrescenta:

As redes estão provocando mudanças profundas na educação a distância. Antes a EaD era uma atividade muito solitária e exigia muito (sic) auto-disciplina. Agora com as redes, a EaD continua como uma atividade individual, combinada com a possibilidade de comunicação instantânea, de criar grupos de aprendizagem, integrando a aprendizagem pessoal com a grupal. A educação presencial está incorporando tecnologias, funções, atividades que eram típicas de educação a distância, e a EaD está descobrindo que pode ensinar de forma menos individualista, mantendo um equilíbrio entre flexibilidade e a interação.

A tecnologia tornou-se um instrumento e uma importante ferramenta para o desenvolvimento profissional e acadêmico em todos os níveis. Os recursos

informatizados têm se apresentado como um caminho para a solução do problema da qualificação pedagógica, pois possibilitam a oferta de encontros e cursos realizados tanto na modalidade *on-line* quanto na presencial. A EaD pode ser um excelente espaço para o professor universitário buscar um aprimoramento de sua prática pedagógica.

Os recursos informacionais são ferramentas, mas não a solução para a inovação da prática pedagógica do professor, pois ela depende da mudança de visão paradigmática. Nesse contexto, mesmo os professores que tiveram sucesso no paradigma newtoniano-cartesiano e ensinaram a repetir e memorizar com destreza são agora desafiados a enfrentar um processo de mudança necessário em sua prática docente.

Considerações finais: os professores falam da vivência no processo investigativo

A pesquisa-ação numa abordagem qualitativa envolveu uma investigação baseada em relatos sobre as atividades desenvolvidas de modo presencial e *on-line* que os alunos registravam no próprio ambiente virtual. A participação dos 23 docentes foi expressiva e de grande valia, pois seus posicionamentos contribuíram muito para reescrever e atualizar a proposta de formação pedagógica e a continuidade do projeto com os outros grupos envolvidos. Tratou-se de averiguar as contribuições e os impactos criados durante o processo para continuar subsidiando a proposta metodológica.

Os professores foram convidados a participar da pesquisa e, dos 23 docentes, 14 assinaram a carta de consentimento e encaminharam a avaliação da proposta. Para salvaguardar o anonimato, os participantes foram designados pelo código "P" e o número correspondente (P1 a P14). As contribuições dos envolvidos foram retiradas dos depoimentos livres encaminhados por *e-mail*, fóruns ou *chat* e do questionário aberto enviado via *e-mail*.

As diversas frentes de participação dos professores geraram um volume expressivo de contribuições; assim, optou-se por elaborar as considerações finais a partir da fala dos próprios participantes.

Quanto à contribuição do módulo na prática pedagógica, elegeu-se este depoimento:

Imprescindível conviver num curso com proposta bimodal, presencial e on-line, porque não podemos ignorar os novos desafios que o professor universitário precisa enfrentar. A experiência de conviver com os colegas postando as reflexões sobre as concepções e os paradigmas na docência acrescentou muito na minha vontade de reconstruir a prática de sala de aula. É impossível manter uma prática pedagógica conservadora após a convivência num curso que se preocupou em oferecer desde o início uma mudança de concepção. Me senti provocada todo tempo, e isto foi muito bom. (P 14).

O comentário permite perceber que a proposição de iniciar o módulo com as concepções pedagógicas e com o papel dos paradigmas na ciência e na educação instiga o professor a repensar sua prática e a compartilhar com seus pares pela rede a necessidade urgente de superar a visão conservadora.

Na indagação acerca das “impressões sobre o material didático disponível *on-line*” que se referia à elaboração do módulo e sua disponibilização *on-line*, o participante contribuiu nos seguintes termos:

Coerente, objetivo, relacional, didático. Resumo assim os conteúdos dos módulos a que tive acesso on-line via Eureka. As referências de autores atuais, incluindo a professora da disciplina, garantiram a credibilidade, permitiram interação nas aulas e mediação apropriada nos demais autores abordados. (P 6).

A intenção do grupo Pefop era que os professores pudessem migrar de maneira crítica sua experiência do curso para sua sala de aula, tanto propondo atividades *on-line* para seus alunos como utilizando o material e a experiência em sua prática docente presencial. A elaboração do material virtual dependeu de um trabalho integrado entre a equipe pedagógica e uma equipe de desenvolvimento.

O grupo fez vários ensaios com o material proposto, mas tinha curiosidade de investigar junto aos participantes do curso qual era o “grau de entendimento exigido no material didático *on-line*”. Na classificação dos 14 respondentes, 13 indicaram que o material foi de fácil acesso e um indicou que foi razoável. Dentre as declarações, destaca-se:

A ideia de não querer fazer pegadinha com nosso cérebro na hora das atividades, pois exigiram reflexão e depoimentos pessoais sobre a prática pedagógica, me fizeram pensar muito sobre os procedimentos que adoto em sala de aula. E que isto vale tanto para aprendizagem em ambiente presencial como no on-line. O propósito de reforçar os conceitos abordados nas concepções pedagógicas foi decisivo para me fazer gostar dos textos onde estavam os mais de 400 anos de história da educação. A-DO-REI! Quero continuar a ler ainda mais sobre tais conteúdos. (P 14).

A sondagem sobre “concepção inicial (anterior a esse curso) em relação às tecnologias da informação e comunicação (TIC) e sua prática pedagógica” permitiu levantar as impressões dos participantes antes de iniciar o curso sobre as TIC e a prática pedagógica. Dos depoimentos, enfatiza-se:

Achei que teria que desenvolver programas mirabolantes de aulas no computador, que teria que dominar uma série de ferramentas chatas e descabidas para poder dar aulas em data shows, Power Point, etc., e percebi que o mais importante continua sendo preparar bem meus dois lados do cérebro (esquerdo – da sensibilidade, direito – do raciocínio lógico) para dar aulas, seja

com novas ou velhas tecnologias. Trata-se de sua opção paradigmática, de sua concepção de homem e de mundo. Com boa vontade, gostando de gente, e um pingo que seja de engajamento social, é possível "ajudar homens e mulheres a buscar a completude, enquanto seres inacabados", como diz o mestre Paulo Freire. Isso, pra mim, foi o mais importante. Fazer Power Point posso aprender até com meus alunos, mas que concepção tem minha prática docente e o que eleger e colocar nos slides, só com muita reflexão e discussão, porque assim você cria coragem para gerar uma mudança na ação docente. (P 13).

A investigação junto aos cursistas sobre "influência ou impacto que tiveram as aulas presenciais para sua prática como docente" apontou a importância da participação pessoal e da articulação com o professor e com os pares no ambiente presencial.

Ah, tive a certeza de que estou no caminho certo porque, assim como a professora X, também penso que não dá só para entrar numa sala de aula de graduação com giz e saliva. Agora, também é um saco ficar enchendo a aula de musiquinha, imagens fosforescentes, citações de tudo quanto é autor em slides estonteantes girando para todos os lados para encher o tempo até o sinal bater. O que garante a qualidade na docência é a concepção que está subjacente à prática pedagógica, ou seja, o paradigma inovador exige muito mais... Escolher focalizadamente recursos que clarifiquem a temática a ser trabalhada. Giz, saliva, data show e slides combinados funcionam melhor e garantem trocas durante as aulas, esse é o ponto. Conseguimos isso. E, das presenciais, levamos para o on-line. (P 6).

A indagação acerca das "contribuições que você deu para o sucesso neste módulo" levou à reflexão dos participantes sobre seu envolvimento com o curso. Muitos apresentaram justificativas referentes à falta de tempo, mas foi possível sentir o comprometimento dos cursistas, como mostram os seguintes depoimentos:

Um dos meus desafios é sempre melhorar minha formação continuada, procurei estar presente em todas as aulas, fazer todas as atividades, sugar todas as informações necessárias para meu enriquecimento. Com diálogos, coloquei minha opinião, trouxe exemplos da realidade em sala de aula e o que devemos fazer, assim enriquecendo o conteúdo. (P 2).

É isso mesmo, cada época tem seu paradigma e as pessoas geralmente têm medo do novo, mantendo-se da forma tradicional como aprenderam; desta forma reproduzem o que o poeta já dizia: "ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais..." Claro que, com a geração de "nativos digitais", os professores devem se preparar para o atual paradigma da educação, no qual a tecnologia está totalmente incorporada. Nas minhas participações em todos os momentos presenciais e on-line, insisti nesta temática, alertei,

desafiei e provoquei longas conversas sobre isto. Valeu!!!!!! Porque acredito que só ensinar a receita é muito pouco, neste curso vivenciamos possibilidades inovadoras de abordar uma temática. Isto é muito relevante. (P 5).

O levantamento sobre as “contribuições do módulo e o que isso pode influenciar sua prática em sala de aula” rendeu significativos subsídios para avaliar e elaborar novas propostas. Dos pronunciamentos, elegeram-se:

Nossa!!!! Tudo! Saber onde se quer chegar é o primeiro passo para começar a caminhar, eu estou convicta disso. Eu precisava entender por que muitos dos meus colegas jornalistas e professores mais velhos, e outros nem tanto, tinham uma concepção tão tradicional a respeito de mercado e de educação. Suas marras e ceticismos me incomodavam profundamente. Agora entendo que estão ainda no velho paradigma, não se abriram ao novo, têm medo da complexidade, da pluralidade, da interdisciplinaridade, da troca, da interação... O módulo me deu argumentos para contrapor alguns equívocos no processo pedagógico da disciplina e da instituição a que presto serviços. Aos poucos começo a ser ouvida e já houve mudanças significativas, construtivas, e adesões importantes até daqueles “velhos ranços”, entendes?... Tem sido muito bom! E o melhor: ninguém se feriu ou saiu lesado. Agora há diálogo, pelo menos. E até algumas vitórias... (P 6).

62

O questionamento sobre a “utilização do Eureka na realização deste curso” revelou uma boa aceitação do ambiente por parte dos alunos. Alguns apontaram os impasses iniciais até conhecerem o programa para acessar o ambiente, o cadastramento na rede, o fornecimento de senhas e o próprio acesso à sala, ao *e-mail*, ao fórum, ao *chat*, entre outros. O grupo Pefop preparou esse momento inicial e auxiliou o professor do módulo com bolsistas e funcionários do Eureka. Buscou-se deixar essa ocasião o mais fluida possível, para não haver desestímulo e desistência; a utilização do Eureka foi planejada, mas, mesmo assim, surgiram várias dificuldades ao longo do processo. Foi uma real aprendizagem para o professor, os alunos e, principalmente, os pesquisadores que estavam acompanhando a ação. As participações retratam essa etapa importante do curso:

Para esse módulo, ótimo! Porém, para a parte inicial de utilização do Eureka foi REGULAR, pois poderíamos ter usufruído muito mais. Deveria aproveitar mais o espaço riquíssimo do Eureka, pois o ambiente virtual tinha conteúdos, links, textos, imagens, indicação de vídeo e poderia ser consultado antes das aulas. As aulas presenciais foram conectadas ao debate do que estava on-line. Alguns alunos não acessaram o suficiente e daí ficavam um pouco perdidos na discussão, mas reforço que a leitura anterior subsidiou excelentes debates de conhecimentos. Acredito que o professor no ambiente presencial, precisa ser um MEDIADOR desses conhecimentos adquiridos no Eureka. Jamais deixar um professor passar um filme “inteiro” em uma aula presencial, solicite que

os alunos vejam o filme em casa, faça fórum, chat sobre o filme... aproveitar as aulas presenciais para enriquecimento do conhecimento prévio. No módulo de Paradigmas Educacionais na Prática Pedagógica esta organização ficou presente, fez a ponte e foi trabalhado de forma articulada. (P 13).

A elaboração do curso bimodal tinha como foco a formação pedagógica de professores universitários. Com essa visão, optou-se por indagar dos participantes quanto ao "papel do módulo de concepções pedagógicas (paradigmas) para formação docente". Destacou-se, dentre as contribuições:

Fundamental para quem quer ser professor, o cara que faz a cabeça da galera. Vamos arrastar nossos alunos pelo exemplo e, portanto, olha a nossa responsabilidade em fazê-lo! Temos arma poderosa em nossas mãos que é o desejo das pessoas. Todos desejamos ser reconhecidos, amados, lembrados, elogiados, e podemos manipulá-los consciente ou inconscientemente para diferentes interesses. Prestar atenção nos desejos do sujeito que se encontra nos olhando embevecido na sala de aula diariamente. Precisamos saber que concepções de mundo, de relações, de interações estamos oferecendo a eles, que suporte ideológico estamos enfiando em suas cabecinhas... Ou, na pior das hipóteses, se não os cativarmos pelas nossas crenças e concepções eles fugirão de nós com aversão e repulsa. Seremos um exemplo de como "Não Ser", "Não Fazer", e isso seria muito frustrante também pra nós como educadores". (P 6).

63

O relato permite notar que os encontros presenciais e *on-line*, individuais e coletivos, contribuíram significativamente para a formação pedagógica. A utilização do ambiente virtual muito favoreceu a qualificação do processo. Os participantes insistem em apontar a provocação e a discussão reflexiva proposta nesta formação pedagógica em modalidade bimodal, realizada pelo grupo Pefop.

Cabe ressaltar que, durante a vivência na pesquisa, foi possível perceber que a reflexão sobre a mudança paradigmática interfere na reconstrução da prática pedagógica, estimulando os professores/participantes a repensarem sua maneira de ver e agir, a refletirem sobre a sua atuação em sala de aula. Nesse caminho, Moran (2005, p. 92), com a experiência de pesquisador iniciado há muito tempo nos cursos *on-line*, traz um relevante alerta: "Esses mesmos professores, ao voltar para as aulas presenciais, costumam estranhar de que no presencial falta algo, de que o planejamento é muito menos rigoroso, que as atividades em sala são muito menos previstas, que o material poderia ser mais adequado e que a avaliação é decidida, muitas vezes, ao sabor dos acontecimentos". E acrescenta: "Professores e alunos, ao ter acesso a bons materiais a distância, costumam trazê-los também para a sala de aula presencial e isso vem contribuindo para a diminuição da separação que ainda há entre os que fazem cursos a distância e os presenciais, nas universidades".

O ápice da análise e avaliação da proposta foi o levantamento das impressões dos participantes sobre o projeto em geral. As contribuições dos cursistas ajudam a

tecer as considerações finais deste trabalho, pois dar voz aos participantes é encorajador e pertinente. Assim, das impressões, escolheu-se:

O presencial se virtualiza e a distância se presencializa. A educação presencial e a distância começa a ser fortemente modificada e todos nós, organizações, professores e alunos, somos desafiados a encontrar novos modelos para novas situações. Vantagens: que estamos otimizando nosso tempo, adquirindo conhecimentos, encontrando novos modelos, abrindo um horizonte inimaginável. Pelo desenvolvimento da rede é possível disponibilizar, pesquisar e organizar em uma página web conteúdos, interligados por palavras-chave, links, sons e imagens e utilizar ferramentas de colaboração, como correio eletrônico, fóruns de discussão e outras mídias que favorecem a construção de comunidades virtuais de aprendizagem. Dificuldades: poucos profissionais capacitados para preparar cursos semipresenciais, pois depende também do grau de maturidade e cooperação da turma. O importante é prever uma espécie de aula-sanfona, que vai do presencial para o virtual e volta para o presencial, de acordo com o ritmo da turma. (P 2).

A fala dos alunos que conviveram nesta experiência aponta para a pertinência das discussões e a possibilidade de os participantes produzirem conhecimentos por meio de cenário que garanta a busca de mudança paradigmática e favoreça o questionamento, a argumentação e a crítica. Evidenciou-se a importância do papel do professor como mediador do processo, estimulando-o a analisar e planejar a sua prática numa visão inovadora e com a incorporação crítica das propostas *on-line*.

Os caminhos traçados no curso, dentro do paradigma da complexidade, desafiaram a pensar e viver coletivamente, contemplando múltiplas visões e acolhendo distintas competências e abordagens na prática docente. A educação a distância precisa com urgência buscar novos caminhos mais interativos, mais críticos e mais criativos.

Referências:

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Cultrix, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da tolerância*. Org. e notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Unesp, 2004.

FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

HARASIM, Linda et al. *Redes de aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line*. São Paulo: Senac, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, José Manuel. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e a distância. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 89-108, jun./dez. 2005.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

PERES, Flávia; MEIRA, Luciano. Avaliação de *software* educacional centrada no diálogo. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 31-58, jun./dez. 2005.

RÉGNIER, Erna Martha. Educação/formação profissional: para além dos novos paradigmas. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 2-13, jan./abr. 1995.

SANCHO, Juana Maria. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SOUSA, Jesus Maria; FINO, Carlos Nogueira. As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 11-26, jan./jun. 2008.

Marilda Aparecida Behrens, doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

marildaab@gmail.com

Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância *on-line*

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida

Resumo

67

A disseminação do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ampliou a oferta de programas de educação a distância (EaD) e trouxe novos desafios para que essa modalidade de ensino possa utilizar as funcionalidades dessas tecnologias em situações nas quais tragam efetivas contribuições ao processo educativo. Desse modo, configuram-se novos contextos de ensino e aprendizagem, que provocam transformações no fazer docente e impulsionam mudanças na formação de professores produzidas mediante a educação a distância *on-line*. As transformações no trabalho e na formação docente que, mediatizadas pelas TDIC, se desenvolvem a distância, são discutidas com base numa metodologia que articula a experiência do profissional em formação com a reflexão e com a teoria que lhe permite analisar criticamente a própria prática e transformá-la.

Palavras-chave: trabalho docente; formação docente; educação a distância; tecnologias digitais de informação e comunicação.

Abstract

Changes on teachers' work and training through online distance education

The dissemination of the access to the digital information and communication technologies (DICTs) expanded the supply of distance education programs and brought new challenges to this education modality in order to use technology functionalities in situations that effectively contribute to the learning process. In this sense, new teaching and learning contexts are configured and lead to changes in the teaching process, as well as in the teacher education through distance learning. Transformations in teachers' work and education, by means of DICTs, are discussed in view of a methodology that articulates the experience of the teacher to be with the reflection and theory that enables the analysis of their own practice in order to change it.

Keywords: teachers' work; teachers' education; distance learning; distance education, information and communication technologies.

Sociedade e educação no início da segunda década do século 21

68

Durante o século 20 a sociedade passou por grandes transformações. De rural do início do século, tornou-se urbana em torno dos anos 70, e as famílias passaram a viver de salário, muitas vezes proveniente do trabalho temporário. Em seguida, entrou em um processo vertiginoso de transformação tecnológica que condiciona os modos de trabalhar, estudar, investigar, aprender.

O final do século 20 e o início do século 21 são caracterizados pela mudança espaço-temporal, pela mobilidade funcional, pela globalização econômica, pelo impacto das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) em todos os ramos da atividade humana, pela provisoriabilidade do conhecimento e pela evolução da ciência. Tais transformações evidenciam, de um lado, a fragilidade da formação inicial como garantia do emprego e, de outro, a necessidade de aprendizagem permanente e ao longo da vida para a participação ativa na sociedade e a inclusão social.

Todas essas características apontam novas necessidades centradas em uma formação que se desenvolve em um *continuum* entre a formação inicial e a continuada, que ocorre em diferentes espaços, tempos e situações, exigindo uma revisão dos contextos educativos formais e a integração das TDIC ao currículo. Abre-se assim um novo cenário de trabalho docente, que coloca em xeque a efetividade da formação convencional de professores, seu currículo, objetivos e metodologia.

Sendo a tecnologia compreendida como um instrumento estruturante do pensamento, desde sua concepção como projeto e antes mesmo de se fazer artefato, para que ela possa ser integrada criticamente ao currículo e ao fazer pedagógico, é preciso que o professor possa apoderar-se de suas propriedades intrínsecas, utilizá-la

na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo.

Trata-se de uma educação que se desenvolve na cibercultura (Silva, 2009, p. 12), constituída como “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores”, que vai além do uso da internet e explora suas possibilidades de comunicação multidirecional, navegação alinear em rede hipermediática e autoria incorporadas na linguagem e na cultura das novas gerações. Diante disso, é importante compreender como preparar os professores para que possam atuar nos novos contextos educativos da cibercultura, especialmente na educação a distância (EaD) *on-line* e no desenvolvimento do currículo construído na prática social, que compreende conteúdos, métodos, procedimentos e atividades desenvolvidas em processo (Gimeno Sacristán, 1998).

O currículo construído em ato entre professor e alunos na sala de aula convencional ou no ciberespaço engloba tanto os conhecimentos científicos organizados em materiais didáticos (impressos, audiovisuais, hipermídias) como os elementos simbólicos culturais, os saberes da prática docente, os conhecimentos prévios dos alunos e professores, as práticas sociais de comunicação, as técnicas e os artefatos (Almeida, 2009).

Este artigo aborda especificamente o trabalho e a formação do professor na cibercultura e como preparar esse docente para atuar na EaD *on-line* segundo a concepção de *web* currículo (Almeida, 2010). Trata de um fenômeno educativo, das novas formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico que não dizem respeito apenas ao domínio instrumental de determinado tipo de tecnologia, mas supõem mudanças importantes na aprendizagem, nos tempos e nos espaços de formação desse professor, exigência que perpassa também a educação presencial, uma vez que as crianças e os jovens que hoje adentram as escolas, neste início da segunda década do século 21, encontram-se imersos na cultura digital.

O trabalho docente *on-line*

As TDIC transformaram e continuam transformando a *organização do trabalho e os espaços industriais* (Köhler, 2001) e introduziram importantes mudanças no fazer profissional. De modo análogo, na educação *on-line*, as novas maneiras de aprender e as estratégias didáticas criam outras formas de trabalho docente, organizado pela comunicação e pela representação do pensamento segundo a estrutura das tecnologias e de uma lógica muito diferente daquela que norteia o trabalho na sociedade industrial de distribuição cronológica do tempo em determinado espaço, colocando em xeque as relações e os contratos de trabalho convencionais.

António Nóvoa (2010) identifica a existência de quatro eixos para se olhar o trabalho do professor: formação, cultura profissional, avaliação e intervenção pública. Embora aponte as TDIC como instrumentos que contribuem para mudanças na educação, lembra que, por si só, [elas] não alterarão o nosso modelo de escola.

No entanto, ainda que as TDIC sejam usadas esporadicamente nas escolas e não estejam incorporadas aos projetos pedagógicos, elas entram nos espaços educativos mediante o pensamento dos estudantes e dos professores, que vivem em um mundo permeado de tecnologias que interferem nas relações estabelecidas nas atividades educativas. Mais forte se torna essa interferência quando se trata do trabalho docente *on-line*, que necessariamente se desenvolve mediatizado pelas TDIC.

Se, de um lado, o uso das TDIC permite a informatização do ensino, a substituição do professor pelas máquinas, a transmissão uniforme de conteúdos informativos, a proposição de perguntas previamente programadas e o controle automático das respostas do aluno; por outro lado, essa cultura de transmissão perde terreno (Silva, 2009) e fragiliza a concepção de educação, de escola e de universidade centrada na prática unidirecional e na passividade do aluno, devido às potencialidades interativas oferecidas pelas TDIC e pela cultura digital incorporada no cotidiano. Porém, a exploração da comunicação multidirecional não garante uma educação eticamente comprometida com o desenvolvimento da cidadania democrática, que respeita a intencionalidade do professor na proposição de atividades que impulsionem a autoria do aluno na construção do conhecimento para resolver problemas, desenvolver projetos e trabalhar com temas emergentes, sem perder de vista as finalidades da educação de “conhecer o conhecimento existente e de produzir o conhecimento ainda não existente” (Freire, 1996, p. 15).

Desse modo, é essencial resgatar o sentido do humano no exercício da profissão docente, que se faz humano na práxis. Assim, a prática com as TDIC não se desenvolve apenas no nível cognitivo, mas também no nível da ação que não se restrinja “ao mero ativismo, mas [que] esteja associada a sério empenho de reflexões para que seja práxis” (Freire, 2005, p. 59), sendo que toda práxis visa realizar o ser humano (Pinto, 2005). Na educação *on-line*, essa ação se desenvolve apoiada em uma estrutura não sequencial que integra múltiplas mídias e que permite a organização e emancipação do currículo em hipertexto (Coutinho, 2006). Portanto, o currículo pode adquirir “um caráter interdisciplinar conducente com a remoção das barreiras entre as disciplinas através da instauração de múltiplas conexões curriculares” (Coutinho, 2006, p. 8).

O uso das TDIC na EaD como instrumentos simbólicos da cultura estrutura o desenvolvimento do currículo ao tempo que proporciona o atendimento das necessidades contextuais, a descentralização, a flexibilidade, a articulação entre distintos contextos de práticas sociais, bem como potencializa a compreensão sobre o mundo do estudante, seus interesses, necessidades e modos de aprender, e, sobretudo, a criação de redes de significados emergentes a qualquer tempo e de qualquer lugar.

O modo como o professor realiza seu trabalho na EaD *on-line* pode afetar a direção da comunicação e a intensidade das interações entre os alunos, uma vez que as concepções, as crenças e os valores do professor tanto podem fortalecer os métodos instrucionais baseados na distribuição de materiais didáticos digitalizados, no reforço da lógica disciplinar e nas avaliações somativas acompanhadas de *feedback* automatizados, como podem criar condições para que os alunos explorem as potencialidades das TDIC para estabelecer múltiplas conexões curriculares e construir

o currículo em rede, por meio da representação do conhecimento, da autoria com o uso de distintas linguagens e do desenvolvimento de produções em colaboração com pessoas situadas em diferentes contextos.

Ainda que a comunicação professor-aluno seja intensa, caso o docente mantenha o foco das interações entre si mesmo e os alunos, ele permanece como o centro do processo, mantém a hierarquia da transmissão linear de informações e deixa de provocar as interações aluno-aluno. Quando o professor cria situações para o debate e deixa fluir o diálogo, fazendo-se presente por meio de intervenções que colocam os estudantes em debate, síntese das ideias colocadas pelos alunos e provocação de reflexões, os processos colaborativos são potencializados (Collins, 2004). A criação de circunstâncias favoráveis à interação todos-todos está em consonância com os aspectos fundamentais da EaD enfatizados por Moore (1993): redefinição dos papéis de professores e alunos; diminuição da distância transacional; desenvolvimento da autonomia do aluno; diálogo aluno-aluno, cooperação e co-responsabilidade.

Isso indica que um dos impactos que o professor enfrenta ao começar a atuar na EaD *on-line* diz respeito à relação entre a permanência e a participação do aluno com a própria participação e interação no espaço virtual de comunicação e realização das atividades. A criação de um espaço relacional de aceitação e participação mútua ocorre quando o professor é capaz de envolver-se em um processo produtivo que se desenvolve com suporte em ferramentas, conceitos e signos (Daniels, 2003), tornando o trabalho docente *on-line* mais complexo e intenso no tempo, no esforço cognitivo e na expansão do local em que ocorre esse trabalho.

Essa expansão do trabalho do professor *on-line* faz com que suas funções anteriormente exercidas no espaço e no tempo limitados da sala de aula deixem de ter um espaço físico e um horário definidos. Assim, o docente perde as condições institucionais para realização de seu trabalho e rompe com a separação entre a jornada de trabalho e o tempo livre, o que provoca mudanças no contexto social e histórico e na subjetividade do professor (Abreu-Tardelli, 2006, p. 36).

A expansão espaço-temporal, a crescente complexidade e a perda de institucionalização do trabalho do professor provocam o desdobramento da sua função, que extrapola sua atuação individual e passa a englobar uma equipe composta por profissionais com distintas competências (especialista em conteúdo, pedagogo, técnico de *web*, programador, *designer* instrucional, *designer* gráfico, roteirista, tutor etc), que transformam o professor individual em *professor coletivo* (Belloni, 2002). No entanto, é preciso ter clareza dessa mudança à luz das concepções educacionais e dos propósitos envolvidos em um processo de EaD, caso contrário, corre-se o risco de dicotomizar o trabalho do professor e transformar em partes isoladas as dimensões que se integram na ação docente *on-line*: pedagógica, didática e tecnológica (Pinto, 2004). Além dessas, Almeida (2005) incorpora também as dimensões da gestão da comunicação, dos espaços e das tecnologias, do trabalho em equipe e da reflexão sobre o trabalho da equipe e da própria atuação.

