IVANA MARTELLI

EAD: UMA ALTERNATIVA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Iria Brzezinski

MARILIA

2003

INTRODUÇÃO

Este estudo trata de questões relativas à política de formação de professores no ensino superior sob a perspectiva da Educação a Distância (EaD).

O interesse pelo assunto surgiu em decorrência de meu envolvimento com o grupo de trabalho encarregado de elaborar e implantar o Projeto de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás.

Além do meu envolvimento com a implantação desse projeto, também fui responsável, como professora e coordenadora, pela organização e implementação da disciplina Informática e Educação oferecida no segundo período dos cursos de Licenciatura, como integrante da área de Formação Comum[1]. Dado o seu caráter interdisciplinar, essa disciplina objetiva fundamentar a formação do professor incluindo conhecimentos que propiciam, do ponto de vista pedagógico, a inter-relação entre as novas tecnologias da comunicação e o ensino.

Coordenei, também, o curso de Especialização *Lato sensu* "Informática Educativa", uma das bases propostos para a qualificação dos licenciados integrados ao citado projeto de Formação de Professores.

A experiência no cotidiano, as situações que tenho vivenciado com formandos e professores, a participação em cursos e encontros reafirmam a necessidade de democratizar os benefícios que esse campo pode oferecer aos profissionais de ensino. Particularmente, entre aqueles formados há algum tempo e que concebem a educação continuada, na modalidade presencial ou a distância, como uma possibilidade de desenvolver novas competências, habilidades e atitudes para viver num mundo que se informatiza cada vez mais.

Criar condições para atender a essa demanda constitui um desafio que a realidade atual vem paulatinamente impondo às instituições universitárias, em particular à comunidade

[1] Na organização dos novos currículos dos cursos de licenciatura, os créditos estão distribuídos em três áreas que se integram "complementam-se e se verticalizam, mediante uma prática interdisciplinar": 1) Base Comum de Formação; 2) Base Específica de Formação; 3) Especialização em Formação de Professores (UCG, 1997).

ucegeana que requer encaminhamentos político-acadêmico-científico-pedagógicos para elaborar Políticas de Formação de Professores a Distância.

No meu entendimento, esses desafios podem ser agrupados em três aspectos interdependentes, quais sejam o institucional, o docente e o discente.

No âmbito institucional, acredito que um dos problemas a ser enfrentado por qualquer instituição, refere-se ao indispensável redimensionamento de seu projeto acadêmico, particularmente em função da necessidade de diversificar a oferta de cursos e democratizar a oportunidade de acesso.

Com relação a essa problemática, concordo com a opinião de autores como Belloni (1999), Lobo Neto (1998), Morosov (1996), Preti (1996), Valente (2000), segundo a qual a Educação a Distância constitui uma alternativa que pode oferecer significativas contribuições para a expansão quantitativa e para a qualificação do processo didático-pedagógico do ensino superior e do serviço educacional. Dentre essas contribuições, é oportuno destacar a possibilidade de maior acesso aos cursos de graduação e pós-graduação; a capacitação e atualização de professores; a cooperação na reflexão sobre a transformação da metodologia e organização do trabalho docente nos sistemas convencionais, assim como na utilização das tecnologias de mediatização na educação; o atendimento à crescente demanda de formação ao longo da vida mediante a expansão das modalidades de ensino seja em instituições especializadas, seja em instituições integradas.[2]

Autores como Belloni (1999) consideram a educação continuada como a melhor alternativa, senão a única, para manter atualizado um profissional, tornando-se um direito de todos. Sendo assim, entendem que é dever do Estado garantir esse direito a fim de evitar a desqualificação profissional e conseqüentemente a exclusão social de parcelas cada vez mais significativas da população.

Isso, todavia, não significa conceber a Educação a Distância como a solução dos problemas educacionais do mundo contemporâneo. Tampouco considerá-la como alternativa capaz de substituir a educação presencial, mas, reconhecer o potencial que esta modalidade educacional pode oferecer aos sistemas de ensino superior que, na intenção de diversificar e flexibilizar oportunidades, poderão organizar-se em sistemas “mistos” ou “integrados”. Ou seja, com atividades presenciais e a distância.

---

[2] A expressão indica que a instituição oferece cursos presenciais e a distância.

No campo da docência considero como um dos graves problemas a rejeição que um grande número de professores tem à EaD. Talvez isso se explique pela pouca receptividade desses professores em relação aos avanços das inovações tecnológicas. Ao não perceberem que as transformações do sistema produtivo têm estreitado, cada vez mais, o vínculo entre práticas educativas e as novas tecnologias da comunicação, esses professores permanecem à margem das atuais reflexões teórico-metodológicas dessa área, apesar do sucesso de inúmeras experiências e da credibilidade alcançada por algumas megauniversidades[3] européias. Esse posicionamento, limita o avanço da reflexão acerca das novas características da estrutura do ensino e das novas dimensões do papel e das funções a serem desempenhadas particularmente pelo professor do ensino a distância. Outro problema grave diz respeito à necessidade de formação do professor para o domínio das novas metodologias de EaD.

Quanto ao corpo discente, ressalto a dificuldade de lidar com o imaginário e as representações sociais que os alunos têm acerca do uso de metodologias para cursos não presenciais. As aspirações e os modelos culturais interiorizados em seus pensamentos são fatores que em muito contribuem para a não superação da mitificação das novas formas de difundir conhecimento e das novas formas de dominá-lo. Entendo que essa atitude retarda a reorganização de todo processo de ensino voltado para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma. É imprescindível a participação efetiva dos alunos, na construção desse processo, tanto em um sistema educativo convencional como nos dedicados à EaD.

A análise desses problemas relativos à EaD encaminharam a presente investigação para a construção de um arcabouço teórico sobre o assunto que, articulado à pesquisa documental e empírica, a meu ver, forneceu respostas às seguintes questões centrais da pesquisa:

1) Que princípios, objetivos e critérios devem nortear o projeto político de Educação a Distância?

2) Que ações devem ser desenvolvidas a fim de que as instituições superiores de ensino possam assumir com competência técnica, científica e política o projeto de EaD, em especial, os programas de Educação a Distância para a formação de professores da Educação Básica?

3) Qual a possibilidade de interação dos sujeitos envolvidos nos projetos de EaD?

---

[3] Atualmente consideram-se megauniversidades as instituições, com mais de 100.000 alunos, que se dedicam única e exclusivamente ao ensino a distância.

Certamente, a clareza dessas questões fornecerá subsídios para desvendar o problema maior dessa pesquisa: a implantação de cursos de formação de professores, na modalidade a distância, a partir das mudanças de paradigmas da ciência e das inovações tecnológicas na área da Educação torna-se uma exigência requerida pelo atual momento, portanto, quais são as necessidades políticas e acadêmicas que devem garantir o atendimento a critérios de qualidade?

Esse problema me leva a aprofundar a investigação em busca de possibilidades e explicações científicas. Considero que ele se reveste de importância por se tratar de um estudo analítico e sistemático de EaD e também porque poderá contribuir para o enriquecimento das polêmicas discussões relativas à política de formação de professores mediante a prática dessa modalidade.

Com essa preocupação, esta pesquisa tem por objetivo geral aprofundar a reflexão acerca das questões relativas à política de formação de professores no ensino superior, tendo como referência a formação inicial e continuada na perspectiva da EaD.

Esse objetivo desdobra-se em objetivos específicos, quais sejam:

a) caracterizar a experiência de EaD em vigor na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT);

b) analisar as concepções politico-acadêmicas que dão suporte aos projetos de EaD;

c) apontar elementos que sejam essenciais para a elaboração de uma Política de Educação a Distância para a Formação de Professores.

Com base nas orientações da literatura específica, a seleção e organização dos procedimentos metodológicos desta investigação têm como referência os pressupostos que caracterizam a pesquisa qualitativa e a utilização da análise documental e da pesquisa de campo, com entrevistas.

A pesquisa qualitativa tem sido cada vez mais utilizada nas investigações que se dedicam a estudos na área das Ciências Humanas, em particular, da Educação, na medida em que tem avançado no desenvolvimento de metodologias que refletem as suas preocupações essenciais em relação à formação do homem visto de forma integral em toda a sua complexa rede de interconexão social.

Esta investigação tem como ponto de partida a compreensão do processo de Formação de Professores por intermédio da EaD, buscando interpretar o seu significado a luz do

contexto histórico em que se insere, a fim de identificar elementos para novas reflexões, novas políticas que possam dar maior sustentação a programas ou projetos dessa natureza. Privilegia aspectos da abordagem qualitativa pelo fato de considerar elementos processuais como foco de análise, diferentemente das pesquisas de caráter quantitativo. Dessa forma, assume objetivos mais amplos e complexos, sendo o trabalho norteado a partir de uma matriz configurada por pressupostos epistemológicos.

A pesquisa qualitativa apresenta uma grande diversidade de procedimentos, dentre os quais podem-se citar a análise documental e a entrevista, utilizados nesta investigação.

Para caracterizar a análise documental tipo de análise, Ludke e André (1986) recorrem ao pensamento de Caulley para quem a referida análise procura identificar nos documentos as informações factuais que podem contribuir para o esclarecimento das questões e do problema da pesquisa. Em geral, considera-se como fonte de coleta de dados qualitativos qualquer documento ou material como leis e regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio, televisão, livros, entre outros.

A opção por esse procedimento justifica-se pelo fato de os dados necessários para o desenvolvimento da presente pesquisa encontrarem-se inseridos em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, os Decretos nº 2.494/98 e 2.561/98 e a Portaria 301 de 1998 que regulamentam a Educação a Distância, o Plano Nacional de Educação (PNE- 2001-2010), as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de Nível Superior (2002). Foi tomado também como objeto de análise o Plano Nacional de Graduação (PNG - 1999) aprovado pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), bem como livros, textos e propostas alternativas de políticas de formação docente, com especial atenção à modalidade a distância, apresentadas por associações científicas, fóruns e entidades da comunidade educacional, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), entre outros.

Também constituem o universo de dados o projeto de EAD para cursos de formação de professores implantado na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), O critério

utilizado para a escolha deste projeto deve-se à experiência acumulada pela UFMT na formação de profissionais do ensino e o pioneirismo na oferta do curso de formação de professores nessa modalidade, em 1995, anterior à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases N. 9.394/96.

Esta pesquisa inicia-se com estudos relativos à profissionalização do professor, analisando o perfil desse profissional na contemporaneidade, bem como as necessidades e tendências das propostas dessa formação. Enfatiza a modalidade de cursos a distância, aprofundando as concepções que orientam os projetos de EaD, em um contexto marcado por um novo paradigma . Analisa também as políticas vigentes, os documentos das entidades e organizações educacionais e propostas específicas, tendo em vista identificar elementos que possam contribuir na construção de novas políticas para a formação de professores na modalidade a distância.

A partir das reflexões originadas pela leitura e interpretação dos documentos oficiais consultados, foram selecionados alguns eixos orientadores: princípios para formação de professores, diretrizes para a Educação a Distância e concepção de interatividade.

Outro procedimento que tem a mesma intensidade da análise documental neste estudo é a entrevista. Lüdke e André (1986), ressaltam a relação de interação que se cria por meio desse instrumento, especialmente aquelas que não são totalmente estruturadas, criando um clima de estímulo e aceitação mútua, e visto que a ordem das questões não importa, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com fluidez e autenticidade. A grande vantagem da entrevista sobre outros procedimentos é que permite a imediata captação das informações desejadas.

A entrevista foi utilizada como técnica de coleta de dados sobre as políticas de EaD nas instituições superiores e a interatividade como eixo condutor na definição da Política de Formação de Professores. Para tanto, foram selecionados onze sujeitos de pesquisa com as seguintes características:

- dois professores/pesquisadores de renome nacional com *expert* nos estudos de políticas educacionais de Educação a Distância e executores dessas políticas em suas universidades;
- sete professores/administradores no âmbito da Reitoria da Universidade Católica de Goiás, envolvidos com o Projeto de Formação de Professores;
- um coordenador de Núcleo de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso;

- um professor/planejador e executor de políticas de formação de professores por meio da Educação a Distância no âmbito federal.

Ressalto que a entrevista com o coordenador de núcleo foi realizada *on-line*.

O relato dos informantes durante as entrevistas foi muito relevante para essa pesquisa em vários aspectos. O primeiro a ser evidenciado diz respeito à possibilidade de uma compreensão mais crítica do processo de criação e implantação das políticas educacionais do país enfocando, principalmente, as que se referem à formação de professores e à Educação a Distância.

Um outro aspecto significativo foi o de permitir compartilhar experiências vividas. Nesse processo foi possível identificar pontos positivos da EaD como também dificuldades. semelhantes, em Instituições diferentes. Tais dificuldades são decorrentes, em particular, da implantação dos programas, em âmbito administrativo, acadêmico e político.

É importante registrar que as entrevistas permitiram a re-elaboração de conceitos sobre a temática pesquisada, subsidiando as análises que são apresentadas ao longo dessa tese, porém são aprofundadas no capítulo III.

Os resultados dessa pesquisa que se configuram na presente tese, estão apresentados em três capítulos, cujo conteúdo são registrados a seguir.

No capítulo I, busca-se, mediante uma revisão bibliográfica, situar a pesquisa no debate contemporâneo sobre a formação inicial de professores na modalidade de Educação a Distância. Com o propósito de delinear as referências teóricas básicas iniciais que norteiam o estudo, destacam-se neste capítulo algumas questões referentes às perspectivas da educação a distância na contemporaneidade, enfatizando o papel da tecnologia da comunicação e informação. Assim é feita a defesa da EaD como alternativa aos modelos exclusivamente presenciais para a formação de professores. Apresenta-se a evolução da EaD salientando a sua gênese e o avanço desta modalidade de ensino, assim como a repercussão das novas tendências de EaD em nosso país.

No capítulo II, explicita-se uma posição a favor da necessidade das instituições de ensino superior manterem uma reflexão permanente sobre a formação do professor vinculada a implementação de políticas educacionais de EaD que assegurem práticas educativas adequadas às necessidades sociais, políticas e culturais da realidade local e regional.

No capítulo III, são retomadas as deliberações legais para a EaD, em um diálogo com as orientações recomendadas pelo FORGRAD no que se refere a concepção dessa modalidade

de educação e os paradigmas educacionais. Analisa a proposta de Mato Grosso, Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª séries – através de Educação a Distância, tendo como eixo o princípio da interatividade.

Nas considerações finais são apontados elementos que no contexto atual possibilitam a formulação de políticas para a Educação a Distância mais condizentes com as necessidades de formação do profissional da educação.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ALTERNATIVA EDUCACIONAL POSSÍVEL?

1. Educação a Distância na Contemporaneidade

A revolução tecnológica apoiada, principalmente, nas tecnologias de comunicação e informação assume, nas últimas décadas, um vínculo mediador singularmente importante entre o dinamismo do desenvolvimento do capitalismo e os complexos processos de produção cultural e transformação ideológica.

Nesse contexto, o desenvolvimento das telecomunicações, ao difundir quase que instantaneamente a informação para qualquer lugar, gerou uma nova relação entre o global e o local. Essa simultaneidade possibilitou a interdependência das sociedades que compõem a comunidade global, ainda que existam muitos questionamentos sobre as nefastas conseqüências da globalização nas sociedades contemporâneas.

Ciência, tecnologia e informação estão na base dessa mudança que transformou radicalmente os conceitos de tempo e de espaço. O desenvolvimento das telecomunicações tornou o espaço contínuo e o tempo quase nulo. Uma análise dessa situação leva a perceber que o espaço concreto, material ou não, a ser percorrido pelos fluxos de informações não se altera. O que se altera é o tempo de percurso.

Um aspecto positivo desse fenômeno consiste em poder compartilhar experiências e interesses pessoais independentemente da distância física. Os milhares de quilômetros de distância não são obstáculos para a atualização constante, para a discussão de questões a serem solucionadas ou ainda concordar e discordar de novas idéias. Sendo assim, instaurou-se a possibilidade de criar um ambiente de interatividade e interdependência entre as pessoas de um mesmo lugar, assim como entre as diferentes sociedades que constituem a comunidade global.

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que as pessoas têm a possibilidade de se comunicarem com o mundo, correm o risco de se isolarem em seu espaço privativo, de se tornarem solitárias perdendo, cada vez mais, o dinamismo na participação efetiva da vida coletiva e da realização pessoal.

No campo educacional, a incorporação das tecnologias da informação e da comunicação, face ao potencial que essas tecnologias podem oferecer à formação inicial e continuada dos profissionais, em particular dos profissionais da educação, coloca como desafio o inevitável repensar da prática pedagógica constante na maior parte das instituições universitárias.

A superação desse desafio aponta para uma reestruturação do sistema educacional que assegure não apenas uma formação inicial com maior flexibilidade de acesso aos currículos, às metodologias e aos materiais didático-pedagógicos, mas também que sejam criadas condições para uma educação ao longo da vida, mais integrada aos locais de trabalho e às expectativas e necessidades de cada cidadão.

A Organização das Nações Unidas para a Cultura e a Educação (UNESCO) tem defendido muito a idéia da educação continuada, considerando-a chave para a elaboração das políticas educacionais do futuro. No âmbito nacional, esta preocupação tem sido objeto de inúmeras discussões em nível acadêmico e oficial. Na esfera oficial, encontra-se contemplada em vários documentos, inclusive na última Lei de Diretrizes e Bases, n.º 9.394/96, e em seus desdobramentos. Na esfera acadêmica, a defesa da educação continuada manifesta-se em reflexões e propostas alternativas elaboradas por universidades, entidades, associações como a ANFOPE, ANPEd, ANPAE, entre outras.

Nesses fóruns de discussões, a Educação a Distância vem se constituindo em uma modalidade promissora para o desenvolvimento de projetos que visam não somente à formação continuada, mas também à inicial. Da mesma forma, pode ser um interessante caminho para projetos de educação informal que objetivam uma qualificação ampla, diversificada para a capacitação e o aperfeiçoamento profissional de adultos.

Nesse sentido, a indissociabilidade entre a EaD e as tecnologias possibilitou a superação de obstáculos relativos a distância, à limitação de espaço/tempo, à oportunidade de acesso ao saber, à exclusão social e cultural de um significativo número de cidadãos.

No entanto, qualquer que seja a modalidade adotada, presencial ou a distância, apresentam uma série de vantagens e desvantagens ficando porém distantes do objetivo de

revalorizar e profissionalizar o professor. No caso específico da EaD, objeto de estudo dessa pesquisa, mesmo que mundialmente seja reconhecida como uma possibilidade concreta na promoção da democratização do saber, é preciso cautela, pois pode ser promovida como alternativa importante para se massificar a capacitação em serviço.

A propósito da expressão "capacitação em serviço", cabe fazer aqui um comentário quanto ao seu significado na atualidade. Capacitação em serviço, hoje, substitui a expressão "formação inicial" ou "formação docente" utilizada até pouco tempo atrás. Torres (1998) chama a atenção para as implicações sócio-políticas que envolvem essa mudança. Em sua análise, ela afirma que a "formação inicial está se diluindo, desaparecendo. O financiamento nacional e internacional destinado à formação de professores é quase totalmente destinado a programas de capacitação em serviço" (p. 176). A exemplo do Banco Mundial que para melhorar a qualidade da Educação recomenda fazer uma política educacional que privilegie investimentos na capacitação em serviço dos docentes, pois esse modelo otimiza dois problemas da educação: qualifica o professor e, ao mesmo tempo, não precisa fazer novas contratações docentes, bastando uma simples redistribuição das cargas horárias existentes e um aumento no índice da relação aluno-professor.

Contrapondo-se a essa política, Torres (1998, p. 176) enfatiza que a política a ser adotada é de uma articulação entre a formação inicial e a formação em serviço. Dois momentos da formação docente em uma perspectiva complementar, "como parte de um *continuum*".

A UNESCO tem se empenhado em promover ações políticas junto aos países associados no sentido de implantar e disseminar a EaD como uma possibilidade educacional. Segundo Sá (1999, p. 76), para a UNESCO,

> a educação a distância facilita o cumprimento do princípio de igualdade de oportunidade. Leva a educação a grupos sociais com poucas possibilidades de acesso ao ensino: populações dispersas e alijadas geograficamente, com escassos recursos financeiros e grupos em condições desvantajosas, bem como explora as possibilidades das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Seguindo sua política de educação permanente para todos, a UNESCO tem incentivado ações em nível nacional e regional, enfatizando principalmente os esforços cooperativos para o desenvolvimento dos sistemas e programas de ensino aberto e a distância para aqueles que não podem desfrutar dos benefícios de uma educação básica presencial, sob o tradicional modelo escolar. Com essa preocupação, a UNESCO, juntamente com o Fundo Internacional das Nações

Unidas (UNICEF), apoiou a cooperação de outra forma de iniciativas sobre educação a distância (1993) constituída por nove países com maior índice populacional, são eles: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Em muitos países como a Inglaterra, Estados Unidos, Austrália, Canadá, Espanha, a EaD já conquistou seu espaço de atuação por meio de sua comprovada expansão quantitativa associada à busca de incremento qualitativo seja no atendimento de cada aluno, seja no acesso ou ainda na forma de democratizar o saber mediante a introdução de inovações metodológicas.

Tais experiências datam da década de 1960 e surgem com o propósito de facilitar a amplos segmentos sociais o acesso a programas de educação bem diversificados, atendendo interesses de melhor inserção social como também de construção da identidade nacional.

O crescimento desta tendência adquiriu forte impulso a partir da década de 1990. Conforme levantamento em nível mundial apresentado por Souza (1996), em 1995, já existiam cerca de 2 milhões e 500 mil alunos freqüentando cursos a distância.

Essa autora considera, como um dos fatores principais do desenvolvimento da EaD, o êxito obtido por algumas megauniversidades, a exemplo da Universidade Aberta do Reino Unido (Open University), criada em 1969. Embora seja uma universidade referência em EaD, isso não significa que as iniciativas ocorridas em outros países tenham sido desenvolvidas mediante simples transferência do modelo de EaD dessa Instituição. Na América Latina, por exemplo, como em outras partes do mundo, os cursos a distância estão diretamente vinculados a instituições de ensino convencional.

Um outro fator que abriu novos horizontes para a educação a distância foi a *internet*. Este recurso tecnológico tem possibilitado cada vez mais ampliar a conexão e a interação entre universidades e outras instituições educacionais do mundo inteiro, criando espaços para a realização de trabalhos compartilhados e estabelecimento de inter-relações mais efetivas entre pesquisadores e professores. Inicialmente, o desenvolvimento desse processo ocorreu por meio do correio eletrônico (*e-mail), e* posteriormente por sistemas como os *campi* virtuais e os portais. Estes últimos, enquanto espaços de comunicação, em muito têm contribuído para a criação de uma cultura solidária e colaborativa entre pessoas, no que se refere ao desenvolvimento de projetos e de suas soluções.

Na opinião de autores como Moran (2000) e Azevedo (2000), o fenômeno *internet* constitui um marco para a educação a distância. Em razão disso, dividem a história da EaD em dois períodos: antes e depois da *internet*.

Na mesma linha, Fagundes (1996) enfatiza que na contemporaneidade a EaD possibilita atender os alunos em interação social de forma cooperativa, auxiliando em uma aprendizagem contextualizada, tanto nos cursos de formação inicial, como para pessoas que necessitam continuar aprendendo novas formas de conhecimento, de representações, de práticas. Entretanto, são ainda restritos os projetos de EaD que exploram esse potencial das novas tecnologias, mesmo nos países mais experientes no uso dessa modalidade de educação.

Moran (2000) considera que no Brasil a Educação a Distância vivencia uma fase de transitoriedade. Muitas instituições ainda a vinculam a uma opção de "interação virtual unidirecional", isto é, a disponibilização na *internet* de aulas multiplicadas do ensino presencial, ou de formulários, provas e correspondência eletrônica. A interação *on line* é explorada de forma reduzida.

Contudo, já são perceptíveis os encaminhamentos direcionados à alteração dos modelos que priorizam o enfoque individual para os que incentivam trabalhos em grupo. Os meios de comunicação tradicionais (radio, televisão) começam a buscar formas que assegurem maior interatividade. A comunicação *off line* está evoluindo para uma combinação de comunicação *off* e *on line,* significando uma comunicação em tempo real.

Como assinala Lévy (1994), essas novas tecnologias podem ser utilizadas como instrumentos na criação de mundos ou ambientes virtuais que colaboram para a ativação dos processos cognitivos e para a construção de novas representações de mundo.

A esse respeito pode-se observar que, para muitos países, a década de 1990 marca a transição entre o uso educacional da rede restrito à montagem de *home-pages*, à apresentação de conteúdos e acompanhamento de resultados de disciplinas, ao uso do correio eletrônico, de listas de discussão e de *chat* para o de ambientes estruturados, como o de universidades virtuais na *internet*. Nesse período, começaram a se consolidar softwares relativos aos primeiros ambientes virtuais de aprendizagem. Fazem parte dessa história, o ambiente *LearnSpace* da Lotus; o ambiente *WebCT* da Universidade British Columbia (Canadá); a criação do ambiente *Mallard* da Universidade de Illinois (EUA); o ambiente *Virtual-U* da Simon Fraser Universty (Canadá); *TopClass* do sistema WBT (EUA), dentre outros.

No Brasil, nesse mesmo período, são significativos os projetos e programas de EaD desenvolvidos pelas universidades também com o objetivo de construir os próprios ambientes virtuais interativos de aprendizagem. Em geral, esses ambientes virtuais de aprendizagem

foram criados para atender alunos de cursos *on-line* de extensão e de pós-graduação (*lato sensu*). Recentemente, esses projetos incluíram a oferta *on-line* de disciplinas dos cursos regulares. Entre os inúmeros projetos, pode-se destacar: o *Virtus* desenvolvido pela Universidade Federal de Pernambuco; o *Eureka*, desenvolvido pela Pontífice Universidade Católica do Paraná; o *LED* da Universidade Federal de Santa Catarina.

De acordo com Cunha e outros (2000), o *Projeto Virtus*, da Universidade Federal de Pernambuco, surge em 1996, mais especificamente no interior do Centro de Artes e Comunicação, da união de três pesquisas que naquele período abordavam a problemática do ciberespaço. A primeira, coordenada pelo professor André M. Neves, do Departamento de Design, investigava questões relacionadas a interfaces digitais. A segunda, coordenada pelo professor Marcos Galindo, do Departamento de Ciência da Informação estudava a virtualização e o gerenciamento de informações na *web*. A terceira, sob a coordenação do professor Paulo C. Cunha Filho, do Departamento de Comunicação Social, abordava o tema do jornalismo *on-line*. Esse projeto, de natureza transdisciplinar, foi consolidando, por meio de uma série de experimentos digitais, sua concepção de ambientes virtuais de ensino e aprendizagem como um campo de interação entre os sujeitos do processo pedagógico mediado por diversos tipos de tecnologias. Esse ambiente virtual não é apenas um meio de difusão, mas uma plataforma de comunicação na qual é possível projetar intervenções através de *websites* pedagógicos que viabilizam a interação social em ambiente virtual de estudo por meio do diálogo multipontual entre os participantes do grupo que se forma em função de uma determinada disciplina.

A propósito, os *websites* pedagógicos são reconhecíveis, de um modo geral, por características de ordem tecnológicas e sócio-cognitivas. As características que constituem a plataforma do projeto *Virtus*, de acordo com Cunha Filho e outros (2000, p. 57) são as seguintes: comunicação multidirecional efetiva (situação em que todos podem falar com todos de forma autônoma e com níveis de censura e etiqueta previamente acordados pelo grupo); registro (gravação) de conteúdos produzidos pelo grupo; acesso aberto no tempo e no espaço (permitindo a todos o gerenciamento de ritmo de aprendizagem e local de conexão); sociabilidade (capacidade de gerar e/ou manter laços entre os indivíduos participantes de determinados grupos numa rede aberta, não limitada aos membros de determinados ambientes formais); inteligência coletiva (interesse do grupo e capacidade tecnológica para construir e compartilhar um saber comum).

Em artigo recente, Eberpächer e outros (2000) esclarece que o *Projeto Eureka* da PUCPR, foi desenvolvido no Laboratório de Mídias Interativas (LAMI) com o objetivo de implementar um ambiente interativo baseado na *web* para aprendizagem colaborativa em

cursos a distância ou treinamentos. Do ponto de vista pedagógico, esse ambiente foi desenvolvido com a finalidade de possibilitar a aprendizagem colaborativa entre professor-aluno e dos alunos entre si. Encontram-se em fase de desenvolvimento outras funções com o objetivo de tornar o ambiente cada vez mais interativo frente às demandas que vão surgindo. Entre as atividades realizadas pelo *Eureka*, pode-se ressaltar o apoio às disciplinas curriculares de graduação ou de dependência[1], a oferta de cursos de extensão, de aperfeiçoamento universitário e treinamento profissional.

Conforme Vianney e outros (2000), o *Projeto LED* (Laboratório de Ensino a Distância) da UFSC originou-se da discussão realizada em 1996 entre as equipes do Laboratório de Educação a Distância (LED) e a do Laboratório de Inteligência Artificial (LIA) sobre o uso da *internet* para o ensino a distância. O ambiente virtual de aprendizagem do Laboratório de Ensino a Distância entrou em operação a partir de 1997 e já atendeu a mais de 150 disciplinas em cursos de mestrado, 24 disciplinas em cursos de especialização e mais de oito mil matrículas em disciplinas de cursos de extensão. De acordo com Vianney e outros (2000, p. 52) ao analisar os primeiros resultados desse projeto reconhecem que

> os estágios alcançados pelo desenvolvimento do ambiente Laboratório de Ensino a Distância mostram apenas que a exigência de alunos, professores e monitores é crescente em relação à capacidade e à flexibilidade do sistema. As novas fronteiras estão na configuração e uso de bibliotecas virtuais com conteúdos depositados na íntegra em seus bancos de dados, na criação de padrões de uso para recursos multimídia permitidos pelo aumento de velocidade de acesso dos usuários e das instituições pela rede, em *designs* instrucionais e modelos de gerenciamento tecnológico que permitam uma individualização maior dos conteúdos e modelos pedagógicos de acordo com o perfil de cada aluno.

Esses projetos constituem uma alternativa fecunda para o desenvolvimento de redes colaborativas baseadas na participação da construção pessoal e social da aprendizagem visando à redução de distâncias educacionais, sociais, culturais e econômicas. Constituem uma alternativa, principalmente para a superação dos desafios colocados à comunidade educacional frente à dinamização das conexões *on-line*, que abrem um horizonte inimaginável para a flexibilização dos cursos presenciais e a implementação de cursos a distância.

---

[1] Dependência é usada aqui como usualmente aparece na linguagem acadêmica para designar a situação do aluno que, embora tenha passado de um período do curso para outro mais elevado, ou passado de um ano para outro, não obteve sucesso em uma ou duas disciplinas e poderá cursá-la(s) novamente, mesmo estando em nível mais elevado. Ressalto que o sistema de dependência é um recurso pedagógico que impede a condenação do aluno a repetir todas as disciplinas do período ou ano letivo já cursado, por ter sido reprovado em algumas (no máximo duas) disciplinas.

2. Educação, Tecnologia da Comunicação e Informação

Conforme mencionado, uma das características da sociedade atual refere-se à acelerada expansão das tecnologias interativas da comunicação e informação. Esta característica encontra-se presente em todas as esferas da vida social, exercendo profunda influência na formação das novas gerações. Cada vez mais faz-se necessário incorporar ao ambiente escolar instrumentos tecnológicos de difusão da cultura e de comunicação como o correio eletrônico, hipertextos, grupos de discussão, ferramentas de simulação, de interação, de visualização, de navegação, de composição e criação musical, visual, audiovisual e robótica, entre outras.

Essa realidade coloca como desafio aos educadores a transformação da escola em um espaço de integração entre a cultura formal, que abrange o domínio dos conhecimentos e das habilidades de pensamento e a cultura experienciada pela intervenção urbana e informação das multimídias.

Os pesquisadores brasileiros da área em muito têm contribuído para ampliar a compreensão do papel das tecnologias digitais no processo de construção do conhecimento e da comunicação. Pesquisas realizadas por instituições pioneiras na informática educativa no Brasil, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) indicam que as novas tecnologias constituem-se em importantes ferramentas para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade do pensamento reflexivo, da consciência crítica, da autonomia, do conhecimento compartilhado e da formação de novos valores.

Na década de 1990, ocorre na maior parte das universidades a expansão de grupos de pesquisa nessa área.. A titulo de ilustração, pode-se mencionar o trabalho desenvolvido na Pontífice Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

O grupo de estudos do Departamento de Informática (DI) da PUC-Rio), sob a coordenação do Dr. Carlos José Pereira de Lucena, desenvolve atualmente ambientes de apoio à educação via *web* (AulaNet) bem como pesquisas e disseminação de formas de aprendizagem apoiadas na *internet* para jovens estudantes (Projeto Kidlink-Br).

O Laboratório de Estudos Cognitivos do Instituto de Psicologia da (LEC) da UFRS, sob a coordenação da Dra. Léa da Cruz Fagundes, dedica-se à investigação sobre o desenvolvimento cognitivo e aprendizagem sobre ambientes informáticos e a distância via rede telemática.

O Núcleo de Informática Aplicada à Educação da (NIED) da UNICAMP, sob a coordenação do Dr. José Armando Valente, há muito destaca-se pela pesquisa sobre a linguagem de programação Logo. Além de várias outras linhas como o desenvolvimento de ambientes de robótica, software de simulação e modelagem, metodologia de desenvolvimento do uso de computadores, formação de professores (pesquisas e cursos de formação), com o objetivo de auxiliar as escolas e os professores a utilizar os computadores em suas práticas educacionais, considerando as especificidades das diferentes comunidades escolares.

No âmbito destas discussões, Moraes (1998), ao comentar sobre as razões da dinamização do processo de informatização da Educação, enfatiza a necessidade de desenvolver esse processo levando em conta dimensões consideradas essenciais para o desenvolvimento humano, como, por exemplo, a formação do cidadão, o desenvolvimento de uma nova ordem ética e a intensificação dos processos de produção do conhecimento.