Desse modo, o trabalho docente *on-line* envolve o domínio do conteúdo de estudo, das tecnologias em uso e do processo pedagógico, no que se refere às concepções teóricas e metodológicas; a criação de estratégias didáticas que proporcionem

a aprendizagem; a articulação do conteúdo com a tecnologia no desenvolvimento das atividades; a atitude de questionamento, diálogo, produção de conhecimento, colaboração e reflexão sobre a própria atuação; e a capacidade para trabalhar em grupo.

Ainda que o foco deste estudo incida sobre o professor *on-line*, a essência dessa elaboração teórica associada com a constante evolução tecnológica exige que o professor tenha as características acima descritas, quer atue na EaD *on-line*, quer na educação presencial com o uso de tecnologias. Logo, torna-se relevante compreender como propiciar a formação do professor em consonância com as demandas da educação *on-line*.

A formação do professor *on-line*

Nóvoa (2010) enuncia cinco teses a serem consideradas na formação de professores: *conhecimento* que se desenvolve a partir da prática voltada à aprendizagem; *cultura profissional* criada “dentro” da profissão, ou seja, aprendendo com os mais experientes; *tato pedagógico* que integra as distintas *dimensões pessoais* e as relações comunicativas com a profissão; *trabalho em equipe* e exercício coletivo no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola; *compromisso social* que engloba os princípios e valores da inclusão social, da convivência com a diversidade cultural e da participação ativa na sociedade.

Ao trazer essas teses para a EaD *on-line* e inserir no bojo da formação do professor as TDIC, é importante considerar que o uso dessas tecnologias na formação envolve praticamente os mesmos elementos que qualquer processo formativo a distância (professores, alunos, estratégias didáticas, conteúdo, sistema de avaliação etc.) e se diferencia na gestão desses elementos e na exploração das possibilidades pedagógicas das tecnologias de suporte, constituindo a EaD *on-line* como uma nova modalidade formativa (Casamayor, 2008).

Justamente por esse motivo, a formação docente *on-line* deve criar condições para que o professor possa desenvolver o domínio dessas tecnologias ao ponto de explorar confortavelmente suas funcionalidades e modos de operação para: identificar suas contribuições pedagógicas para a interação multidirecional à autonomia do aluno na busca de informações, na regulação do tempo, no ritmo de estudo; acompanhar o caminho epistemológico do aluno, o trabalho em grupo colaborativo, a discussão coletiva, os estudos de caso; ampliar o universo cultural do aprendiz; e provocar a transformação da prática pedagógica. Isso exige a superação de concepções de formação centradas no domínio de recursos e tecnologias ou na análise teórica sobre as tecnologias na sociedade e na educação e volta-se para a integração entre esses dois polos associados com a experiência em contexto *on-line* e com a reflexão sobre essa prática à luz de teorias que são articuladas com as experiências.

Trata-se de uma formação na práxis, que associa situações de formação e de trabalho por meio de um exercício reflexivo rigoroso, com o intuito de provocar a tomada de consciência sobre o processo de reculturação, reestruturação e

reorganização temporal da prática (Fullan, 1996). Essa formação não é simples, especialmente quando se trata de formação contínua de professores voltada para sua atuação em novos espaços, tempos e culturas, como é o caso da formação *on-line* integrada com a atuação na EAD *on-line*, a qual tem como norte as mudanças nas concepções, nos valores, nas crenças e nas práticas, que permitem ao formando mergulhar na nova cultura, reestruturar o pensamento de acordo com os novos modos de expressá-lo, interagir, construir conhecimento, trabalhar em colaboração e reorganizar o próprio tempo.

Os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal de Fullan (1996, p. 10) foram gerados em estudos sobre processos de mudança na escola, que envolvem o fazer, o pensar e o refazer com o outro e são potencializados quando se cria uma “cultura de trabalho colaborativo”. A colaboração é, então, concebida como trabalho em coautoria cujo processo se desenvolve na interação, na reflexão e na produção conjunta, com a possibilidade de participação de todos nas discussões sobre as próprias concepções, valores, crenças, significados, sentimentos, conflitos, questionamentos e discordâncias que alicerçam suas experiências e que, segundo Duranti (*apud* Cellani, 2003, p. 28), levam a resultados *qualitativamente diferentes da soma das partes*.

Cellani (2003) relacionou os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização temporal ao contexto de formação contínua de professores de inglês fundamentado em referencial teórico reflexivo tendo a prática como objeto de construção do conhecimento.

Jesus (2007, p.153-154), com base nos estudos de Cellani (2003), Collins (2003) e outros, analisou um contexto de formação a distância de professores de inglês em ambiente *on-line*, tendo identificado no discurso dos professores-alunos elementos que caracterizam o processo de reculturação, tais como saudação inicial e de encerramento, elaboração de perguntas, repetição de pontuação, comentários sobre acontecimentos do cotidiano, uso do pronome *nós inclusivo*, uso de expressão de concordância e apreciação. Sobre a reestruturação, Jesus identificou mudanças ao longo do curso, já que, nas interações iniciais, o discurso dos professores-alunos indicava *medo*, *preocupação* e *dificuldade* e, após a formação, alguns discursos revelaram um conhecimento prazeroso (p. 176). Como indício da reorganização temporal, ficou evidente a dificuldade de gestão do tempo inter-relacionada com a pouca compreensão do novo espaço social do curso (ciberespaço), o que acarretou desistências, mas aqueles que conseguiram se reorganizar indicaram um sentimento de *querer* associado com a criação de rotinas de trabalho para se dedicar ao desenvolvimento profissional. Jesus (2007, p. 185, 189) recomenda que, no início do curso, sejam promovidas atividades que propiciem experiências (fazer e refletir sobre o fazer) de aprendizagem *on-line* em situações síncronas e assíncronas, explorando as diferentes ferramentas do ambiente virtual.

Dado que o presente estudo foca a formação do professor em ambiente *on-line* com a finalidade de prepará-lo para realizar o trabalho pedagógico mediatizado pelas linguagens veiculadas pelas TDIC, os conceitos de reculturação, reestruturação e reorganização dizem respeito à formação em ambiente *on-line*, na qual o professor

formando assume diferentes papéis: no início de aluno, em seguida de planejador/*designer* de atividades *on-line*, seguido de mediador da aprendizagem do aluno em situação de ensino e aprendizagem *on-line* e de avaliador desses diferentes papéis.

A reflexão *na ação* e *sobre a ação* (Shön, 1992) permeia todo esse processo formativo e fornece as bases para que o próprio formando possa compreender as mudanças nas suas concepções relacionadas ao aprender, planejar, ensinar e se comunicar em ambiente *on-line*. Porém, a reflexão não acontece ao acaso, ocorre quando são criadas condições com a intenção de provocar a introspecção, o olhar para as próprias representações, sentidos e valores que o professor atribui à sua experiência e à experiência do outro, em busca de compreender criticamente essa ação e propor transformações para a realização de novas ações mais apropriadas ao contexto de aprendizagem de seus alunos.

A análise dos caminhos epistemológicos percorridos pelo formando em seu processo de aprendizagem e o desenvolvimento de produções e dos registros digitais das interações favorecem ao professor em formação o reconhecimento das descrições, justificativas e explicações sobre as próprias experiências e possibilitam colocar em discussão os possíveis conflitos, contradições ou interpretações equivocadas, problematizá-los, refletir criticamente sobre eles e negociar novos significados.

Essa concepção de formação docente *on-line* pode ser concretizada por meio de um *design* curricular (Almeida, Prado, 2008) com foco na experiência compartilhada, fonte de reflexão e de construção de conhecimento sobre a docência *on-line*.

74

Considerações sobre a integração trabalho e formação docente *on-line*: aprender fazendo

O *design* curricular da formação docente segundo uma abordagem socio-interacionista parte de um planejamento que se constitui, inicialmente, como a espinha dorsal de um processo dialético com a intenção explícita de propiciar a aprendizagem significativa, por meio do diálogo reflexivo, em que forma, conteúdo e comunicação se inter-relacionam e constituem o currículo de cursos baseados nas concepções explicitadas nesta seção.

Resultados de diversos projetos de formação docente *on-line* voltada para o exercício da docência *on-line* são evidenciados em relatórios de pesquisa e outras publicações que tratam da análise de contextos específicos de formação e trazem referências importantes para novas experiências correlatas e novas questões a investigar.

A formação reflexiva *on-line* e desencadeadora do processo de reconstrução da prática pedagógica dos educadores que atuam na formação de professores com vistas à integração do computador no contexto escolar foi realizada e estudada por Valente, Prado e Almeida (2005), subsidiando outro processo formativo, desta vez, caracterizado como formação de educadores *on-line* direcionada à formação a distância de professores para a integração de mídias e tecnologias na sala de aula (Valente, Almeida, 2007).

Prado e Almeida (2009) tratam dos fundamentos reflexivos em contexto de EaD *on-line* segundo a abordagem do “estar junto virtual” (Valente, 2002) para cursos que envolvem grande contingente de professores em formação, distribuídos em turmas cada qual com um docente responsável pela mediação pedagógica, o que exige também a gestão da equipe docente.

Todos esses estudos, assim como o de Celani (2003), evidenciam a congruência entre o processo de transformação dos professores formandos e da própria equipe docente e o de gestão do curso, que juntos mergulham em um processo reflexivo de formação contextualizada em que todos aprendem a fazer fazendo, o que traz contribuições efetivas aos novos cenários de formação e de pesquisa.

Referências bibliográficas

ABREU-TARDELLI, L. S. *trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br*: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 10 fev. 2010.

ALMEIDA, Maria E. Bianconcini de. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. *Escritos sobre educação a distância: desafios contemporâneos sob múltiplos enfoques*. Brasília: Capes, 2010. [No prelo].

_____. *Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo*. São Paulo: PUC-SP, 2009. [Não publicado].

_____. Desafios e possibilidades da atuação docente *on-line*. *Revista PUC Viva [on-line]*, São Paulo, n. 24, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r07.htm>.

ALMEIDA, Maria E. Bianconcini de; PRADO, M. E. B. B. *Design* da formação do professor em cursos a distância: o currículo em ação. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. *Anais*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

BELLONI, M. L. (Org.). *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002.

CASAMAYOR, G. (Coord.). *La formación on-line: una mirada integral sobre el e-learning, b-learning....* 2. ed. Barcelona, ES: Graó, 2008. (Colección Crítica y fundamentos).

CELANI, M. A. A. Um Programa de formação contínua. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

COLLINS, H. Interação e permanência em cursos de línguas via internet. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Orgs.). *Relatos e experiências de ensino e aprendizagem de línguas na internet*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

COLLINS, H. Re-estruturação e re-culturação no trabalho com o texto e a gramática. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

COUTINHO, C. P. Tecnologia Educativa e Currículo: caminhos que se cruzam ou se bifurcam? In: VII Colóquio sobre Questões Curriculares. (III Colóquio Luso-Brasileiro). Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6468/1/Texto%20Col%20QC%202006.pdf> (consulta em 15.01.2010).

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2005.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M. Turning Systemic Thinking on its head. *Phi Delta Kappan*, v. 77, n. 6, p. 402-423, Feb. 1996.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

JESUS, D. M. *Reculturação, reestruturação e reorganização temporal de professores no ambiente digital*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp039084.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2010.

KÖHLER, H-D. La máquina que cambió el mundo cumplió diez años: el debate sobre la producción ligera. *Sociología del Trabajo*, n. 41, p. 75-99, invierno, 2000/2001.

MOORE, Michael G. Theory of transactional distance. In: KEEGAN, D. (Org.). *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge, 1993.

NÓVOA, A. Profissão docente. (Entrevista concedida ao repórter Paulo de Camargo). *Revista Educação*, São Paulo, n. 154, fev. 2010. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.

PINTO, A. C. *A formação de professores para a modalidade de educação a distância: por uma criação e autorias coletivas*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2004.

PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. *Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo: Avercamp, 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SILVA, M. Docência presencial e *online*: sugestões de interatividade na cibercultura. In: DIAS et al. (Orgs.). *O digital e o currículo*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009, p. 11-30.

VALENTE, J. A. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. R. A. (Org). *A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

VALENTE, J. A.; PRADO, M. E. B. B.; ALMEIDA, M. E. B. *Educação a distância via internet*. São Paulo: Avercamp, 2005.

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida, doutora em Educação com pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal, é professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde atua na linha de pesquisa Novas Tecnologias em Educação e, atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo.

bbalmeida@uol.com.br

Educação a distância e precarização do trabalho docente

Andrea Lapa
Nelson De Luca Pretto

Resumo

79

A disseminação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem padronizado o entendimento do trabalho docente na educação a distância (EaD), a partir de uma concepção dessa modalidade de ensino que preconiza uma educação de massa e a redução do trabalho docente. A participação das universidades tem sido condicionada à adesão a essa política nacional, a qual direciona a discussão dos projetos político-pedagógicos dos cursos a partir de regras impostas pelas planilhas orçamentárias. Se, por um lado, as instituições, inclusive (e principalmente) as públicas e gratuitas, aderem ao empenho nacional de expansão e democratização do ensino superior na formação de professores, por outro acabam legitimando a consolidação de um modelo de educação que nem sempre condiz com suas perspectivas teóricas e suas práticas pedagógicas. No que concerne ao professor, as diretrizes financeiras determinam também o papel docente na EaD. A docência, distribuída em diferentes papéis, como o de professor e o de tutor (a distância e presencial), está definida em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas que sequer têm direito a uma declaração do trabalho que realizam como professores, devido à possível consolidação de vínculos empregatícios não desejados. Tal precarização do trabalho docente se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que exclui profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional. Complementarmente, configura-se a implantação de uma política pública nacional, que define o papel dos tutores como não docentes.

A conclusão é que essa política padroniza os projetos de cursos pela EaD e não acolhe propostas com outras concepções, eliminando, assim, a possibilidade de reconhecimento do trabalho profissional do professor na modalidade a distância.

Palavras-chave: trabalho docente; educação a distância; políticas públicas; ensino superior.

Abstract

Distance learning and the precarization of professors' work

The dissemination of the "Open University System (UAB)" in Brazil created a pattern of understanding the distance education teacher's work as a conception that this modality of education incurs in mass education and a reduction of the teacher's work. The participation of universities has been conditioned to the adherence to this national policy that links the discussion of the political pedagogical project to the rules imposed by budget constrictions. On one hand, the institutions (including free public ones) join the national effort in order to expand and democratize higher education programs for teachers education; on the other hand they legitimate a model of education that is not fully connected to their theoretical perspectives and pedagogical practices. The financial aspect determines the role of the professor in the distance learning environment. The Professor work is distributed in different roles, as Professor and Tutor (distance and on-site), and is defined in resolutions that include these professionals as scholarship owners and do not consider their right to a declaration of their work as professors because that would incur in employment obligations that one wants to avoid. This precarization of higher education teaching work excludes qualified professionals by offering low salaries and neglecting professional recognition. Moreover, a national public policy is being configured that defines the role of tutors as "non professors". The conclusion is that these policies create patterns to distance education course projects and do not contemplate other conceptions, what eliminates the possibility of the professor work recognition in distance education.

Keywords: teachers work; distance learning; distance education, public policies; higher education.

@joaomattar: Aliás, por que não um Projeto de Lei para obrigar que tutores sejam professores, e não mão-de-obra explorada como são?

@rafael_parente: Tutor é professor, tutor é professor!

(capturado do *twitter* de @joaomattar)

Introdução

Desde 1996, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a necessidade de formação em nível superior para os professores da educação básica foi posta em destaque, o que trouxe a demanda de políticas públicas específicas para a sua concretização. É verdade que esse tem sido um tema antigo, mas aqui será adotada a Lei de 1996 como ponto de partida. A própria Lei determinava, criando grande celeuma, que ao final da chamada década da educação só seriam admitidos no sistema professores com formação em nível superior.

Apesar dos mais de 10 anos da LDB, ainda não foi possível atingir essa meta. O déficit de professores, de acordo com a afirmação do próprio ministro da Educação, Fernando Haddad, em pronunciamento em 9 de fevereiro de 2009, era de 246 mil nas redes públicas de educação básica, conforme divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela educação a distância (EaD), que passa a alcançar proporção e escala por meio da criação e implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005.

Dada a difusão desse programa de formação de professores em um número significativo de instituições, observamos a construção, em escala nacional, mediante a organização e gestão da EaD nas instituições públicas, de um “paradigma” dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa.

Está claro que a melhoria da educação básica não depende apenas da formação adequada de professores. Com docentes mal remunerados, sem condições adequadas de trabalho e sem o reconhecimento social que esperavam ter, a carreira não é atrativa. Em função da dimensão mais ampla dessa problemática, serão destacados os limites de uma política que, por não considerar nem articular essas outras dimensões da profissão docente, não promove a melhoria da educação de maneira ampla e consistente. Mais do que isso, insistimos na necessidade de uma maior articulação entre as políticas do Ministério da Educação com as políticas de outras áreas estratégicas, como as da Cultura e as das Telecomunicações.

Reconhecendo esses limites, vamos nos concentrar em programas, como a UAB, que permite a consolidação desse “paradigma” de formação de professores em escala nacional, e analisar como ele está se inserindo nas universidades públicas brasileiras e como tem compreendido e tratado o trabalho docente.

O papel docente colocado em cheque na EaD: o que há de tão especial na modalidade a distância?

O professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação

e Comunicação (TIC), mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. Suas referências foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo. E – ressalva que precisa ser feita – essa é uma bagagem que deve mesmo ser trazida, para evitar “jogar o bebê fora com a água do banho” e correr o risco de pensar que a EaD é uma outra coisa que não a própria educação. Portanto, é necessário primeiro reconhecer este ponto de partida do professor para compreender suas determinações e tentar identificar, então, as possibilidades de outras e diferentes leituras desse contexto.

Mesmo com os avanços nos debates do campo educacional, que defendem e propõem uma outra educação (transformadora, libertária e autônoma), o lugar comum em que o professor se encontra hoje ainda é o de único detentor do conhecimento que precisa ser transmitido ao aluno, aquele que vai mediar o acesso ao saber. De modo geral, o professor organiza sua prática por meio de um planejamento individual, que contempla todos os fragmentos de conteúdos exigidos na ainda denominada “grade” curricular posta, e centraliza os processos de aprendizagem quase que exclusivamente no seu ensino: controlando desde as aulas preparadas e conduzidas em continuidade a esse papel onipresente, até o exercício do poder de avaliar o aluno quanto à sua capacidade de reproduzir o conhecimento transmitido. É o que em outros textos denominamos *educação broadcasting*, associando propositalmente esse processo de distribuição centralizada de informações com os meios de comunicação de massa (Pretto, 2008).

O que propomos pensar é que o professor, mesmo que parta desse lugar comum e procure fazer na EaD a mesma e “velha” educação de forma mais performática, com novos recursos, isto é, a educação transmissiva e centralizada com o uso de TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade. Essa instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel de docente, propiciando a transformação. A seguir, apontaremos alguns desses desafios enfrentados pelos professores ao trabalharem na EaD, procurando também refletir sobre os seus limites e potencialidades.

O primeiro desafio surge já na preparação do curso. A EaD quebra as antigas estruturas de tempo e espaço da docência. Não apenas no afastamento físico do professor e do aluno, que, em princípio, deve ser dirimido pelo uso de recursos tecnológicos (o que trataremos em breve), mas também no afastamento temporal entre planejamento e execução do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, do pensar e do fazer da prática docente. Como os materiais precisam ser preparados com antecedência, geralmente os professores convidados a produzi-los – os chamados *professores conteudistas* – nem sempre são aqueles que atuarão na oferta do curso ou da disciplina – que são os denominados *professores ministrantes*.¹ Isso poderia parecer coisa menor, já que, na hora do planejamento da disciplina na modalidade

¹ A UAB não categoriza professores, reconhecendo-os todos como professores pesquisadores, para vias de enquadramento no pagamento de bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Cada instituição acaba usando uma nomenclatura específica para diferenciar seus papéis no curso, e aqui escolhemos esta apenas para esclarecer o ponto de vista do argumento.

presencial, o professor também seleciona, organiza e propõe o uso de referências bibliográficas diversas. Contudo, não podemos esquecer que o material didático na EaD assume papel mais importante do que as referências e os recursos de apoio do presencial, pois ele carrega em si grande parte da comunicação que é estabelecida entre professores e alunos e, mais do que isso, também da própria estrutura do curso propriamente dito. Quer dizer que ele traz, já embutido, parte do diálogo que antes se estabeleceria apenas na sala de aula.

Acrescente-se que traz também – ou, quem sabe, principalmente – as escolhas teóricas do *professor conteudista*, suas ideologias e sua leitura de mundo, que nem sempre é compartilhada pelo chamado *professor ministrante*. A este cabe oferecer uma disciplina em continuidade, levar em frente um diálogo não iniciado e, muitas vezes, não compartilhado por ele. Enfim, cabe a ele executar a proposta pedagógica do outro. É claro que há a possibilidade de uma adaptação em materiais mais flexíveis, como hipertextos e videoaulas (em comparação a outros materiais mais permanentes, por exemplo livros impressos e audiovisuais mais elaborados), e, além disso, também é preciso reconhecer os limites impostos pela produção desses materiais, que, lamentavelmente, não permitem o seu constante repensar e refazer a cada oferta, devido à não eficiência econômica dessas constantes alterações.

Conforme dito anteriormente, há também o desafio do afastamento espacial entre professores e alunos. A princípio, os recursos tecnológicos aproximariam aqueles afastados geograficamente, contudo, vale refletir sobre a capacidade de professores e alunos construírem esses vínculos e manterem a presença por meio das TIC, pelo menos nos atuais tempos e com as condições de infraestrutura existentes. Essa não é uma tarefa simples, longe disso. Professores e alunos estão acostumados à comunicação síncrona, oral e ainda contando com outros recursos, com o improviso, com a linguagem corporal, como o sorriso ou o “olho no olho”. Dar uma aula em um estúdio vazio, elaborar e apresentar uma dúvida em texto escrito, esperar o tempo do outro para a resposta e compreender as entrelinhas dos discursos são situações inéditas, que deslocam professores e alunos e os afastam. O que faz a comunicação não é o recurso tecnológico disponível, mas as pessoas que o utilizam como meio para a interação. O que salientamos aqui é que não há experiência suficiente para professores e alunos e muito menos formação para os professores sobre as novas metodologias de ensino por meio das TIC. Ressalva que deve ser feita: não se trata do uso técnico do recurso, mas de seu uso pedagógico. Aqui nos posicionamos afastados do entendimento de que ao professor basta aprender as qualidades técnicas dos novos meios de comunicação. Ele precisa aprender a ser professor utilizando esses meios, com uma diferente pedagogia.

As novas possibilidades pedagógicas, propiciadas pelos recursos tecnológicos, foram ainda pouco exploradas e, sem as aptidões necessárias para a comunicação desejada na EaD, professores e alunos sentem-se perdidos. Vale salientar, especialmente para o caso brasileiro, que, além disso, convivemos com uma infraestrutura de comunicação de enorme precariedade, que faz com que todo uso mais intensivo dessa tecnologia esbarre em problemas de falta de equipamentos, de infraestrutura dos locais de acesso e, principalmente, de velocidade de conexão que, em muitos casos, praticamente inviabiliza a comunicação ponto a ponto, especialmente se nos

referimos aos locais mais distantes do País. Esses locais, para onde o olhar das políticas deve ser – e é – mais dirigido, trazem, no momento, uma enorme contradição: onde mais se precisa chegar com uma formação de professores com qualidade é justamente onde encontramos as menores condições concretas para que isso aconteça.

O terceiro desafio vem da explosão do papel do professor. Anteriormente, apontamos o *professor conteudista* e o *professor ministrante*, mas, de fato, esses professores não trabalham sozinhos e sim com um grupo de profissionais da mais variada formação. Isso vai desde a produção dos materiais, em que o professor conta com a participação de *designers* instrucionais, equipes de produção de ambientes virtuais, de audiovisuais, de livros, entre outros, até o momento das aulas propriamente ditas, em que diversos profissionais atuam de forma integrada. Isto é, longe de ser apenas uma equipe técnica que apoia o professor detentor exclusivo do conhecimento, essas pessoas trabalham cooperativamente na elaboração dos materiais, no planejamento, nas metodologias, nos recursos escolhidos e na execução dos cursos. Aqui se faz relevante destacar a importância da superação do conflito entre professores e técnicos e a necessidade de buscar uma aproximação desses campos, garantindo a especificidade de cada um deles e não a substituição de um pelo outro ou a submissão de um ao outro, ou seja, não é o técnico que define o pedagógico nem é o professor que deve se transformar no técnico. É fundamental o trabalho de aproximação entre as áreas de tal forma que, de um lado, o professor possa compreender o potencial dos aparatos tecnológicos para, em conjunto, definir os objetivos pedagógicos que devem orientá-lo e, de outro lado, que os técnicos, enquanto especialistas, com sua expertise específica, saiam do papel de prestadores de serviço ou de “professores” (que sabem melhor do que o professor o que é bom), para se aproximarem da educação, isto é, para compreenderem as demandas específicas do material didático e, em parceria com o professor, pensarem a melhor utilização dos recursos tendo em vista atender aos objetivos educativos. Acreditamos que os exemplos históricos do fazer televisão educativa já têm demonstrado isso com bastante clareza e não podemos aqui repetir essa situação (Pretto, 2008). O mesmo processo precisa ser pensado no momento da oferta de um curso ou de uma disciplina, quando o professor compartilha a docência com “tutores”, “monitores” e outros professores. Claro está para nós que cada um tem um papel diferente e é justamente nisso que reside a riqueza do processo. Assim, todos contribuem para o papel docente, ainda mais porque precisamos reconhecer que o professor não poderia dar conta de todas as tarefas sozinho. Muitas vezes citado como o professor coletivo, na EaD ele deixa de ser uma entidade individual para ser uma entidade coletiva (Belloni, 2001) e, também, não está preparado para esse desafio.

Em relação à docência coletiva na oferta do curso ou da disciplina, há ainda um agravante. Geralmente, por conta das determinações da cultura escolar e da formação de professores, o professor não sabe trabalhar coletivamente. Como o maestro de uma equipe docente, responsável, em grupo, pela oferta de uma trajetória de aprendizagem para os alunos, esse professor frequentemente vacila nessa concepção de docência coletiva e reforça outras concepções que são insuficientes. Ele muitas vezes não tem sequer consciência de tudo o que faz na sua atividade docente

e não consegue compartilhar isso com outras pessoas, abrindo suas estratégias, planejando conjuntamente, delegando e dividindo responsabilidades, não fazendo questão do controle e do poder do papel central. É possível reconhecer essa dificuldade, por exemplo, quando o professor não trata o tutor como um professor como ele e atribui à tutoria um papel administrativo, de cobrar presença e trabalhos. Ou quando o professor planeja tudo sozinho e espera que os outros professores e tutores apenas executem a sua proposta, quando esses sequer conseguem compreender os objetivos pedagógicos que a orientaram, tornando-se, assim, um professor de *script* de autoria alheia, conforme expressa Lucila Pesce (2007). Ou ainda quando ele fragmenta o processo de ensino e de aprendizagem organizando as atividades docentes em separado: alguns interagem no ambiente, outros avaliam, outros “ensinam”, como se ele e os outros professores pudessem ausentar-se de parte integrante do processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno e apenas interferir em partes isoladas do processo. Sabemos que não se trata apenas de uma escolha do professor por adotar ou não a concepção de professor coletivo, pois muitas vezes ele não participa da seleção de tutores, não conta com uma equipe que conheça os conteúdos da disciplina ou curso, não tem tempo nem condições de dedicar-se à oferta. Realizar a docência cooperativamente e coletivamente dá mais trabalho, e se as condições dadas aos professores não são adequadas, tais iniciativas podem ser inviabilizadas, o que trataremos posteriormente no item das políticas públicas.

O último desafio que vamos apresentar (longe de pretendermos esgotar tão complexo tema, mas por uma questão de recorte) será o de compreender as mudanças provocadas no necessário deslocamento da centralidade do ensino do professor para a aprendizagem do aluno. Muito se diz sobre a importância de o aluno ser autônomo na EaD. De fato, com o aluno afastado em tempo e espaço, ele não conta com a cobrança de professores e colegas, com os constrangimentos sociais característicos da modalidade presencial para levá-lo ao estudo. Por mais que um curso na EaD seja focado no ensino, na transmissão de conteúdos, o fracasso de tal proposta fica evidente no abandono e na evasão. Isso quer dizer que a responsabilidade recai mesmo no colo do aluno: depende dele, da sua força de vontade, da sua capacidade de organização e concentração para manter-se no curso e finalizá-lo. Claro que propostas mais interessantes, recursos inovadores e atraentes, espaços interativos habitados por colegas e professores e a existência de comunidades de aprendizagem são capazes de promover a permanência dos alunos. Contudo, mesmo assim, o aluno tem que assumir um papel mais ativo na EaD. Não será suficiente se contentar em receber instruções e conteúdos, ele terá que sair da inércia habitual e assumir um papel de protagonista de sua própria aprendizagem. Também reconhecemos que os professores estão longe de encontrar esse aluno autônomo pronto (algumas propostas na EaD justificam a alta evasão da seguinte maneira: seu público não estava apto a ser aluno a distância, isto é, se o aluno já não é autônomo, o curso não se responsabiliza pelo seu insucesso). Porém, o aluno também vem dessa cultura escolar que o preparou para a passividade, para esperar que lhe digam o que fazer e o que dizer. Então, quando o professor sai do seu lugar central de detentor único do conhecimento (que transmite o conteúdo e constrói o acesso do aluno ao saber) para o de

parceiro do discente na sua aprendizagem (claro que com um papel importante pelo conhecimento que tem do conteúdo e pelas propostas de trajetórias de aprendizagem de que vai dispor), este reage, pois quer o caminho mais rápido e menos doloroso para a “aprendizagem”, caracterizada pela conclusão da sua formação no diploma. O necessário tempo para que os alunos assimilem a mudança proposta e assumam o seu papel de protagonistas, nem sempre está disponível nas ofertas dos cursos. E o professor vê também como caminho mais fácil reproduzir a instituída concepção de educação que já está em discussão na modalidade presencial.

Como apontado anteriormente, não temos a pretensão de dar conta, neste artigo, de todos os obstáculos colocados para a docência pela modalidade de educação a distância. Nestes desafios apresentados (do afastamento temporal entre ensino e aprendizagem, da dificuldade da comunicação pelas TIC para aproximar professores e alunos, da consolidação do professor coletivo e da centralidade na aprendizagem e no aluno autônomo), procuraremos refletir sobre a conjuntura atual, que permite ou inibe que esses grandes passos possam acontecer. Isto é, não basta que os professores aceitem o desafio, repensem suas práticas, arrisquem mudar e experimentem a transformação, se, por outro lado, não encontram as condições estruturais que viabilizariam essa transformação. Optamos aqui por um outro recorte temático: o de refletir sobre as políticas públicas recentes que vêm determinando em grande parte a construção desse cenário. A seguir, será discutido o cenário político atual e como o papel docente tem sido reconhecido e tratado.

A Universidade Aberta do Brasil: um modelo de docência na EaD

Recentemente assistimos a um *boom* da formação de professores pela modalidade a distância. Conforme dito anteriormente, passados mais de 10 anos da promulgação da LDB, que exigiu a formação em nível superior de professores da educação básica, é enorme a demanda não atendida de professores sem formação superior. É verdade que esse não é um desafio novo e as propostas de políticas para superar a situação são antigas no Brasil. Já fazem parte da história os fóruns das licenciaturas que existiram em praticamente todas as Instituições Públicas de Ensino Superior (Ipes) por décadas. Um pouco atrás, podemos lembrar as discussões que sucederam as Resoluções de número 30/74 e 37/75, do Conselho Federal de Educação, e todas as suas similares (Araújo, Vianna, 2008), que introduziam a licenciatura de curta duração com o objetivo de formar professores rapidamente.

As discussões da época deixavam claro que essa aceleração nos processos formativos não correspondia ao suprimento da defasagem numérica de professores e, mesmo assim, insistiu-se durante um bom tempo na execução dessas políticas, reforçando a suposição de que o que se queria com as políticas era, efetivamente, apresentar números para as estatísticas educacionais e não a necessária transformação da educação. Com isso, o Brasil viveu durante um bom tempo com um processo de formação aligeirada de professores que tem consequências até os dias de hoje.

Essa demanda reprimida ao longo dos anos levou o MEC a lançar a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil. Decreto nº 6.755, 2009) e, no mesmo ano, o Plano Nacional de Formação de Professores, instituído pela Portaria Normativa nº 9, do MEC, em 30 de junho de 2009.

Chamamos a atenção aqui para o fato de que a modalidade a distância, por meio da UAB, responderá por 46% dessa formação (Costa, Pimentel, 2009). A UAB passa a representar, dentro desse contexto, um sistema nacional de EaD, que acaba por padronizar a oferta e, assim, consolidar um modelo de educação e, no enfoque deste artigo, de compreensão de docência da EaD para todo o Brasil. A intenção de busca de um modelo único pode ser depreendida da fala da liderança da EaD na Capes:²

A análise das tentativas de se implementar programas de educação a distância de grande alcance no Brasil revela grande dificuldade institucional na busca de consenso, seja no Executivo, no Congresso Nacional e mesmo na sociedade, sobre o modelo ideal de um programa com capacidade para atender a complexa realidade de um país continental. (Costa, Pimentel, 2009, p. 81).

Poderíamos nos estender aqui – o que não será o caso, mas não queremos deixar de lado essa questão – sobre a opção da busca de um consenso por um modelo único, ao invés do acolhimento da contradição e da diversidade. Tal discussão já foi tratada por diversos teóricos, como Milton Santos (2000) e David Harvey (1992), que apontaram os limites de uma globalização com intenção hegemônica e da busca de um modelo ideal (característica de uma leitura restrita do modernismo) que uniformiza e marginaliza o que está fora do padrão. Conforme esta leitura, a busca por um consenso se transforma no convencimento por um único modelo, legitimado a partir de uma falsa participação coletiva. Antes da negociação do convívio de vários modelos, prioriza-se a consolidação de um pensamento único, incapaz de acolher a diversidade, que, como alternativa, só lhe resta a exclusão do processo ou a “cooptação”. A partir da crítica a essas concepções, estamos desenvolvendo a ideia de outras educações necessárias, com essa perspectiva plural plena presente de forma substantiva (Pretto, 2005). Sendo esse um importante e necessário debate, tratá-lo-emos aqui de forma a dar sustentação às reflexões e às proposições, mas não vamos intensamente desenvolvê-lo neste artigo, já que temos como foco olhar mais atentamente para os desafios da EaD no contexto brasileiro. Tarefa essa não simples, dadas as suas proporções, o que faz com que o empreendimento político atinja grandiosos números.

A UAB tem tido um alcance impressionante em pouquíssimo tempo, como podemos conferir a partir dos dados apresentados por Celso Costa e Nara Pimentel (2009, p. 81):

O levantamento realizado em junho de 2009 indicou que do universo de 636 polos definidos a partir dos dois primeiros editais da UAB, 550 polos já estavam implementados

² Após o início da EaD na Secretaria de Educação a Distância (Seed), assistimos a ampliação das competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que, após 57 anos de existência, assumiu também a formação de professores para a educação básica e a implementação do sistema Universidade Aberta do Brasil (Costa, Pimentel, 2009, p. 88).

(com cursos). Também as 74 Instituições de Ensino Superior Públicas integrantes da UAB atendiam a cerca de 165.000 alunos.³

Mesmo com o argumento de que a EaD é capaz de promover a inclusão e a democratização do ensino superior e de que não se trata de resolver toda a formação de professores pela educação a distância (Costa, Pimentel, 2009, p. 81), não é possível negar o impacto de uma política nacional de tal magnitude nas diferentes realidades e iniciativas nacionais. Por isso, passamos a analisar a compreensão da UAB acerca da concepção de docência na modalidade a distância, já que o seu entendimento passa a ter um caráter prescritivo em todo o território nacional e em toda iniciativa na modalidade a distância.

A equipe docente compreendida pela UAB (e permitida mediante as restrições orçamentárias) é a de uma composição entre professores e tutores. Na categoria de professor estão incluídos diferentes papéis, os quais foram referidos anteriormente como *professor conteudista* e *professor ministrante*. Trabalhando com o último na oferta da disciplina estão os tutores, divididos entre tutores a distância (que ficam afastados dos alunos e próximos dos professores, trabalhando nas instituições de ensino) e tutores presenciais (que ficam próximos dos alunos e distantes dos professores, trabalhando nos polos de apoio regional). O anexo 1 da Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, descreve e aponta as atribuições gerais do professor-pesquisador e do tutor:

[...]

2.4 Professor-pesquisador

a) atribuições:

- elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- participar de grupo de trabalho para o desenvolvimento de metodologia e materiais didáticos para a modalidade a distância;

³ Adotamos esta data porque, mesmo tendo circulado a ideia da sua criação anteriormente, alguns marcos são importantes na difusão nacional da UAB: o Decreto Presidencial nº 5800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre a sua criação; a Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, que ampliou a competência da Capes; e a Portaria nº 318 do MEC, de 2 de abril de 2009, que estabeleceu a UAB como um programa permanente da Diretoria de Educação a Distância da Capes.

- realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/Capes/MEC, ou quando solicitado.

2.5 Tutor

a) atribuições:

- mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;
- acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações do cursista no prazo máximo de 24 horas;
- estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
- elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações. (Brasil. MEC. FNDE, 2009b, p. 3-4).

A partir dessa descrição e análise, podemos pensar mais detalhadamente nos limites e nas perspectivas da EaD a partir das concepções propugnadas nas políticas públicas brasileiras.

Importante ampliar a nossa reflexão sobre os limites de tal concepção de docência na EaD, que, como salientamos anteriormente, por se tratar de uma política pública com intenção de implementação nacional e permanente, traz consigo o risco da prescrição e da padronização de um modelo único de educação – evidenciado pelo nível de detalhamento das atividades e funções descritas na Resolução CD/FNDE anteriormente citada –, caminhando, portanto, na contramão das principais discussões postas no campo educacional no sentido de se valorizar a realidade dos alunos, trabalhando a partir dos seus contextos, e de se fortalecer o papel do professor como um intelectual (Giroux, 2000, 1999, 1997).

Um dos primeiros aspectos a se considerar nesse processo de implantação da EaD no sistema público de educação superior diz respeito, justamente, à sua não institucionalização em termos do trabalho docente. O professor da carreira do magistério superior, lotado em seu departamento de origem, conforme os concursos públicos realizados para essa lotação, tem o seu salário regulado pelo princípio da isonomia nacional. O envolvimento dos docentes universitários nos programas de EaD se dá, portanto, a partir de uma nova figura que se institui na universidade – para fazer frente ao professor-pesquisador, aquele que tem bolsa de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) ou pelas Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) – a do professor-bolsista, que passa a receber uma complementação salarial por meio do mecanismo de bolsa associado às atividades de extensão e não às atividades de ensino. As cargas horárias

de atividades didáticas de graduação registradas nos departamentos permanecem, portanto, inalteradas, como também o salário ao longo dos últimos anos. Assim, a carga horária dedicada às atividades de ensino na modalidade a distância passa a ser computada como extra – configurando-se, claramente, um *mais trabalho* com um *plus de salário*, não necessariamente numa ordem direta. Com isso, associado a todos os demais encargos que o *trabalho intensificado nas federais* (Sguissardi, Silva Júnior, 2009) já vem trazendo, esses profissionais passam a adotar uma excessiva carga horária de trabalho, envolvendo horários extras e finais de semana, muitas vezes associada às viagens para as atividades nos polos.

Em um importante trabalho de pesquisa que analisou a situação das universidades federais na Região Sudeste, Waldemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior (2009, p. 22) apresentam o esgarçamento das condições de trabalhos dos docentes dessa região e, por extensão, consideram que, diante da “relativa uniformidade da organização e funcionamento das federais em nível nacional (...), os resultados da análise, *cum grano salis*, pudessem ser estendidos ao conjunto do setor”. Nossas observações empíricas, em nossas próprias universidades e nas demais que conhecemos mais amiúde, nos permitem corroborar com essa generalização.

No período analisado pelos autores (1995–2005) ainda não tínhamos visto a explosão do ensino a distância nas Universidades Federais e, mesmo assim, constatou-se que

diante de um terço da redução do financiamento de pessoal das Ifes do país e da mostra, e de cerca de 20% de redução salarial dos professores das Ifes da mostra, tem-se: a) 37% de aumento das matrículas de graduação e 112% de aumento das matrículas de pós-graduação da mostra, que em conjunto, aplicado o fator de correção 4 para as matrículas de pós-graduação, traduz em 60% de aumento das “matrículas de graduação equivalentes”; b) 12% de aumento do total de “professores equivalentes” das Ifes da mostra; e c) 40% de redução do corpo técnico-administrativo. (Sguissardi, Silva Júnior, 2009, p. 126).

É nesse contexto que os programas de educação a distância, por meio da UAB, são introduzidos nas Federais, contribuindo ainda mais para esse “trabalho intensificado”, possibilitando, é verdade, ganhos extras dos professores que não são contemplados com outras formas de complementação, como as bolsas de produtividades (*sic*) de pesquisa do CNPq, bolsas de projetos de extensão ou da própria venda de serviços para o mercado, conforme demonstra a pesquisa referida.

Dados apresentados pelo secretário de educação a distância do MEC, Carlos Bielschowsky, no seminário preparatório para a 4ª Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (4ª CNCTI), realizado em Brasília em 14 de abril de 2010, apontam que, em 2010, já são quase 3 milhões de estudantes em EaD no Brasil, sendo grande a presença do setor privado. No entanto, segundo ele, a UAB hoje já conta com mais de 45 Instituições de Ensino Superior (IES) integradas, tendo sido implantados 557 polos, com um total de 170 mil alunos de graduação e 80 mil em nível de especialização. A previsão é de 600 mil estudantes em 2012. A observação do crescimento no número de alunos de graduação nesse período possibilita constatar que, efetivamente, esse crescimento se deu, de um lado, com mais uma sobrecarga de

trabalho dos docentes e, de outro, com a entrada em cena de um outro profissional, o tutor, contratado em regime precário para desempenhar o papel de professor, como estamos aqui argumentando.

Um segundo aspecto dessa equação é o papel e a identidade do chamado “tutor-bolsista”. Fica evidente a falta de reconhecimento desse profissional, recrutado por meio de seleção interna nas Ifes que aderiram aos termos postos pelo Ministério da Educação – os chamados (muito em voga) contratos de gestão, também utilizados para a distribuição de recursos visando a ampliação das universidades públicas por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – para a oferta de cursos em EaD, não tendo eles, nestas condições, um maior comprometimento com a aprendizagem.

É interessante salientar que, no que concerne ao professor, as diretrizes financeiras já referidas determinam também o papel docente na EaD. A docência, no entanto, está distribuída em diferentes papéis, entre os quais o de professor e o de tutor (a distância e presencial), estando definidos, como já mencionado, em resoluções que enquadram esses profissionais como bolsistas, não lhes dando nem mesmo o direito a declaração de trabalho mencionando a função “professor”, evitando com isso a consolidação de vínculos empregatícios e a sua inserção na categoria simbólica de *profissionais da educação*. Em síntese, nessas condições, o que se tem é uma enorme precarização do trabalho docente, que se desdobra, na prática, entre outras coisas, por meio da baixa remuneração, que acaba por excluir profissionais qualificados, e da falta de reconhecimento profissional.

A partir desse panorama, podemos pensar mais detidamente sobre as reais condições dadas pela conjuntura atual e de que maneira ela permite ou inibe possíveis saltos qualitativos no campo educacional a partir dessas políticas.

91

A racionalidade administrativa que se sobrepõe à pedagógica

Uma das tensões contemporâneas que vive a sociedade no campo da educação está na intenção de tratá-la como um negócio no lugar de considerá-la um direito do cidadão. Como José Manoel Moran (2008) esclarece, a educação pensada como necessidade e direito de todos, em uma formação integral de cidadãos críticos, se contrapõe a uma educação encarada como bem econômico, um serviço, que se organiza como uma empresa e busca rentabilidade e retorno do investimento. A educação pública procura identificar-se como um direito, respondendo também ao senso comum da responsabilidade social que lhe cabe como instituição pública e gratuita.

No campo público, o que se tem observado é que esse processo de mercantilização da educação superior começa a ser implantado por dentro da própria universidade a partir dos mecanismos de financiamento que foram se difundindo ao longo dos anos, como já afirmamos anteriormente baseado nos estudos de Sguissardi e Silva Júnior. Com isso, as atividades de pesquisa (e ensino de pós-graduação) passaram a ser definidas a partir dos financiamentos e das avaliações realizadas por

instituições como a Capes e o CNPq. Ampliando mais a compreensão da problemática, esses autores identificam, a partir dos dados, que os mecanismos de financiamento passam a atuar, portanto, como parte de um processo de complementação salarial dos docentes, revelando-se como “saídas” para a compressão salarial:

o retrato da condição salarial mostra-se mais completo quando se discute a necessidade de mudanças nas classes de carreira – eliminação do regime de dedicação exclusiva, por exemplo – quando se revelam várias “saídas” para a compressão salarial, que tanto pode ser a bolsa de produtividade do CNPq ou múltiplas forma de complementação salarial, como bolsas de extensão, remuneração por aulas em cursos de pós graduação *lato sensu*, consultorias, assessorias, etc., boa parte destas via FAIs [Fundações de Apoio Institucional]. Aqui também podem ser incluídos diversos programas pautados nas políticas focais do governo, tais como a Escola de Gestores, a Pedagogia da Terra, a Agricultura Familiar, *sem esquecer a Educação a Distância (EaD)* e cursos para professores das redes municipais e estaduais. (Sguissardi, Silva Júnior, 2009, p. 153 – grifo nosso).

No caso da extensão, essas atividades também foram sempre em número reduzido e, quando ocorrem, são a partir de financiamentos externos, mormente pelo editais de apoio a esse tipo de atividade e estes, bem verdade, mais presentes somente nos últimos anos.

Ainda não havia chegado esse nível de complementação e de controle de gestão ao ensino de graduação, quando um primeiro movimento nessa linha ocorreu com a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), por meio da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, e regulamentada pelo Decreto nº 2.668, de 13 de julho de 1998, que correspondia a um pagamento complementar – portanto, não se configurando como salário – aos docentes em função de sua carga horária no ensino da graduação.

O movimento seguinte, associado à implantação da UAB, se dá a partir de uma nova modalidade, já experimentada no processo de implantação do Reuni, que é, como referido brevemente, o dos contratos de gestão a partir dos processos de adesão das Ifes ao projeto da UAB. Assim, as Ifes passam a aderir à política pública de formação de professores pela EaD, compreendendo o seu papel na interiorização e democratização do acesso ao ensino público, gratuito (e de qualidade), assumindo sua parte no atendimento ao déficit de professores formados que atuam nas redes de educação básica. Contudo, observamos que, embora legitimem sua participação na EaD pelo discurso da educação como um direito e, assim, contribuam para consolidar esse grande programa nacional, a tensão apontada por Moran, Sguissardi e Silva Júnior sobressai. Percebemos o predomínio do econômico sobre o pedagógico, ressaltado na ênfase dada às planilhas orçamentárias, ao invés destas serem elaboradas, exclusivamente, a partir dos projetos político-pedagógicos dos cursos. Não se minimiza aqui a necessidade de racionalização dos investimentos, de otimização dos custos e da garantia de uma adequada aplicação dos recursos com retorno para a sociedade, contudo, questiona-se a inversão de papéis, já que a definição dos projetos tem como base modelos pré-estabelecidos que submetem a alteridade e a diversidade, padronizando as propostas educativas em um momento de intensa e necessária inovação educacional. Evidencia-se assim a reprodução do instituído – em nome

da facilidade, da segurança e da padronização das ações –, ao invés de promover uma efetiva mudança nas dimensões apontadas por Fernando Hernandez (2000), principalmente na cultural.

Compreendemos, assim como Hernandez, que a inovação pensada sem a inclusão do professor está fadada ao fracasso, pois parte de uma concepção simplista que não faz jus à complexidade dos processos educativos. Quando aponta os três momentos da inovação, esse autor salienta que devemos superar concepções redutoras, que se contentam com as melhorias nos métodos e materiais em um enfoque sistemático e racional, características do primeiro momento – o da dimensão tecnológica – ou ainda superar as concepções focadas na dimensão política, que ampliam o tratamento da inovação, reconhecendo a complexidade que não se resolve automaticamente apenas com a soma de esforços (como aponta a perspectiva tecnológica), mas que requer uma negociação de conflitos e compromissos nem sempre resolvidos no tempo esperado. Mas, definitivamente, ele traduz a grande dificuldade da implementação das políticas pensadas de fora da escola ao valorizar a dimensão cultural, muitas vezes deixada de lado. Ao descrever a inovação como a interação de culturas diferenciadas, Hernandez (2000, p. 29) coloca que é preciso estudar a forma como os educadores interpretam as propostas e como a negociação de valores distintos e a busca de novos significados são pensados e permitidos nos processos propostos de inovação educacional, pois “é mais fácil introduzir materiais que mudar crenças”.

Conclusão

Para combater o risco de a EaD ser entendida como um “projeto de governo”, associado ao partido atual e que pode mudar a cada eleição, não basta a prescrição e a regulamentação dos financiamentos das inovações. É importante transcender as dimensões instituídas de gestão, dos currículos e dos meios para a educação, para se preocupar com uma abordagem multidimensional que, para além da dimensão tecnológica, inclua as dimensões política e cultural, compreendendo que a efetivação de projeto dessa natureza depende, fundamentalmente, do grau de institucionalização da educação a distância no interior das instituições públicas de ensino superior. Assim, e dessa maneira, necessário se faz resgatar a autonomia das Ifes no sentido de incluir a diversidade mediante o acolhimento e a negociação de propostas diferenciadas na montagem do projeto maior da UAB. Mais importante ainda, acreditamos ser necessária uma maior compreensão da profundidade do tema e do respeito ao tempo e às características do trabalho dos professores nesses projetos de EaD, que, essencialmente, estão associados a mudanças culturais e não apenas metodológicas. Necessário se faz estimular a apropriação da inovação pelos professores envolvidos, segundo seus próprios critérios, sentidos e representações. O grande desafio parece ser garantir que, no momento de implantar uma política pública agressiva para a educação mediada e dependente das TIC, a apropriação da inovação pelos professores esteja pensada não só como mera ferramenta de

uma, quem sabe, nova pedagogia, mas também como conteúdo ético e estético de uma educação transformadora.

Esse movimento de incorporação das tecnologias digitais na educação vem se dando, como visto ao longo do texto, mais do que como portador de soluções para os desafios postos pela contemporaneidade, mas como verdadeiros elementos dificultadores dos processos educacionais, pois demandam pensar a educação – e aqui não nos referimos apenas à educação a distância – muito além de um campo fechado em si mesmo. As TIC trazem na verdade, como temos explicitado em vários momentos, elementos perturbadores da “normalidade” educacional. Obviamente, mais do que pensar em uma conclusão fechada ou determinista para o tema, propomos um conjunto de questões e reflexões que, no fundo, alimentam essa e tantas outras discussões acadêmicas e políticas.

Existe a possibilidade de liberdade e autonomia das instituições universitárias que integram o projeto UAB para a construção e proposição de um modelo diferente integrando o projeto com sua alteridade e contando com os recursos do MEC/UAB? Quais seriam os limites dessa possibilidade? O Estado brasileiro está preparado para tratar essa diversidade de propostas, ou nos resta apenas seguir modelos preestabelecidos de forma centralizada? Como pode se dar a avaliação (e aprovação) dos orçamentos pelo MEC se ele próprio só conta com pessoal terceirizado que não traz a construção histórica desse espaço de formação de professores, que reafirma a falta de continuidade das políticas e que não tem uma compreensão da política e da diversidade, característica intrínseca da universidade?

Evidentemente que a tendência à centralização dos recursos e dos projetos institucionais para se obter recursos e equipamentos promove uma ação estratégica dentro das próprias Ifes, que já seleciona no seu interior as iniciativas mais fortes e favoráveis à adequação ao proposto. Com isso, este é o nosso argumento: há a destruição da possibilidade de convivência da diversidade no interior da universidade, promovendo a padronização, vinda de dentro, com o único objetivo de participar dos editais e, com isso, obter os necessários recursos para a manutenção da universidade pública. São essas questões – apenas algumas – que estão na mesa dos elaboradores das políticas públicas e dos pesquisadores da educação. Passado este momento inicial – um tanto longo, é verdade – quem sabe teremos para a educação, a EaD e o projeto da Universidade (pública) Aberta do Brasil novas possibilidades de ouvir e acolher a diversidade, onde não se reproduza a centralização dos recursos e das iniciativas no interior das universidades, não se padronize a concepção de docência e se promova a inovação metodológica para, em última instância, se promover a sinergia entre a EaD e a educação presencial.

Assim, professores (universitários) qualificados e políticas públicas que fortalecem a ampliação da universidade pública de qualidade no País, podem, efetivamente, atuar no ensino (sem distinção entre presencial e a distância), considerando-o como não dissociado da pesquisa e da extensão. Essa universidade ainda será construída.

Referências bibliográficas

ANUÁRIO brasileiro estatístico de educação aberta e a distância, 2005. São Paulo: Instituto Monitor, 2005. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2005.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2008.

ARAÚJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A trajetória da formação de professores de Física no ensino superior: do descobrimento à Resolução 30/74. In: COLÓQUIO PRÁTICAS DE ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2., 2008, São Gonçalo, RJ. *Anais do II...* Disponível em: <http://omnis.if.ufrj.br/~pef/producao_academica/anais.html>. Acesso em: 2 out. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Decreto nº 2.668, de 13 de julho de 1998. Dispõe sobre critérios para pagamento da Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2668.htm>.

_____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.

_____. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação superior: censo 2001*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 27/08/2008.

_____. *Evolução do ensino superior*: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1996/9394.htm>>.

_____. Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 jul. 1998. Revogada pela Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9678.htm>. Acesso em: 3 out. 2010.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009*. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a serem pagas pelo FNDE a partir do exercício de 2009. 2009a. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. *Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009: Anexos I, II e III – Manual de atribuições dos bolsistas; Termo de compromisso do bolsista; Formulário de cadastramento de bolsista da UAB*. 2009b. Disponível em: <<http://ead.ufsc.br/blog/2009/06/05/resolucao-fnde-n%C2%BA26-de-5-de-junho-de-2009/>>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 318, de 2 de abril de 2009. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 abr. 2009. Seção 1, p. 13. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port318.pdf>>.

_____. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1º jul. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf>.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Border youth, difference, and postmodern education. In: CASTELLS, Manuel (Org.). *Critical education in the new information age*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1999. p. 65-82.

_____. Cultural politics and the crisis of the university. *Culture Machine*, n. 2, p. 1-23, 2000.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HERNÁNDEZ, F. et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORAN, J. M. As muitas inclusões necessárias na educação. In: RAIÇA, D. (Org.). *Tecnologias para a educação inclusiva*. São Paulo: Avercamp, 2008. p. 35-54.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/art11_26.pdf>.

PRETTO, Nelson De Luca. *Escritos sobre educação, comunicação e cultura*. Campinas: Papyrus, 2008.

PRETTO, Nelson De Luca (Org.). *Tecnologia e novas educações*. Salvador, BA: Edufba, 2005.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 (Especial), p. 935-954, out. 2006.