Essa autora destaca como possibilidades do processo de informatização da Educação os seguintes aspectos:

- democratização do acesso à informação, como condição imprescindível à prática da democracia;

- redimensionamento da educação diante dos novos padrões de produtividade, de competitividade e de cooperação, tendo em vista uma formação básica voltada para o desenvolvimento de novos hábitos intelectuais de simbolização, formalização do conhecimento, manejo de novos signos e representação, que assegure ao indivíduo competências necessárias à gestão da prática social do conhecimento;

- abertura para os processos de educação a distância e de educação continuada, na perspectiva dos princípios éticos da educação;

- construção de uma ética que possa se traduzir em ações concretas que assegurem a melhoria da qualidade do ambiente e da vida individual e coletiva;

- desenvolvimento de uma cidadania que possibilite o enfrentamento crítico dos problemas vivenciados pela sociedade global, o que pressupõe a emancipação e libertação.

Isto é, formar um cidadão capaz de conviver, comunicar-se e dialogar num mundo interativo e interdependente mediante a utilização dos instrumentos da cultura.

Com essa preocupação, os educadores que investigam a relação existente entre as novas tecnologias e a aprendizagem escolar, apontam, por meio de uma concepção das tecnologias como mediadoras do processo educacional, propostas alternativas para superação da visão tecnicista, instrumental, amplamente difundida na década de 1970, amplamente adotada pelo campo educacional brasileiro.

Em que pesem as diferenças no conjunto do pensamento desses autores, a unidade entre eles refere-se à relatividade do valor da tecnologia no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concorda-se com Masetto (2000, p. 144) quando ele afirma que a tecnologia "somente terá importância se for adequada para facilitar o alcance dos objetivos e se for eficiente para tanto. As técnicas não se justificam por si mesmas, mas pelos objetivos que se pretenda que elas alcancem, que no caso serão de aprendizagem".

Esse entendimento constitui-se em uma via fértil para o desenvolvimento e implantação de projetos de educação presencial ou a distância, em que as tecnologias deverão ser exploradas numa perspectiva de mediação pedagógica direcionada para o alcance de objetivos orientados para a ativação e desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, política, social e cultural do estudante. Para tanto, as novas tecnologias deverão ser utilizadas objetivando prover condições e modos de assegurar, entre outras, a construção do conhecimento por meio da auto-aprendizagem, da inter-aprendizagem, da formação contínua, da pesquisa, do diálogo, da reflexão.

Aderindo a esse enfoque, Libâneo (1998, p.70) ressalta que pedagogicamente as tecnologias de comunicação e informação podem se expressar sob três formas:

> como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, idéias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando portanto efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc.

Na mesma linha, Valente (1996, p. 162) ressalta que a construção do conhecimento mediada pela ação docente permite ao aluno utilizar

> determinado *software* para ensinar o computador a resolver um problema ou executar uma seqüência de ações ... para produzir certos resultados ou efeitos [...] Aqui a abordagem é a resolução de problemas e a construção de conhecimentos [...] O professor tem um importante papel como agente promotor do processo de aprendizagem do aluno, que constrói o conhecimento num ambiente que o desafia e o motiva para a exploração, a reflexão, a depuração de idéias e a descoberta de novos conceitos.

Esse entendimento coloca para a ação docente mediada pelas tecnologias uma outra perspectiva de fazer educação. Uma perspectiva que, de acordo com Kenski (2001, p. 78-9), requer da ação docente mudanças profundas não apenas nos aspectos metodológicos, mas na própria maneira de conceber o ensino e a aprendizagem. O computador pode ser utilizado como uma importante ferramenta no desenvolvimento da condução da prática pedagógica como a criação, a transmissão e o armazenamento de informações. No entanto, é preciso ter claro que essas funções, mesmo que essenciais, não definem essa prática em toda a sua extensão. Como adverte essa autora, cabe ao aluno, participante ativo desse processo, internalizar e sistematizar as informações que considera relevantes para a sua vida a fim de que possa construir um conhecimento que tenha significado para si próprio.

Ressalta-se que o processo individualizado de aquisição de conhecimentos do aluno deve ser orientado pelo professor. Esse deve desenvolver simultaneamente com seus alunos processos de construção coletiva do saber, por meio da *aprendizagem cooperativa.*

De acordo com Lévy (2000), a *aprendizagem cooperativa* resulta do desenvolvimento do processo de construção coletiva do conhecimento, mediado pelo professor que ao mesmo tempo deve oferecer aos alunos oportunidade de um processo individualizado de construção do saber.

Sendo assim, Kenski (2001, p. 78-9) propõe:

> o novo papel do professor será o de validar, mais do que o de anunciar, a informação. Orientar e promover a discussão sobre as informações (muitas vezes desencontradas) levantadas pelos alunos. Proporcionar momentos para que os aprendizes façam triagem destas informações, para a reflexão crítica, o debate e a identificação da qualidade do que lhes é oferecido pelos inúmeros canais por onde os conhecimentos são disponibilizados. Neste sentido, é o professor o profissional que vai auxiliar na compreensão, utilização, aplicação e avaliação crítica das informações, em sentido amplo, requeridas pela cultura escolar.

Tal prática se apóia em um ambiente de aprendizagem no qual o professor deixa de ser a única fonte de informação. Exige do docente aprofundamento de estudos, investigações e

reflexão, para manter-se atualizado, norteado por um paradigma científico e pedagógico que estimule a conhecer, a aprender e a ensinar ou ajudar a aprender, a conhecer e que permita ultrapassar o convencional modelo de ensino-aprendizagem centrado no professor.

São relevantes no Brasil, os estudos que apontam alternativas para práticas educativas sintonizadas com o atual cenário cibernético, informático e informacional. Entretanto, educadores como Resende e Fusari (1996), Valente (2000), Masetto (2000), entre outros, alertam que, em geral, os professores têm utilizado o computador como um mero recurso didático ou audiovisual. Trata-se de concepção ingênua sobre o processo de comunicação midiatizada. Sobre isso, Resende e Fusari (1996, p. 6-7), comenta:

> (...) encontra-se bastante enraizada no ideário de muitos professores a crença no poder de ‘ transferências de informações’ para os alunos com simples ‘presença’, ou com o simples ‘envio a distância’ ou com um simples ‘auxílio’ de visuais, sons, audiovisuais nas práticas das aulas. Muitos educadores (...) pensam que uma comunicação escolar por inteiro realiza-se apenas com o envio a distância, para alunos nas aulas, de informações, por exemplo, através de vídeos, televisão, computadores.

Essa situação parece ser bastante comum nos meios educacionais brasileiros e em muitos outros lugares no mundo. A autora aponta para uma questão fundamental: qualquer recurso tecnológico, em particular o sistema informático, pode contribuir para o processo ensino-aprendizagem, mas isso depende de como é utilizado e qual o sentido que lhe é atribuído pelo usuário.

A propósito, escreve Sancho (1999, p. 13) que “o computador maneja símbolos com perfeição, mas a aprendizagem consiste em outorgar significados”. Na perspectiva de buscar alternativas para uma aprendizagem significativa, autônoma, considera-se de fundamental importância o diálogo entre professores e instituições para que possam encontrar pontos de interação entre concepções e metodologias de ensino, as necessidades dos alunos e as exigências impostas pelo seu meio. O uso das tecnologias poderá enriquecer atividades propostas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, mas a simples utilização do computador não garante uma melhoria nessas atividades. É preciso que, por um lado, as instituições estejam atentas em proporcionar ambientes de trabalho apropriados para alunos e professores, além de realizar os investimentos que se fizerem necessários. Por outro, que os professores tenham uma formação adequada e continua.

Ainda com relação à situação comentada acima, Filocre (2001, p. 3) reforça a idéia do uso inadequado dos recursos tecnológicos inclusive nos cursos a distância via *internet*. Ele

crítica o fato de eles serem utilizados apenas como "meios tecnologicamente sofisticados, sem incorporar nada de novo do ponto de vista da concepção do processo de aprendizagem, dos novos compromissos da educação ou do protagonismo do aluno e do professor".

A pesquisa realizada por Madeira, Tura e Ferreira (2001, p.4) sobre o sentido que os professores de escolas municipais do Ensino Fundamental, de Petrópolis (RJ), atribuem à informática educativa, demonstra a dificuldade dos professores em relacionar a informática educativa à sua prática pedagógica. A esse respeito um professor informante assim se pronuncia:

> até que sei alguma coisa de informática... Sabe? Não sei...Não sei como é que eu vou usar na minha sala de aula... Como? [...] E a gente tem o programa! Se eles não souberem escrever, pra que computador? [...] É uma coisa boa, pode ajudar até muito... O problema é como fazer... A gente não sabe! Aliás, já fiz duas capacitações e acho que quem dá a capacitação não é professor mesmo! (M, 30 anos, 12 anos de magistério)

Toschi (2002, p. 269), ao estabelecer a relação entre as tecnologias midiáticas e o cotidiano escolar, confirma as sérias dificuldades com que se defrontam os professores na sala de aula. Ela constata que,

> como usuários destas mídias, alunos e professores se encontram na escola, e a cultura das escolas, em geral, nega esta realidade. Assume-se a tecnologia midiática como 'recurso didático', isto é, usa-se o vídeo para veicular programas pedagógicos das diferentes disciplinas sem levar em conta que esta tecnologia tem linguagens próprias que são incorporadas na mensagem dos programas pedagógicos.

Tal problemática não se restringe apenas às práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino fundamental e médio. Como registra Moraes (2002, p. 3), renomadas universidades vêm utilizando, em cursos presenciais ou a distância, sistemas tutoriais inteligentes com diferentes formatos e representações e que, apesar de usarem técnicas e métodos sofisticados de Inteligência Artificial para representação do conhecimento, continuam aprisionando a mente, a inteligência e a criatividade do aluno, a partir de um sistema computacional de controle que toma decisões sobre *o que, como e quando* ensinar, deixando de levar em conta as necessidades reais dos aprendentes.

Várias são as razões apresentadas para explicar o uso inadequado das novas tecnologias na contemporaneidade e, muitas vezes, para justificar a resistência de professores à sua utilização.

A razão mais comum refere-se à resistência pela tecnologia em função das experiências vividas na década de 1960/1970. Neste período, a utilização das tecnologias foi difundida pela visão tecnicista, baseada em teorias comportamentalistas que, ao mesmo tempo em que defendiam a auto-aprendizagem, impunham excessivo rigor em termos de planejamento objetivando o controle, a mensuração, a eficácia e a eficiência do processo de aprendizagem. Essa tendência educacional exerce ainda forte influência na representação que inúmeros professores têm do ensino através da utilização de tecnologias, especialmente do computador.

Valente (1996, p.162), ao analisar os diferentes usos do computador na educação, explica que, nas abordagens fundamentadas em teorias educacionais comportamentalistas, tem-se

> o controle do ensino pelo computador, o qual é previamente programado através de um *software*, denominado instrução auxiliada por computador, que transmite informações ao aluno ou verifica o volume de conhecimentos adquiridos sobre determinado assunto. [...] O computador funciona como uma máquina de ensinar otimizada [...] O professor torna-se um mero espectador do processo da exploração do *software* pelo aluno.

Outra razão freqüentemente apontada diz respeito à supervalorização dos conteúdos nos cursos de formação de professores das diversas áreas do conhecimento, em detrimento das disciplinas pedagógicas. Em decorrência dos limites dessa postura, os novos professores ensinam da maneira como foram ensinados, com aulas expositivas, usam muito pouco o trabalho em grupo como metodologia de ensino e em raras ocasiões utilizam a tecnologia no processo de aprendizagem, mesmo assim de forma inadequada.

Essa descrição sumária evidencia o descompasso existente entre a produção acadêmica sobre a integração das novas tecnologias ao ambiente educacional e a efetiva ação docente no que se refere à forma de ensinar e aprender utilizando novas tecnologias. Conseqüentemente, pouco tem sido aproveitado do potencial que as mídias podem oferecer para o desenvolvimento de capacidades intelectuais, habilidades e atitudes críticas necessárias para a inserção do aluno na sociedade cada vez mais informatizada.

É preciso superar a visão tecnicista dos currículos e das práticas pedagógicas de um grande número de instituições e de programas de formação inicial e continuada dos profissionais de educação. É preciso avançar nas discussões sobre a possibilidade do uso das

tecnologias para o desenvolvimento de uma mediação pedagógica no processo de aprendizagem, principalmente nos cursos presenciais e a distância de formação de professores. Para isso, será, com certeza, necessário ser receptivo a outros meios auxiliares na formação da cultura profissional, a que os novos tempos, em mudança constante e acelerada, aconselham e obrigam.

Nessa perspectiva, a tecnologia, para além de sua dimensão técnica, é considerada um fator de fundamental importância para agenciar e potencializar as formas interativas de construção do conhecimento. O uso adequado dessas ferramentas pode favorecer a criação de espaços hipertextuais cooperativos, dinâmicos e abertos a novas conexões de processos e relações que podem transformar o seu significado e o seu uso (Pretto, Hetkowski, 2001).

3. Educação a Distância: história e concepções

Para abordar essa temática, parte-se do pressuposto de que as concepções de Educação a Distância refletem matizes de sua historicidade, dos sentidos que a ela foram sendo incorporados ao longo do tempo. Compartilha-se, portanto, a opinião dos que afirmam serem sempre históricos os conceitos utilizados, o que impõe nunca concebê-los como elementos cristalizados na produção do conhecimento.

Com base nesse entendimento, serão pontuados neste item elementos necessários para aprofundar os conhecimentos a respeito das concepções que fundamentam os projetos de EaD.

De acordo com um significativo número de especialistas no assunto, a trajetória da EaD encontra-se intimamente vinculada ao desenvolvimento da tecnologia.

Nesta perspectiva, alguns pesquisadores situam a origem da EaD nas civilizações antigas, especificamente, no sistema de comunicação estruturado pelos povos da Mesopotâmia, do Egito, e da Índia. Esses povos desenvolveram, por meio da escrita, uma significativa rede de correspondência.

Para Landim (1997), o intercâmbio das comunicações escritas constitui o marco do ensino por correspondência, fase embrionária da Educação a Distância. Essa autora, ao comentar sobre o conteúdo dessas comunicações, destaca que, paralelamente às que versavam sobre o cotidiano pessoal e coletivo, eram expressivas as que transmitiam informações

científicas e as que intencionalmente se destinavam à instrução. As cartas patrísticas são um testemunho de ensino a distância, se tomada a expressão no seu sentido amplo.

Outros autores relacionam a origem da Educação a Distância à invenção da imprensa, no século XV. De acordo com Moreira Alves (2002), o aprimoramento dessa tecnologia, ao favorecer maior acessibilidade ao livro escolar, exigiu uma nova postura da escola e dos mestres da época.

Lobo Neto (1998) situa a gênese da Educação a Distância no século XVIII. Esse entendimento advém do fato de este autor reconhecer as evidências que explicitaram a intencionalidade das primeiras experiências de ensino a distância, nos textos, por exemplo, de anúncios de ensino por correspondência publicados na Gazeta de Boston (EUA), em 1728.

Essas experiências intensificaram-se, gradativamente, no século XIX. Sobre essa questão, Peters[2], citado por Belloni (1999), condiciona o desencadeamento dessas experiências do ensino a distância, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, aos benefícios gerados pelo avanço do processo de circulação de idéias e mercadorias, como a rapidez, a regularidade e a confiabilidade. Para esta teoria, a gênese da educação a distância está estreitamente vinculada ao desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação ocorrido em meados desse século.

Em termos de registro de experiências dessa modalidade, a primeira que se tem notícia, data de 1833 e encontra-se na Suécia. Na Inglaterra, as experiências datam de 1840 e estão associadas á fundação das Faculdades por Correspondência Sir Isaac Pitman. Na Alemanha, Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram, em 1856, a primeira escola de línguas por correspondência.

Nos Estados Unidos, a institucionalização da Educação a Distância ocorreu no Estado de Nova York (1883), mediante a criação da Universidade por Correspondência. Nesse período, o reitor da Universidade de Chicago, William R.Harper, com base na experiência de ensino por correspondência voltada á formação de professores para escolas paroquiais, criou a Divisão de Ensino por Correspondência no departamento de extensão desta Universidade (1892).

No século XX, a EaD supera os limites do “Ensino por Correspondência” agregando em suas estratégias a utilização das tecnologias que marcaram a primeira metade desse século: o rádio, após 1930 e a televisão, depois de 1950.

---

[2] Nos anos 1970, Otto Peters foi reitor da Ferns Universität de Hagen (Alemanha).

No decorrer desse período, a grande difusão da EaD deve-se principalmente a alguns países europeus como a França, a Espanha e a Inglaterra. Os modelos desenvolvidos pelos centros educacionais desses países, particularmente os do Centre National de Enseignement a Distance (CNED – França, 1939), da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED – Espanha, 1972) e da Open University (Inglaterra, 1969) tornaram-se referência para um significativo número de países interessados em implantar projetos de EaD.

Na América Latina, destacam-se os centros educacionais da Venezuela (Universidad Nacional Abierta) e da Costa Rica (Universidad Nacional Estatal a Distancia).

Recentemente, o Canadá, por meio da Telé-Université, tem apresentado importantes trabalhos relacionados a essa metodologia educacional.

De modo geral, a partir da década de 1970, uma das metas da EaD foi buscar a consolidação de uma expansão quantitativa e qualitativa. Novas metodologias foram sendo incorporadas nos cursos preparatórios de exames e em cursos de graduação e pós-graduação. Esses cursos, embora, ainda hoje, utilizem o material didático impresso como base de apoio, em muito têm se preocupado em articular de forma gradual, as novas tecnologias da comunicação e informação aos seus projetos.

Neste contexto, surgem com vigor os grandes sistemas nacionais de educação superior a distância. Esses sistemas, conforme registram Martin Rodriguez e Apareci, citados por Morosov (1999), desenvolveram-se com base em diferentes soluções organizativas, como a *single-mode ou especialista; a dual-mode, integradas ou* mistas, os consórcios institucionais.

Os grandes sistemas nacionais de EaD *single-mode* surgiram primeiramente na Europa, e em seguida no Canadá, Estados Unidos e Austrália. São assim denominados por dedicarem-se exclusivamente ao desenvolvimento de projetos de EaD. Segundo Belloni (1999), de um modo geral caracterizam-se por uma estrutura organizacional centralizada, burocratizada e hierarquizada, baseada na divisão do trabalho especializado, com ênfase na produção e distribuição de materiais, genericamente de excelente qualidade e visam o atendimento em larga escala. Como representantes desses sistemas, podem-se destacar, entre outras, instituições como a Open University (Inglaterra), UNED (Espanha), Ferns- Universität de Hagen (Alemanha), Open University dos Países Baixos e Universidade do Ar (Japão).

Diferentemente da estrutura organizacional do sistema *single-mode*, as instituições integradas, denominadas *dual-mode* ou mistas, são representadas pelas instituições convencionais, públicas ou privadas, que desenvolvem projetos de EaD. Para Belloni (1999,

p. 96) esse tipo de organização apresenta maiores vantagens que o anterior, pois a sinergia ocorre "tanto na modalidade presencial (beneficiada pelo aporte de novos métodos e materiais), quanto para a modalidade a distância, que pode ganhar em flexibilidade possibilitada pelo feedback mais imediato de seus cursos". Além disso, ainda pode oferecer um leque mais amplo de cursos atendendo interesses diversos, em razão de seu respectivo público. Seus exemplos mais importantes encontram-se nos Estados Unidos e na Austrália. No Brasil, muitas são as universidades que fizeram opção por essa estrutura organizacional, a exemplo da Universidade Federal do Paraná, a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de Mato Grosso, a Universidade Federal do Ceará, entre tantas outras.

Existem ainda em curso programas de formação que se utilizam de um sistema organizacional em associações, redes ou consórcios, que se caracterizam pelo desenvolvimento de projetos de EaD por meio da cooperação institucional e intercâmbio científico, com o objetivo de otimizar recursos humanos, técnicos e financeiros, atualizar e melhorar a qualidade dos cursos oferecidos e atender à demandas de mercado. A título de exemplo podem ser citados os consórcios: Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ) que reúne cinco universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro e oferece atualmente os cursos de licenciatura em Matemática e Ciências Biológicas, em convênio com algumas prefeituras; Universidade Virtual Pública (UNIREDE) que reúne 68 universidades e oferece cursos de formação de professores, de fundamentos de ecologia e disciplinas referentes a sete áreas do conhecimento e recentemente a Universidade Virtual Brasileira (UVB) que reúne 10 instituições particulares de várias regiões do Brasil.

Além das instituições universitárias, podem ser encontradas ainda instituições de caráter profissionalizante ligadas a órgãos oficiais como é o caso do Serviço Nacional de Aprendizagem das Indústrias (SENAI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que desenvolvem projetos de EaD no âmbito da educação profissional e apresentam estrutura organizacional específica.

A rápida expansão da modalidade na oferta de oportunidades de formação no mundo pode ser confirmada pela pesquisa realizada por Lord Perry. Segundo este autor, citado por Lobo Neto (1998), na primeira metade da década de 1980, mais de 80 países desenvolviam o ensino na modalidade a distância atendendo a mais de dois milhões de estudantes inscritos em todos os níveis de educação permanente e comunitária. Só na França, esse autor destaca a existência de 8 centros de ensino por correspondência no CNED, com 340.000 alunos. Na China, a Universidade de Rádio e Televisão, em 1978, atendia um número de alunos que ultrapassava a casa de um milhão.

Para complementar esse quadro que evidencia a rápida expansão da EaD no mundo, Lobo Neto (1998) serve-se dos dados divulgados por John S. Daniel, na Conferência Mundial International Council for Distance Education (ICDE), realizada em Oslo (1988). Esses dados indicam que, na segunda metade da década de 1980, essa modalidade de ensino já assegurava uma cobertura de escolaridade para quase 4 milhões de alunos. Destes, 3 milhões encontravam-se na ex-União Soviética, na China, na Coréia do Sul e na Tailândia.

A década de 1980 representa na história da EaD um período de profundas transformações. Novas tendências começam a ser delineadas com base nos paradigmas emergentes. Essas tendências de acordo com Ferreira e Moulin (2000) defendem a utilização de recursos variados na constituição de "sistemas integrados", como veículos de mediação no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente no que se refere aos recursos tecnológicos, a utilização integrada das tecnologias da comunicação (microondas, satélites, cabo) e da informática (software, CD-ROM).

Na década de 1990, a expansão da *Internet* possibilitou o surgimento de ambientes de aprendizagem e universidades virtuais. A universidade virtual constitui-se em um novo ambiente de formação que, além de oferecer cursos *on-line*, também fornece os serviços de apoio para auxiliar os alunos em suas necessidades de aprendizagem.

Nesse período ocorre também a proliferação de cursos *on-line* organizados por instituições não educacionais, bem como da oferta de produtos e serviços de educação e educação a distância para usuários individuais, associados e corporações.

Entre as inúmeras instituições não educacionais, podem-se citar empresas como Klikeducação, Estudegratis, MGB, Unext (americana), que ministram cursos *on-line* de aperfeiçoamento profissional em diversas áreas[3], além de formatarem cursos específicos para atender as necessidades de preparação e atualização de funcionários de empresas como Carrefour, Siemens.

As transformações no mundo do trabalho e na economia, levaram o setor produtivo a investir, de forma massiva, na constante qualificação de seus profissionais. Em conseqüência, começam a ser organizados no âmbito das empresas, sistemas estratégicos para desenvolver e educar funcionários, clientes e fornecedores, denominados Universidades Corporativas (UC) .

[3] A exemplo desses cursos pode-se destacar os que se referem ao estudo de idiomas (culturainglesa, parlo, bbc), de decoração, de aplicativos do windows, de linguagens para criar páginas na internet, de metodologia de ensino, de antropologia entre centenas de outros.

De acordo com Vianna (2002, p. 2),

> não se deve jamais confundir a UC com a necessidade da posse física de um campus universitário e uma cultura corporativa; não se pode esquecer que uma UC se constitui em um fortíssimo polo de irradiação e consolidação da cultura empresarial, motivo pelo qual direta e indiretamente deverão fazer parte do seu currículo as atividades ligadas aos princípios, crenças e valores da organização, que funcionem como forte estímulo à consolidação da motivação dos seus colaboradores.

Nos Estados Unidos, já existem mais de 2000 universidades corporativas. No Brasil pode-se citar o Grupo Accor, Motorola, Mcdonald's, Algar e Brahma, entre outras.

A Universidade Empresarial constitui-se em um outro tipo de organização institucional que dispõe, para as empresas, programas exclusivos de educação continuada e serviços que atendam às necessidades de formação de trabalhadores, nos diferentes níveis funcionais.

A exemplo disso, pode-se destacar os seguintes programas oferecidos pela Universidade Virtual Empresarial (UVE): capacitação, treinamento e gestão estratégica de pessoas e processos, administração contábil e financeira, desenvolvimento de lideranças, administração estratégica de mercado, gestão de informática, tecnologia de informação, planejamento empresarial, administração de recursos humanos, saúde do trabalhador, análises químicas e laboratoriais, educação continuada e pesquisa de mercado.

Esse tipo de programa de formação é também oferecido às empresas por universidades convencionais. A Universidade de Franca, por meio de um programa ligado à pró-reitoria de extensão, o CEEMP, dispõe de profissionais que, a partir de um diagnóstico das necessidades específicas da empresa, estruturam os cursos na perspectiva da Educação Corporativa. Ou seja, desenvolvem um conjunto de estratégias educacionais que possibilita o aprendizado, a atualização e o conhecimento de ponta dentro da própria empresa.

Os diferentes estágios que marcaram a história da Educação a Distância em muito contribuíram para que essa expressão adquirisse uma conotação bastante genérica. A propósito Belloni (1999, p. 26) recorre às palavras de Perriault para quem esse termo

> inclui um elenco de estratégias de ensino e aprendizagem referidas como ‘educação por correspondência’, ou ‘estudo por correspondência’ em nível pós escolar de educação, no Reino Unido; como ‘estudo em casa’, no nível pré-escolar e ‘estudo independente’ em nível superior nos Estados Unidos; como ‘estudos externos’, na Austrália; e como ‘ensino a distância’ ou ‘ensino a uma distância’, pela Open University. Na França, é referido como ‘tele-ensino’ ou ensino a distância; e como ‘estudo a distância’ e ‘ensino a distância’, na Alemanha; ‘educação a distância’, em espanhol, e ‘teleeducação’, em português.

Na visão de Morosov (1999), deve-se a Moore (1973), Peters (1973), Holmberg (1977) e Keegan (1983) a elaboração das bases teóricas que possibilitaram a oferta de programas de ensino e de Educação a Distância, a partir dos anos 1970. Esses fundamentos nortearam a condução de duas grandes linhas da EaD. Uma postulava a idéia da EaD constituir um processo educativo voltado para o desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos (Moore, Holmberg e Keegan). A outra, baseada em processos industrializados de ensino, pretendia instalar um processo de massificação educativa (Peters).

Entre esses autores, Keegan (1983) enfatiza a importância da reflexão teórica, criticando que

> o problema da Educação à Distância se tornou complicado por culpa da tácita presunção de que sabemos o que seja. A maior parte do esforço empregado neste campo tem sido de tipo prático, utilitário ou mecânico e tem-se concentrado na lógica da empresa. Assim, temos muita informação sobre os alunos: sua história, suas motivações para estudar à distância, seu relativo progresso. Tem havido muita discussão sobre a produção de materiais, a escolha do meio, a distribuição de materiais, o significado da avaliação dos alunos. Mas as bases teóricas da educação à distância são frágeis (apud LANDIM, 1997, p. 9).

Corroborando o entendimento de Keegan, vários autores afirmam não existir uma definição clara e precisa sobre essa modalidade de ensino. Sobre isso Morosov (1999, p.1) escreve:

> trabalhar com Educação a Distância significa ainda trabalhar em um "terreno" cuja definição e compreensão estão em processo de construção. Daí, muitas vezes, as dificuldades em se precisar, com maior rigor, "o que seja" e "o como "se dá o processo de ensino nesta "forma" de se fazer educação.

Do mesmo modo, Belloni (1999, p. 27), ao analisar algumas definições de EaD elaboradas no período de 1970 - 1990, confirma que, em geral, essas definições são "descritivas e definem a EaD pelo que ela não é, ou seja, a partir da perspectiva do ensino convencional da sala de aula".

Essa autora destaca que o ponto comum entre elas é a distância associada à idéia de espaço. Nesse caso, argumenta que a separação professor-aluno no tempo não é explicitada, pois é concebida "a partir do parâmetro da contigüidade da sala de aula que inclui a simultaneidade" (p. 27). Na sua opinião, a separação no tempo talvez seja "mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não-contigüidade espacial" (p. 27).

A respeito das concepções de Educação a Distância, essa pesquisadora ressalta a influência de correntes de origem americana inspiradas no behaviorismo e no paradigma econômico. Além disso, destaca a contribuição dos paradigmas emergentes para a construção de novas perspectivas da EaD.

Representando a abordagem behaviorista americana, Moore (1973) reconhece como necessários à definição da EaD os seguintes parâmetros: separação professor-aluno, utilização de meios de comunicação disponíveis e segmentação do ensino. Com esse entendimento, define essa modalidade de ensino como

> família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros (Moore apud Belloni, 1999, p. 25).

Na mesma linha, Guédez (1999, p. 3) considera a Educação a Distância uma modalidade

> mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contiguidade presencial em recintos determinados.

Por sua vez, Cirigliano (1999, p. 3) define a Educação a Distância como

> um ponto intermediário de uma linha contínua em cujos extremos se situam, de um lado a relação presencial professor-aluno, e, de outro, a educação auto-didata, aberta, em que o aluno não precisa da ajuda do professor. Na educação a distância, ao não haver contato direto entre educador e educando, requer-se que os conteúdos sejam tratados de um modo especial, ou seja, tenham uma estrutura ou organização que os torne passíveis de aprendizado a distância. Essa necessidade de tratamento especial exigida pela distância é o que valoriza o modelo de instrução, de maneira que se torne um modo de tratar e estruturar os conteúdos para faze-los assimiláveis. Na educação a distância, ao se colocar o aluno em contato com o material estruturado, isto é, com os conteúdos organizados segundo seu planejamento, é como se, no texto, o material - e graças ao planejamento - o próprio professor estivesse presente.

Essas definições evidenciam com clareza que o enfoque behaviorista da Educação a Distância, assim como na modalidade presencial, supervaloriza a forma do conteúdo a ser transmitido. Daí a ênfase dada à estrutura organizacional que viabiliza o aprendizado a distância. O papel do professor é o de administrar as condições de transmissão das

informações por meio da elaboração do material impresso. Ao aluno cabe receber e fixar, de forma passiva, as informações.

De acordo com essa orientação, a diferença entre o ensino presencial e o ensino a distância reside no procedimento metodológico utilizado. No primeiro, predominam as técnicas necessárias ao arranjo e controle das condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações. No segundo, prevalece o uso dos meios de comunicação tecnicamente disponíveis, com destaque ao material impresso.

Cabe ressaltar que essa abordagem, a exemplo do ensino presencial, apresenta na modalidade a distância, problemas semelhantes no que diz respeito à desqualificação e proletarização do trabalho docente.

Conforme mencionado, o paradigma econômico também exerceu forte influência na EaD dos anos 1970. Esse paradigma foi introduzido na Educação a Distância por Otto Peters.

Este autor desenvolveu estudos comparativos entre as características da Educação a Distância e a produção industrial de bens e serviços. Para tanto, utilizou modelos teóricos oriundos da economia e sociologia industrial sintetizados no paradigma fordista.

O fordismo, modelo industrial predominante no século XX, inaugurou uma nova época na civilização capitalista. Nesse modelo, não só a produção era planejada, como também a pessoa. Seu objetivo era a criação de um novo tipo de trabalhador e de homem. Baseava-se em três princípios: baixa inovação dos produtos, baixa variabilidade dos processos de produção e baixa responsabilidade do trabalho. Segundo Gramsci, citado por Kumar (1997, p. 63), esses novos métodos de trabalho" são inseparáveis de um modo específico de viver, pensar e sentir".

Incorporando a sistemática do modelo empresarial, Peters destacou três princípios fundamentais para a compreensão da EaD, quais sejam: racionalização, divisão do trabalho e produção de massa. Com esse entendimento, destaca como elementos essenciais da Educação a Distância a separação professor/aluno, a utilização de recursos técnicos, a organização dos sistemas e sua estrutura didática (Belloni,1999).

Para Peters, a Educação a Distância deve ser concebida como

> um método de transmitir conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um maior número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (Peters apud Belloni, 1999, p.27).

Como se pode notar, diferentemente das formas tradicionais de educação apoiadas em métodos artesanais, o autor, considera a EaD uma forma industrializada de educação, com o claro objetivo de promover a "instrução" do maior número de estudantes possível.

A orientação teórica defendida por Peters sofreu severas críticas que se intensificaram principalmente no final da década de 1980. Belloni (1999, p. 10) aponta críticas feitas por ingleses e australianos. Da comunidade inglesa, destacam-se Rumble (1995); Farnes (1993); Edwards (1991-1995); Raggat (1993). Da comunidade australiana, Evans e Nation (1989-1992); Campion e Renner (1992); Stevens (1996), entre outros.

Cabe registrar o caráter contraditório dessas críticas, haja vista que esses autores pertenciam a instituições que, segundo Peters, desenvolviam seus sistemas de bases fordistas.

As críticas que colocaram em questão os limites do modelo de Peters baseavam-se em modelos de EaD mais adequados às necessidades de reestruturação dos processos de produção industrial e do modo capitalista do final do século XX. Essas críticas adquiriram expressividade a partir das discussões que apontavam o esgotamento do paradigma fordista. A esse respeito, Keegan, citado por Belloni (1999, p. 28), escreve:

> para Peters, a EaD implica a divisão do trabalho de ensinar, com a mecanização e automação da metodologia de ensino e a dependência da efetividade do processo de ensino com relação às tarefas prévias de planejamento e organização dos sistemas (mais do que à habilidade do professor), conduzindo a uma transformação radical do papel do professor. As relações professor/estudante se caracterizam por aspectos essencialmente diferentes daqueles que ocorrem no ensino convencional: elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente; são construídas a partir de orientações e diretivas e não do contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal.