Andrea Lapa é professora do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e coordenadora do Laboratório de Novas Tecnologias (Lantec) desse Centro.

decalapa@ced.ufsc.br | decalapa@gmail.com

Nelson De Luca Pretto, doutor em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e pesquisador do CNPq.

nelson@pretto.info | www.pretto.info

Formação de professores na modalidade *on-line*: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais

Eliane Schlemmer

Resumo

99

Este artigo é composto de quatro seções: a primeira apresenta algumas reflexões sobre como se caracteriza a docência na sociedade atual, conectada, em rede, bem como sobre os principais desafios vivenciados pelos professores; a segunda problematiza o campo da formação de professores para a emancipação digital cidadã, o que abrange o desenvolvimento de fluência tecnológica digital e pedagógica que lhes permita criar metodologias e processos de mediações pedagógicas específicas à natureza desses meios; a terceira expõe algumas experiências desenvolvidas no âmbito da formação e capacitação docente em Espaços de Convivência Digitais Virtuais (ECoDIs) como possibilidade de inovação educacional; a quarta e última diz respeito ao futuro, ou seja, às novas possibilidades que estão surgindo, das quais nós, professores-pesquisadores, formadores das novas gerações de professores, precisamos nos apropriar, a fim de conhecer suas potencialidades e limites no âmbito do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: formação de professores; modalidade *on-line*; espaços de convivência digitais virtuais; inovação educacional.

Abstract

Distance learning teachers' education: experiences and reflections concerning new virtual environments

The present article comprises four sections: the first section presents reflections about the characteristics of the teachers' work in the present web connected society and its main challenges; the second section discusses teachers' education towards digital emancipation for citizenship, including the development of digital literacy that enables the teacher to create methodologies and processes to mediate specific pedagogical practices; the third section reports some experiences developed for teachers' education in the virtual digital living environments as an innovative education experience; the fourth and last section addresses the future possibilities and the necessity of appropriation of these new possibilities by researchers and teachers educators in order to get to know their potentialities and limits concerning human development.

Keywords: teacher's education; online distance learning; innovations in education; virtual digital living environments.

Introdução

100

Ajudar as pessoas a se desenvolverem, a trabalharem com a formação, com a capacitação, com a aprendizagem humana, envolve um alto nível de complexidade no contexto social em que vivemos. Essa sociedade, denominada pelo sociólogo espanhol Manuel Castells "sociedade em rede", cada vez mais se estrutura, se organiza, a partir do uso de diferentes Tecnologias Digitais (TDs) interligadas em redes. Essas tecnologias vêm evoluindo rapidamente, possibilitando que pessoas de diferentes raças, credos, culturas, independentemente do espaço físico e do tempo, tenham um vasto acesso à informação em segundos, interajam, se comuniquem, criem redes de relacionamento, constituam comunidades virtuais de trabalho, de pesquisa, de aprendizagem e de prática. É por meio da ação e da interação em rede que realizam trocas de toda natureza, compartilham experiências, aprendizagens, ideias, projetos, constroem conhecimento de forma colaborativa e cooperativa.

No âmbito da Educação, essas redes têm contribuído significativamente para a rápida disseminação de ofertas educacionais em novas modalidades. Essas ofertas são potencializadas pelo uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tecnologias da Web 2.0, Tecnologias Móveis e Sem Fio (TMSF) e, ainda, tecnologias da Web 3D, tais como Metaversos, que permitem a criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3Ds) e os Espaços de Convivência Digitais Virtuais (ECoDIs), híbridos entre AVAs, jogos eletrônicos, MDV3Ds e comunidades virtuais. Nesses ambientes gráficos em 3D, em rede, os sujeitos são representados por avatares, uma espécie de "corpo digital virtual", um "eu digital virtual", com uma identidade que se

“materializa” numa “presença digital virtual”. Por meio dessa “presença”, o avatar pode “ver”, “sentir” o ambiente e os demais avatares, assim como agir e interagir utilizando diferentes formas de comunicação (textual, oral, gestual e gráfica), o que tem provocado discussões e reflexões profundas sobre os conceitos de presença e distância, entre outros, contribuindo, dessa forma, para que pesquisadores utilizem o termo *Educação on-line*, e não mais “Educação a Distância” para denominar a experiência de aprendizagem que ocorre nesses espaços, por entenderem que a denominação tradicionalmente utilizada não representa o que verdadeiramente é percebido pelos sujeitos que aprendem nesses espaços. Ainda no âmbito da *Web 3D* temos realizado diferentes pesquisas, gerando algumas teorizações, tais como: “presença digital virtual”, “identidade digital virtual”, “cultura digital virtual”, “(meta) cultura”, “hibridismo nômade”, “Espaço Digital Virtual de Convivência” e “Espaço de Convivência Digital Virtual – ECoDI”, entre outras.

Assim, essas diferentes TDs criam novos espaços de convivência, possibilitando e configurando uma convivência digital virtual em rede, o que pode representar inovação significativa no âmbito da Educação, quando vinculadas a metodologias e processos de mediações pedagógicas específicas à natureza desses meios. Nesse contexto, como formar professores para que possam atuar, promovendo uma educação para esse tempo, numa sociedade altamente tecnologizada, conectada, em rede? Que competências são necessárias para que possam ajudar no processo de aprendizagem dos “nativos digitais” (Prensky, 2001), da geração “*Homo zappiens*” (Veen, Vrakking, 2009), que atualmente representam o nosso público discente em diferentes níveis de ensino? Para nos ajudar a refletir sobre essas e tantas outras questões que perpassam o nosso imaginário enquanto professores-pesquisadores, formadores das novas gerações de professores, apresento, a seguir, as quatro seções que compõem este artigo.

101

1 Como se caracteriza a docência na sociedade atual, conectada, em rede? Quais são os principais desafios vivenciados pelos professores?

A docência, na atualidade, encontra-se num emaranhado de possibilidades e necessidades, numa rede que vai sendo tecida a partir do imbricamento:

- 1) do docente que existe em cada um;
- 2) da leitura crítica da sociedade atual;
- 3) da compreensão de quem é e de como aprende o “nativo digital” (e novo sujeito da aprendizagem);
- 4) dos conhecimentos que serão necessários para que esse sujeito viva e conviva nessa sociedade, transformando-a;
- 5) das diferentes TDs que surgem a cada instante, bem como da compreensão de suas possibilidades, potencialidades e limites para os contextos educativos, na iminência de desenvolver fluência no seu uso;

6) da permanente necessidade de estar continuamente aprendendo, num processo de “fazer e compreender”, o que implica necessariamente o binômio ação-reflexão, onde o resultado desse processo “empodera” uma nova ação que, incorporada da reflexão, pode incrementar qualitativamente uma prática pedagógica responsável, comprometida com a formação e com a capacitação humana, numa perspectiva emancipatória.

É a partir desse contexto que apresento, a seguir, alguns dos principais desafios vivenciados pelos docentes na atualidade:

1.1 O desafio de educar numa “sociedade em rede”

O sociólogo e pesquisador Manuel Castells afirma que estamos vivenciando uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias da informação, o que está remodelando a base material da sociedade num ritmo nunca antes imaginado; cita o movimento intenso e crescente de redes interativas de computadores, as quais favorecem a criação de novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, simultaneamente, sendo moldadas por ela. De acordo com Castells, esses aspectos, entre outros, possibilitam compreender que estamos vivendo numa “sociedade em rede”. Essa revolução tecnológica não se caracteriza pela centralidade de conhecimentos e informação, mas sim pela aplicação desses para a geração de novos conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, criando um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso.

[...] a difusão da tecnologia amplifica seu poder de forma infinita, à medida que os usuários apropriam-se dela e a redefinem. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem tornar-se a mesma coisa. Dessa forma, os usuários podem assumir o controle da tecnologia [...]. Segue uma relação muito próxima entre os processos sociais de criação e manipulação de símbolos (a cultura da sociedade) e a capacidade de produzir e distribuir bens e serviços (as forças produtivas). Pela primeira vez na história, a mente humana é uma força direta de produção, não apenas um elemento decisivo no sistema produtivo. (Castells, 1999, p. 51).

Castells diz que a integração crescente entre mentes e máquinas está alterando fundamentalmente o modo pelo qual nascemos, vivemos, aprendemos, trabalhamos, produzimos, consumimos, sonhamos, lutamos ou morremos. Em decorrência dessas mudanças está ocorrendo “uma transformação mais profunda: a das categorias segundo as quais pensamos todos os processos” (Castells, 1999, p. 80). Assim, como pensar os processos de ensinar e de aprender que se estabelecem na “sociedade em rede”, onde cada vez mais os sujeitos têm acesso, quase que instantaneamente, a uma vasta diversidade de redes de informação, de interação e de produção de conhecimentos, nas quais ora são usuários-consumidores e ora são criadores-autores?

1.2 O desafio de educar numa visão sistêmico-complexa

As pesquisas na área da aprendizagem humana, da Educação, avançaram significativamente nos últimos tempos, principalmente a partir da inter-relação com outras áreas do conhecimento, tais como Neurocognição, Genética, Psicologia, Sociologia, Computação, por exemplo, o que contribuiu para o surgimento de novos dados, possibilitando novas compreensões, principalmente vinculadas ao funcionamento dos sistemas, do cérebro humano, das interações sociais, das emoções.

Assim, surgem novas teorias, tais como a teoria sistêmica e a teoria da complexidade, as quais, perpassadas pelo avanço das tecnologias digitais, fornecem novos elementos para ampliar e aprofundar a compreensão sobre como os sujeitos aprendem. Nesse universo emerge a compreensão de conhecimento em fluxo, construído em rede por meio de processos de colaboração e de cooperação. Um todo integrado, cujas propriedades fundamentais têm origem nas relações entre as partes, ou seja, conhecimento constituído de subsistemas que se inter-relacionam formando uma rede em que estes estão interligados e são interdependentes. Na visão sistêmico-complexa, o conhecimento é entendido como rede de relações, opondo-se à ideia de conhecimento como um edifício, como blocos de construção. Toda estrutura é vista como a manifestação de processos subjacentes, de forma que o pensamento sistêmico-complexo é sempre pensamento processual e, sendo complexo, sempre pensamento dialógico, recursivo e multidimensional.

Todos fazemos parte da rede... se um avança todos avançam um pouco, mas se vários avançam, a mudança não só é maior e mais rápida como permite nova organização. Tanto a autonomia de cada um como a cooperação entre todos são fundamentais. (Fagundes, Sato, Maçada, 1999, p. 79).

103

Nesse contexto, como pensar a docência? É preciso invenção, criatividade, novas formas de trabalho, novas metodologias, sendo que a principal mudança que precisamos fazer é na forma de pensar o processo educativo. No entanto, como nos lembra Becker (2008, p. 55),

[...] o professor não pode ensinar diferentemente de seu conceito de aprendizagem; por mais que se esforce. [...] um professor não poderá exercer uma pedagogia e uma didática inspiradas no construtivismo se continuar preso a concepções epistemológicas empiristas ou aprioristas. [...] É por isso que professores, ao assumirem uma nova moda didático-pedagógica, na medida em que se esforçam para dar conta dessa novidade vão retrocedendo até retornarem às formas costumeiras que desejavam superar. A mudança que postulamos logrará êxito somente se for acompanhada de um esforço no sentido da crítica epistemológica e, por consequência, de mudança profunda na concepção de aprendizagem.

Assim, é preciso lembrar que a prática docente desenvolvida por um professor representa o resultado da sua história de interações, construída no seu viver e conviver, enquanto aluno e enquanto educador, refletindo paradigmas, concepções, teorias e crenças próprias da sociedade e da cultura na qual construiu a sua ontogenia. Mas o que acontece quando esse docente, que se desenvolveu num mundo analógico, tem o compromisso de educar seus alunos "nativos digitais"?

1.3 O desafio de educar o “nativo digital”, a geração “*Homo zappiens*”

“As crianças podem aprender a usar computadores habilmente, e essa aprendizagem pode mudar a maneira como elas conhecem outras coisas” (Papert, 1988, p. 21). Assim como já apontava Papert, os sujeitos que nasceram a partir da década de 80 cresceram numa sociedade imersa em todo tipo de TDs, conectada por diferentes tipos de redes. Eles são “nativos digitais”,¹ pertencentes à geração “*Homo zappiens*”² e se movimentam com facilidade e rapidez nesse mundo tecnologicado, tendo acesso a uma grande variedade de informações e possibilidades de comunicação e interação. Essa geração, que possui uma intimidade ímpar com as TDs e facilmente cria as suas redes, “pensa com” e a partir do uso dessas tecnologias, pois cresceu em meio a computadores, celulares, MP3, MP4, i-Pod, i-Phone, PDAs, Play Station, Play Station Portable (PSP), Wii, internet, comunicadores instantâneos, Google e seus mais variados serviços, wikis, blogs, orkut, comunidades virtuais de toda ordem, metaversos MMORPG,³ Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3Ds), sendo tudo isso parte do seu mundo, da sua cultura e, portanto, o espaço onde construiu a sua ontogenia.

São essas crianças e jovens, “nativos digitais”, pertencentes à geração “*Homo zappiens*”, que constituem hoje grande parte do nosso público discente em diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino superior, trazendo consigo significativos desafios para os professores, pois aprendem por meio de cliques, toques, telas, ícones, sons, jogos, num emaranhado de ações e interações que envolvem a curiosidade, a pesquisa, a descoberta, o desafio, a exploração, a experimentação, a vivência em diferentes redes de conversação *on-line*. São sujeitos que estabeleceram configurações de convivência com outros sujeitos de uma forma própria e particular, vinculadas aos espaços digitais virtuais, fazendo surgir o que Castells denomina “cultura da virtualidade real”.

1.4 O desafio de educar utilizando diferentes TDs e modalidades educacionais: *e-Learning*, *b-Learning*, *m-Learning*, *p-Learning*, *u-Learning*, “*on-line*”...

Atualmente, além das tecnologias da *Web 1.0* e dos tradicionais ambientes virtuais de aprendizagem, existe uma infinidade de TDs que podem ser utilizadas no âmbito da educação, tanto como apoio aos processos de ensino e de aprendizagem

¹ “Nativos Digitais são os novos sujeitos da aprendizagem, pessoas nascidas num mundo altamente tecnologicado, em rede, dinâmico, rico em possibilidades de acesso à informação, à comunicação, à interação. Para os “nativos digitais”, as tecnologias digitais estão sempre presentes, imbricadas nas suas ações, eles vivem e pensam com essas tecnologias. Elas estão na forma como eles se comunicam, se relacionam com os demais sujeitos e com o mundo, fazem parte das experiências construídas no seu viver e conviver.” (Schlemmer, 2006, p. 34-35).

² “*Homo zappiens*” é a nova geração que aprendeu a lidar com novas tecnologias, que cresceu usando múltiplos recursos tecnológicos desde a infância. Esses recursos permitiram ter controle sobre o fluxo de informações, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se e colaborar em rede, de acordo com suas necessidades. O *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégia de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente [...] o *Homo zappiens* é digital e a escola é analógica.” (Veen, Vrakking, 2009, p. 12).

³ MMORPG (*Massive Multiplayer On-line RPG* – Jogos de RPG *On-line* Massivos) são jogos onde diversos sujeitos se conectam e jogam simultaneamente em um mesmo mundo representado graficamente em 2D ou 3D.

que se desenvolvem na modalidade presencial física quanto para possibilitar o desenvolvimento de ofertas na modalidade a distância. Entre elas estão:

- a) as tecnologias da *Web 2.0* – *weblogs, fotologs, wikis, twitter, orkut* e diferentes tipos de redes sociais – que surgem enquanto plataforma potencializadora da interação, da colaboração e da cooperação entre os sujeitos, os quais podem interagir com a informação e alterar o seu conteúdo, tornando-se autores e co-autores;
- b) as Tecnologias Móveis e Sem Fio (TMSF) – celulares, telefones inteligentes (*smartphones*), PDAs, *laptops*, entre outras, que, aliadas à necessidade crescente de mobilidade de pessoas, objetos e informação (Schlemmer *et al.*, 2007), provocam o surgimento de novas possibilidades em educação, tais como o *mobile learning*, o *pervasive learning*⁴ e o *ubiquitous learning*,⁵ que, segundo Schlemmer *et al.* (2007), não podem ser olhadas com as lentes da “EaD fixa”, pois, ao utilizarmos as TMSF num contexto de mobilidade, novas questões se apresentam, constituindo desafios de ordem pedagógica, tecnológica e social;
- c) as tecnologias da *Web 3D*, que surgem com uma infinidade de possibilidades de ambientes 3D, em rede, tais como: os Metaversos (*Active World, There, Second Life*, entre outros), que permitem a criação de Mundos Digitais Virtuais em 3D (MDV3Ds), nos quais vivem e convivem avatares; os MMORPGs, que possibilitam desenvolver estratégias de resolução de problemas; e ainda os ECoDIs, híbridos entre AVAs, jogos, MDV3Ds e comunidades virtuais, onde a interação não ocorre apenas textualmente, como tradicionalmente ocorre com outras tecnologias, mas também de forma oral, gestual e gráfica.

105

Klastrup (2003) propõe que uma definição de MDV3D precisa conter certos pré-requisitos: descrever os vários gêneros de mundos virtuais (tanto mundos sociais quanto jogos), distinguindo mundos virtuais de ambientes (não-permanentes ou de acesso restrito) e comunidades virtuais (que se focam primariamente na interação social), enfatizando ambos os aspectos de interação: usuário/usuário e usuário/mundo; descrever o que distingue tais mundos de outros tipos de mundos imaginários (como novelas ou filmes), que não são ambientes habitáveis; e, por fim, enfatizar o fato de que o mundo virtual é um mundo compartilhado por múltiplos usuários (comunicação síncrona) e que, por isso, os outros usuários também são seus produtores.

Outras diferenciações também são importantes de serem feitas, principalmente com relação aos atuais RPGs e AVAs. Dessa forma, os MDV3Ds, os ECoDIs, diferem dos RPGs Digitais pela ausência de um enredo ou um contexto pré-definido para que a história se desenvolva, sendo o enredo e a história construídos no viver e no conviver dos seus e-habitantes. Diferem dos AVAs fundamentalmente pelos ambientes gráficos 3D, com possibilidade de interação via texto, voz, gesto e representação gráfica. O texto pode ser utilizado nos diálogos entre os avatares ou para subsidiar alguma discussão ou construção, mas o sujeito “enxerga” o que está realizando, criando, desenvolvendo; “vê”

⁴ Modalidade educacional na qual a informação é que encontra o sujeito. Ela o acompanha por meio de sistemas de localização, baseados em GPS, e cabe somente ao sujeito filtrá-la.

⁵ Modalidade que promete permitir que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram em qualquer lugar ou tempo e com qualquer dispositivo, de forma continuada, contextualizada e integrada ao cotidiano do aprendiz.

para onde está indo; pode manusear, pegar, manipular, agir sobre um objeto desejado. Isto torna a interação mais natural, mais próxima das ações que o sujeito realiza no mundo presencial físico. Poder “entrar” num ambiente gráfico em 3D é uma experiência diferente de acessar uma página *Web* ou um *site*. O aluno não navega para acessar fóruns e *chats* para colaborar com os demais; ele está presente no lugar em que isso ocorre. Assim, os sujeitos-participantes de um metaverso ou de um ECoDI interagem uns com os outros, via avatar, por meio da representação oral, textual, gráfica e gestual, o que possibilita um maior grau de envolvimento e de imersão dos sujeitos, propiciando um sentimento de presença,⁶ de “realidade”, mais intenso que as atuais tecnologias existentes e utilizadas para realizar ofertas educacionais na modalidade a distância, o que contribui para que o processo seja mais rico e significativo do ponto de vista das experiências de aprendizagem.

O grau de envolvimento e imersão dos alunos com o conteúdo dos cursos, os colegas e o próprio professor, em um ambiente de realidade virtual 3D como o Second Life, não parece ser facilmente reproduzível nos ambientes de aprendizagem tradicionais, como Blackboard, Teleduc, Moodle, etc. (Mattar, 2008, p. 88).

Assim, é fundamental ao docente vivenciar essa nova realidade, ser sujeito do processo de aprendizagem com o uso de diferentes TDs e modalidades de oferta educacional, a fim de que possa construir significado. Dessa forma, poderá melhor compreender as mudanças imbricadas nos processos de ensino e de aprendizagem, o que é significativamente distinto, se considerarmos o paradigma da “educação presencial física, analógica”. É muito diferente, por exemplo, produzir um texto em papel ou produzir um texto (ou hipertexto) utilizando tecnologia digital (editor de textos, editor de páginas *web*, de *blogs*, de *wikis*, etc.). As estruturas cognitivas⁷ mobilizadas são distintas. Isso explica o motivo pelo qual muitas pessoas ainda produzem o texto inicialmente em papel, para depois “digitar” no editor de textos, ou, ainda, têm a necessidade de imprimir o texto para ler. Isso ocorre porque o sujeito, ao interagir com essas tecnologias, não encontra em sua estrutura cognitiva algo que lhe permita se apropriar dessa nova realidade. O sistema de significação do sujeito é então perturbado, resultando num desequilíbrio cognitivo. Para que o sistema possa dar conta dessa perturbação, precisará de novos elementos, de regulações, de compensações que lhe permitam atingir novamente um estado de equilíbrio, constituindo assim um novo conhecimento que, posteriormente, se transformará numa nova estrutura ou numa estrutura reorganizada.

Educar na modalidade *on-line* implica o docente saber lidar com o “beta perpétuo”.⁸ Esse conceito considera os *softwares*, atualmente produzidos na lógica

⁶ Uma presença que é de natureza digital virtual.

⁷ O conceito de estrutura cognitiva é central para a teoria de Piaget, sendo mais frequentemente utilizado para designar as formas de organização dos raciocínios. Estruturas cognitivas são padrões de ação física e mental subjacentes a atos específicos de inteligência. Na concepção piagetiana, a aprendizagem ocorre a partir da consolidação das estruturas de pensamento. Para o autor, a fim de que ocorra a construção de um novo conhecimento, é preciso que haja desequilíbrio nas estruturas cognitivas do sujeito, nos conceitos já assimilados, necessitando o sujeito buscar novos elementos que permitam reorganizá-lo, que possibilitem uma reequilibração e, com ela, a construção de um novo conceito.

⁸ Termo utilizado por Tim O’Reilly, ao apresentar o conceito de *Web 2.0*.

da *Web 2.0*, não somente como um artefato, mas como um processo de comprometimento com seus usuários. Os programas são corrigidos, alterados e melhorados o tempo todo, e o usuário participa deste processo dando sugestões, reportando erros e aproveitando as melhorias constantes. Isso acontece com o conteúdo e com os recursos disponibilizados na internet, o que permite estarmos continuamente e também coletivamente atualizando um determinado conteúdo, material didático, objeto de aprendizagem, recurso, entre outros, melhorando-o, ampliando-o. Implica também aprender a trabalhar com a ampliação do espaço físico fixo para o espaço digital virtual das redes, para o espaço de fluxos, a partir do uso de diferentes TDs, o que pode incluir as TMSF. Isso possibilita o desenvolvimento de processos formativos e de capacitação para além das limitações impostas pelo tempo, pelo espaço e pela falta de mobilidade tecnológica, explorando o potencial da internet em todas as suas dimensões. Implica ainda aprender a trabalhar com a ampliação do tempo, considerando o tempo “intemporal”, o “*real time*” e o “*Just in time learning*”. O tempo é crucial na atualidade; assim, saber “aproveitar” o tempo representa uma vantagem para os sujeitos que desejam aprender.

Dessa forma, é fácil perceber que os meios com os quais interagimos atualmente são de outra natureza, o que pode significar que as metodologias anteriormente adotadas já não servem, pois não dão conta de explorar ao máximo o potencial que esses novos meios oferecem. Novas metodologias precisam surgir, levando em conta a potencialização do processo de interação possibilitado pelos novos meios.

2 Formação de professores para a emancipação digital cidadã

Por emancipação digital cidadã entendemos um nível tal de apropriação, de fluência tecnológica digital, de forma a propiciar ao sujeito ser um cidadão deste tempo, conferindo-lhe um empoderamento que possibilite exercer a autonomia social⁹ e a autoria criativa,¹⁰ num espaço dialógico, cooperativo, perpassado pelo respeito mútuo e pela solidariedade interna, um espaço onde o outro é reconhecido como um outro legítimo na interação e, portanto, alguém com quem é possível estabelecer uma relação em que, em diferentes momentos, ambos são coensinantes e coaprendentes, num processo de mediação e intermediação pedagógica múltipla e relacional, o que permite libertar os sujeitos das relações de opressão, num espaço onde, por meio de um viver e conviver digital virtual, todos se transformam mutuamente por meio das interações que conduzem ao diálogo autêntico.

⁹ A autonomia, além de ser própria de cada ser vivo, também é caracterizada como um processo que se constrói ao longo do viver do ser vivo em interação com os outros, nas evidências das diferenças, conflitos e perturbações. Então, o ser vivo, para compensar as perturbações em relação a outros seres vivos, transforma a ação que dará novos contornos à dinâmica da rede. Assim, percebemos, numa autopoiese de terceira ordem, que, na resolução do problema, a ação do ser vivo transforma o conviver no grupo. Então vivenciamos uma autonomia social. Ou seja, o sistema social se modifica por meio da autopoiese de seus componentes (Backes, 2007, p. 121).

¹⁰ Autoria criadora manifesta-se na produção da diferença, no deslocamento, na inversão, na modificação capaz de criar a novidade nos espaços digitais virtuais (Backes, 2007, p. 163).

A formação humana está relacionada com o desenvolvimento do sujeito enquanto ser cocriador de um espaço de convivência social desejável. Já a capacitação está relacionada com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo em que vivemos, como recursos operacionais para realizar o que quisermos viver (Maturana, Rezepka, 2000). Nesta visão, a formação humana é fundamento de qualquer processo educativo e a capacitação, um instrumento e um caminho na realização de uma tarefa educacional. A mediação pedagógica é o movimento da tarefa educativa, na formação humana e na capacitação, que surge no processo de interação. No entanto, quando nos referimos a processos de formação e de capacitação que acontecem por meio das redes digitais, surge o que Okada e Okada (2007) denominam "intermediação pedagógica múltipla". Na "intermediação pedagógica múltipla", o aluno torna-se também um mediador pedagógico, ao lado dos professores, seus auxiliares e colaboradores internos (colegas) e externos (autores consultados e palestrantes convidados), deixando de ser o único mediado. A intermediação pedagógica múltipla propicia a aprendizagem mediada por todos: todos aprendem com todos (professores, monitores, tutores e alunos); todos os participantes são corresponsáveis e coautores da produção coletiva de conhecimentos; e todos eles auxiliam um ao outro na sua produção individual – autoria própria (Okada, Okada, 2007, p. 725).

No entanto, para que a mediação e a intermediação pedagógica múltipla sejam efetivas, no sentido de provocar processos de colaboração e de cooperação para a construção do conhecimento, é necessário que o outro seja reconhecido como legítimo outro na interação, e isso, segundo Maturana (1997), só é possível pelo amor. De acordo com Maturana (2004), somos seres movidos pelo emocionar, e as emoções definem o curso do nosso fazer e o fluxo do nosso viver e conviver. Segundo Maturana e Rezepka (2000, p. 29), o amor é "domínio das condutas relacionais através das quais o outro surge como um legítimo outro em convivência com alguém". Para Maturana (1997), as decisões racionais são antes de tudo decisões emocionais; "todas as condutas humanas como modos de interação surgem e se dão desde uma emoção que lhes dá seu caráter de ação. Isto é válido também para o raciocínio" (Maturana, Rezepka, 2000, p. 30).

2.1 Sensação de presença no mundo virtual digital

Segundo Trein e Backes (2009), histórica e culturalmente, a natureza do espaço destinado ao viver, ao conviver e ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem é físico. É na sala de aula da escola ou da universidade, na presença física do educador e do aluno, que esses processos acontecem. No entanto, atualmente sabemos que esse viver e conviver pode ocorrer tanto em contextos presenciais físicos quanto em contextos digitais virtuais, num imbricamento de "mundos físicos analógicos" com "mundos digitais virtuais". Em ambos, é fundamental que professores e alunos configurem juntos esse espaço de convivência educacional, por meio de trocas num ambiente perpassado pelo respeito mútuo, pela solidariedade

interna e pela colaboração e cooperação. Nos “mundos digitais virtuais”, diferentes tecnologias, baseadas em ambiente *Web*, figuram como possibilidades efetivas para o desenvolvimento de espaços dinâmicos e relacionais, nos quais os sujeitos podem ter diferentes tipos e níveis de presença digital virtual. Isso lhes permite viver e conviver com outros sujeitos, também presentes dessa forma, propiciando um “estar junto”, “uma proximidade” num espaço tecnológico que é puramente relacional. Essa presença, de natureza digital virtual, possibilita o “estar junto digital virtual”, e a “proximidade relacional” minimiza a “falta de presença”, entendida enquanto presença física, bem como o sentimento de “distância”, contribuindo para que o termo “Educação a Distância” seja contraditório.