Esses questionamentos levantaram problemas, não apenas sobre a influência exercida nos modelos educacionais pelos paradigmas da racionalidade instrumental, mas também sobre as políticas e práticas da Educação a Distância. Essas críticas atingiram a organização do trabalho acadêmico e a produção de materiais pedagógicos.

Desde então, para Belloni (1999), coexistem no campo da EaD duas grandes orientações teóricas. O modelo fordista de educação para oferta do ensino em massa e uma proposta fundamentada em uma orientação mais aberta, flexível em sintonia com os paradigmas emergentes.

Entre os autores preocupados com as questões relativas às possibilidades da educação a distância e formação continuada, na perspectiva desses paradigmas, Belloni (1999, p. 33) descreve os principais elementos desta modalidade, recorrendo aos registros de Trindade:

> EaD é uma metodologia desenhada para aprendentes adultos, baseada no postulado que, estando dadas sua motivação para adquirir conhecimento e qualificações e a disponibilidade de materiais apropriados para aprender, eles estão aptos a terem êxito em um modo de auto-aprendizagem.

A autora, ainda com base em Trindade, destaca os seguintes princípios da EaD: a aprendizagem auto-dirigida, disponibilidade de meios e materiais, programação da aprendizagem e interação[4] entre estudantes e agentes de ensino.

A idéia que subjaz a essa interpretação é a de que a EaD não se restringe à simples utilização do instrumental tecnológico. De acordo com Preti (1996, p. 27), ela é concebida como "uma prática educativa situada e mediatizada, uma modalidade de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento".

Na sua essência, a EaD é a relação educativa entre o professor e o aluno de forma indireta, que se realiza em momentos e lugares diferentes, e é mediada por uma multiplicidade de meios que pressupõem o apoio de uma organização.

Nesta perspectiva, Aretio (1999, p.1) , define a EaD como:

> um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam uma aprendizagem independente e flexível dos alunos.

Bordenave (1987, p. 35) é também adepto dessa tendência e na sua concepção a EaD é uma

---

[4] Belloni (1999, p. 59) ressalta a diferença existente entre os conceitos de interação e interatividade. Segundo essa autora, interação é, sociologicamente, "a ação recíproca entre dois ou mais atores onde ocorre intersubjetividade", enquanto o termo interatividade pode assumir dois significados diferentes : de um lado pode expressar a " potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral, ou jogos informatizados), e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina, e de receber em troca uma "retroação" da máquina sobre ele." Nesse trabalho esses termos são utilizados para qualquer situação com possibilidades interativas.

> organização de ensino-aprendizagem na qual os alunos de diversas idades e antecedentes estudam, quer em grupos, quer individualmente em seus lares, locais de trabalho ou outros lugares, com materiais auto-instrutivos distribuídos por meios de comunicação garantida a possibilidade de comunicação com docentes, orientadores/tutores ou "monitores".

Reiterando o pensamento de Bordenave, Lobo Neto (1998, p. 8) afirma que a EaD é uma modalidade de

> realizar o processo educacional quando, não ocorrendo – no todo ou em parte – o encontro presencial do educador e do educando, promove-se a comunicação educativa, através de meios capazes de suprir a distância que os separa fisicamente. Assim, não é verdade que a educação a distância seja uma educação distante, em que o aluno esteja isolado. Ele se mantém em interação com tutores/ professores, pelo trabalho de administração de fluxos de comunicação exercido por uma organização responsável pelo curso e suporte facilitador dessa interação.

A unidade entre essas concepções reside na compreensão da EaD como uma modalidade de ensino fundamentada no princípio da interatividade, o que aumenta infinitamente as possibilidades da EaD desempenhar o seu papel social, como instrumento de ampliação do acesso e de qualificação do processo pedagógico.

O reconhecimento da interatividade como uma característica essencial da EaD traz à tona a polêmica discussão dos projetos de programas de TVs educativas constituírem-se em projetos de EaD ou não. Alguns pesquisadores, como por exemplo o próprio Lobo Neto (1998, p. 8), consideram difícil aceitar um projeto de produção e veiculação de programas de TV como projeto de EaD. No seu entendimento "quando muito, ele será uma esperança de vir a ser...".

Os pesquisadores que defendem essa nova tendência consideram que as características da EaD convergem, de modo geral, para as enunciadas por Kaye e Rumble (1999, p. 4-5). Para eles a EaD, caracteriza-se por

> 1. atender, em geral, a uma população estudantil dispersa geograficamente e, em particular, àquela que se encontra em zonas periféricas que não dispõem das redes das instituições convencionais;
> 2. administra mecanismos de comunicação múltipla, que permitem enriquecer os recursos de aprendizagem e eliminar a dependência do ensino face a face;
> 3. favorece a possibilidade de melhorar a qualidade da instrução ao atribuir a elaboração dos materiais didáticos aos melhores especialistas;
> 4. estabelece a possibilidade de personalizar o processo de aprendizagem, para garantir uma seqüência acadêmica que responda ao ritmo do rendimento do aluno;

5. promove a formação de habilidades para o trabalho independente e para um esforço auto-responsável;
6. formaliza vias de comunicação bidirecionais e freqüentes relações de mediação dinâmica e inovadora;
7. garante a permanência do aluno em seu meio cultural com o que se evitam os êxodos que incidem no desenvolvimento regional;
8. alcança níveis de custos decrescentes, já que, depois de um forte peso financeiro inicial, se produzem coberturas de ampla margem de expansão;
9. realiza esforços que permitem combinar a centralização da produção com a descentralização do processo de aprendizagem;
10 precisa de uma modalidade para atuar com eficácia e eficiência na atenção de necessidades conjunturais da sociedade, sem os desajustes gerados pela separação dos usuários de seus campos de atuação.

Autores como Preti (1996), Evans e Nation (1993) compartilham a compreensão quanto às características descritas por Rumble e Kaye (1999) e reforçam a idéia da EaD, como uma possibilidade para repensar um processo educativo capaz de responder a necessidades de diferentes sujeitos e situações de aprendizagem. Esta forma de compreender a EaD, pressupõe repensar também modelos pedagógicos que possam transgredir as barreiras da relação tempo/espaço em diferentes contextos e situações específicas.

A EaD tem sido criticada, muitas vezes, e com razão, exatamente por aplicar um único modelo pedagógico a qualquer situação de aprendizagem. Como contraponto a essa prática, Preti (1996, p. 26-27) destaca como características da EaD:

- abertura: uma diversidade e amplitude de oferta de cursos, com a eliminação do maior número de barreiras e requisitos de acesso, atendendo a uma população numerosa e dispersa, com níveis e estilos de aprendizagem diferenciados, para atender à complexidade da sociedade moderna;

- flexibilidade: de espaço, de assistência e tempo, de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos que permitam diferentes entradas e saídas e a combinação trabalho/estudo/família, favorecendo, assim a permanência em seu entorno familiar e laboral;

adaptação: atendendo às características psico-pedagógicas de alunos que são adultos;

- eficácia: O estudante, estimulado a se tornar sujeito de sua aprendizagem, a aplicar o que está aprendendo e a se auto-avaliar, recebe um suporte pedagógico, administrativo, cognitivo e afetivo, através da integração dos meios e uma comunicação bidirecional;

- formação permanente: há uma grande demanda, no campo profissional e pessoal, para dar continuidade à formação recebida " formalmente" e adquirir novas atitudes, valores, interesses, etc.

- economia: evita o deslocamento, o abandono do local de trabalho, a formação de pequenas turmas e permite uma economia de escala.

É possível perceber no pensamento de Preti (1996), Rumble e Kaye (1999) , vários traços comuns no que diz respeito à EaD. Talvez, o mais expressivo consiste em considerar a EaD uma alternativa pedagógica colocada à disposição das necessidades dos alunos e por meio da incorporação das novas tecnologias busca alcançar os objetivos de uma prática educativa interativa baseada em uma racionalidade ética, solidária e compromissada com as mudanças sociais.

Referindo-se ao diálogo entre professores e alunos como característica geral mais importante da EaD, a proposta dos australianos Evans e Nation (1993) apresenta modelos de uma educação aberta baseada na construção de processos de aprendizagem flexíveis, condizentes com os novos paradigmas.

De acordo com Trindade (apud Belloni, 1999, p. 30) o conceito de aprendizagem aberta, possui dois significados:

> de um lado refere-se aos critérios de acesso aos sistemas educacionais ("aberta "como equivalente da idéia de remover barreiras ao livre acesso à educação [...]); de outro lado, significa que o processo de aprendizagem deve ser, do ponto de vista do estudante, livre no tempo, no espaço e no ritmo.

Esses dois significados estão vinculados a uma filosofia educacional que, para Trindade, vincula a abertura com a aprendizagem centrada no aluno.

Os conceitos de EaD e Aprendizagem Aberta (AA) referem-se a dois aspectos diferentes do mesmo fenômeno. A EaD, enquanto modalidade da educação trata dos aspectos institucionais e operacionais, a AA diz respeito aos modos de acesso, metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem.

Belloni (1999, p. 17), baseando-se no ponto de vista de autores como Thorpe (1995), Raggat (1993), Edwards (1995), afirma que, com "o avanço tecnológico e as transformações no processo de trabalho, a tendência a longo prazo é que a educação como um todo, incluindo EaD e ensino convencional, vá se transformando num complexo organismo de educação aberta."

A realidade atual impõe um ritmo crescente à necessidade de diversificação da formação profissional, pressionando as instituições a buscarem modos mais flexíveis de organização e gestão acadêmica que possibilitem o atendimento eficiente das demandas de mercado, tanto no que se refere aos aspectos quantitativos - número de graduados cada vez maior em relação à população - quanto aos aspectos qualitativos - melhoria e extensão de uma aprendizagem contínua.

Embora haja consenso entre a opinião dos autores sobre a concepção de educação aberta, o mesmo não ocorre em relação ao termo “universidade ou campus aberto”.

A bibliografia consultada indica que o significado dessa expressão varia de instituição para instituição. Para as universidades abertas européias de uma maneira geral , como a Open University, a expressão “universidade aberta” está relacionada ao objetivo de eliminar qualquer obstáculo para o acesso do aluno ao ensino superior. Para tanto têm como princípio que a educação não deve ficar restrita a um tempo prescrito e a um meio formal escolar.

Reconhece-se que esse princípio evidencia uma necessária abertura que aponta alternativas para superar os rígidos limites de um processo educacional profundamente enraizado na concepção racionalista. No entanto, a inexistência de critérios para inscrever-se em um curso de nível superior suscita uma série de questionamentos e considerações, em particular no que diz respeito à sua estrutura organizacional e a metodologia a ser utilizada para promover o desenvolvimento da autonomia de pensamento de um grupo que pode se revelar extremamente heterogêneo.

Nesse caso é possível se pensar em uma metodologia de aprendizagem centrada no aluno? Ou os métodos de aprendizagem em massa seriam os mais indicados? Pensando-se na realidade da educação básica no Brasil, onde a educação não é considerada prioridade política essencial como nos países desenvolvidos, esse critério seria no mínimo preocupante. A democratização de oportunidades não deve ser pensada somente na dimensão quantitativa. Como ficaria a qualidade desses cursos? Ou seriam apenas cursos para a massa dos excluídos, confirmando a tese daqueles que acreditam que a formação a distância seja uma formação de segunda categoria? Oportunamente questões como essas mereceriam um estudo mais aprofundado.

Outras universidades utilizam o termo “aberta” no sentido da flexibilização operacional e metodológica da aprendizagem centrada no aluno, e não relacionado à isenção de critérios para o ingresso nas instituições universitárias. Esse é o caso das universidades brasileiras. Parece ser este um caminho mais coerente com a realidade do país e a legislação vigente sobre o assunto. Afinal, flexibilizar não significa abrir mão de critérios de admissão e qualificação. Considera-se de fundamental importância dispensar atenção especial aos critérios de flexibilização a fim de que se possa, simultaneamente, assegurar, ao maior número de pessoas possível, um alto grau de qualidade e credibilidade dos cursos.

Pelo que foi exposto, percebe-se que as novas tendências da Educação a Distância, geradas no interior do movimento da revolução tecnológica do século XX, em muito divergem

da proposta do industrialismo instrucional, baseado em teorias behavioristas. As atuais propostas de EaD fundamentam-se em paradigmas sociológicos e econômicos sintonizados com princípios dos paradigmas educacionais emergentes como a autonomia, a interatividade, a flexibilidade, a cooperação, entre outros. Múltiplas orientações teórico-pedagógicas sustentam essas propostas entre as quais destacam-se a construtivista e a interacionista.

Acredita-se que essas tendências constituam um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de projetos de Educação a Distância sintonizados com os desafios políticos e teóricos contemporâneos.

Acredita-se também que as experiências de várias universidades em oferecer disciplinas dos currículos regulares na modalidade *on-line* expresse uma tendência no futuro. Essa tendência pressupõe superar as fronteiras entre o ensino presencial e o ensino a distância, apontando um caminho inteligente na busca da construção de um conhecimento individualizado e coletivo, crítico e criativo.

3.1. EAD no Brasil: uma história recente

O desenvolvimento da Educação a Distância no Brasil inicia-se a partir da década de 1970. Embora recente, apresenta posicionamentos dispares quanto às terminologias, assim como em relação à sua concepção. Este quadro reflete a repercussão das discussões em âmbito internacional.

No que se refere à terminologia existe entre os autores uma polêmica, face à preferência pela utilização da expressão educação a distância ou ensino a distância. Moran (2001), por exemplo, é adepto da denominação educação a distância, enquanto que Chaves (1999) defende a expressão ensino a distância.

Moran (2001), ao estabelecer a diferença entre essas denominações, considera que a expressão educação a distância está vinculada à idéia de uma visão mais abrangente do processo ensino-aprendizagem, enquanto a expressão ensino a distância, embora ligada a uma concepção de educação, restringe-se a enfatizar o papel do professor, qual seja - alguém que ensina a distância. Para o autor, a concepção de ensino a distância desconhece a intrínseca relação entre quem ensina e quem aprende, dissociando o que não é dissociável.

Por sua vez, Chaves (1999, p. 1) justifica sua posição a partir do entendimento que educação e aprendizagem são processos internos, que não podem ser realizados a distância. Nesse sentido, considerando mais adequada a expressão ensino a distância, escreve:

> Ensinar a distância, [...] é perfeitamente possível e, hoje em dia ocorre o tempo todo como, por exemplo, quando aprendemos através de um livro, [...] ou assistimos a um filme, um programa de televisão, ou um vídeo que foram feitos para nos ensinar alguma coisa, etc

Concorda-se com Moran (2001) por entender que o termo educação a distância refere-se a uma dimensão de maior amplitude na qual o ensino a distância é parte integrante. Daí a opção em utilizar a expressão educação a distância neste trabalho.

Quanto à concepção de EaD, vários são os autores que desconsideram o período em que essa modalidade de ensino utilizava apenas o correio e programas de rádio e televisão como meio de difusão de projetos educacionais. Justificam este entendimento pela ausência de um acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos que participavam desses projetos.

Nesse sentido, Lobo Neto (1998) defende que uma proposta de educação a distância deve ir além da disponibilização de materiais instrucionais aos alunos. Ela pressupõe um atendimento pedagógico que supere a distância e assegure a relação professor-aluno por meios e estratégias institucionalmente garantidas.

Esse entendimento é coerente com o que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96. Conforme registrado em sua redação final, no capítulo dedicado à EaD, no artigo 85 - parágrafo 7º, o planejamento e a produção do material didático, assim como "o acompanhamento e verificação da aprendizagem dos alunos, deverão contar com a participação de professores habilitados para o magistério no nível e modalidade de ensino a que se dirige o programa."

Em que pesem estas ponderações, considera-se necessário delinear, ainda que em linhas gerais, o processo que culminou na elaboração dos recentes projetos de EaD em nosso país.

Como nos demais países do mundo, no Brasil, a trajetória da EaD tem sua origem no processo de disseminação dos meios de comunicação.

Saraiva (1996, p. 19) procura mostrar essa evolução, ressaltando que "vivemos a etapa do ensino por correspondência; passamos pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva;

utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia". Na sua opinião, independentemente da tecnologia adotada, a EaD nunca poderá prescindir de sua finalidade educacional, pois os meios tecnológicos devem servir como instrumental logístico para que se efetive a educação a distância, e não ao contrário.

Embora inexistam registros sobre o surgimento das entidades de EaD, Moreira Alves (2002) destaca que um anúncio publicado, no início das atividades, do Jornal do Brasil (1891), oferecia cursos de datilografia por correspondência.

O ensino por correspondência nessa época foi pouco valorizado. Talvez pela fragilidade dos sistemas de comunicação dos correios, pelo pouco interesse demostrado pelas autoridades educacionais e pelo insignificante incentivo dado pelos órgãos governamentais.

A criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, por Roquete-Pinto, em 1923, e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão, constituem, para alguns autores, o marco inicial da história da EaD brasileira. Suas primeiras transmissões referiam-se a programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, de línguas, de literatura infantil e outros de interesse comunitário. Em 1936, essa emissora foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, e no ano posterior foi criado o Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (Moreira Alves, 2002).

Além do projeto Roquete Pinto, cabe destacar o ensino por correspondência utilizado pela Marinha desde 1939, assim como pelo Instituto Universal Brasileiro (1941), sediado em São Paulo que posteriormente expandiu suas atividades para o Rio de Janeiro e Brasília. Desde o início de sua fundação esse Instituto, considerado como um dos pioneiros no Brasil, esteve voltado para a formação profissional de nível elementar e médio, tornando-se famoso por seus cursos de eletrônica, corte e costura e desenho artístico. Recentemente a revista *Isto é* publicou no artigo "Canudo pela Internet" assinado por Alves Filho, Menconi e Rodrigues (2001, p.50), dados referentes ao Instituto. Este artigo indica que esta instituição ainda mantém cursos por correspondência, como os de mecânica de automóveis e auxiliar de escritório e também cursos supletivos do ensino fundamental e médio e conta com aproximadamente 200 mil alunos matriculados.

Uma outra experiência que surgiu no ano de 1939 em São Paulo, foi o Instituto Rádio Técnico Monitor, com opção no ramo da eletrônica.

Em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) iniciou, mediante a Universidade do Ar, suas atividades no Rio de Janeiro e São Paulo. Moreira Alves

(2002) em sua pesquisa apresenta dados que indicam que em 1950 esse projeto já atingia 318 localidades e contava com 80 alunos. Em 1973, essa instituição realizou cursos por correspondência baseados no modelo da Universidade de Wisconsin-USA. Em 1976, criou o Sistema Nacional de Teleducação. Esse programa foi avaliado e reestruturado em 1991. O gerenciamento do sistema, até então centralizado em seis estados, passou a ser administrado pelas unidades operacionais regionais de EaD. No Departamento Nacional foi criado em 1995, o Centro Nacional de Ensino a Distância.

Na década de 1950, a televisão passou a ser utilizada para a difusão de programas educativos, sendo as primeiras experiências em circuito fechado realizadas pela Universidade de Santa Maria (RS) em 1958. Também a Fundação Padre Landell de Moura (RS) com a preocupação de interiorizar as oportunidades educacionais, desenvolveu, por meio da utilização do rádio e televisão, expressiva programação educativa.

A partir de então, as emissoras de rádio e televisão passaram a promover e divulgar cursos supletivos, com o objetivo de corrigir uma grande distorção do ensino regular, atendendo a população escolarizável que apresenta defasagem entre a faixa etária e o nível de ensino regular obrigatório que abrange, no Brasil, de 7 a 14 anos.

Nessa época, a Diocese de Natal (RN), em função das orientações estabelecidas pela Conferência Nacional dos Bispos, criou algumas escolas radiofônicas que podem ser consideradas um marco na EaD não formal no Brasil. Os programas dessas escolas estavam fortemente relacionados aos objetivos propostos pelo Movimento de Educação de Base (MEB), quais sejam, alfabetizar e contribuir para o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais da população afastada do ensino regular. Esses cursos, de caráter suplementar, tinham por meta complementar estudos de estudantes que, por diversos motivos, abandonaram cursos regulares ou sequer tiveram acesso à escola na idade prescrita pela Constituição.

Com o objetivo de incentivar a utilização da tecnologia na educação, o governo instituiu algumas medidas como:

- a reserva federal, pelo Conselho Nacional de Telecomunicações (CONTEL), de emissoras para canais de televisão;
- o primeiro curso na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) de preparação para a Televisão Educativa;
- a criação da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa.

Tais medidas propiciaram o surgimento dos primeiros cursos de Comunicação em nível superior.

Outros projetos de radiodifusão surgiram no decorrer das décadas de 1950-1960. Lameira (2000, p. 5) considera este período como uma fase pré-científica da Teleducação. Para ele "tratava-se de solução sem continuidade" pois esses projetos careciam de comprovação técnica e avaliações sistemáticas devido a falta de infra-estrutura financeira ou administrativa. Conseqüentemente, permaneceram restritos aos educadores que os conceberam.

Neste período, foi incluído na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, pelo decreto 70.185/72, o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) com a finalidade de coordenar, de forma articulada com o Programa Nacional de Educação, atividades através do radio, da televisão e de outros meios. Posteriormente, este órgão foi substituído pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), extinta alguns anos depois.

O Projeto Minerva, também de iniciativa governamental, possibilitou milhares de pessoas realizarem seus estudos, mediante a transmissão pela Rádio MEC de programas e distribuição de material impresso.

A Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCBTVE), na atualidade denominada Fundação Nacional de Televisão Educativa (FUNTEVE) e integrada ao Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa (SINRED), foi criada em 1967.

Um outro aspecto a ser destacado no processo de expansão do uso da tecnologia educacional no país diz respeito à filiação do Brasil (1965) à Organização dos Estados Americanos (OEA). Essa organização, ao abordar questões específicas da América Latina, indicou, a partir de uma série de conferências e encontros anuais, algumas diretrizes que deveriam nortear os projetos de tecnologia educacional implantados nos países a ela filiados. Dentre elas, Lameira (2000, p. 7) cita:

- a atribuição de prioridade máxima aos programas educativos de radiodifusão e televisão, como meios eficientes para acelerar a transformação social;
- a formação de mestres nas técnicas de utilização de rádio e televisão educativos;
- a promoção de uma coordenação permanente para evitar a dispersão de recursos nos campos educativo, tecnológico e econômico.

O Brasil participou da Conferência Internacional da OEA de 1969, na qual foram discutidas diretrizes norteadoras para uma nova abordagem da tecnologia educacional. O

resultado das discussões apontou uma proposta alternativa que, em oposição à ênfase behaviorista e neo-behaviorista, postulava um enfoque da tecnologia educacional baseada em pressupostos sócio-humanistas tendo em vista o desenvolvimento integral do homem latino-americano. Nesse encontro o termo teleducação passou a ser utilizado para designar as atividades educativas realizadas por meio do rádio, televisão e outros meios audiovisuais a distância.

Como resultado da participação do Brasil nas conferências da OEA pode-se destacar a ação governamental que por meio do decreto nº. 65.239 criou, em 1969, o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais (SATE). O objetivo da comissão interministerial designada para organização desse sistema era "fixar as diretrizes gerais de uma política integrada de aplicação de novas tecnologias educacionais no País".

O SATE foi concebido como um sistema misto, ou seja, uma combinação das telecomunicações tradicionais com outras técnicas. Sua meta principal era viabilizar a utilização de um satélite retransmissor brasileiro geoestacionário que possibilitasse a universalização da educação no Brasil.

Coube ao Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) criar via satélite o Sistema Nacional de Teleducação. Entre 1967 a 1974, esse Instituto lançou, em caráter experimental, o Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Projeto Saci). Em sua primeira versão (1968), o projeto apresentou as vantagens de um satélite de alta potência que alocaria três canais de televisão para fins educativos, de forma a alcançar as escolas em todo o país, com programas de rádio, televisão e material impresso. Além da utilização do rádio e da televisão através do satélite, o projeto oferecia também mecanismos constantes de retorno aos alunos por meio de textos de instrução programada e de um sistema de correção de testes por computador.

O INPE encontrou dificuldades de ordem operacional e política para levar adiante o projeto. Essas dificuldades foram agravadas pela importação de uma concepção acrítica de tecnologia e educação. Em 1975, a oposição do MEC e de parte do Ministério das Comunicações, face à contradição entre os objetivos do INPE e a realidade social política e educacional levou à redefinição de seu papel enquanto instituto de pesquisas espaciais.

Nesse mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura e o Governo do Rio Grande do Norte assinaram um convênio que deu continuidade ao projeto SACI. A escolha desse Estado para o convênio deve-se à sua representatividade perante os problemas típicos vivenciados

pelo sistema educacional brasileiro: deficiência de escolarização na faixa da obrigatoriedade escolar, carência de professores qualificados; baixa produtividade no ensino; elevado índice de evasão; necessidade de implantar as quatro últimas séries do ensino de Iº grau. (Lameira, 2000).

Cabe destacar ainda na região Nordeste a participação de três outros estados: o Maranhão, o Ceará e a Bahia.

O Maranhão, desde 1969, conta com o sistema de Televisão Educativa (TVE), sob a administração do Centro Regional de Televisão Educativa do Nordeste, veicula, mediante o auxílio de orientadores de aprendizagem, programas de televisão e utiliza material impresso para oferecer estudos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental.

No Ceará a TVE, desde 1974, presta serviços por meio de convênios às Secretarias de Educação Estadual e Municipal. Produz e veicula programas de Tele-Ensino e elabora material impresso para alunos de 5ª a 8ª série que residem no interior do estado, enquanto às secretarias cabe o apoio administrativo, logístico e pedagógico da utilização. Segundo Saraiva (1996), esse sistema de televisão educativa atendeu, em 1995, a 195.559 alunos de 5ª a 8ª série, em 7.322 tele-salas, localizadas em 161 municípios.

Também merece destaque o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IDERB) na concepção, produção e veiculação de inúmeros programas de rádio e televisão educativos.

Na Região Sudeste, a antiga Universidade do Estado da Guanabara diante da necessidade de preparar pessoas capacitadas para utilizar, teórica e praticamente, técnicas da teleducação instituiu, em 1971, o primeiro curso básico de Televisão Educativa, em caráter experimental.

Em São Paulo, desde a década de 1970, é desenvolvido um programa de ensino por correspondência pelo Informações Objetivas Publicações Jurídicas (IOB), destinado à população ativa em particular, do setor terciário.

A Fundação Roberto Marinho (FRM), há muito vem desenvolvendo programas de televisão em recepção livre, como o Telecurso do 2º grau e o Supletivo do 1º grau. Nos últimos anos a FRM, em convênio com a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), com o Serviço Nacional de Aprendizagem das Indústrias (SENAI) e com o Serviço Nacional da Indústria (SESI) de São Paulo, produziu a série Telecurso 2000 para 1º e 2º graus, que oferece, além da formação geral, cursos profissionalizantes. A programação do

Telecurso 2000 permite tanto o acompanhamento individual, com o auxílio dos programas de televisão e dos livros, quanto em tele-salas organizadas para grupos de alunos assistirem às aulas pela televisão ou videocassete, com o apoio de orientadores da aprendizagem. Além de múltiplos programas educativos transmitidos pela TV Globo e pela TVE, a FRM está desenvolvendo, juntamente com as Secretarias de Educação e apoio da Fundação do Banco do Brasil, um projeto para formação de videotecas.

O Centro Educacional de Niterói, desde 1979, também vem desenvolvendo atividades de EaD por meio de convênios com as Secretarias de Educação do Estado e do Município e empresas. Oferece cursos profissionalizantes, de complementação pedagógica e atualização para professores do 1º grau, organizados com momentos presenciais e módulos instrucionais com tutoria. Propostas como esta, sintonizadas com a necessidade de profissionalização docente, evidenciam a importante contribuição da EaD para a formação continuada e a permanente atualização docente.

No Rio de Janeiro, cabe ressaltar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Colégio Anglo-Americano, pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), pelo SENAI e pela Multirio, empresa de multimeios da Prefeitura.

O Colégio Anglo-Americano desde o final da década de 1970 vem ministrando para o 1º e 2º graus, cursos por correspondência, com tutoria, aos brasileiros que residem temporariamente fora do país.

No inicio da década de 1980, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT) passou a oferecer cursos de aperfeiçoamento de recursos humanos utilizando material instrucional, com auxílio de tutores.

O CEFET, juntamente com a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, desenvolve através da EaD, um curso de especialização de didática aplicada à educação tecnológica, com o objetivo de fornecer aos professores cursistas, referenciais teórico-práticos indispensáveis à reflexão do exercício da sua prática e ampliar a oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu.*

O SENAI criou em 1993 o Centro de Educação a Distância. As atividades desse centro iniciaram com a oferta de dois cursos: Noções Básicas de Qualidade Total e Elaboração de Material Didático Impresso, ambos utilizando material impresso e momentos presenciais. Entre outros projetos que atendem inúmeras empresas localizadas em quase todos estados

brasileiros, a partir de 1997, passou a ministrar cursos a distância para empresas na Argentina e Venezuela.

A Multirio, empresa de multimeios da Prefeitura do Rio de Janeiro, iniciou suas atividades em 1995, e tem apresentado um relevante trabalho de EaD, no que se refere à concepção e produção de programas televisivos e elaboração de material impresso de apoio, direcionado a professores e alunos da rede municipal do Ensino Fundamental.

Por ocasião da realização da XV Conferência Mundial do International Council for Distance Education (ICDE) realizada em Caracas no final da década de 1990, foi criado o Consórcio-Rede de Educação a Distância (CREAD). O objetivo deste consórcio era congregar organizações da América do Norte, Central, do Sul e Caribe, que possibilitasse a longo prazo a interligação desta rede com outras redes, inclusive européias. O CREAD tornou-se a primeira grande rede de apoio à difusão de experiências de EaD nesse continente.

A primeira fase de funcionamento desse consórcio foi financiada por organismos internacionais como a Organização Universitária Interamericana (OUI) a Agência Canadense de Cooperação Internacional e a Organização dos Estados Americanos (OEA).

Na região Centro-Oeste, pode ser mencionada a criação, em 1998, da Universidade Virtual do Centro-Oeste (UNIVIRCO). Trata-se de um consórcio de cooperação técnica, científica e acadêmica entre as sete universidades públicas estatais da região: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Esse Projeto divide-se em duas vertentes: a Infovia do Cerrado e o Projeto Pedagógico. A Infovia do Cerrado tem por objetivo proporcionar o suporte físico, técnico e de recursos humanos para implantar o Projeto Pedagógico. Este último visa o desenvolvimento social da região oferecendo cursos em níveis de graduação, pós-graduação e extensão, aprimorando e adaptando as metodologias do ensino a distância à tecnologia de redes de computadores. Além do que, por meio da infovia, as universidades da região poderão desenvolver trabalhos cooperativos.

A fase piloto da Universidade Virtual encontra-se fisicamente em operação na Universidade de Brasília.

No âmbito das instituições universitárias, foi a Universidade de Brasília (UnB) a primeira (1979) a oferecer mais de 20 cursos de extensão por meio da EaD, dos quais seis traduzidos da Open University. Esta instituição, a partir de 1989, começou a contar com os serviços do Centro de Educação Aberta Continuada a Distância (CEAD).

A trajetória do CEAD merece destaque pelas importantes ações desenvolvidas em busca da consolidação da EaD no Brasil. Entre essas ações, pode-se citar a primeira experiência na produção de software (1992) e a produção de cursos em CD-ROM.

Foi também através do CEAD que representantes de outras universidades públicas lançaram, em 1989, a Rede Brasileira de Educação Superior Aberta e a Distância (READ). Segundo Moreira Alves (2002), o pequeno êxito dessa rede deve-se a ausência de recursos governamentais destinados à sua implementação. Em suas palavras, "essa é uma das carências dos programas oficiais, visto que ficam à mercê das dotações orçamentárias" (p. 16).

Face aos limites impostos à concretização da proposta da READ, na XV Conferência Mundial do International Council for Distance Education (ICDE), em 1990, começou a fortalecer-se a idéia de criação de uma Rede Brasileira de Educação a Distância. Essa rede, depois de organizada por uma comissão, foi oficialmente reconhecida em setembro de 1991.

Da mesma forma que a READ, as expectativas com relação à Rede Brasileira de EaD também não foram alcançadas.

Em 1994, o CEAD, em parceria com a UNESCO e o Instituto Nacional de Educação a Distância (INED), criou o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal. Juntamente com o INED lançou a revista Educação a Distância – INED. Em 1995, foi organizada a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância (CREAD), no Distrito Federal.

Por iniciativa da Universidade de Brasília, realizou-se, em 1994, o Seminário Internacional de Novas Tecnologias na Educação e na Formação Continuada. Participaram deste evento aproximadamente cinqüenta universidades públicas. Desse encontro resultou a criação de um Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (BRASILEAD). A principal meta desse consórcio foi a de gerar programas a serem utilizados na Rede Teleinformacional de Educação (RTE), em fase de experimentação no Ministério de Educação, Comunicação , Ciência e Tecnologia e Cultura.

Representantes das Coordenações de Educação a Distância das Universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ e UFF), do Pará (UFPA), da Paraíba (UFPB), do Paraná (UFPR), de Minas Gerais (UFMG e UFU), e de Brasília (UnB) vêm desde de 1999, participando de

encontros e seminários nacionais e internacionais com o objetivo de desenvolver projetos de ensino a distância em suas instituições, bem como participar do desenvolvimento de outros projetos de caráter nacional.

Na busca de ampliar a integração entre as demais instituições de ensino superior, esse grupo tem desenvolvido uma política de aproximação das entidades como a Associação Nacional das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) a fim de inseri-las neste quadro.

Um dos resultados das ações desses representantes foi o desenvolvimento da proposta de criação de uma rede de ensino a Distância das IFES, denominada provisoriamente de REDIFES. Cabe a essa rede divulgar todas as informações entre as universidades e também possibilitar uma lista de discussão entre professores e Coordenadores de EaD.

A primeira experiência da REDIFES foi um curso de pós-graduação baseado no princípio da cooperação/parceria entre as instituições envolvidas. Essa experiência teve por objetivos preparar os professores para ministrar cursos a distância e implantar uma linha de pesquisa voltada especificamente para as questões da universidade brasileira.