Trein e Backes afirmam que a utilização do termo “Educação a Distância” pressupõe que os seres envolvidos no processo estejam distantes. Mas de que distância estamos falando? Entre corpos físicos? Com o surgimento e a efetiva experimentação de distintas TDs, principalmente da *Web 3D*, conceitos como distância, presença, telepresença, identidade, entre outros, têm sido objeto de constantes reflexões e vêm se transformando com a pesquisa. Nos metaversos, nos MDV3Ds, o sentimento de distância é minimizado pela telepresença (presença a distância) combinada com a presença digital virtual (por meio do avatar) e pela possibilidade de ação e de interação dos sujeitos-avatars por meio de diferentes linguagens. Isto permite um viver e conviver de forma digital virtual, por meio de interações síncronas e assíncronas, em congruência com esse meio digital virtual em 3D. A sensação de “estar junto com” o outro, de forma digital virtual, é intensificada por esse avatar, que pode ser criado e totalmente personalizado pelo próprio sujeito, para representar melhor seu “eu digital virtual”. Temos observado em nossas pesquisas que, por meio da identidade digital virtual (IDV), o sujeito se sente imerso no mundo, podendo agir e interagir no e com ele e, ainda, com seus e-habitantes, o que provoca um sentimento maior de presencialidade, de vivacidade, dando origem à “presença digital virtual”. Esta presença digital virtual, “materializada” por essa IDV, representada nos avatares, aproxima os sujeitos, que, a partir dos seus “eus digitais virtuais”, podem ter a sensação de “estar lá” no mesmo ambiente digital virtual de forma mais intensa. Assim, onde está a distância e o sentimento de ausência quando estamos juntos, de forma digital virtual, agindo e interagindo num MDV3D, configurando um espaço de convivência¹¹ próprio e particular? No entanto, segundo Trein e Backes, é importante lembrar que, da mesma forma como somente a presença física não configura convivência, a presença digital virtual também não.

Assim, entendemos que, ao compreendermos as diferentes TDVs como algo resultante de uma construção histórico-social e, portanto, algo pertencente à cultura da atualidade, podemos falar somente em Educação, sem a necessidade de qualificá-la como “a distância”, pois compreendemos que educar neste tempo e espaço histórico-social implica utilizar as tecnologias desta sociedade. Isso expressa

¹¹ Compreendendo espaço de convivência em Maturana (1997), onde, por meio do fluxo de interações entre os seres vivos e entre ser vivo e o meio, é possibilitada a transformação mútua em seu viver e conviver.

uma visão ecológica que reconhece a interdependência fundamental dos fenômenos, de forma que nós, indivíduos e sociedade, somos parte de processos cíclicos da natureza.

[...] a tecnologia não determina a sociedade. Nem a sociedade escreve o curso da transformação tecnológica [...] o resultado final depende de um complexo padrão interativo [...]. A tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas. (Castells, 1999, p. 25).

Dessa forma, considerando os espaços digitais virtuais, podemos dizer que uma sociedade ali se constitui e se expressa, uma sociedade interligada pelas redes de computadores conectados ao ambiente *Web*, a “sociedade em rede” (Castells, 1999). Essa sociedade marca uma forma de viver e conviver específica à natureza dos meios por ela utilizados, o que pode ser observado no movimento da geração “*Homo zappiens*” (Veen, Vrakking, 2009). Mas o que muda na forma como aprendem, na forma como se desenvolvem? A forma como estamos educando nossas crianças, adolescentes e jovens e as tecnologias e metodologias que utilizamos condizem com a realidade do mundo e da sociedade em que elas vivem e têm contribuído para a superação das dificuldades que encontram nessa sociedade? Como nós, professores pertencentes à geração *Homo sapiens*, portanto imigrantes digitais, estamos nos relacionando, dialogando, compreendendo e nos fazendo compreender pela geração “*Homo zappiens*”, os também denominados “nativos digitais”? Alguns “nativos” estão na universidade, em cursos de graduação e até mesmo de pós-graduação (*lato e stricto sensu*), buscando conhecimentos que lhes possibilitem atuar na área da educação enquanto professores-pesquisadores, mas como tem sido a formação propiciada a eles? Estamos conseguindo fazer uma “Educação” deste tempo histórico-social, o que implica uma emancipação para superação dos desafios que encontram no seu viver e conviver atual? Ou estamos ainda educando os sujeitos para uma sociedade que, embora tenha sido o bojo no qual construíram sua ontogenia, vem se transformando de forma assustadora, numa velocidade sem precedentes?

Como atualmente se desenvolvem os contextos dos processos formativos e de capacitação, tanto para professores-pesquisadores quanto para professores em formação inicial (no caso das licenciaturas) e continuada para o uso de diferentes TDs na Educação, sejam eles desenvolvidos na modalidade presencial física ou digital virtual?

Nós, professores, somos pertencentes à geração analógica (“imigrantes digitais”), e muitos de nós, provavelmente, jamais vivenciamos um processo de formação e de capacitação de forma digital virtual. Nunca estivemos na “posição” de aluno a distância, de forma que pudéssemos “vivenciar” a situação, refletir sobre como nos sentiríamos aprendendo por meio dessa modalidade, ou seja, elaborando hipóteses, testando-as, pensando sobre elas, realizando processos de tomada de consciência sobre o processo de aprender vivido com essas TDVs. Muitos professores entraram tardiamente nesse mundo e não aprenderam a “pensar com” e “a partir” das TDVs. Isso causa insegurança e, muitas vezes, sofrimento.

Essa realidade requer do docente o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais que vão além daquelas do campo específico do

conhecimento, da sua área de atuação, pois incluem competências didático-pedagógicas aliadas às competências tecnológico-digitais, a fim de que possam auxiliar o “nativo digital”, a geração “*Homo zappiens*”, na construção do seu conhecimento, na sua aprendizagem.

Então, como pensar nos processos de formação e de capacitação docente? Que modelo podemos utilizar? E se, no lugar de “modelos”, pudéssemos pensar em “dinâmica relacional”, num movimento que ocorre nas relações, num contexto incluindo sujeitos com diferentes conhecimentos, interesses, expectativas, num espaço de fluxo onde sujeito e o meio em acoplamento mudam juntos o tempo todo, em função da plasticidade das interações no viver e conviver deste grupo, espaço e tempo histórico-social?

Conforme o exposto acima, é possível perceber alguns dos desafios que nós, professores, encontramos no exercício atual da docência. Segundo Moraes (2003), essa nova realidade influencia a maneira de trabalhar em educação e de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e para a aprendizagem continuada, uma vez que o mundo do trabalho e as necessidades, em termos de formação e de capacitação, também se modificam rapidamente.

A grande maioria das metodologias educacionais, e de suas tecnologias, que atualmente são ensinadas nos cursos de formação de professores, mostram-se ineficientes para ajudar o aluno a aprender e desenvolver novos talentos. Não se sabe ajudá-lo a alcançar o poder de pensar, de refletir, de criar com autonomia soluções para os problemas que enfrenta. [...] O salto necessário se constitui em passar de uma visão empirista de treino e prática – controle e manipulação das mudanças de comportamento do aprendiz –, que tem orientado a prática pedagógica, para uma visão construtivista de solução de problemas – favorecimento da interatividade, da autonomia em formular questões, em buscar informações contextualizadas, da comprovação experimental e da análise crítica.

A Informática e a Telemática podem ajudar a enriquecer os ambientes de aprendizagem, podem ampliar os espaços das salas de aula, podem vencer as barreiras do tempo, podem servir como “próteses” cognitivas, podem ajudar a ampliar os processos socioafetivos e a conscientização, podem ajudar a entender os aprendizes como verdadeiros sujeitos de sua aprendizagem, podem assegurar a intercomunicação coletiva, podem ajudar a criar comunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Podem, repetimos. Mas como fazê-lo? (Fagundes, Sato, Maçada, 1999, p. 13, 14).

111

2.2 Padrões de Competência em Tecnologias da Informação e da Comunicação para Professores

Vinculada ao compromisso de oferecer uma educação de qualidade para as novas gerações (que possibilite ao sujeito ser e estar no mundo de forma cidadã e responsável) está a necessidade de qualificar os processos de formação docente. Nesse sentido, no contexto nacional, várias iniciativas, tanto governamentais como não governamentais, têm sido realizadas com o objetivo de promover o desenvolvimento de competências que possibilitem ao professor, além de desenvolver fluência tecnológica, saber utilizar as diferentes tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem de forma a contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da formação de cidadãos transformadores da

sociedade. Entre essas iniciativas é possível citar o programa TV Escola, o ProInfo e, mais recentemente, a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), todos sob a responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (Seed), do Ministério da Educação (MEC).

Foi também com o objetivo de responder aos desafios de uma Educação para uma “sociedade em rede” que a Unesco criou, em 2009, o Projeto “Padrões de Competência em TIC para Professores” (Information and Communication Technologies Competency Standards for Teachers – ICT-CST). Esse projeto resultou na elaboração de três documentos que foram traduzidos pela Unesco no Brasil e lançados no dia 4 de agosto de 2009 na sede da organização em Brasília, com a participação de autoridades e especialistas na área. A partir desse lançamento, ainda no ano de 2009, a Unesco promoveu alguns encontros com a comunidade de pesquisadores-especialistas brasileiros, com o objetivo de discutir os documentos elaborados, a fim de que autoridades e tomadores de decisão pudessem analisar a viabilidade da implementação das diretrizes propostas, adaptando-as à realidade brasileira.

A publicação intitulada *Padrões de competência em TIC para professores* integra três documentos: “Marco político”, “Diretrizes de implementação” e “Módulos de padrão de competência”, que podem ser utilizados como referencial para o planejamento de programas de formação e de capacitação docente que visem contribuir para a formação de alunos com competências em diferentes tecnologias de informação e de comunicação (TIC). De acordo com a Unesco, os programas de formação e de capacitação docente atualmente propostos não estão sendo suficientes para responder às necessidades do desenvolvimento de competências vinculadas ao uso responsável e comprometido de diferentes TIC no contexto educacional. A nova realidade social exige a criação de espaços formativos e de capacitação de professores em que possam ser desenvolvidas as competências necessárias para capacitar os alunos a sobreviverem no mundo atual. Por esse motivo, e considerando a sua função social enquanto formadores dessa e das novas gerações, os professores em atividade necessitam desenvolver competências que lhes possibilitem propiciar aos alunos oportunidades de aprendizagem a partir do uso de diferentes TIC.

A meta do projeto da Unesco de Padrões de Competência em TIC para Professores (ICT-CST) é melhorar a prática docente em todas as áreas de trabalho. Combinando as habilidades das TIC com as visões emergentes da pedagogia, no currículo e na organização escolar, os padrões foram elaborados para o desenvolvimento profissional dos professores que utilizarão as habilidades e os recursos de TIC para aprimorar o ensino, cooperar com os colegas e, talvez, se transformarem em líderes inovadores em suas instituições. (Unesco, 2009b, p. 5).

O objetivo geral do projeto não diz respeito unicamente à melhoria das práticas docentes, mas, sobretudo, a:

fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de maior qualidade que possa, por sua vez, produzir cidadãos mais informados e uma força de trabalho altamente qualificada, assim impulsionando o desenvolvimento econômico e social do país. (Unesco, 2009b, p. 5).

Os objetivos específicos consistem em:

- constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
- oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
- expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC;
- harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. (Unesco, 2009b, p. 5).

O Projeto ICT-CST busca “criar um vínculo entre a reforma do ensino e o crescimento econômico e desenvolvimento social”, de forma a “melhorar a qualidade da educação, reduzir a pobreza e a desigualdade, aumentar o padrão de vida e preparar os cidadãos de um país para os desafios do século XXI” (Unesco, 2009b, p. 6). Para isso foram propostas três abordagens:

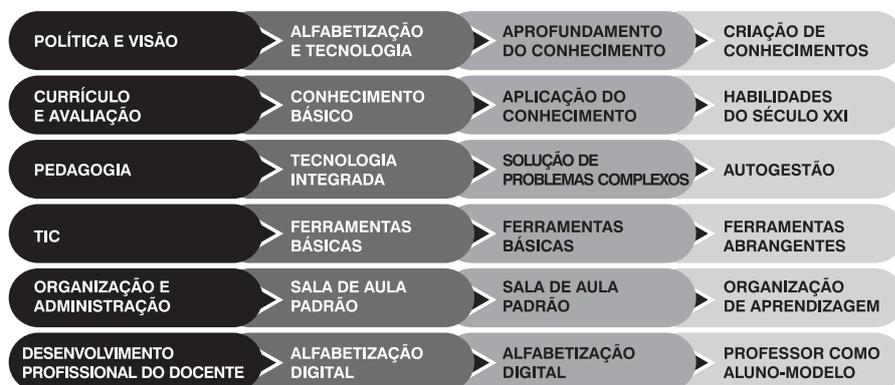
- 1) Alfabetização tecnológica – para propiciar a ampliação do entendimento tecnológico da força de trabalho incorporando as habilidades tecnológicas ao currículo.
- 2) Aprofundamento do conhecimento – para propiciar a ampliação da habilidade da força de trabalho para utilizar o conhecimento de forma a agregar valor ao resultado econômico, aplicando-o para resolver problemas complexos do mundo real.
- 3) Criação de conhecimento – para ampliar a capacidade da força de trabalho para inovar e produzir novos conhecimentos, e a capacidade dos cidadãos para se beneficiar desse novo conhecimento.

Por meio dessas abordagens, a Unesco entende que os alunos e, por fim, os cidadãos podem desenvolver habilidades cada vez mais complexas, que são fundamentais para apoiar o crescimento econômico e melhorar os padrões de vida. O Projeto ICT-CST apresenta ainda seis componentes do sistema de ensino: Política e Visão; Currículo e Avaliação; Pedagogia; Uso das TIC; Organização e Administração da Escola; Desenvolvimento Profissional (cf. Unesco, 2009c).

A partir das três abordagens e dos seis componentes é formada a matriz do Projeto ICT-CST da Unesco (Quadro 1).

Por fim, a Unesco entende que os documentos elaborados podem fornecer orientações que possibilitem o uso das diferentes TIC de forma mais efetiva em

ambientes educacionais qualificados nos quais os envolvidos nos processos educativos sejam capazes de buscar, analisar e avaliar a informação, solucionar problemas e tomar decisões adequadas de acordo com a realidade que se apresenta.



Quadro 1 – Matriz do Projeto Padrões de Competência em TIC para Professores

Fonte: Unesco (2009c, p. 5).

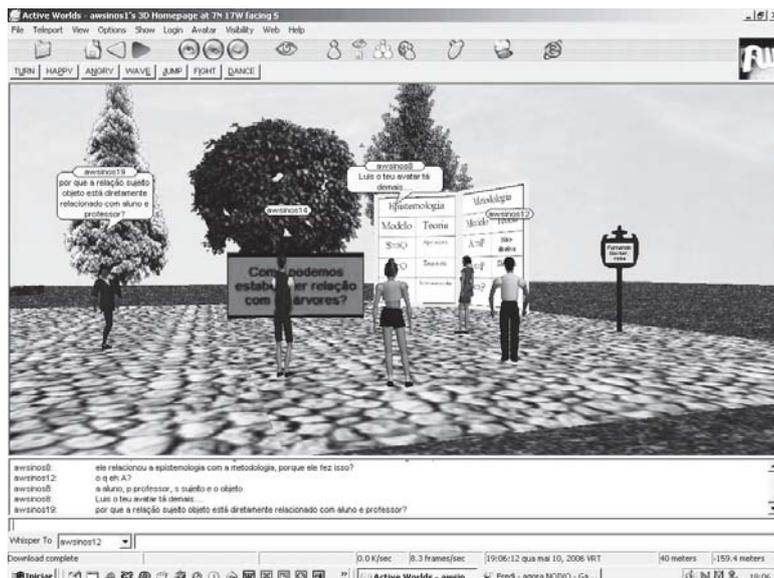
A partir dessas iniciativas, se faz necessário investigar questões como: Quais as potenciais contribuições (valor agregado) dos padrões de competências em TIC para professores na atual situação brasileira? A formação de professores para o uso de tecnologias digitais lhes tem possibilitado desenvolver fluência tecnológica e pedagógica suficiente, a fim de propiciar uma educação digital emancipatória cidadã? De que forma isso tem contribuído para a melhoria da qualidade na educação?

É importante lembrar, assim como já afirmavam Papert, Fagundes e Valente na década de 80, que, vinculadas à presença de computadores e diferentes tecnologias digitais na educação, estão principalmente a necessidade de formação dos professores e, com ela, a urgência em repensar a estrutura e o funcionamento dos sistemas educacionais, bem como a organização dos currículos de formação em diferentes níveis, as metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica, incluindo aqui as formas de avaliação. Não é raro encontrar instituições educacionais onde essas tecnologias são utilizadas somente para tornar o processo de transferência de informações mais eficiente, constituindo-se apenas como uma novidade e não como uma inovação no contexto educacional.

Assim, um dos principais desafios identificados a partir dos documentos elaborados pela Unesco está justamente no acompanhamento do processo e avaliação dos resultados (objetivo de desenvolvimento almejado), o que exige novos indicadores que possam efetivamente avaliar a contribuição das TIC para a Educação. No Brasil, por exemplo, existem várias políticas de inclusão digital, tais como os telecentros, os pontos de cultura, o projeto Formação do Trabalhador, além das mais de 100 mil *lan houses* espalhadas em todo o território brasileiro; o desafio está em como integrar todas essas iniciativas numa política educacional efetiva, a fim de obter melhores resultados educacionais.

3 Experiências e reflexões sobre a formação e a capacitação docente em Espaços de Convivência Digitais Virtuais (ECoDIs)

Ao referirmos os termos “formação” e “capacitação” docente, imediatamente construímos uma imagem mental de um espaço onde esses processos acontecem. É bem provável que a representação surgida seja a de um ambiente formal de sala de aula, com quatro paredes, classes, cadeiras, um quadro-negro (que também pode ser branco ou verde), quem sabe até um laboratório com alguns computadores, alguém que coordena o processo e os alunos, mas... o que acontece quando acrescentamos a esses termos a expressão “em Espaços de Convivência Digitais Virtuais – ECoDIs”? Qual a imagem mental que construímos? Que representações temos para esses espaços?



115

Quadro 2 – Representação do espaço de convivência digital virtual AWSINOS

O termo ECoDI foi utilizado inicialmente por Schlemmer, em 2006, no contexto do GP e-du Unisinos/CNPq, mas vem se constituindo ao longo do tempo pelo amadurecimento teórico resultante de pesquisas desenvolvidas desde 1998 relacionadas ao uso de diferentes TDs em processos de ensino e de aprendizagem, a partir de uma abordagem interacionista-constructivista-sistêmica que entende as tecnologias como potencializadoras do desenvolvimento sociocognitivo-afetivo dos sujeitos. O suporte teórico dessas pesquisas se fundamenta principalmente na Epistemologia Genética, de Jean Piaget, na Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, na Biologia do Conhecer, de Humberto Maturana e Francisco Varela, na Biologia do Amor, de Humberto Maturana, e nos estudos do sociólogo Manuel Castells, entre outros. Dessa forma, o termo ECoDI representa a síntese de construções teóricas e do estabelecimento de relações e articulações realizadas a partir do resultado de diferentes pesquisas desenvolvidas nos últimos 12 anos. Um ECoDI compreende:

- diferentes TDs integradas, tais como AVAs, MDV3Ds, tecnologias da Web 2.0, agentes comunicativos (ACs – criados e programados para a interação),

entre outros, que favoreçam diferentes formas de comunicação (textual, oral, gráfica e gestual);

- fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço; e
- fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, o próprio espaço tecnológico. (Schlemmer, 2008, p. 24).

Um ECoDI pressupõe, fundamentalmente, um tipo de interação que possibilita que os “habitantes” (considerando sua ontogenia) desse espaço o configurem colaborativa e cooperativamente de forma particular, ou seja, por meio do seu viver e do conviver. Nesse contexto, temos desenvolvido as pesquisas ECoDI Unisinos, ECoDI Ricesu, ECoDI Unisinos Virtual e ECoDI Stricto.¹²

No âmbito de ECoDIs, diversos processos formativos e de capacitação foram desenvolvidos desde o ano de 2006, provocando discussões e reflexões profundas no que se refere à apropriação tecnológica digital e didático-pedagógica para a docência *on-line*. Essa apropriação nos permitiu identificar alguns elementos fundamentais que perpassaram os processos formativos e de capacitação em ECoDIs, tais como:

- dificuldade inicial no uso de diferentes tecnologias digitais virtuais integradas, o que provoca o sentimento de “estar perdido”;
- a necessidade de uso efetivo das diferentes tecnologias digitais virtuais integradas, de forma a fazer sentido para o docente, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento de fluência tecnológica digital e conferindo-lhe a possibilidade de “ousar”;
- o prazer possibilitado por “estar nesse universo”;
- a vivência, enquanto sujeito de aprendizagem, de um processo de construção do conhecimento no uso intensivo dessas diferentes TDV integradas, como provocador da realização de tomada de consciência pelos docentes sobre como se aprende nesses novos contextos e que metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica podem ser utilizados para potencializar a aprendizagem dos sujeitos;
- a percepção de que o processo de aprendizagem do aluno e o acompanhamento ocorrem de forma diferente, tendo o docente a função de orientar e auxiliar o aluno, deixando-o livre para criar, pois essa tecnologia o possibilita “conquistar” novos conhecimentos conforme avança no desenvolvimento de projetos, o que se configura um desafio para o aluno, motivando-o a querer sempre mais;
- a percepção do uso da mediação para fins educativos, enquanto um desafio, principalmente em função da possibilidade existente nos MDV3Ds, que permitem utilizar diferentes linguagens combinadas (oral, textual, gestual e gráfica) num contexto que ainda se configura por uma tradição oral muito forte;
- a importância de ter formações específicas (técnica e pedagógica) que permitam ao docente construir estratégias e metodologias para um melhor

¹² Para mais informações sobre as pesquisas, acessar: <www.unisinos.br/pesquisa/educacao-digital> e <<http://tinyurl.com/y9h3ekw>>.

- aproveitamento e, ainda, poder aprender com os alunos por meio de trocas (fato percebido como algo prazeroso), o que necessita do docente “saber lidar com estas situações”;
- um maior comprometimento de o professor estar com os alunos e de os alunos estarem com o professor;
 - a percepção da proximidade dos processos de mediação pedagógica nos MDV3Ds com os processos de mediação pedagógica que ocorrem na modalidade presencial física, em função da sincronicidade, no entanto, com a possibilidade de “fazer coisas” que não poderiam ser feitas na “rl” (*real life* – vida real).

Essas experiências de formação e capacitação docente desenvolvidas em ECoDIs têm nos possibilitado encontrar ainda elementos identificados pelos sujeitos-participantes como potencializadores da aprendizagem *on-line*, tais como:

- a virtualidade real, representada pela criação de MDV3D, ambientes dinâmicos multiusuários, criados em rede e navegáveis espacialmente, nos quais os cenários se modificam em tempo real à medida que os sujeitos-avatars (que o povoam) agem e interagem com e no “mundo”;
- a telepresença e a presença digital virtual por meio de um avatar (que constrói uma identidade digital virtual) que pode realizar ações, manipular objetos tridimensionais, bem como utilizar diferentes formas de comunicação por meio da linguagem oral, textual, gestual e gráfica, na interação com os demais avatares;
- a representação gráfica do sujeito (avatar) dentro de um ambiente 3D facilita o contato virtual e permite a construção de uma imagem como referência para os interlocutores, o que contribui para a socialização entre os participantes, “humanizando” o contato e favorecendo de certa forma uma interação mais afetuosa entre os participantes;
- a possibilidade de personificação (avatar) e contextualização do ambiente (MDV3D) de estudo;
- a autonomia, a autoria, a mobilidade e a atuação interativa num movimento de “bilocação” (estar “aqui” enquanto 1ª vida e “lá” enquanto 2ª vida) possibilitam a vinculação dos mundos (presencial físico e digital virtual);
- a interação *on-line*, “face a face” possibilitada entre os avatares, a qualquer momento, o que permite ver uns aos outros, mesmo estando fisicamente distantes;
- o enriquecimento da experiência provocada pela sensação de imersão no MDV3D;
- a “sensação” de “estar presente”, minimizando o sentimento de distância física dos cursos e/ou aulas *on-line*;
- a presença do avatar num MDV3D enquanto extensão do sujeito num novo espaço;

- o sentimento de pertença, fundamental para se estabelecerem laços de convivência e processos de cooperação e colaboração tão necessários para a construção do conhecimento;
- a compreensão de que há muitos recursos, tais como *chat* de texto privado, em grupo ou ainda público, combinado com voz, num espaço em 3D, com a presença do sujeito, por meio do seu avatar, e a possibilidade de simulação, de poder manipular objetos, os quais permitem atingir um nível de interação e participação que não é possível por meio de outras tecnologias.

Alguns desses elementos podem ser verificados nos inúmeros registros realizados por docentes que participaram de processos formativos e de capacitação em ECoDIs (tanto no âmbito da formação inicial quanto no âmbito da formação continuada).

Assim, é possível dizer, baseado em Papert, que a aquisição de qualquer conhecimento, novidade, pode ser simples se o sujeito consegue incorporá-lo ao seu “arsenal de modelos”; de outra forma, tudo pode parecer extremamente difícil. O que um sujeito pode aprender e como ele aprende depende dos modelos que tem disponíveis. “Isso impõe, recursivamente, a questão de como ele aprendeu esses modelos. Assim, as ‘leis da aprendizagem’ devem estar em como as estruturas intelectuais se desenvolvem a partir de outras e em como, nesse processo, adquirem as formas lógicas e emocional” (Papert, 1988, p. 13).

Assim, o sentimento de presença, de pertencimento, e a vida em comunidade são possíveis por meio da imersão pela telepresença e pela presença digital virtual do avatar no ambiente em 3D. A interação, no contexto dos MDV3Ds, torna-se muito mais significativa, interessante, envolvente, e o sentimento de pertencimento se intensifica. Isso tem se mostrado fundamental para o processo de aprendizagem a distância. Manifestações dos usuários dos atuais AVAs, como “me sinto sozinho”, “sinto falta de ver pessoas”, entre outras, evidenciam a importância da presença social para os sujeitos que interagem com esses ambientes. Essa questão tem sido citada por pesquisadores como um fator de sucesso do aluno e um desafio para a EaD atual.

Os AVAs com estrutura de *hiperlinks* não dão ao sujeito a sensação de lugar, no sentido que esse termo tem na vida cotidiana. As interações num metaverso, num ECoDI, sejam elas com o próprio ambiente ou com os demais sujeitos que estão nesse ambiente, são possibilitadas por meio de um “corpo digital virtual”. Assim como no mundo presencial físico, os sujeitos se comunicam no metaverso e nos ECoDIs por meio de um corpo, que faz parte do processo de interação com o ambiente e com os demais sujeitos ali representados.

Posto isto, é possível entender que um metaverso, um ECoDI, se traduz num meio cognitivamente mais familiar ao ser humano e, portanto, naturalmente mais intuitivo de se utilizar. O viver e o conviver num ECoDI é que fornece fluência tecnológica digital e pedagógica suficiente para que possa melhor compreender suas possibilidades de uso no contexto educacional, inovando no âmbito das metodologias, das práticas e dos processos de mediação pedagógica.

Essas tecnologias podem ser utilizadas, por exemplo, como um grande simulador social que possibilita criar uma rede social onde as relações se constituem por meio do “viver”, configurando uma nova forma de convivência relacionada com a virtualidade – a Convivência Digital Virtual (CDV). Isto nos leva a afirmar que uma Vida acontece na virtualidade real. “Viver” num MDV3D durante algum tempo pode despertar no “avatar” o sentimento de pertença que é compartilhado por todo o espectro de “avatars” regulares. Os avatares “existem” nos MDV3Ds como nós existimos na sociedade: eles criam sua própria sociedade, sua própria cultura da Virtualidade Real.

No entanto, esses novos espaços precisam ser entendidos não como substitutos dos espaços já existentes, mas sim como espaços diferenciados, complementares, de forma que possam coexistir. É preciso lembrar ainda que o simples fato de se utilizar novidades como os AVAs, as TMSFs, tecnologias da *Web 2.0* e da *Web 3D* (Metaversos e ECoDIs), não significa uma inovação na Educação, entretanto representa uma possibilidade efetiva para novas compreensões de conceitos como tempo, espaço, presença, distância, interação, informação, conhecimento, provocando processos de desequilíbrio no sistema de significação do sujeito, impulsionando o rompimento de paradigmas e modificando a forma de desenvolver determinados processos. Assim, é necessário que professores-pesquisadores se apropriem dessas possibilidades para compreendê-las no contexto da sua natureza específica. Isto exige novas metodologias, práticas e processos de mediação pedagógica, de acordo com as potencialidades oferecidas, para se constituir uma inovação educacional. De outra forma, podemos estar falando apenas de uma novidade e não de uma inovação.

Alguns fatores contribuem para que um ECoDI seja compreendido enquanto inovação educacional, tais como: a representação por meio de um avatar; a possibilidade de “ser alguém” (criação de identidade); a sensação de imersão no espaço; as diferentes possibilidades de interação; o acesso a vários mundos com informações; as distintas formas de se comunicar e representar o conhecimento e o sentimento de presença e proximidade; o enriquecimento da experiência; a maximização da presença; a minimização da distância; o sentimento de autonomia; a capacidade de cocriação; a coexistência dos mundos.

119

4 E o futuro? O que fazer?

Sabemos que diferentes meios possibilitam o desenvolvimento de diferentes competências (o que reforça ainda mais a importância da coexistência desses meios); assim, é possível que a internet 3D esteja nos abrindo as portas de um novo mundo de experiências também vinculadas aos processos de formação e de capacitação docente. Mas para onde vamos?

Plataformas como o *Active World*, *There*, *Second Life*, *OpenSimulator*, assim como tantas outras, são passageiras, mas os conceitos de *Web 3D*, de Metaverso, de MDV3D com certeza não o são, pois eles proveem algo que interessa muito, principalmente para a área da educação: experiências imersivas e interativas mais ricas, capazes de potencializar os processos de formação e de capacitação humana.

Professores (imigrantes digitais) precisam antes de tudo rever paradigmas, a fim de que não venham apenas a substituir o quadro-negro pela tela do computador. (Registro de um professor).

Uma das possibilidades de inovação está justamente no diálogo, na parceria que podemos e precisamos estabelecer com os “nativos digitais”, o que nos permitirá construir “pontes”, “ligar nós” entre os mundos analógico e digitais virtuais, diminuindo assim o *gap* existente entre as gerações, justamente por meio do movimento que surge ao tecermos redes de cooperação. Para isso é necessário, segundo registros de diferentes professores:

[...] nova relação com o mundo que está em tessitura.

[...] refundar as perguntas essenciais para todos nós (imigrantes e nativos) e que se referem ao sentido pessoal e societário de se viver; talvez seja emergencial refazer os elos ou os laços da teia ou da rede de inter-relações entre os vários momentos e formas de perceber o tempo, o espaço, as fronteiras, o pensar, o ser e o sentir [...].

Permanece o desafio de uma epistemologia própria e das categorias para um projeto de educação e formação nesse tempo e lugar em que atuamos.

Assim, para ser e estar no mundo enquanto docente, na atualidade, é preciso desenvolver um conjunto de competências que vai muito além daquelas vinculadas ao campo específico do conhecimento, da área em que o docente atua, pois incluem as competências didático-pedagógicas aliadas a competências tecnológico-digitais, fundamentais para educar o “nativo digital”, a geração “*Homo zappiens*”.

Sabemos que as visões de mundo que temos são fruto de interpretações da realidade em que vivemos, evidenciando o quadro epistemológico que envolve os paradigmas. Cada sujeito conhece, pensa e age de acordo com os paradigmas que impregnam sua cultura.

Assim, observar tendências como a realidade aumentada, a realidade misturada, criar avatares, jogar MMORPGs, experimentar a *Web 3D* em dispositivos fixos e móveis, participar de reuniões e eventos em diferentes MDV3Ds, integrar grupos e comunidades *on-line* de pesquisa constituem boas iniciativas para quem deseja conhecer melhor esse “mundo” e se aproximar da cultura em que vive o “nativo digital”, a fim de identificar suas potencialidades e limitações.

No entanto, esse viver e conviver em diferentes espaços digitais virtuais não substitui o viver e o conviver nos mundos presenciais físicos, mas coexiste no âmbito das relações humanas que se estabelecem numa sociedade em sede.

Referências bibliográficas

BACKES, L. *A formação do educador em mundos virtuais: uma investigação sobre os processos de autonomia e de autoria*. 2007. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2007.

BECKER, Fernando. Aprendizagem: concepções contraditórias. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 1, n. 1, p. 53-73, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMUNIDADE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM DA REDE DAS INSTITUIÇÕES CATÓLICAS DE ENSINO SUPERIOR (CVA-RICESU). Disponível em: <www.ricesu.com.br>.

FAGUNDES, Léa da Cruz; SATO, Luciane Sayuri; MAÇADA, Débora Laurino. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram!* Brasília, MEC, 1999. (Coleção Informática para a mudança na educação). Disponível em: <<http://mathematikos.psyco.ufrgs.br/textos.html>> Acesso em: 2009.

KLASTRUP, L. A poetics of virtual worlds. In: INTERNATIONAL DIGITAL ARTS AND CULTURE CONFERENCE (Melbourne DAC), 5., 2003, Melbourne. *Proceedings of the fifth...* Melbourne, Australia, 2003. p. 100-109. Disponível em: <<http://hypertext.rmit.edu.au/dac/papers>>. Acesso em: 20 set. 2009.

MATTAR, João. O uso do *Second Life* como ambiente virtual de aprendizagem. *Revista Fonte*, Belo Horizonte, n. 5, p. 88-95, 2008. Disponível em: <http://www.prodemge.gov.br/images/stories/volumes/volume8/ucp_joaomattar.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2009.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. *Emoção e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

_____. Entrevista. *Humanitates*, Brasília, v. 1, n. 2 nov. 2004. Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm>>. Acesso em: 15 set. 2009.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, M.C. *Educar na Biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OKADA, A.; OKADA, S. Novos paradigmas na educação *online* com a aprendizagem aberta. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO (CHALLENGES, 2007), 5., 2007, Braga. *Anais da V..* Braga: Universidade do Minho, 2007.

PAPERT, Seymour. *Logo: computador e educação*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants [part 1]. *On the Horizon*, Lincoln, NE, v. 9, n. 5, p. 1-6, Oct. 2001.

SCHLEMMER, E. O trabalho do professor e as novas tecnologias. *Textual*, Porto Alegre, v. 1, n. 8, p. 33-42, 2006. Disponível em: <www.sinpro-rs.org.br/textual/set06/artigo_tecnologia.pdf>.

SCHLEMMER, E. ECoDi: a criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em Metaverso. *Cadernos IHU Ideias*, São Leopoldo, v. 6, n. 103, p. 1-31, 2008. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/index.php?option=com_publicacoes&Itemid=20&task=edicoes_anteriores&id=4>.

_____. *Telepresença*. Curitiba: Iesde Brasil, 2009.

SCHLEMMER, E.; BACKES, L. Metaversos: novos espaços para construção do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 519-532, mai./ago. 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=133>>.

SCHLEMMER, E.; TREIN, D.; SOARES, H. C. M. Espaço de Convivência Digital Virtual (ECoDI) Ricesu: uma experiência em rede com a tecnologia de metaverso *Second Life*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. *Anais...* São Paulo: Abed, 2009. v. 1, p. 1-12.

SCHLEMMER, E. et al. ECoDI: a criação de um espaço de convivências digital virtual. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 17., 2006, Brasília. *Anais...* Brasília, 2006. p. 467-476.

SCHLEMMER, E. et al. *M-Learning* ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. *Anais...* São Paulo: Abed, 2007. v. 1. p. 1-10.

SMALL, Gary; VORGAN, Gigi; COLLINS, Harper. *iBrain: surviving the technological alteration of the modern mind*. New York, 2008.

TREIN, D.; BACKES, L. A biologia do amor para uma educação sem distâncias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 15., 2009, Fortaleza. *Anais...* São Paulo: Abed, 2009. v. 1, p. 1-10.

UNESCO. *Padrões de competências em TIC para professores: marco político*. 2009a. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156210por.pdf>.

_____. *Padrões de competências em TIC para professores: diretrizes de implementação, versão 1.0*. 2009b. Disponível em: <unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>.

_____. *Padrões de competências em TIC para professores: módulos de padrão de competências*. 2009c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207POR.pdf>>.

VEEN, W.; VRAKKING, B. *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Eliane Schlemmer, doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

elianeschlemmer@gmail.com

Formação de professores nas tramas da rede: uma prática de governamentalidade neoliberal

Karla Saraiva

Resumo

123

As políticas públicas vigentes para a formação de professores enfatizam o uso da educação a distância (EaD) mediada por ambientes digitais, o que torna importante e urgente lançarmos um olhar e desenvolvermos estudos sobre essas práticas. Compreender aquilo que estamos fazendo de nós é condição imprescindível para que se possa pensar naquilo que desejamos vir a ser. Nessa direção, o artigo propõe a análise de alguns pressupostos sobre os quais se apoia a EaD atualmente, mostrando sua inserção dentro de uma racionalidade característica daquilo que Foucault denominou governamentalidade neoliberal, que pode ser entendida como as práticas mobilizadas para a condução das condutas dos indivíduos e para a produção de subjetividades nas sociedades contemporâneas. Essa modalidade educacional apresentaria condições apropriadas para produzir sujeitos capazes de gerir seu tempo e suas escolhas, tomando para si a responsabilidade sobre os desdobramentos de uma suposta liberdade. Sujeitos flexíveis, os quais sabem que o comprometimento com o trabalho já não pode estar fixo em um lugar específico nem contido nos limites rígidos dos horários preestabelecidos. Este texto mostra, ainda, que a potencialidade de produção de tais sujeitos estaria em relação direta com o próprio uso da tecnologia. Para tanto, apresenta um quadro teórico contendo, de modo sucinto, as amplas transformações imbricadas com a emergência do neoliberalismo no final do século passado, que permitirá o desenvolvimento de análises sobre o material empírico, constituído por notícias veiculadas pela mídia e documentos disponíveis na internet

relacionados ao curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Palavras-chave: formação de professores; educação a distância; governamentalidade neoliberal.

Abstract

Teacher's education in the web: a practice of neoliberal governmentality

The recent public policies to teacher's education emphasize the use of distance learning through virtual environments, what makes it important to study and analyze these practices. The understanding of what is being done is an important condition to start to think about what could be done in the future. In this sense, this study proposes the analysis of some assumptions upon which distance learning is based nowadays and showing its insertion in the rationality characterized by Foucault as neoliberal governmentality, what could be understood as mobilized practices to conduct individual behavior and produce subjectivity in contemporary societies. This educational modality would present appropriate conditions to produce individuals that are capable to organize their own schedule and own choices, taking the responsibilities inherent to a supposed liberty. These are flexible individuals, aware that the commitment with work cannot be strict to a certain place nor limited to established schedules. The text shows that the potentiality for the production of such individuals is directly related to the use of the technology. In this sense, it presents a theoretical basis containing the transformations connected to the emergency of neoliberalism in the end of the last century, what will enable the development of the analysis of empirical material, constituted by documents, news and other media sources available on the internet and are related to the distance learning Pedagogy Course at Rio Grande do Sul Federal University (UFRGS).

Keywords: teacher's education; distance learning; neoliberal governmentality.

Hoje, no Brasil, a formação de professores para a educação básica tornou-se uma preocupação para o governo federal, tendo em vista que o número de diplomados em cursos de licenciatura vem diminuindo ultimamente. Projeções apontam um crescente déficit de professores nos próximos anos. Além disso, muitos docentes que hoje estão atuando nas salas de aula não possuem formação compatível com o exercício de sua função, seja por não terem um diploma de nível superior, seja por estarem ministrando disciplinas diferentes daquelas de sua área de formação. Todos esses fatores têm levado à formulação de políticas públicas que visam incentivar o ingresso nos cursos de licenciatura.

As ações desenvolvidas privilegiam o aumento de vagas nas instituições públicas, e a preocupação com a atualização dos docentes vem fazendo com que haja

ofertas de cursos gratuitos de formação continuada para aqueles que atuam na rede pública. Entre essas ações, destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que

é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 Federais e 28 Estaduais, com a colaboração de 14 universidades comunitárias. (Brasil. MEC, 2009).

Ao todo, segundo o sítio do Ministério da Educação (MEC), são 2.197 cursos oferecidos no Brasil, sendo 40% dessa oferta na modalidade a distância.

Outro investimento de grande envergadura realizado pelo governo brasileiro é o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste na criação de cursos a distância vinculados às universidades federais já existentes e “tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica” (Brasil. MEC. Capes, [s.d.]). Embora a UAB não ofereça apenas cursos para a formação de professores, ela cumpre sua prioridade: 72% de suas graduações são licenciaturas, sendo o restante dividido entre bacharelados (23,5%) e tecnólogos (4,4%). Os cursos a distância assumem papel tão ou mais importante nas ofertas de formação continuada. Um grande número de cursos de aperfeiçoamento e especialização é ofertado na modalidade a distância por meio desse e de outros programas do MEC.

Esses dados mostram a importância que vem sendo conferida pelo governo federal ao uso da educação a distância (EaD) na formação inicial e na formação continuada de professores para a educação básica e deixam clara a prioridade dada a essa questão. É possível justificar a opção pela necessidade de preparar professores que já estariam lecionando sem a formação adequada, sem retirá-los de seu trabalho. Como parte significativa desses docentes está espalhada pelo interior do País, a EaD permitiria uma descentralização capaz de dar conta de suas necessidades. Além disso, a EaD reduz a exigência de instalações físicas e, da maneira como vem sendo implantada, o número de docentes, uma vez que as turmas têm grande quantidade de alunos e os professores dividem suas tarefas com tutores que possuem uma formação menos qualificada e recebem salários menores. Portanto, o uso massivo de EaD aponta também para um barateamento da formação dos professores, uma desoneração do serviço público.

Também as instituições privadas vêm aumentando sua oferta de graduação e pós-graduação para a formação de professores na modalidade a distância, atraindo alunos tanto pelos baixos valores de mensalidades quanto pela comodidade e economia de realizar grande parte do curso sem a necessidade de deslocar-se até a instituição em horários predeterminados.

Aparentemente, esse crescimento da EaD realizada por meio de ambientes *web* passa por uma aceitação dessa modalidade que só se tornou efetivamente possível porque ela se apresenta como uma prática pedagógica imbricada em uma certa racionalidade que se constitui na contemporaneidade. Na maioria das vezes, o reconhecimento da EaD mediada por ferramentas *web* é justificado pelas amplas

possibilidades de interatividade entre participantes, o que não podia acontecer quando a EaD era ofertada em outras mídias. No entanto, o fato de a internet tornar possível a comunicação de todos com todos não deve ser tomado como a origem dessa recente legitimação, mas como um elemento constituinte e constituído nessa nova racionalidade, que mantém com a educação uma relação de causalidade imanente.

A inserção da EaD nessa racionalidade – que emerge no final do século 20 e vem ocupando lugar privilegiado nos modos de compreender o mundo – faz dessa modalidade educacional uma prática pedagógica cada vez mais reconhecida e permite seu crescimento. A seguir, será construído um quadro teórico fortemente apoiado nos trabalhos de Michel Foucault para apresentar aquilo que até aqui foi chamado de uma racionalidade contemporânea, sinalizando algumas de suas características que serão importantes para as análises realizadas neste trabalho.

A arte de governar na contemporaneidade

Esta seção apresentará o conceito de governamentalidade, criado por Foucault (2006), que será central na argumentação construída na análise do material empírico, permitindo compreender aquilo chamado, provisoriamente, de uma racionalidade contemporânea. O conceito de governamentalidade tem se mostrado uma ferramenta bastante produtiva na pesquisa em educação, ainda que circule apenas dentro de alguns grupos. Assim, porque muitos leitores talvez não estejam familiarizados com a obra de Foucault de modo amplo e, mais particularmente, com essa parte de sua obra de cunho mais político, será necessário compor o quadro conceitual de forma cuidadosa e um pouco extensa.

Um dos pontos mais conhecidos nas teorizações foucaultianas consiste em seus estudos acerca do poder. Produzido a partir de abordagens inovadoras, para esse autor, na contramão de muitos outros, o poder não é algo que se detém, mas que se exerce; não está concentrado no Estado ou na burguesia, mas disseminado capilarmente por todo tecido social, o que não significa que esteja repartido equitativamente. Em *Vigiar e punir*, possivelmente seu livro mais conhecido, Foucault (1999) desenvolve a noção de poder disciplinar, que se constituiu como a primeira ferramenta teórica utilizada nas pesquisas educacionais inspiradas em sua obra. O poder disciplinar seria um tipo de poder que se exerce, preferencialmente, no interior de instituições, tais como as prisões, os hospitais, as fábricas e as escolas. Seu objetivo seria moldar os corpos, tornando-os úteis e dóceis, ou seja, maximizar sua força produtiva e minimizar sua força política. Funciona a partir da vigilância, do exame e da sanção, usando como estratégias a fixação dos corpos no espaço e o uso exaustivo do tempo.

Dando continuidade a esses estudos, o curso de 1976 no Collège de France, *Em defesa da sociedade* (Foucault, 2002), marca o início de uma nova etapa em seu trabalho, mais voltada para problematizações políticas. O poder continua sendo central em suas teorizações, porém, exercido por meio de estratégias diferentes

daquelas do poder disciplinar. Na aula de 17 de março, Foucault introduz a conceitualização de uma outra forma de exercício de poder que se ocupa de múltiplas mais amplas do que aquelas tomadas pela disciplina: apresenta uma forma de poder que se ocupa da população. Esse poder, que Foucault denomina de biopoder, terá por objetivo gerir a vida da população para maximizá-la.

Em 1978,¹ o filósofo ministra o curso *Segurança, território e população* (Foucault, 2006). Embora ele o inicie dizendo que pretende aprofundar o estudo do biopoder, verifica-se que, em seguida, ele se desvia de seu caminho, o que mostra que seus cursos eram um relato de uma pesquisa em desenvolvimento. Ainda que a noção de biopoder não esteja explícita no curso, podemos vê-la espiando por entre as frestas das palavras de Foucault. É a partir da noção de biopoder que ele formula a ideia de dispositivo de segurança, caracterizado por atuar sobre a população sem priorizar regulamentos a serem obedecidos (porém, podendo utilizá-los, se necessário), mas enfatizando intervenções sobre o meio que serão entendidas como necessárias, a partir do estudo dessa mesma população, para produzir determinados efeitos: aumentar (ou reduzir) a natalidade, diminuir a taxa de mortalidade devido a um determinado fator, incrementar a capacidade de trabalho em um dado segmento, etc. O poder aqui se vale muito mais de cálculos estatísticos e financeiros, que condicionam determinadas ações intervenientes sobre os fenômenos populacionais, do que de regras rígidas a serem obedecidas.

Os dispositivos de segurança se valem fortemente do biopoder, sem abrir mão do poder disciplinar. É necessário, aqui, compreender que não existe uma lógica de substituição de uma forma de exercício de poder por outra, mas o surgimento de novas formas que se acoplam àquelas já existentes e promovem reacomodações. Segundo Foucault, a aparição dos dispositivos de seguridade se dá no século 18, de modo mais ou menos simultâneo com o surgimento do liberalismo. Assim, o aparecimento desses dispositivos pode ser entendido como parte de uma transformação da racionalidade política de uma época, uma governamentalização do Estado, entendendo-se governar como um conjunto de estratégias para conduzir as condutas. Ou seja, estratégias distintas das interdições do poder soberano e das disposições autoritárias do poder disciplinar, estratégias muito sutis, que se valem mais de um convencimento que modifica comportamentos do que da obediência.

O estudo dos dispositivos de seguridade leva Foucault a analisar essa governamentalização do Estado e a criar o conceito de governamentalidade, que ele apresenta na aula de 1º de fevereiro de 1978. Dada a importância desse conceito, que será a principal ferramenta de análise do material empírico, são transcritas as palavras do filósofo:

Com essa palavra "governamentalidade" refiro-me a três coisas. Entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, ainda que muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por forma maior de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de seguridade. Segundo, por "governamentalidade" entendo a tendência, a linha de força que, em todo Ocidente, não deixou de conduzir, há muito tempo, para a ênfase do tipo de poder que podemos

¹ Em 1977, Foucault não ministrou curso no Collège de France, pois estava em seu ano sabático.

chamar “governo” sobre todos os demais: soberania, disciplina, e que induziu, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série específica de aparatos de governo, e por outro, o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Por último, creio que haveria que entender a “governamentalidade” como o processo, ou melhor, o resultado do processo, em virtude do qual o Estado de justiça da Idade Média, convertido em Estado administrativo durante os séculos XV e XVI, se governamentalizou pouco a pouco. (Foucault, 2006, p. 136-137).

Desse modo, o autor não nos dá uma definição de governamentalidade, mas três. Podemos atribuir essa multiplicidade de sentidos (ainda que todos muito estreitamente articulados) a seu método de trabalho, a seu desejo de não fixar os sentidos das palavras. Contudo, a partir dessas três definições, por ora tomemos governamentalidade como uma certa forma de racionalidade política que tem o propósito de gerir a população e conduzir suas condutas. Ainda que exista um papel importante do Estado na governamentalidade, é necessário sublinhar que ela não está contida nos seus limites. A governamentalidade representa uma racionalidade, um modo de dar razões a algo² que se estende bem além do governo estatal. A racionalidade governamental é constituída a partir de práticas discursivas e não discursivas que circulam no tecido social, tocando o governo de um Estado e, ao mesmo tempo, retornando ao tecido social, formando uma grade de inteligibilidade, ou seja, um modo de compreender o mundo.

De acordo com Foucault (2006), a partir do século 18 inicia-se um processo de governamentalização do Estado que perdura até os dias de hoje. Essa governamentalização coloca em movimento estratégias que recaem sobre a população, produzindo não apenas ações de intervenção social, mas também significados que transformam as subjetividades e seus modos de compreender o mundo. O processo de governamentalização desloca a ênfase de uma Razão de Estado de ordem jurídica para uma gestão da economia. Logo, em termos políticos, o que se deve discutir dentro dessa racionalidade política emergente não são supostos abusos da soberania, mas os excessos inconvenientes de governo (Foucault, 2007). O governo não seria limitado por um direito transcendente, mas por estratégias contingentes e negociadas desenvolvidas a partir da noção de economia política, tomada aqui como um conjunto de saberes ligados ao Estado que começa a se constituir no século 16. Nesse sentido, governa-se em excesso quando não se respeita a naturalidade dos processos econômicos, a economia política torna-se um fator de autolimitação do governo. Essa nova racionalidade governamental, autolimitada e que deixa fazer (*laissez-faire*), caracteriza o liberalismo e constitui aquilo que Foucault (2007) chama de governamentalidade liberal.

Surgida no século 18, a doutrina liberal se espalhou pela Europa e tornou-se a base da constituição dos Estados Unidos da América. De acordo com Foucault (2007), o liberalismo institui o mercado como o lugar de veracidade, ou seja, como o mecanismo capaz de verificar a verdade das práticas. Isso faz com que o liberalismo se constitua não apenas como uma doutrina política, mas como um princípio bem

² Observe-se que o uso da palavra racionalidade mostra que Foucault não estava contra a razão, como alguns alegam, mas situava-se numa posição que negava uma razão única e transcendente para admitir racionalidades contingentes e múltiplas.

mais geral. Entretanto, para o autor, o que caracteriza essa nova arte de governar, muito mais que o liberalismo, é o naturalismo, visto que a liberdade aludida é muito mais a espontaneidade e a mecânica intrínseca dos processos econômicos do que uma liberdade jurídica reconhecida para os indivíduos. Portanto, essa racionalidade governamental entende existir uma naturalidade nos processos econômicos, cuja preservação seria o principal objetivo. A governamentalidade liberal preocupa-se em salvaguardar a liberdade de ação econômica, mas não vê inconvenientes nas intervenções sociais, que são a própria garantia do livre mercado.

Esse jogo entre liberdade econômica e intervenções sociais permite compreender como dentro de regimes liberais proliferam dispositivos disciplinares, com seus rígidos regulamentos a exigir a obediência. Os corpos dóceis e úteis assim produzidos são condição para a consolidação do funcionamento dos mecanismos econômicos. A sujeição dos corpos tornou possível o funcionamento do liberalismo. Isso se torna mais fácil de compreender se levarmos em conta que o princípio de inteligibilidade da doutrina liberal seria fundado no comércio de mercadorias (Foucault, 2007); ou seja, de acordo com as teorias aceitas desde o século 18 até meados do século 20, para participar do mercado o mais importante seria ter uma grande quantidade de mercadorias para comercializar. Essa é a época em que a indústria se firma como instituição social privilegiada, empenhando esforços para aumentar sua produtividade por meio de uma determinada forma de racionalização do trabalho. O trabalho industrial requeria corpos treinados no detalhe, capazes de se submeter aos regulamentos da fábrica. Corpos que foram produzidos nos bancos das escolas públicas europeias, cuja criação pode ser entendida como uma ação de biopoder, uma intervenção sobre a população para maximizar sua força de trabalho. A disciplina era o regime que transitava entre essas duas importantes instituições modernas.

No século 20, as teorias liberais recebem novos aportes teóricos. Por um lado, surge, na década de 40, o ordoliberalismo alemão, que pregava um Estado organizador do livre mercado. Por outro lado, a partir dos anos 50, surge na Escola de Chicago uma nova linha de teorizações, que Foucault (2007) denomina de anarcoliberalismo. Mais radical do que a linha alemã, propunha que o Estado não tivesse qualquer tipo de ingerência econômica. Avançando ainda mais em sua radicalidade, propôs subordinar a vida humana de modo amplo a uma racionalidade econômica. O anarcoliberalismo americano transforma o sentido da expressão *Homo œconomicus*, cunhada originalmente dentro da teorização taylorista para designar o homem da produção e do consumo. Para os teóricos da Escola de Chicago, a noção de *Homo œconomicus* se amplia, deixando de abranger apenas uma parte da vida para abraçá-la em sua totalidade. Para eles, todas as ações dos sujeitos devem ser pautadas por um cálculo que envolve investimentos e suas taxas de retorno. A economia recobre a própria vida, buscando tornar cada indivíduo o empresário de si mesmo.

Essas teorias liberais do século 20, chamadas a partir daqui de neoliberalismo, começam a se firmar no horizonte político principalmente a partir dos anos 80, espalhando-se praticamente por todos os continentes. Mantendo seus princípios, sua implantação é matizada por diferentes nuanças nos diversos países. Mais do que ideário defendido por um número crescente de governos (mesmo que muitos não

assumam o rótulo) e por grupos de indivíduos, o neoliberalismo acaba por promover mudanças em entendimentos disseminados em setores que parecem não ter a menor identidade com essa doutrina. Ou não seria possível pensar que quando falamos em “investimento”, relacionando o termo a pagamentos de cursos ou inscrições em eventos, estamos nos remetendo à Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Schultz (1973), um dos expoentes da Escola de Chicago,³ mesmo sem o saber?