Um outro resultado refere-se á proposta de uma Universidade Virtual Pública (UNIVIRTU) voltada para o desenvolvimento de cursos em qualquer nível e área do conhecimento, a fim de suprir as carências e demandas regionais e nacionais. A Universidade de Brasília foi escolhida como sede para essa experiência.

Na história mais recente da EaD, alguns autores consideram como marco referencial os programas Um Salto para o Futuro e TV Escola, elaborados e veiculados pela Fundação Roquete-Pinto.

O primeiro (1991) destina-se à atualização de professores e apoio aos cursos de formação de profissionais que irão atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Por ser oferecido via satélite, este programa conta com momentos interativos que permitem aos professores cursistas, reunidos em tele-salas, dialogar, ao vivo, com a equipe de professores reunida nos estúdios da TVE do Rio de Janeiro.

A riqueza desse projeto consiste, por um lado, em muito contribuir para o alcance de uma das metas prioritárias da política educacional, ou seja, a educação continuada dos professores. Por outro lado, em estimular a mudança de mentalidade em relação a educação a distância, abrindo novas perspectivas para a EaD no Brasil. Desde a sua fase inicial este programa vem sendo avaliado nacionalmente.

A partir de 1995, esse programa passou a integrar a programação da TV Escola, concebido e coordenado pelo MEC, em âmbito nacional. Para isso, destinou-se exclusivamente um canal de televisão. A programação é transmitida a todo país através do satélite Brasilsat e gravada em fita videocassete para uma posterior utilização por professores e alunos. Materiais impressos como a revista TV Escola, cadernos do professor, a revista especial com guia de programas, os cartazes com a grade de programação bimestral e catálogo da TV Escola, complementam o programa.

Em 1996[5], foi criada na estrutura do MEC, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) , em substituição à Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, criada em 1992. O objetivo da SEED é desenvolver

> programas que oferecem às escolas de Ensino Fundamental e Médio infra-estrutura, diretrizes e programas que respeitam a autonomia dos sistemas, realçam o projeto pedagógico das instituições e colocam a tecnologia a serviço da educação.(Sadek, 2000, p. 19)

Suas principais linhas de trabalho são a valorização do papel dos professores, a aprendizagem dos alunos e o enriquecimento do cotidiano da escola pública.

Dentre os projetos voltados à formação de professores, desenvolvidos pela SEED/MEC, pode-se destacar, além da TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), o Programa de Formação dos Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), o Programa de Apoio ä Integração Graduação/Pós-Graduação (PROIN) e o Programa de Apoio ä Pesquisa em Educação ä Distância (PAPED).

O PROINFO, desenvolvido pelo MEC/SEED em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais, visa introduzir na escola pública a telemática como recurso de apoio do processo ensino-aprendizagem. Para tanto, a capacitação de seus professores constitui uma de suas principais metas. De acordo com as estatísticas apresentadas por Sadek (2000), até o momento foram capacitados pelos multiplicadores, 20.000 professores de escola pública.

O PROFORMAÇÃO é um curso do MEC em nível médio, com habilitação em Magistério na modalidade de ensino a distância, realizado por meio de parcerias entre estados

---

[5] Embora alguns autores considerem o ano de 1995 como marco da criação da Secretaria de Educação a Distância , adotei neste estudo a data registrada por Saraiva (1996). Esta autora especifica que em 1995 foi criada uma Subsecretaria de EaD no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República responsável pelo Programa Nacional de EaD.

e municípios. Destina-se a professores de escolas públicas que estão atuando nas séries inicias do Ensino Fundamental e pré-escola das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O ano de 1999 demarca o início deste projeto nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Sua expansão para os outros estados se deu gradativamente a partir de 2000. Estima-se que 35.000 professores possam ser atendidos por esse Programa.

Mesmo correndo o risco de não registrar todas as experiências de EaD desenvolvidas no País, o percurso pela história da Educação a Distância aqui registrado permite concluir que a oferta de programas nessa modalidade de ensino esteve estritamente vinculada a iniciativas isoladas de instituições públicas ou privadas. Somente no final da década de 1980, intensificam-se medidas que evidenciam o interesse do governo brasileiro por uma política nacional de EaD. Entre essas medidas Saraiva (1996, p. 25) destaca:

> • protocolo de Cooperação nº 3/93, assinado entre o MEC e o MC, com a participação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), do Conselho de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de desenvolver um sistema nacional de EaD;
>
> • o acordo de Cooperação Técnica 4/93 – MEC/UnB, para a coordenação pela UnB, de um Consórcio Interiniversitário, visando criar suporte científico e técnico para a educação básica, utilizando os recursos da Educação Continuada e da Educação a Distância;
>
> • o decreto nº. 1.237, de 06/09/94 que criou o Sistema Nacional de Educação a Distância.

A inserção do artigo 80 na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, talvez possa ser considerado como o maior avanço político na história da EaD brasileira.

Esse artigo, regulamentado pelos Decretos 2.494 e 2.561, respectivamente de 10 de fevereiro e 27 de abril de 1998, em suas disposições gerais, atribui ao poder público o papel de "incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada".

A partir de então as universidades têm encaminhado ao MEC as suas propostas de implementação de projetos de EaD para a devida autorização de cursos e /ou credenciamento da instituição tendo por base os critérios de qualidade estabelecidos pelo próprio MEC, os quais serão objeto de estudo nos próximos capítulos. Atualmente, um número significativo de instituições já foram credenciadas pelo MEC . Conforme registrado no site do MEC , consultado em setembro do corrente ano, são elas:

- Universidade Federal do Pará. Curso de Matemática (Bacharelado e Licenciatura Plena); autorizado em 1999;
- Universidade Federal do Ceará. Cursos de Biologia, Física, Matemática e Química (Licenciatura Plena), autorizado em 1999;
- Universidade de Estado de Santa Catarina. Curso de Pedagogia (Licenciatura Plena), autorizado em 2000;
- Universidade Federal do Paraná. Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura Plena, com habilitações Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Magistério da Educação Infantil), autorizado em 2000;
- Universidade Estadual do Norte Fluminense. Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura), autorizado em 2001;
- Universidade Federal Fluminense. Curso de Matemática (Licenciatura Plena); autorizado em 2001;
- Universidade de Mato Grosso. Curso de Educação Básica: 1ª a 4ª séries (Licenciatura Plena), autorizado em 2001;
- Universidade do Mato Grosso do Sul. Curso de Pedagogia (Licenciatura Plena), autorizado em 2001;
- Faculdade de Administração de Brasília. Curso de Administração (Bacharelado com habilitação em Administração Geral), autorizado em 2001;
- Universidade Federal do Espírito Santo. Curso de Pedagogia em Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Licenciatura Plena), autorizado em 2001;
- Universidade Estadual do Maranhão. Curso de Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Licenciatura Plena), autorizado em 2001;
- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Curso de Engenharia Química, autorizado em 2002;
- Universidade Federal de Ouro Preto. Curso de Educação Básica -Anos Iniciais (Licenciatura), autorizado em 2002;
- Universidade Federal de Alagoas. Curso de Pedagogia (Licenciatura Plena com habilitações em Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Magistério de Educação Infantil, em Administração Escolar, em Supervisão

Escolar e Orientação Escolar), autorizado em 2002.

A leitura desses dados evidencia que, dentre as onze instituições credenciadas pelo MEC, nove apresentaram projetos para cursos de Licenciatura. O que aponta o interesse dessas instituições de ensino em atender a demanda de formação docente.

Quanto à pós-graduação, a autorização caminha mais lentamente, limitando-se por ora a uns poucos cursos de especialização *Latu Sensu*, preferencialmente na área da docência.

4. Os paradigmas educacionais e a Educação a Distância

Há mais de três décadas, diferentes campos do conhecimento têm se interrogado sobre o sentido, a legitimidade e as implicações da utilização do paradigma científico moderno, enquanto instrumento para análise das transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. Estes questionamentos atingiram as ciências em geral e desencadearam uma crise profunda no modelo da racionalidade científica.

Essa crise colocou em discussão os limites estruturais desse paradigma, entretanto, não há como negar o legado da ciência moderna para o alcance do atual desenvolvimento científico-tecnológico. Perante essa constatação, pode-se dizer então que, se por um lado, esse legado possibilitou a democratização do conhecimento, o surgimento de técnicas eficazes para a construção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de um espírito científico mais aberto, por outro, tornou-se um instrumento de controle e dominação da natureza e do homem pelo próprio homem, ao gerar aplicações tecnológicas desvinculadas de uma preocupação social e ética mais ampla.

Em estudo recente, B. Santos (1997, p. 9), ao analisar a situação das ciências, mostra que o atual período representa o fim irreversível "de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica". Para ele, o avanço das ciências constitui uma das principais causas dos questionamentos à racionalidade científica. A exemplo disso, destaca, no campo da Física, o surgimento de revolucionárias teorias como as desenvolvidas por Einstein (relatividade da simultaneidade), Heisenberg e Bohr (mecânica quântica), Gödel (teorema da incompletude e da impossibilidade), entre outras. No campo da Biologia, os trabalhos de Eigen (conceito de hiperciclo e teoria da origem da vida), Maturana e Varela (conceito de autopoiesis), Jantsch

(teoria da evolução). No campo da Físico-Química, as pesquisas desenvolvidas por Prigogine (teoria das estruturas dissipativas e o princípio da "ordem através de flutuações"), destacam-se pela inovadora concepção de matéria e de natureza.

Na opinião de B. Santos (1997), essas teorias, como outras surgidas nesse período, têm contribuído para uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico. Esse autor atribui importância especial ao trabalho de Prigogine (1979, 1980, 1981) que, diferentemente dos teóricos da física clássica, utiliza em sua proposta elementos como a história, a imprevisibilidade, a interpenetração, a espontaneidade, a auto-organização, a irreversibilidade, a criatividade e a evolução. Na concepção de Prigogine, a ciência não se constitui em um fenômeno isolado e sim parte de um movimento convergente, de caráter transdisciplinar, que atravessa as ciências da natureza e as ciências sociais.

É com base nesse entendimento que B. Santos (1997) sugere a construção de um conhecimento fundamentado em um paradigma que priorize aspectos da esfera social, e ultrapasse as dicotomias inerentes ao pensamento racionalista tais como ciências naturais/sociais, conhecimento/realidade, sujeito/objeto, subjetivo/objetivo, coletivo/ individual. Nesse sentido, B. Santos (1997, p. 37) propõe que o "paradigma emergente"[6] deve vir-a-ser o de "um conhecimento prudente para uma vida decente".

Em suas reflexões, este autor aponta o conhecimento científico-social como uma das características inerentes ao paradigma que começa a se configurar no atual cenário que se apresenta de forma complexa, ambígua e em constante mutação.

Uma outra característica destacada por B. Santos (1997, p. 44) diz respeito à indivisibilidade do conhecimento. Nessa perspectiva a re-conceitualização do conhecimento pressupõe a descoberta de categorias capazes de relacionar sistemas de significações globais, conceitos capazes de diluir "as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade". Justifica essa posição a partir do entendimento de que o mundo hoje é informação e comunicação. Em razão disso, a ciência deve assumir uma lógica existencial de forma a promover uma "situação comunicativa"[7], para a qual confluem das práticas locais, individuais, comunitárias, sociais e planetárias, "interações e intertextualidades organizadas em torno de projetos locais de conhecimento indiviso" (idem, p.45).

---

[6] Essa é a denominação utilizada por Santos (1997) ao se referir ao paradigma que começa a ser delineado na contemporaneidade.

[7] A respeito da situação comunicativa consultar Habermas, J .Teoria de la acción comunicatica. V1. Madrid:Taurus, 1987.

Como característica do paradigma emergente, B. Santos (1997, p. 47-48) destaca, ainda, a necessidade de um conhecimento total e local. Esse conhecimento constitui-se a partir de um espaço local e, por meio de uma pluralidade de métodos, chega-se a uma composição transdisciplinar. Esclarece o autor que, ao contrário do paradigma moderno, "o conhecimento avança à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces".

Outra característica apontada por B. Santos (1997, p.52) é o resgate do conhecimento como auto-conhecimento. Ele ressalta a importância de subjetivar o conhecimento, afirmando que "o objeto é a continuação do sujeito por outros meios". A nova gnose, ao invés de funcional, como na ciência moderna, deve privilegiar um conhecimento que leve o homem a conhecer e a se integrar em sua realidade. Assim, o conhecimento científico ressubjetivado, "ensina a viver e traduz-se num saber prático". (idem, p. 55)

Interpretando o paradigma emergente defendido por B. Santos (1997), os educadores de um modo geral e, em particular, os que têm se preocupado com a Educação a Distância, a exemplo de Belloni (1999), Valente (1993) buscam construir paradigmas inovadores com a intenção de indicar caminhos para a produção de um conhecimento baseado em uma visão inter e transdisciplinar, nos valores, nas crenças e experiências acumuladas no decorrer da vida pessoal e coletiva do homem.

A propósito da inter e transdisciplinaridade, compartilha-se, nesse trabalho, a concepção de Japiassu (1976) para quem o termo transdisciplinaridade pressupõe a conexão de várias disciplinas coordenadas que possuem um conjunto de axioma comum. Por sua vez, a concepção de interdisciplinaridade é aqui utilizada tal como propõe Candau (1988, p. 314), para quem "a interdisciplinaridade supõe a interação entre duas ou mais disciplinas diferentes. Esta interação pode ir da simples comunicação de idéias até a integração mútua na organização dos conceitos básicos, da metodologia, procedimentos, epistemologia, terminologia, 'data' e organização da pesquisa e do ensino num campo amplo do saber".

Moran (1994, p. 2), em reflexões sobre a produção de conhecimento, ao defender a concepção do indivíduo em uma perspectiva integradora entre corpo-mente-espírito, chama a atenção para o fato de que o conhecimento, a despeito de todos os avanços, encontra-se ainda muito identificado com a razão, a abstração, sendo ainda "fruto da leitura, da escrita e do cálculo". A educação formal persiste ainda em separar "corpo e mente, o sensorial do racional, o lógico do intuitivo, o concreto do abstrato, o visual do impresso." Esse autor evidencia que "conhecer significa compreender todas as dimensões da realidade, captar e

expressar essa totalidade de forma cada vez mais ampla e integral". Com esse entendimento, o autor evidencia a multiplicidade de caminhos que podem levar cada indivíduo a conhecer. Considera, portanto, que o conhecimento deve ser construído a partir de um paradigma que fundamente as inter-relações e a interdependência de todos os fenômenos físicos, biológicos e sociais, entre "as partes e o todo, entre o sensorial e o racional, entre o concreto e o abstrato, entre o individual e o social." Segundo Moran, a nossa maior tarefa, enquanto educadores, "consiste em sermos nós mesmos plenamente e ajudar a que os outros também o sejam". Percebe a educação como "um processo de desenvolvimento global da consciência e da comunicação (do educador e do educando), integrando, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento e de expressão: o sensorial, o intuitivo, o afetivo e o racional".

Nesse contexto, autores como Machado (1996), Lévy (1994) destacam a inexistência da hierarquia entre conceitos e desenvolvem a concepção de um conhecimento construído em rede. Rede que possui como características a flexibilidade, a plasticidade, a interatividade, a integração, a cooperação, as parcerias e a auto-organização.

Para Machado (1996, p. 31) o conhecimento é "uma rede de significados em um espaço de representações, uma teia de relações cuja construção não se inicia na escola, e que se agrega, possivelmente, a uma proto-rede[8] inata".

Nessa linha, a contribuição da abordagem da ecologia cognitiva proposta por Lévy (1994, p. 135) também leva a rever os papéis atribuídos pela modernidade entre sujeito e objeto, transgredindo às classificações estabelecidas entre coisas e pessoas, inerte e vivo. Apoiado nas novas teorias científicas, ele postula que as interações entre homem, natureza e tecnologia integram mente, sensibilidade, coisas e valores tecendo uma rede complicada que pensa, através de seus atores, de forma múltipla, transpessoal e transversal. Em suas palavras: o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações.

Para Lévy (1994), o homem se constrói por meio da linguagem, dos conceitos, da cultura e dos sistemas de representação que estruturam as suas experiências. Esse autor chama a atenção para a importância das interações sociais nos processos intelectuais. Segundo ele, o

[8] Embora Machado (1996) não apresente de forma explícita uma caracterização desse termo, a leitura de seu trabalho permite interpretá-lo como o conjunto das condições naturais do homem que favorecem as situações elementares de aprendizagem.

“ser cognoscente é uma rede complexa na qual os nós biológicos são redefinidos e interfaceados por nós técnicos, semióticos, institucionais, culturais” (p. 161).

Em busca de explicação sobre a maneira pela qual o sujeito apreende e compreende o mundo e constrói o conhecimento, fica evidenciado, nesse processo, a vital importância do estabelecimento de relações, interações, diálogos e conexões entre os diferentes organismos e ambientes culturais. Essas idéias apontam para uma ação pedagógica, centrada no sujeito individual e coletivo, que privilegie o respeito às diferenças entre os seres e à diversidade cultural, a participação, a interação e o diálogo entre os seus atores. Uma ação que possibilite a produção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia, criatividade, criticidade, espírito investigativo e colaborativo, contribuindo para a formação de um sujeito capaz de enfrentar os desafios da contemporaneidade.