Embora o neoliberalismo que hoje se instala no pensamento ocidental apresente muitas continuidades do liberalismo surgido no século 18, Foucault aponta, também, diversas rupturas, como um deslocamento do princípio de inteligibilidade. Ainda que o mercado continue o lugar de veracidade, a ênfase já não está colocada nos processos de troca (no comércio), mas na concorrência que aí se estabelece. O fundamental já não é ter muitas mercadorias para trocar, mas condições favoráveis para vencer as infindáveis disputas que aí se travam. Tendo em vista o esgotamento da possibilidade de ampliação dos mercados por meio de anexação de novos segmentos, o foco desloca-se para a conquista dos consumidores já existentes. O foco agora não é a produção maciça, mas a inovação contínua (Saraiva, Veiga-Neto, 2009).

Contudo, levando-se em conta que os mecanismos econômicos devem agora revestir a vida por inteiro, essa noção de concorrência não fica restrita às empresas, mas alcança cada indivíduo. Os empresários de si também estão na arena de um mercado, concorrendo uns com os outros, e, eventualmente, juntam-se em equipes que permitam vencer uma batalha.

Essas mudanças mostram o surgimento de uma governamentalidade neoliberal, que, como já abordado, alastra-se para além de governos e de alguns grupos, ressoando nos sujeitos de modo geral. Mudam as relações de produção e o entendimento sobre como devem ser e agir os sujeitos. Portanto, muda não apenas o modo de conduzir os Estados, mas também o modo de governar corpos e almas. Assim sendo, é razoável pensar que a governamentalidade neoliberal se atravessa na educação por estratégias muito mais sutis do que aquelas relativas ao seu custeio e a processos privatizantes, inserindo-se dentro das próprias práticas pedagógicas.

É importante salientar dois pontos. Ao mostrar que nossas práticas hoje se inserem dentro de um quadro de governamentalidade neoliberal, não se deseja fazer nenhum julgamento de valores, até porque não seria esse o ensejo deste artigo, mas tão somente desenvolver análises para que cada um dos leitores tome sua posição. A partir disso, práticas que se desenvolvem dentro dessa racionalidade neoliberal não são necessariamente condenáveis. É importante sairmos de um pensamento binário, complexificando nosso entendimento. Ainda que grande parte dos efeitos do pensamento liberal pareça indesejável, é importante analisar cada caso e lembrar que muitos desses efeitos originados na racionalidade do pensamento neoliberal acabam, inclusive, por perder essa marca.⁴

³ Na próxima seção, será apresentada sucintamente a Teoria do Capital Humano.

⁴ Um exemplo é a noção de inclusão, que estaria ligada à ideia de que ninguém pode ficar fora do jogo do mercado. Para maiores detalhes, ver Lopes (2009).

Formando professores empresários de si

A partir do quadro teórico construído na seção anterior, serão analisados alguns materiais no intuito de mostrar como a formação de professores em cursos a distância vem sendo tramada dentro de uma racionalidade contemporânea, que tem como referência a governamentalidade neoliberal. Essa análise, ao apontar uma relação entre formação de professores a distância e governamentalidade neoliberal, não tem a intenção de produzir um juízo de valores, mas mostrar como a formação de professores está se alinhando com uma racionalidade que hoje se espalha muito além dos planos governamentais, estando capilarizada até as mais ínfimas fibras do tecido social.

O principal material que constituiu o *corpus* da pesquisa foi o *Guia do aluno* (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006) do curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), graduação voltada para professores da educação básica já em exercício. Também foram considerados o *Guia do tutor* e o *Guia do professor*, mas esses acabaram por não ser incorporados às análises, pois não apresentaram contribuições importantes para a pesquisa em relação àquilo já constante no *Guia do aluno*. Cabe salientar que a UFRGS é uma das instituições brasileiras de maior tradição em pesquisa no campo das tecnologias educacionais e, mais especificamente, em EaD. Desse modo, o referido *Guia* pode ser tomado como representativo do pensamento acadêmico nessa área. Além desse *Guia do aluno*, foram utilizadas como material de apoio notícias veiculadas na imprensa, nesse caso, voltadas para a EaD de modo amplo e não especificamente para a formação de professores. Essas notícias mostram que o que a mídia tem divulgado sobre a EaD é bastante coincidente com aquilo que consta no *Guia*, mostrando uma convergência entre essas duas esferas discursivas.

A noção de que cada um deva ser empresário de si mesmo, ou seja, cada um deva pautar todos os aspectos de sua vida por uma lógica economicista, destacada por Foucault como um dos principais elementos constituintes da governamentalidade neoliberal, pode ser percebida em diversas proposições constantes do *Guia do aluno* que, muitas vezes, reverberam nas notícias veiculadas pela mídia. Um primeiro ponto bastante destacado é a importância de cada um fazer a gestão do tempo, que aparece no título do capítulo 8 do *Guia*: “Organizar o tempo é fundamental” e ainda outras vezes, por exemplo:

Para dar conta dos inúmeros trabalhos, organize-se quanto a presença no ambiente, definindo o que fará em cada dia. (p. 45).

Conecte-se a seu curso, pelo menos três vezes por semana ou mais. Defina o que será realizado quando você está conectado. Use o tempo *off-line* para pensar, ler, aplicar e elaborar com clareza as suas respostas e os seus trabalhos. (p. 46).

O imperativo de uma boa gestão do tempo também é apresentado nos artigos da mídia:

Para a presidente do conselho fiscal da Associação Brasileira de Ensino à Distância (Abed) [...] esse grupo desenvolveu um senso de autonomia e responsabilidade, pois teve o desafio de aprender a se administrar sem a presença diária do professor. (*Guia do ensino...*, 2009, p. 3).

O fragmento acima foi extraído de uma publicação encartada no jornal *Zero Hora*,⁵ de 10 de junho de 2009, intitulada *Guia do ensino a distância*. São nove páginas dedicadas a informar o público sobre como vem acontecendo a EaD hoje e apresentar as oportunidades existentes no Estado. Mais de uma vez essa publicação enfatiza a importância da EaD para a formação de professores, ainda que esse não seja seu foco. Esse encarte em jornal de grande circulação regional mostra a valorização da EaD por setores sociais que ultrapassam os limites acadêmicos.

A partir dos excertos anteriores, percebe-se que a rotina de obediência aos horários preestabelecidos por uma educação organizada de forma disciplinar⁶ vai sendo substituída por uma gestão do tempo individualizada, que fica sob a responsabilidade do indivíduo. O aluno gestor de suas atividades pode contar com o *coaching*⁷ de professores e tutores, o que é evidenciado pelas suas atribuições apresentadas no *Guia do aluno*:

Ajudar cada aluno a planejar sua atividade e seu envolvimento no curso.

Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar, sobre as atividades propostas na Interdisciplina. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 25- 26).

Contudo, não apenas tutores e professores do curso tornam-se *coaches*. Um dos objetivos é transformar os próprios alunos em *coaches* de seus alunos.

[Um dos objetivos específicos do curso é] atribuir novos significados aos papéis do professor, no que concerne a sua função como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos de aprendizagem. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 20).

Ainda segundo o *Guia*, o aluno-empresário de si já não deve simplesmente executar tarefas, como acontece numa organização disciplinar, mas atingir metas. Isso pode ser percebido em um dos parâmetros de avaliação propostos:

[O aluno está] presente no ambiente virtual regularmente, ao menos três vezes por semana, e marca sua presença com contribuições substantivas nos espaços assíncronos. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 44).

Desse modo, a avaliação perde a ritualização do exame dos sistemas disciplinares para entrar numa prática empresarial de indicadores e metas. Isso também está expresso nas recomendações que o *Guia* apresenta ao aluno para a organização do tempo:

Certifique-se, pelo menos uma vez por semana, de que você está em dia com suas mensagens.

Envie mensagens regularmente, mesmo que seja para dizer apenas que você está acompanhando a discussão e adiante poderá contribuir com qualidade. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 46).

⁵ Jornal de maior circulação no Estado do Rio Grande do Sul.

⁶ Entendemos, aqui, disciplina no sentido dado por Foucault (1999), conforme exposto no item anterior.

⁷ Termo oriundo do meio empresarial, significa uma consultoria para uma empresa ou para um indivíduo atingir determinadas metas.

Muitas vezes, as orientações dadas aos alunos assemelham-se aos métodos de qualidade total implementados em empresas. Existem pontos de contato principalmente com os métodos chamados de Ciclo PDCA e SWOT (Daychoum, 2007), duas abreviaturas de expressões da língua inglesa. PDCA significa *Plan* (planejar), *Develop* (desenvolver), *Check* (avaliar), *Act* (agir, corrigir as imperfeições). Uma espécie de Ciclo PDCA é proposto no capítulo referente à organização do tempo:

A organização do tempo pode ser decomposta em quatro passos: 1. Determine e estabeleça os seus objetivos. 2. Desenvolva um plano para atingir estes objetivos. 3. Implemente o seu plano. 4. Monitore e revise o seu plano sempre que for necessário. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 62).

Já o método SWOT consiste em uma avaliação de fatores internos e externos, favoráveis e desfavoráveis, de uma determinada empresa com o objetivo de apoiar planejamentos estratégicos: *Strengths* (forças), *Weakness* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades), *Threats* (ameaças). O *Guia do aluno*, de certa forma, sugere a aplicação dessa metodologia pelos discentes em relação a sua própria avaliação:

[...] encorajar os alunos-professores a capitalizarem suas forças, ajudá-los a identificar as áreas que necessitam aperfeiçoar e oferecer-lhes uma sistematização para a reflexão sobre a prática e os fundamentos éticos e políticos que a sustentam. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 42).

Conforme já abordado, essa necessidade de que cada um se torne empresário de si afasta a racionalidade na qual se insere a EaD daquela dos sistemas disciplinares, que não exigiam capacidade de gestão, mas obediência a regulamentos. Contudo, o termo disciplina aparece reiteradamente, seja nas recomendações acadêmicas aos alunos, nas recomendações da mídia ou nas palavras de alunos e, até mesmo, de representantes do Ministério da Educação:

Planeje tempo para o lazer. Se você não fizer isso se sentirá frustrado, o que pode levar a tentar enganar a si próprio, ao não cumprir disciplinadamente sua agenda semanal. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 69).

[...] a disciplina e a motivação dos alunos precisam ser grandes. (Vieira, 2009).

"Eu me disciplinei para estudar, pelo menos, duas horas por dia, todos os dias [...]", assegura Renato Salomão [aluno EaD]. (Ensino..., 2009).

A disciplina e a organização desses alunos têm que ser potencializadas para se manter uma regularidade – explica [o Secretário de Educação a Distância do Ministério da Educação]. (Guia do ensino..., 2009, p. 8).

É importante saber que aqui a disciplina não é entendida nos termos foucaultianos: nada de vigias, nada de imposições externas. A disciplina mencionada nos excertos é uma forma de governar a si mesmo, sem estar sob o olhar do outro, o que caracteriza o empresário de si. É uma outra compreensão de disciplina, diferente daquela da modernidade. Ela não implica uma multiplicidade, mas uma relação do indivíduo consigo mesmo. Em uma entrevista, Foucault (2003) já apontava que estaríamos deixando a disciplina para trás. Embora não acredite em seu desaparecimento,

talvez sejam essas relações de autogoverno que estejam ocupando, pelo menos em parte, o seu lugar dentro da governamentalidade neoliberal.

De acordo com o que vem sendo mostrado até este momento, é possível perceber nas narrativas que tratam da EaD diversas manifestações que apontam para um processo de conversão dos alunos em empresários de si, incitando-os a agir como gestores de suas vidas. Nesse sentido, o que esses alunos estariam sendo chamados a fazer seria investir em si mesmos, com vistas a aumentar o seu capital humano. Esse conceito aparece no livro *Capital humano: investimento em educação e pesquisa*, escrito por Schultz (1973), um dos expoentes da Escola de Chicago, sendo um dos elementos analisados por Foucault (2007) no curso *Nascimento da biopolítica*. Schultz propõe uma nova visão do trabalho, rompendo com a economia clássica. Para ele, o trabalho não é algo retirado, expropriado do trabalhador, mas uma oferta por parte do trabalhador de suas capacidades, que será remunerada pelo empregador. Quanto mais suas capacidades forem desenvolvidas, mais valor de mercado terá seu trabalho, acarretando melhor remuneração. As capacidades do indivíduo são o seu capital humano, constituído, segundo Schultz (1973), por uma parcela relativa a características inatas e outra desenvolvida, principalmente, por meio da educação. Nesse sentido, a educação passa a ser um investimento no capital humano, potencializando a capacidade de trabalho do indivíduo, permitindo um aumento de renda. Essa concepção de educação como investimento está presente tanto no *Guia do aluno* quanto em textos veiculados pela mídia:

134

Para a atuação profissional, reconhecer, esclarecer e organizar saberes e habilidades é um passo que permite avaliar quais são as áreas que requerem outros investimentos. [...] o certo é que o tempo despendido na organização prévia significa lidar bem com aquilo que mais prezamos e avaliar a qualidade de nossos investimentos presentes e futuros. (Nevado, Carvalho, Bordas, 2006, p. 43, 61).

Por exigir investimento menor por parte do aluno, a educação a distância é uma alternativa para quem não tem condições de cursar o modo presencial. (Velleda, 2009).

Conforme os fragmentos acima, os alunos investem tempo e dinheiro (no caso de cursos em instituições privadas). Mas será que esse investimento vale a pena? Para responder a essa questão, é preciso ouvir o mercado, lugar de veracidade, ou, melhor dizendo, seus representantes diretos, os especialistas em recursos humanos:

Na hora de disputar um emprego, o fato de o profissional ter feito um curso presencial ou a distância não é o mais importante. Segundo empresas de assessoria em Recursos Humanos, o que realmente ajuda ou atrapalha um candidato é o nome da instituição em que ele se formou. (Celso Júnior, Campos, 2009).

Consultora de Recursos Humanos da Adecco, Laura Gomes explica que hoje os recrutadores não estão mais preocupados com a modalidade em que o candidato se formou, mas sim com a instituição. (Zero Hora, 2009, p. 3).

A preocupação em apresentar a aceitação do mercado não esteve presente no material do *Guia do aluno* da UFRGS, mas foi observada na mídia, tendo em vista que esse *Guia* é referente a um curso de uma universidade pública, voltado para professores que já estão em serviço. Isso faz com que a preocupação com o mercado

fique atenuada nesse caso específico. É importante ressaltar que os excertos tratam principalmente de empresas, mas que nas escolas (que cada vez mais se assemelham a empresas) possivelmente haja pensamento parecido. Outro aspecto a observar é que mesmo essa educação que não se dá privilegiadamente dentro de limites espaciais encontra um ponto importante de reterritorialização: a marca institucional permanece sendo valorizada, ou seja, pode-se estudar em qualquer lugar, mas talvez não em qualquer instituição.

Para finalizar

De acordo com o que foi desenvolvido no artigo, a EaD tem sido considerada uma estratégia privilegiada para a formação de professores na contemporaneidade não apenas por suas possíveis vantagens, mas também por estar inserida dentro de uma racionalidade cada vez mais disseminada, que busca tornar cada um empresário de si. Rompendo com a lógica disciplinar, a EaD abre possibilidades de produzir subjetividades com maior inserção naquilo que Foucault chamou de governamentalidade neoliberal, que constitui algo muito além de doutrina política, funcionando como uma grade de inteligibilidade para a vida social. O sujeito da disciplina, que obedece a regras, não cabe no figurino contemporâneo, que exige sujeitos capazes de gerir sua própria vida. Já não é possível delegar decisões para o Estado ou para um empregador: cada um tem que se responsabilizar por si, sendo capaz de governar-se eficazmente, capacidades essas que devem ser desenvolvidas pelos alunos de cursos realizados a distância. Professores formados dentro dessa racionalidade, por sua vez, tornar-se-ão mais capazes de converter seus próprios alunos em empresários de si.

135

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica*: apresentação. 2009. Disponível em: <<http://freire.mec.gov.br/index/principal>>. Acesso em: fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Universidade Aberta do Brasil*. [s.d.]. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: fev. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 123, 1º jul. 2009.

CELSO JÚNIOR, Luís; CAMPOS, Marcela. As vantagens da graduação a distância. *Gazeta do Povo*, 12 out. 2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vestibular2009/conteudo.phtml?id=932466>>. Acesso em: fev. 2010.

DAYCHOUM, Merhi. *40 ferramentas e técnicas de gerenciamento*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

ENSINO a distância: uma realidade crescente no Brasil. *Notícias do Campus*, PUC Minas Virtual, terça-feira, 21 jul. 2009 Disponível em: http://www.planetauniversitario.com/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=7583>. Acesso em: fev. 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. A sociedade disciplinar em crise. In: _____. *Estratégia poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Ditos e Escritos IV)

_____. *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2006.

_____. *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica, 2007.

GUIA do ensino à distância. *Zero Hora*, Porto Alegre, n. 15.996, 10 jun. 2009. Encarte.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8297/5536>>. Acesso em: fev. 2010.

NEVADO, Rosane; CARVALHO, Marie Jane; BORDAS, Mérión. *Licenciatura em Pedagogia a distância: guia do aluno*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/pead-informacoes/guia_do_aluno.pdf>. Acesso em: fev. 2010.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/viewFile/8300/5538>>. Acesso em: fev. 2010.

SCHULTZ, Theodore. *Capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1973.

VELLEDA, Luciano. Primeiro descompasso. *Revista Ensino Superior online*, 27 maio 2009. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12374>>. Acesso em: fev. 2010.

VIEIRA, Elaine. Mais oportunidades para estudar sem sair de casa. *Gazeta online*, 18 maio 2009. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/index.php?id=/local/a_gazeta/materia.php&cd_matia=513362>. Acesso em: fev. 2010.

Karla Saraiva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora e pesquisadora da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), atuando no mestrado em Educação.

karlasaraiva@via-rs.net

bibliografia comentaada

Bibliografia comentada sobre formação de professores a distância

Luís Henrique Sommer

Saraí Schmidt

Em 2008, o número 79 da revista *Em Aberto* foi dedicado à *Integração de mídias nos espaços de aprendizagem*. Na seção Bibliografia Comentada desse número há uma abrangente lista de livros que seriam naturalmente referenciados em uma edição que tematiza a formação de professores a distância. Entretanto, tais livros não serão aqui referenciados, por duas razões: em primeiro lugar, não cabe reproduzir dados de um trabalho há pouco publicado, que já está disponibilizado e que tornou pública uma ampla amostra da produção bibliográfica (naquele caso, exclusivamente livros) desenvolvida desde o campo mais amplo da educação e da comunicação, em especial aquela parcela da literatura que tem como objeto a educação a distância (EaD); em segundo lugar, parece pertinente relembrar que o propósito inicial desta edição consistia em focar a formação de professores a distância, e não educação a distância, nem a formação para a docência na EaD, o que restringe significativamente o número de textos que serão referenciados, aí incluídas as teses e dissertações desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação. Em outros termos, a lógica que sustenta a seleção dos itens para esta seção reside em disponibilizar a produção bibliográfica que trate explicitamente da temática formação de professores a distância.

141

ALBERTI, Eliane R. *Política de formação de professores mediada pelas tecnologias de informação e comunicação: análise do Programa Especial de Capacitação para Docência no Estado do Paraná*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

O Programa Especial de Capacitação para Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (Curso Normal Superior), em serviço, na modalidade semipresencial, foi objeto de um estudo de caso em um município da região metropolitana de Curitiba, Estado do Paraná. A análise dos dados levou a concluir que a proposta de capacitação desse Programa conduziu ao aligeiramento na formação do docente, já que está fundamentada em uma concepção pragmatista e tecnicista da sua função, desvalorizando a apropriação das teorias educacionais. O papel dos tutores revelou-se extremamente tecnicista e secundário. A forma de avaliação do aluno/docente caracterizou-se pela mera atribuição de notas. Os materiais didáticos, apesar de serem considerados de boa qualidade e estarem voltados para a realização de atividades individuais, apresentaram limitações, uma vez que poucos alunos/docentes realmente os estudaram, conforme relato dos tutores. Sendo os cursos a distância e os programas criados em caráter emergencial com recursos da EaD uma realidade no sistema educacional brasileiro, eles devem ser discutidos a fim de se promover o rompimento com os pressupostos hegemônicos incutidos nas políticas educacionais referentes à formação de professores.

142

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.

As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) pertencem a áreas não-educacionais, por serem produzidas no contexto de relações sociais outras, com finalidades distintas. Em se tratando da inscrição das TIC na política nacional de formação de professores a distância, ora materializada na Universidade Aberta do Brasil (UAB), há uma cadeia de recontextualizações e múltiplas dimensões a focalizar. Assumindo a concepção e as condições objetivas de trabalho do tutor como síntese de muitas reconfigurações, são examinados quatro Editais de Seleção publicados *on-line*, contemplando a diferenciação feita pelos programas integrantes da UAB: tutores virtuais, incluindo ou não visitas aos polos, e tutores de apoio presencial localizados nos polos. Nas relações entre as TIC e a constituição de uma política nacional de formação de professores a distância centralizada na/pela UAB, o foco é a proposta de massificação assumida. Ou seja, o que está em questão é o “barateamento” dessa formação nos seus diferentes sentidos, dado que a nova fundação tem por alicerce a substituição tecnológica radical: assume que quem educa os educadores são os materiais veiculados por meio das TIC, ficando as eventuais dúvidas por conta dos tutores.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, USP, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003.

Síntese da pesquisa “Tecnologias da informação e da comunicação e educação a distância: o discurso do MEC”, o artigo aborda os sentidos atribuídos às tecnologias na educação e os modos pelos quais as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm sido incorporadas aos processos educacionais. Para tanto, focaliza as perspectivas e as propostas definidoras da recontextualização das TIC no discurso pedagógico. Em seguida, discute o conjunto das ressignificações que tem sustentado as políticas de formação de professores, com especial destaque para: a noção de “divisor digital”, o deslocamento do trabalho docente para atividade e tarefa, a proposta da formação baseada em competências e o uso intensivo de tecnologias. Na terceira seção, explicitam-se as reduções operadas na incorporação das TIC na educação, a partir da análise de discurso dos textos do Ministério da Educação, cujo movimento principal tem sido o de priorizar a formação de professores a distância, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento. Finalmente, são pontuadas as tendências atuais das políticas de formação de professores, retomando e remetendo às questões relativas aos sentidos das tecnologias e aos modos da sua apropriação educacional em diferentes contextos.

BEHAR, Patrícia A. et al. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

143

Coletânea de onze textos produzidos por pesquisadores do Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação (NUTED), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os autores apresentam perspectivas para o conceito de modelo pedagógico e seus elementos, focalizando propostas e experiências na educação a distância (EaD) em ambientes virtuais de aprendizagem. Essas contribuições visam subsidiar a consolidação de pilares bem-estruturados nos âmbitos epistemológico, pedagógico, organizacional, tecnológico e metodológico, a fim de que, baseada em paradigmas educacionais inovadores, a EaD responda às necessidades emergentes de um novo perfil de aluno e professor.

BITTENCOURT, Ricardo L. *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EaD: o caso da Pedagogia da Udesc – Polo de Criciúma – SC*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Estudo de caso sobre o processo de formação de professores na modalidade de ensino a distância (EaD) do curso de Pedagogia, a partir da análise de conteúdo das entrevistas feitas com tutores e estudantes. Na percepção dos tutores, aprender a ser professor não é apenas estudar os cadernos pedagógicos, mas também ter acesso à ambiência universitária, onde os estudantes poderão ter contato com diferentes

professores e participar de diversas oportunidades de aprendizagem oferecidas pela universidade. A pesquisa demonstrou que os tutores têm dificuldade em diferenciar, na prática, as funções de tutor e professor, principalmente nos momentos em que há intensificação do seu trabalho. Quanto aos estudantes, eles optaram pela graduação na modalidade EaD devido à flexibilidade de tempo e pela gratuidade, uma vez que a baixa renda salarial os impedia de fazer curso superior presencial em universidades pagas. Para estudantes e tutores, a melhoria do curso requereria investimento na estrutura física, ampliação dos tempos presenciais para estudo, acesso às tecnologias e a construção de práticas de planejamento coletivo. Estudantes e tutores avaliaram de forma positiva a formação de professores realizada na modalidade EaD, apesar de perceberem as limitações desse processo.

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares. *A educação a distância para o professor em serviço*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Os sujeitos da pesquisa foram professoras-cursistas do Projeto Veredas, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, e egressas do curso de licenciatura em educação básica – anos iniciais, do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Os dados coletados por meio de questionário e entrevista evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelas professoras em relação à dedicação aos estudos, pois precisam dividir seu tempo diário entre as atividades docentes, de estudo e domésticas. O tempo que têm para estudar é de madrugada e nos finais de semana; desse modo, os trabalhos em grupo tendem a ocorrer apenas por exigência dos tutores. As dificuldades para a realização do curso a distância superam as facilidades, destacando-se três problemas: a comunicação entre instituição e cursistas, o fato de o tutor não possuir conhecimento específico de todos os conteúdos e a falta de professor no dia a dia. Para as entrevistadas que já concluíram o curso da Ufop, ele trouxe melhoria na prática pedagógica de modo geral, e para as que estão em curso no Projeto Veredas, ele apresenta aspectos vantajosos relacionados com a melhoria da linguagem oral e da escrita, a criação de hábito de leitura, o incentivo para realizarem outros cursos e as possibilidades de novas perspectivas profissionais. O motivo pelo qual as professoras se dirigem para a EaD em serviço é, principalmente, a exigência legal de formação superior para o magistério.

CARNEIRO, Carmem S. S. *Ambientes de aprendizagem na educação a distância: estudo de caso no curso normal superior com mídias interativas em Ponta Grossa – Paraná*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

Estudo de caso sobre as práticas educacionais nos diferentes ambientes de aprendizagem do Curso Normal Superior com Mídias Interativas (CNSMI), da Universidade

Estadual de Ponta Grossa, no Estado do Paraná, destinado a professores em exercício da rede estadual de ensino. Os sujeitos da pesquisa foram as alunas da turma A, período noturno, os professores-assistentes, o tutor e o docente de videoconferência. Os métodos de coleta de dados foram a análise documental – atividades obrigatórias e opcionais, *chats* –, e a observação direta em dois temas do módulo II, o de Matemática e o de Ciências, nos ambientes de aprendizagem do curso – a sala de recepção (aulas por videoconferência), o laboratório de informática (ambiente virtual de aprendizagem *Learning Space*), a sala de tutoria, a sala de correção (sessão *Learning Space*), e a primeira fase do estágio supervisionado. Os diferentes ambientes de aprendizagem mostraram-se favoráveis no processo de ensino-aprendizagem, incorporando as tecnologias digitais de forma significativa para as práticas educativas das alunas. Notou-se a importância do aluno, enquanto sujeito no processo, perante as mídias interativas (integração de diferentes recursos tecnológicos interligados uns aos outros), como *softwares* e outras ferramentas utilizadas, recursos tecnológicos que permitiram ampliar as capacidades de interação, interatividade, diálogo, autonomia, autoavaliação e auto-organização, entre outros.

CASTRO, Roseli. *Educação a distância na sociedade informática: desafios na formação continuada de professores do ensino básico – Projeto Ler e Viver*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

A relação entre as necessidades contemporâneas reais da educação a distância e o exercício dessa modalidade de ensino foi analisada a partir de questionários respondidos por oito egressos do Projeto Ler e Viver, uma parceria entre o governo do Estado de São Paulo e a Organização Ibero-Americana para o Ensino (OIE). O projeto, iniciado em 2005 com previsão de continuidade em 2006, estava direcionado para a capacitação de professores de Língua Portuguesa do Ciclo II da rede pública estadual. A análise dos dados revelou que o cenário educacional não está articulado com o mundo tecnológico da sociedade pós-moderna, tendo em vista que apenas um dos entrevistados alegou ótimos conhecimentos em informática, dois não possuíam computador e a maioria utilizava a internet apenas uma hora por semana, tempo insuficiente para o desenvolvimento de habilidades requeridas no ambiente virtual. Para a metade dos professores, o papel do tutor foi relacionado apenas à correção de atividades ou ao esclarecimento de dúvidas. Concluiu-se que as diretrizes dos programas de formação continuada do governo partem do seguinte pressuposto: instruído sobre determinado assunto, o professor reproduzirá em sala de aula o que aprendeu no curso.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

Ao problematizar as políticas e as gestões atuais para a educação básica e superior, o artigo enfoca os novos marcos regulatórios do processo expansionista

e analisa as políticas direcionadas à formação de professores, com especial realce para a educação a distância (EaD) no setor público. Nessa direção, apresenta alguns indicadores educacionais e busca apreender, no campo das políticas propostas pelo Ministério da Educação, o papel da “nova Capes” como espaço de regulação das políticas de formação de professores, enfatizando a expansão pública na modalidade EaD por meio dos desafios da consolidação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

FERRAZ, Dirce H. *Concepções dos alunos do curso de Pedagogia sobre o processo de aprendizagem: uma experiência na modalidade de educação a distância em Maringá-PR*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

O curso de Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil, ofertado na modalidade de educação a distância (EaD) pela Universidade Federal do Paraná, destina-se a profissionais da educação com nível médio e que não tiveram a possibilidade de frequentar cursos presenciais de graduação. A metodologia desenvolveu-se numa abordagem qualitativa do tipo etnográfica por meio da análise de pareceres emitidos pelos alunos, com destaque para as aulas presenciais, a tutoria, a realização de trabalhos, a fundamentação teórica e a relação entre pesquisa e prática, os exames presenciais e as formas de avaliação, a gestão do autoaprendizado e o enfrentamento dos mitos na EaD. O curso, na concepção dos alunos, teve um papel social decisivo ao atendê-los, pois sentiam-se “excluídos” da educação regular presencial, da qual não poderiam beneficiar-se sem prescindir da atividade laboral para sua sobrevivência. Constatou-se que a EaD não deve apenas envolver a questão da distância, mas, principalmente, a valorização da interatividade entre professor, tutor e alunos. Foi notório que os alunos, além de mudarem suas concepções sobre a modalidade de EaD, evidenciaram mudanças nas práticas pedagógicas.

FIGUEIREDO, Silene B. *Formação de professores a distância: análise crítica a partir de um curso de Pedagogia*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2009.

As concepções de formação de professores presentes nas políticas de formação de professores no período de 2003 a 2008 foram identificadas por meio da análise dos diversos programas desenvolvidos em educação a distância (EaD) no Brasil. A organização do trabalho pedagógico nessa modalidade de ensino foi analisada considerando-se as características presentes nos alunos e o papel dos tutores de sala, a partir de uma experiência de curso semipresencial de Pedagogia em uma unidade/polo, e levando-se em conta as principais categorias de métodos – totalidade, contradição e possibilidade – e de conteúdos. A metodologia adotada foi o estudo de caso, com abordagem materialista dialética. Constatou-se que a formação de

professores, neste sistema de EaD, apresenta uma concepção de caráter instrumental fundamentada nas competências.

FIORIN, Renato. *Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

Para se conhecer os pontos fortes e frágeis do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), dez professores pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, município do Estado do Paraná, responderam a um questionário. Desses respondentes, três foram entrevistados mediante dispositivo de áudio. A abordagem qualitativa valorizou a descrição e os detalhes relatados pelos sujeitos. Os resultados obtidos mostraram que a participação no programa contribuiu de forma positiva nos seguintes aspectos: a) retorno à academia, b) ascensão na carreira, c) pesquisa, d) aperfeiçoamento profissional, e) valorização da produção do conhecimento pelo professor, f) afastamento das atividades para cumprir as tarefas do PDE, g) interações entre os participantes e em rede, h) bolsa-auxílio para os deslocamentos. No entanto, foram relatados alguns aspectos negativos, tais como: a) sobrevalorização do programa (na carreira docente possui valor superior ao mestrado acadêmico), b) cursos desinteressantes nas Academias, c) falta de contato com a sala de aula, d) acesso para poucos (apenas possuidores de histórico profissional longo), e) falta de esclarecimento na inserção tecnológica do programa e da educação a distância, f) desorganização quanto ao cumprimento de calendário e acompanhamento em rede. Conclui-se que, apesar de o programa ser uma iniciativa positiva, com boas expectativas quanto ao aperfeiçoamento docente, ainda é necessário melhorar sua operacionalização.

147

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

A institucionalização da formação superior em programas de educação a distância, na concepção de formação continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, é hoje o centro da política de formação em serviço, iniciada com a criação do Programa Pró-Licenciatura, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, em 2006. A nova configuração que se desenha para a formação de professores articula a Capes (como agência reguladora da formação) à expansão da UAB e ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Tomando por referência a base comum nacional, defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), indicam-se as condições para uma política global de formação e profissionalização dos que atuam na educação.

GILOLO, Jaime. A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1211-1234, dez. 2008.

A educação a distância (EaD) no Brasil é abordada sob três ângulos: 1) síntese da legislação; 2) breve história da educação superior a distância (graduação) e sua performance atual; 3) discussão dos problemas que a EaD está criando para a atividade de formação docente, especialmente para o curso de Pedagogia. É defendida a tese de que a formação de professores deve ser realizada em sala de aula, lócus que condensa a cultura do ensinar e do aprender e é constituído por relações humanas indispensáveis para a prática docente.

GUAREZI, Rita C. M.; MATOS, Márcia M. *Educação a distância sem segredos*. Curitiba: Ibpe, 2009.

A educação a distância (EaD) ocupa um papel de destaque no processo de modernização educacional em todo o mundo, sobretudo como forma de atender à diversificada e crescente demanda por educação e formação continuada de professores. No Brasil, as possibilidades de acesso ao conhecimento por meio dessa modalidade já são referência na área de inclusão social e digital, principalmente entre a população mais carente. O novo modelo de EaD, além de romper com as práticas rotineiras e os limites físicos de uma sala de aula, também qualifica o aluno para o mercado de trabalho e para a realidade tecnológica em que está inserido.

148

LIMA, Adriana B. *A formação superior a distância e suas repercussões na prática de professores alfabetizadores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), Florianópolis, 2009.

O objeto do estudo de caso foram as repercussões que um curso de Pedagogia na modalidade de ensino a distância teria sobre a prática de oito professores da rede municipal de ensino de Florianópolis. Os dados foram coletados por intermédio de questionários com questões abertas aplicados a professores egressos do curso. O principal objetivo da pesquisa foi contribuir para a discussão e o aprimoramento, entendendo que os saberes docentes construídos pelos professores alfabetizadores na sua prática e por meio de sua formação docente, fundamentada na metodologia a distância e nas tecnologias, compreendem a escrita como uma das tecnologias intelectuais da atualidade, assim como seus diversos usos se fizeram e se fazem presentes em diferentes culturas e períodos históricos.

MOON, Bob. O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 791-814, out. 2008.

Atrair, reter e formar professores é um problema que ameaça todas as sociedades, particularmente em lugares onde os sistemas escolares estão se expandindo rapidamente. As características da “crise dos professores” são examinadas em relação a dados mundiais, dando uma atenção particular a lugares-chave na África e na Ásia. Esse contexto constitui o quadro de análise de um leque de pesquisas e programas de desenvolvimento que buscam usar as novas tecnologias da comunicação e a educação a distância para enfrentar o desafio colocado.

MORAES, Reginaldo C. C. *Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Senac, 2010.

A abordagem adotada pelo autor se distancia de visões estereotipadas que endeusam ou satanizam as novas práticas de ensino. A repetição de erros, muitas vezes amplificada entre as pessoas que se posicionam contra, deve-se à falta de relatos sobre experiências bem-sucedidas na área de ensino a distância e ao fato de muitas instituições se espelharem em iniciativas que desenvolveram material de baixa qualidade. Esta lacuna de informações é preenchida pela apresentação de duas iniciativas: a da Universidade Nacional de Ensino a Distância (Uned), da Espanha, e a da Universidade Aberta (UAb), de Portugal. O preconceito de algumas instituições também dá margem para que outras, sem credibilidade, implantem cursos de EaD com infraestrutura e material didático de baixa qualidade, com base em interesses comerciais. A falta de iniciativas na rede pública deixa campo aberto para a chamada “expansão selvagem” do setor privado, o que acaba ampliando o número de experiências ruins. Para amenizar os problemas citados, organizações do setor público poderiam produzir conteúdos de ensino-aprendizagem e material instrucional básico, estratégico e de longa duração, prover a formação de professores, tutores e especialistas de mídia, instituir programas de estímulo e regulação, conceder certificação e apoiar uma rede de informações.

149

MOURÃO, Marisa Pinheiro. *Ensino da língua brasileira de sinais e formação de professores a distância*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

Pesquisa de natureza quali-quantitativa que analisou as contribuições do curso Librasnet como ferramenta para a formação continuada de professores da rede pública de ensino em 17 municípios, no período de setembro de 2007 a abril de 2008, ministrado em uma plataforma de ensino a distância. O Librasnet é parte do projeto “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”, proposto pela Universidade Federal de Uberlândia e aprovado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007. Foram analisados os dados referentes a 96 sujeitos que, em sua maioria, não conheciam a língua brasileira de sinais (Libras) e não

atuavam com alunos surdos, mas buscavam conhecimentos teóricos e práticos que pudessem dar sustentação à sua atuação docente. Os principais aspectos mencionados foram: a metodologia utilizada, o ambiente de aprendizagem interativo e lúdico e o ensino da Libras de forma contextualizada. Para os participantes, o curso atendeu as expectativas, despertando o interesse para o aprendizado da Libras e para o aprofundamento nas peculiaridades envolvidas na educação de pessoas surdas, cumprindo, assim, com o seu objetivo de formação continuada em educação especial na área da surdez.

O'REILLY, Maria C. R. B. *Projeto Veredas: a experiência de formação a distância*, proposta pelo governo de Minas Gerais como parte das políticas atuais para a formação de professores no Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2005.

O processo de implementação do Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, enquanto política pública, foi analisado com o objetivo de identificar o grau de contribuição desse programa de educação a distância para a formação dos docentes, em exercício, das redes estadual e municipal, na jurisdição da 31ª Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. A pesquisa de campo, realizada com os professores-cursistas, os secretários municipais de educação, o superintendente regional de ensino, os coordenadores e os tutores responsáveis pela Regional, buscou apreender as concepções e expectativas dos sujeitos e em que medida foram atendidas pelo Projeto, enquanto política pública. A análise dos dados comprovou a fragilidade dos programas focais de formação de professores desprovidos de continuidade, pois a Política Nacional de Formação de Professores não garante a participação efetiva das entidades e dos educadores.

150

OLIVEIRA, Carmen I.; GOUVEA, Guaracira. *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

A adoção da modalidade de educação a distância em diferentes graus no ensino superior parece não ter sido acompanhada das necessárias infraestruturas humana e tecnológica nem do desenvolvimento de pesquisas que suscitem questões em torno de suas viabilidades, potencialidades e limites. Resultado do projeto de pesquisa *Formação de professores e educação a distância: produção, utilização e avaliação de materiais didáticos* – realizado por pesquisadoras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) – o livro traz um posicionamento crítico diante das práticas educativas realizadas a distância, sobretudo no que se refere ao uso das tecnologias de informação e comunicação e ao impacto dessa modalidade de educação na formação dos estudantes e nas práticas cotidianas dos professores.

OLIVEIRA, Daniela M. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do Projeto Veredas de Minas Gerais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

Os conceitos, princípios e pressupostos que fundamentaram o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foram examinados a partir de um estudo teórico, de caráter descritivo-analítico, orientado pelo materialismo histórico. Concluiu-se que a reforma da formação de professores no Brasil, em seus aspectos técnicos, éticos e políticos, tornou-se necessária ao projeto da nova sociabilidade com duas finalidades principais: formar os novos organizadores da cultura de acordo com as demandas técnicas, éticas e políticas do capitalismo mundializado, e preparar as novas gerações para serem, pensarem e agirem conforme as exigências do capitalismo contemporâneo e, também, para a sobrevivência material e a convivência social. Em Minas Gerais, o governo Itamar Franco (1999-2002) representou uma continuidade de novo tipo, pois preservou os aspectos fundamentais da reforma mineira, inclusive o papel do Banco Mundial como organismo financiador do processo. O Projeto Veredas incorporou as indicações modernizadoras para a formação de professores em serviço e a distância e a dimensão ético-moral necessária à formação do intelectual orgânico fundamental à nova sociabilidade. As razões apresentadas para a formação superior em exercício foram a exigência legal para que os professores tivessem nível superior e a “fundamental” e “urgente” preparação do sujeito para o enfrentamento da nova realidade trazida pela globalização.

151

OLIVEIRA, Gleyva M. S. *Concepções de orientadores acadêmicos e estudantes dos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Mato Grosso sobre ensino e aprendizagem*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Para verificar se nas concepções de orientadores acadêmicos e estudantes de cursos de Pedagogia a distância emergiriam elementos pertencentes aos conceitos estruturantes da Epistemologia Genética de Jean Piaget, foi utilizada a análise de conteúdo das representações sociais, obtidas por meio de questionários abertos e evocações livres. Da análise qualitativa dos dados resultaram categorias e subcategorias estabelecidas a partir da ordem e da frequência dos termos evocados. Sobre ensino, as concepções evidenciaram uma zona muda e, sobre aprendizagem, elas apresentaram um início de familiarização com a Epistemologia Genética. Em comparação com os projetos político-pedagógicos dos cursos, as concepções revelaram um conhecimento estruturado sobre a parte prática, especificamente quanto à avaliação dos estudantes e à capacitação dos orientadores acadêmicos, mas não apresentaram conteúdo estruturado sobre a parte teórica, não revelaram elementos das teorias construtivistas nem possibilitaram um núcleo de representação. Portanto, não se pode considerar que os sujeitos da pesquisa tenham construído conhecimentos sobre os

conceitos de ensino e aprendizagem, pois, se assim o fizeram, não os verbalizaram na pesquisa.

PRADO, Marineuza C. S. *O Proformação e a construção da identidade profissional docente*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

O Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), do Ministério da Educação (MEC), realizado em parceria com Estados e municípios, foi um programa de nível médio, modalidade Normal, que utilizou a educação a distância para habilitar professores leigos que atuavam nas séries iniciais do ensino fundamental, classes de alfabetização e pré-escolas. Os sujeitos do estudo de caso foram professores leigos, do município de Rio Verde (GO), que cursaram o Proformação no período de 2000 a 2001. Chegou-se à conclusão de que programas que oferecem uma formação aligeirada fazem parte de uma política educacional financiada por organismos internacionais, de modo especial o Banco Mundial, com forte influência nas decisões econômicas, políticas e educacionais do governo brasileiro. O Proformação trouxe mudanças significativas para os sujeitos da pesquisa, que ficaram motivados e com a autoestima elevada, apontando melhoras na sua prática pedagógica, uma vez que 82% ingressaram na educação superior. Com a titulação, romperam o estigma de professor leigo, porém, muitos docentes não conseguiram superar as barreiras que os impedem de ter uma postura crítico-reflexiva sobre si e sobre a profissão.

152

RETT, Silvana B. T. *Formação continuada de professores por meio da educação a distância (EAD): influências do curso "TV na escola e os desafios de hoje"*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

O curso de extensão "TV na escola e os desafios de hoje", oferecido pelo Governo do Estado de São Paulo aos professores da rede em 2001 (2ª edição), teve como objetivo sugerir a aplicabilidade das novas tecnologias na prática do professor. Os dados foram coletados por meio de questionário misto, respondido por 15 professores de escolas públicas do município de Campinas, que participaram da capacitação por intermédio da modalidade de ensino a distância (EaD). Quanto à inserção das tecnologias em sala de aula, o curso foi avaliado positivamente pelos sujeitos. Também foi positiva a interação entre os cursistas e seus pares, por ter permitido que repensassem a prática docente. Porém, a interação com os tutores foi criticada, tendo sido considerados como pessoas inexperientes, que não atenderam prontamente as dúvidas, desconhecendo, muitas vezes, o processo educacional da escola pública. A atuação deficiente dos tutores explicaria a contradição de os professores preferirem a modalidade presencial, ainda que tenham percebido aspectos benéficos na modalidade EaD.

ROCHA, Adriana C. *A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso on-line*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008.

O campo de estudo foi o curso de especialização Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas, totalmente *on-line*, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB) e realizado entre julho de 2006 e julho de 2007. Para a coleta de dados, utilizou-se a observação participante, a análise de documentos oficiais do curso e a aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas. A partir dos resultados, concluiu-se que a autonomia é um processo que: a) depende da determinação do sujeito, mas não se concretiza solitariamente; b) demanda responsabilidade, organização, disciplina, maturidade e compromisso; c) é favorecido pela mediação pedagógica, o que evidencia a relevância de se investir na formação dos professores por meio de sólida base teórica, de modo que eles possam fundamentar sua prática pedagógica e enfrentar os desafios impostos por uma sala de aula virtual.

SALES, Maria das Graças M. *Educação superior a distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?* 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

O objeto da pesquisa foi o curso de Pedagogia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido na modalidade a distância por um consórcio coordenado pelo Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj) e realizado no polo regional do município de São Pedro da Aldeia. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de documentos sobre o curso e da aplicação de questionários, entrevistas e observações a 13 tutores presenciais, 6 formandos de 2007 e 24 formandos de 2008. A análise dos dados revelou que o tutor presencial é o personagem central, porque facilita a compreensão do aluno em relação ao material didático, rompe o isolamento do estudante e “humaniza” o tecnológico, estimulando a interação. Os alunos usaram pouco a tutoria virtual, mas buscaram criar laços afetivos com o tutor presencial, atribuindo a este melhores possibilidades de aprendizagem. Talvez pelo fato de os alunos estarem muito ligados às características da aula presencial, não foi percebida a incorporação de uma dinâmica própria para a “sala de aula” virtual.

SILVA JÚNIOR, João R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*, ANPed, Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set-dez. 2003.

A educação a distância põe-se como uma prática instrucional entre diferentes sujeitos, mediada por tecnologias de informação e comunicação com foco no processo de ensino-aprendizagem. Para identificar as tendências de formação dos professores decorrentes do movimento reformista da educação a que se assistiu no Brasil na

segunda metade da década de 1990, procedeu-se à análise de três programas da Secretaria de Educação a Distância (Seed): o Programa Nacional de Informática na Educação, o TV Escola e, com foco especial, o Programa de Formação de Professores em Exercício, considerando-se a reforma do Estado e da educação no contexto do movimento de reformas em nível planetário. A mediação feita por meio do “barato e acessível sistema tecnológico”, quando utilizado como instrumento dessa modalidade educacional, torna as ações instrucionais a distância instrumentos para uma adaptação do sujeito a sua própria realidade, sem dar-lhe a oportunidade de formar-se para além dos “saberes” (do cognitivo) na troca que se estabelece na prática social no que se refere aos desejos, sentimentos e valores. Isto é, no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito parece ser colocado em plano secundário, numa posição passiva, sem que tenha a oportunidade de enfrentar o conflito, a contradição e a tensão, intrínsecos a qualquer processo formativo. Os parâmetros curriculares nacionais são efetivamente impostos como a referência de especialistas, mediada por processos tecnológicos. Do que se depreende, no que toca às implicações teóricas da educação a distância, que ela se configura como uma forma de auxiliar a formação de professores em exercício, mas jamais poderá ser a única maneira de fazê-lo.

SILVA, Maria S. B. *Políticas públicas de formação de professores a distância: licenciatura plena da UFMT como ponto de partida*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2008.

154

Para analisar a implantação de política pública de formação de docentes em curso superior na modalidade a distância no Brasil, a partir da década de 1990, tomou-se como objeto de um estudo de caso a experiência da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) com um curso de licenciatura plena. Os dados, obtidos mediante análise documental, evidenciaram a ilação da política nacional com a internacional, emanada das agências multilaterais para a educação. Se, por um lado, em sua especificidade, a proposta de formação de docentes em pauta atendeu, em caráter emergencial, a uma necessidade do Estado de Mato Grosso, por outro, ela se inseriu num processo que resultou na reforma da educação e na expansão da EaD no Brasil.

SILVA, Marilene. *A autonomia no espaço de educação on-line na perspectiva interacional*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

A partir da análise da interface gráfica, dos conteúdos e dos registros documentais hospedados no ambiente virtual, foram investigados os indicadores que denotam maior ou menor grau de autonomia dos estudantes no trato com os conteúdos específicos dos componentes curriculares e com a proposta metodológica do curso de Especialização em Tecnologias em Educação, realizado na modalidade

a distância, em 2006-2007, pela Coordenação Central de Educação a Distância (CCEAD) da PUC-RJ. A interpretação dos dados, pautada na análise de conteúdo, possibilitou a compreensão das especificidades metodológicas das propostas educacionais para o ensino a distância como elemento facilitador dos níveis de autonomia dos estudantes.

SOUZA, Carla S. B. N. *Licenciaturas na modalidade a distância e o desafio da qualidade: uma proposta de indicadores para aferir qualidade nos cursos de Física, Química, Biologia e Matemática*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

A pesquisa constituiu-se numa análise qualitativa, com apoio nos testemunhos de coordenadores de cursos de licenciatura na modalidade a distância, enriquecida com as contribuições buscadas na análise textual discursiva. Fez parte da investigação a identificação das métricas utilizadas para aferir qualidade em educação a distância (EaD) no contexto internacional e nacional, e, a partir desses itens, foi realizada uma categorização dos indicadores a fim de auxiliar a avaliar a qualidade intrínseca de cursos a distância. A sistematização das informações definiu um conjunto de diretivas/recomendações que inclui indicadores para se elaborar/organizar um curso nessa modalidade, validando-se o processo por meio de instrumento enviado aos coordenadores de cursos brasileiros de licenciatura em EaD. A interpretação dos resultados indicou que a EaD requer investimentos financeiros consideráveis, que um alto percentual de presencialidade não é sinônimo de qualidade de um curso e que é possível a formação de professores a distância, desde que, na elaboração dos projetos pedagógicos, sejam considerados critérios de qualidade, como os indicadores propostos.

155

SOUZA, Gerson L. *A autonomia docente na concepção de professores egressos da Pedagogia na modalidade de educação a distância em Mato Grosso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

Três professores egressos do curso de Pedagogia na modalidade licenciatura para as séries iniciais do ensino fundamental, oferecido pelo Núcleo de Educação Aberta e a Distância (Nead), do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, foram os sujeitos da pesquisa, considerando-se suas trajetórias formativas em nível de ensino médio e ensino superior na modalidade educação a distância (EaD), tendo como cenário os programas GerAção, Proformação, Crescer e Nead. Os resultados da pesquisa apontaram que a metodologia empregada na modalidade EaD contribuiu significativamente para a construção do conceito de autonomia dos professores que buscaram no curso a distância suporte teórico-metodológico para seu desenvolvimento profissional.

SZATKOWSKI, Stella F. G. *A formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia presencial e Pedagogia a distância*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2009.

Os projetos político-pedagógicos de três instituições de ensino superior, que ofertam os cursos de licenciatura em Pedagogia presencial e a distância foram analisados para se identificar quais pressupostos teórico-metodológicos desses cursos fundamentam a formação inicial dos futuros pedagogos. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa sob a forma de estudo de caso histórico-organizacional. A investigação demonstrou que as instituições de ensino superior buscam formar o pedagogo do ensino presencial e o do ensino a distância com as mesmas características básicas de formação. Pequenas diferenças nos projetos político-pedagógicos de uma e de outra modalidade foram constatadas, sem que, realmente, possam influenciar no resultado ao fim do curso. Notou-se uma especial atenção para os projetos político-pedagógicos da modalidade a distância, provavelmente porque todos eles estavam em implantação e sujeitos a alterações.

TEIXEIRA, Graciete Maria. *A formação continuada de professores a distância em MT: o Programa Gestar e sua influência na prática docente*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

156

Um estudo de caso foi desenvolvido em três escolas públicas estaduais do município de Rondonópolis, cujos professores cursaram o programa Gestão de Aprendizagem Escolar (Gestar), oferecido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) de Mato Grosso, destinado a professores da rede pública. Concluiu-se que as falas dos professores e os relatórios que eles elaboraram contradizem as evidências observadas. Nos questionários, as respostas contemplam a teoria sociointeracionista da aprendizagem, porém, nas observações feitas e nos cadernos dos alunos, percebeu-se uma tendência voltada para a gramática tradicional e para a teoria tradicional da expressão do pensamento, teoria essa não comungada pelo material do programa. Os professores elogiaram o material e disseram aplicar a sua metodologia; no entanto, tiveram dúvidas quanto à concepção teórica que o embasa. Quanto à aplicação da metodologia, a observação feita, os cadernos dos alunos e o plano de ensino não confirmam a prática. Apenas uma professora apresentou um trabalho nos moldes orientados pelo programa. Percebeu-se que os professores não se sentiam seguros para aplicar a metodologia proposta e, com o desenrolar da pesquisa, os sujeitos sentiram-se provocados a refletir sobre determinados aspectos do Programa, que, para eles, ainda não estavam claros e foram contemplados nos questionamentos feitos pela pesquisa. Constatou-se a prontidão dos docentes para que a ação do Gestar se concretizasse, porém eles necessitam da contribuição de outros parceiros, especialmente das instâncias que gerenciam o ensino público.

TOLEDO, Elizabeth M. L. *O curso de Pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Para se investigar quais concepções, ações e processos avaliativos do estágio curricular do curso de Pedagogia na modalidade educação a distância (EaD), da Fundação Universidade de Tocantins (Unitins), podem contribuir para a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, adotou-se a abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso envolvendo a coordenação do curso, professores, tutores, representante da equipe pedagógica e alunos do primeiro semestre de 2006. O levantamento de dados envolveu entrevistas semiestruturadas, análise de documentos institucionais e questionários. Detectou-se que o estágio de um curso na modalidade a distância tem características e exigências semelhantes ao do ensino presencial. Os resultados alcançados apontaram a necessidade de haver um tutor presencial em cada telessala, para orientar, acompanhar e avaliar o estágio; de equipar tecnologicamente as telessalas e os centros acadêmicos; e de criar mecanismos capazes de dar à equipe docente e à coordenação do curso o *feedback* necessário ao trabalho desenvolvido.

ZÁRATE, Daniele C. M. F. *Formação de professores em serviço e a distância: um estudo de caso do Pró-Licenciatura MEC-UFMG*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

157

A metodologia do estudo de caso, com abordagem qualitativa, foi adotada para se investigar uma turma do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofertado no âmbito do Pró-Licenciatura, projeto destinado a professores que atuam nas séries finais do ensino fundamental e/ou médio, sem licenciatura. A maioria dos 23 sujeitos era do sexo feminino, todos lecionando Ciências ou Biologia, tendo declarado possuírem pouca habilidade para lidar com computador e internet. O fato de os cursistas serem adultos, podendo ser considerados *imigrantes digitais*, também influenciou no quesito pouca habilidade com o computador. Entretanto, o domínio dessas tecnologias foi considerado condição imprescindível para o acompanhamento do curso no que se referia ao acesso do ambiente de aprendizagem, à participação nos fóruns de discussões e como instrumento de comunicação entre os envolvidos. A falta desse domínio repercutiu no aproveitamento do curso, pois as tecnologias previstas e disponíveis para utilização não produzem sozinhas a interação entre os sujeitos. Constatou-se que, mesmo sendo uma política pública de formação de professores, não se garantiu tempo para estudos, o que contraria o Artigo 67 da LDB. Quanto à renovação da prática pedagógica dos sujeitos, todos perceberam o curso como uma possibilidade de revigoração dessa prática. Uma questão presente nos relatos sobre o que seria uma boa política de formação a distância para professores estava relacionada à possibilidade de essa política ser constante e que não se encerrasse com a conclusão do curso.

Luis Henrique Sommer, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professor e pesquisador da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), atuando nos cursos de licenciatura e no programa de pós-graduação em Educação.

Saraí Schmidt, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, é professora titular da Universidade Feevale.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em novembro de 2010.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel off-set 75g.
Texto composto em Egyptian 505 Lt BT corpo 10.