A partir dessas considerações, o presente trabalho entende a interação como o grande eixo articulador do processo ensino-aprendizagem, aspecto imprescindível em qualquer prática pedagógica, e em especial modo da prática sócio-interacionista..

Nesta perspectiva, intensifica-se, a partir da década de 1990, o interesse dos educadores brasileiros por orientações inspiradas nas teorias sócio-históricas desenvolvidas por Vygotsky.

Diferentemente das teorias cognitivas que buscam verdades mais duradouras, as teorias sócio-históricas priorizam a aproximação do objeto em estudo de uma forma questionadora, tendo como pressuposto básico a provisoriedade do conhecimento, visto ser um processo alimentado pela realidade. Na opinião de Freitas (1994), a grande contribuição de Vygotsky para a educação é essa concepção dialética do conhecimento com o real.

Uma outra contribuição significativa do psicólogo russo, refere-se ao seu entendimento sobre a aprendizagem como uma atividade social e não só como um processo de realização pessoal. Com base nessa premissa, esse autor considera que a aquisição de conhecimentos e a apropriação da cultura resulta das interações que se estabelecem na escola e na sala de aula, dos tipos de atividades que nela se desenvolvem, no interior de determinado contexto sócio-histórico e institucional que condicionam os valores e objetivos da educação.

No presente estudo, interessa destacar as contribuições de Vygotsky no que diz respeito à teoria do desenvolvimento interacionista, à importância da linguagem no processo de aprendizagem e ao papel do professor em relação ao processo educativo.

Considera-se que essas teorias sejam de grande valor para o aprofundamento dos estudos sobre os processos cognitivos e, simultaneamente, o de formas mais compatíveis de

organização do trabalho pedagógico, seja na modalidade presencial ou a distância, abrindo novos horizontes para a construção de um processo ensino-aprendizagem que tenha como meta prioritária a maximização das potencialidades de cada cidadão.

Diferentemente das posições teóricas postuladas até então por seus contemporâneos – Thorndike, Piaget, Koffka - sobre essa problemática, Vygotsky (1989, p. 99) defendeu a idéia da inter-relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para ele, o aprendizado pressupunha "uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam". A aprendizagem é concebida como condição necessária para o desenvolvimento qualitativo das funções reflexas elementares e dos processos superiores. Assim, a aprendizagem não é algo externo e posterior ao desenvolvimento, nem idêntica a ele, mas uma condição desse processo. De acordo com Vygotsky (1989, p. 101), "o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer".

Por sua vez, o desenvolvimento das funções superiores para Vygotsky (1989, p. 83) definia-se como

> um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma ou outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Em outras palavras, o sujeito social ativo adquire, em cada estágio de seu desenvolvimento, os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesmo. Daí a importância atribuída por Vygotsky à utilização de estímulos auxiliares ou "artificiais" desde a infância, na medida em que geram situações que provocam a intervenção humana. Para esse autor, os estímulos auxiliares incluem os instrumentos da cultura do lugar de origem da criança, a linguagem das pessoas com quem essa criança se relacionava e os instrumentos produzidos pela própria criança, considerando inclusive o uso do próprio corpo. A esse propósito Vygotsky (1989, p.31) escreveu

> A capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Do exposto pode-se constatar que Vygotky atribuiu especial valor ao desenvolvimento da linguagem no desenvolvimento das funções superiores, ou seja, a internalização do processo de conhecimento. Para ele, os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema se números, imagens, etc) criados pela sociedade ao longo da história, caracterizavam-se como mediadores da relação genética entre os processos individuais e sociais. A sua principal função era a de permitir uma mediação interpessoal, estabelecendo vínculos sociais entre os seres humanos.

A interiorização desses signos os converte em instrumentos subjetivos capazes de autodirigir e regular a própria conduta e o próprio pensamento. Em razão disso, a linguagem e a comunicação assumem um papel determinante na socialização e desenvolvimento da criança.

Cabe ser destacado que o processo de internalização para Vygotsky (1989, p. 64) consiste na reconstrução interna de uma operação externa por meio de uma série de transformações, mediadas pela linguagem de modo que

> a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Ainda com referência à inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygotsky (1989, p. 103) confirmou a hipótese da " unidade mas não a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno". Nesse sentido, verificou que cada assunto trabalhado na escola estabelecia uma relação própria com o curso do desenvolvimento da criança. Na medida em que essas relações dependiam do estágio em que a criança se encontrava, tornou-se explícito o quanto eram dinâmicas e complexas.

Diante desse entendimento, Vygotsky (1989, p. 103) apontou a necessidade de se repensar, na educação, o problema da disciplina formal. A pesquisa foi o caminho recomendado para solucionar esse problema. Essas pesquisas deveriam ser "concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de desenvolvimento proximal". A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) representa:

> a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. [...] O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1989, p. 97)

Ao elaborar o conceito de desenvolvimento proximal Vygotsky reconhece o lugar da prática escolar no desenvolvimento, porque afirma o lugar do outro no desenvolvimento individual. Este outro pode ser encontrado nas relações sócio-culturais de uma forma genérica, mas também nas interações com educadores na prática escolar, assim como em outros parceiros no cotidiano da escola onde têm grande importância, para o autor, os colegas de turma, parceiros com quem é possível não estarem presentes as pressões e inibições da hierarquia

A ênfase dada por Vygotsky (1989, p. 97-98) à ZDP deve-se ao fato de considerá-la um instrumento, um método para psicólogos e educadores compreenderem e acompanharem o processo de desenvolvimento de seus alunos. Em suas palavras

> a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

A respeito dessa importante interação, Vygotsky (1989) desenvolveu o conceito de sistema funcional do aprendizado. O autor parte do reconhecimento de que as raízes dos sistemas funcionais estão nos reflexos condicionados e incondicionados, que representam as respostas adaptativas básicas do organismo. A relação entre esses diversos processos é assim descrita:

> eles são caracterizados por uma nova integração e correlação entre suas partes. O todo e suas partes desenvolvem-se paralela e juntamente. Chamaremos as primeiras estruturas de *elementares*; elas constituem todos psicológicos, condicionados principalmente por determinantes biológicos. As estruturas seguintes que emergem no processo de desenvolvimento cultural são chamadas *estruturas superiores*. O estágio inicial é seguido pela destruição da primeira estrutura, sua reconstrução e transição para estruturas do tipo superior. Distintas dos processos reativos, diretos, essas estruturas são construídas na base do uso de signos e instrumentos; essas novas funções unificam os meios diretos e indiretos de adaptação.

Uma das características mais marcantes das mudanças descritas por Vygotsky, ao longo do processo de desenvolvimento, seja talvez a plasticidade e a adaptabilidade com que esses sistemas unem funções separadas em novas combinações e complexos. É com esse argumento que esse autor tenta mostrar a impossibilidade de se ter um esquema universal capaz de representar adequadamente o dinamismo da relação entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento de cada criança.

Esse conceito foi retomado por Luria em sua proposição de que os sistemas funcionais de um adulto são essencialmente formados por suas experiências enquanto criança, cujos aspectos sociais são mais determinantes do que na teoria cognitiva tradicional.

Ao abordar questões relativas à interatividade no processo de aprendizagem, Vygotsky (1989) coloca em destaque a importância do papel do professor, do outro e do social.

Para ele, a atividade do professor constitui-se em uma das mediações por meio da qual, o aluno pela sua participação ativa e ajuda indispensável do professor, passa de uma experiência sociocultural concreta para uma "experiência pessoal sintética e unificadora". O aluno é um sujeito interativo, que deve ser respeitado em seus valores, sua linguagem e seu modo de ser. O professor ao aproximar-se de um aluno deve considerar que esse aluno possui algo a ser compartilhado. Isso pressupõe fazer da sala de aula o *locus* privilegiado da inter-locução, de levantamento de problemas, dúvidas, argumentação, confronto de idéias, diálogo com a vida e construção de significados. Um local onde professores e alunos façam da palavra um elo entre eles.

Para Vygotsky, a escola é o lugar da produção dos signos e é por meio da linguagem que se delineia a possibilidade de construção de ambientes educacionais com espaço para criação, descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana.

A ênfase dada por alguns autores como Morosov (1996), em alguns conceitos como o da interação, da autonomia de pensamento, do trabalho conjunto entre professor e aluno no processo de construção do conhecimento, presentes na proposta de cursos de formação de professores, apontam para alguns princípios do pensamento vygotskyano. Morosov (1996, p.5) considera que a educação escolar como prática social, deve ter seus currículos perpassados por três conceitos básicos que formam o núcleo integrador: "a *historicidade* (o conhecimento em determinado contexto histórico-social); a *construção* (as ciências como resultado de um processo de construção das relações homem-homem e homem-natureza); e a *diversidade* (a diferença de natureza e abordagens dos conhecimentos)."

Nesta prespectiva, o currículo deve propiciar ao professor condições para que possa compreender o fenômeno educacional tendo como base a própria experiência em sala de aula, a interação com os outros, com a cultura e o contexto, oferecendo continuamente um ambiente de reflexão sobre o próprio trabalho, sobre o que acontece nos momentos de ensino-aprendizagem, favorecendo, assim, a criação de novas práticas pedagógicas.

Esse currículo, situado no tempo e espaço, deve ter em suas bases as realidades regionais e locais. Requer planos pré-estabelecidos, objetivos amplos e flexibilidade. Deve ser indeterminado, aberto, interdisciplinar, rico em diálogos, significados e interpretações. Sob essa ótica, cabe ao professor estimular as relações entre professor-aluno-contexto-escola-comunidade, entendendo que a aprendizagem ocorre mediante processos reflexivos construídos através dos diálogos que os alunos mantêm consigo mesmo, com os outros, com a cultura e o contexto. A tarefa do professor é garantir esse movimento, esse fluxo de energia que consiste na riqueza do processo.

Um dos aspectos significativos dessa proposta é a existência de processos coletivos de construção do saber, e o outro é o reconhecimento da importância dos ambientes de aprendizagem no desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar.

Os novos ambientes de aprendizagem têm sido objeto de investigação dos educadores que trabalham com a EaD . Nessa linha, alguns pesquisadores têm procurado aplicar as teorias de Vygotsky à criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Entre eles, Pinto & Gomes (1999, p.2), em sua pesquisa, concebem esses ambientes de aprendizagem como uma metodologia que possibilita a interação e o desenvolvimento de trabalhos cooperativos por meio de ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias de informação e comunicação. A esse respeito argumentam:

> o trabalho cooperativo tem papel de destaque, a eficácia da comunicação e da colaboração pode ser aperfeiçoada por um suporte que permita o trabalho em grupo, com conversas interpessoais (comunicação síncrona) e outros tipos de interações sociais, sendo mais utilizadas as interações assíncronas (lista e grupos de notícias) por darem maior flexibilidade aos elementos envolvidos no processo.

Segundo Kensky (2000, p. 26) esses ambientes colaborativos “expressam o somatório das individualidades, percepções e racionalidades e contribuem para a constituição rizomática dos saberes, em permanente transformação.” Assim, professor, aluno e tecnologia assumem o papel de parceiros de um complexo processo de ensino e aprendizagem.

A construção desses ambientes tem ampliado os estudos sobre as possibilidades de diálogo entre as múltiplas linguagens comunicacionais, abrindo um espaço educacional em que professores, alunos, textos e acontecimentos possam interagir por meio das tecnologias digitais.

Sem dúvida, as orientações mencionadas ao longo desse item contribuem para a transformação do contexto educacional, ampliando os espaços de convivência e de aprendizagem. Reconhecem a ampliação dos espaços difusores do conhecimento e as mudanças do saber geradas pelos avanços da ciência e das tecnologias da informação e comunicação. Isso implica na necessidade de criar novos ambientes de aprendizagem que, além de possibilitar a mobilização dos recursos internos do aluno, levem em conta recursos tecnológicos, redes telemáticas e metodologias que auxiliem aprender a aprender, aprender a pensar, de forma criativa e crítica, viabilizando e potencializando a perspectiva humana por meio da interatividade.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1. Orientações contemporâneas para formação docente

Nas últimas décadas, as transformações ocorridas no mundo do trabalho e das relações sociais fizeram emergir novas demandas de educação, implicando na necessidade de novas perspectivas para a resolução de problemas ligados à formação e à profissionalização docente. Essas perspectivas nortearam a elaboração de propostas comprometidas com a formação inicial de professores, o aperfeiçoamento contínuo no exercício profissional e a emergência de uma cultura profissional e organizacional da profissão docente.

Um levantamento sobre a produção científica relacionada a essa problemática indica que, no plano internacional, um número significativo de autores em muito têm contribuído para a reflexão sobre novas abordagens da formação de professores. Dentre eles pode-se citar Alarcão (1996, 1998, 2001), Benedito (1995), Brault (1994), Carrolo (1997), Contreras (1997), Elliott (1993, 1998), Enguita (1991), Garcia (1997), Giroux (1997), Hargraves (1996), Kincheloe (1997), Nóvoa (1991, 1995, 1997, 2000), Popkewitz (1992), Pérez Gómes (1992, 1995, 1997), Perrenoud (1993, 2000), Sacristán (1996), Schön (1997, 1998), Stenhouse (1996), Zeichner (1992, 1993, 1997, 1998, 2000).

Apesar das diferenças, as contribuições desses autores evidenciam a preocupação com as questões vinculadas à constituição da profissionalidade do professor, à redefinição das características da profissão, à necessidade de uma maior ligação entre a formação universitária e a prática das escolas de Educação Básica, bem como a ampliação do leque de ação dos sindicatos e associações, em particular, no que se refere à formação de qualidade e à cultura do profissionalismo.

Em geral, esses estudos apontam alternativas que valorizam práticas de formação crítico-reflexiva e de formação investigativa, de modo a contribuir e estimular o desenvolvimento de um profissional autônomo, crítico e responsável.

Nóvoa (1997, p. 10), ao analisar um conjunto de estudos referentes à formação do professor, considera que as idéias divulgadas nessa produção podem ser agrupadas em três grandes eixos com identidade própria mas que se intercomplementam:

> a primeira refere-se à necessidade de travar o debate a partir de uma análise dos distintos projectos da profissão docente, não o fechando nas questões internas à formação de professores. A segunda defende a perspectiva dos professores como profissionais reflexivos, identificando as características de seu trabalho técnico e científico e o tipo de conhecimento e de competências que são chamados a mobilizar. A terceira centra-se na relação entre teoria e prática na formação de professores, abordando essa questão clássica sob novos ângulos.

Diante desse quadro, a proposta de Nóvoa (1997) sobre a formação de professores enfatiza a articulação entre o desenvolvimento pessoal – *"produzir a vida do professor"* , desenvolvimento profissional – *"produzir a profissão docente"* e desenvolvimento organizacional - *"produzir a escola"*.

Para ele, "produzir a vida do professor" significa valorizar, como conteúdo da formação do professor, o trabalho crítico-reflexivo sobre as suas experiências e práticas, pois a formação deve passar pela integração de vários saberes: o saber da teoria especializada, o saber da prática reflexiva e o saber pedagógico. Essa integração oferece elementos para "produzir a profissão docente" em uma dimensão que possibilita resolver problemas meramente instrumentais da prática profissional, como também aqueles que envolvem decisões em campos de grande complexidade, incerteza e conflito de valores.

Essa articulação dos saberes específico, pedagógico e da própria prática delineia a construção de um conhecimento que se renova continuamente ao longo da profissão, o que implica a necessidade de se unificar, em um único projeto, a formação inicial e a continuada de professores.

"Produzir a escola" integra o processo da formação docente exatamente por conceber a escola como um espaço de trabalho e, ao mesmo tempo, de formação permanente e contínua. Nesse sentido, o autor concorda com o entendimento de Somekh (1989) sobre a necessidade de integrar a formação contínua com gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades dos professores. Para Somekh (1989):

> O facto das necessidades de formação serem identificadas pelos professores, em ligação estreita com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos actores na vida da instituição e a emergência de práticas democráticas. (apud NOVOA, 1997, p. 29)

Nesse sentido, Perrenoud (1993, p. 184) argumenta que seria ingenuidade considerar que apenas a formação inicial possa responder pela profissionalização, que no seu entender refere-se:

> [...] ao acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objetivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É, pois, ser, mais que uma atividade de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade.

Para o autor, o alcance desta dimensão profissional requer a articulação entre associações profissionais, quadros docentes, militâncias, pedagogos e outros segmentos sociais, enfim uma metacomunicação, envolvendo negociação e gestão das diferenças e conflitos. Mesmo porque, de acordo com ele, "ser um profissional também significa participar na gestão do conjunto, não se contentar em fazer o trabalho individualmente" (idem, p.152).

Alarcão (1998), ao valorizar a inter-relação existente entre os aspectos externos e internos inerentes ao processo de profissionalização dos professores, concorda com a afirmação de Gomes (1993, p. 51), segundo a qual, emerge, na atualidade, a "edificação de uma identidade profissional de dentro para fora, a partir de um saber científico próprio, da solidariedade em torno de valores e interesses comuns". A partir desse entendimento, Alarcão (1998) considera que hoje o processo de desenvolvimento da profissionalização docente encontra-se em uma nova fase de aprofundamento no que se refere à afirmação autônoma e científica do docente.

Do ponto vista dessa autora, os professores já passaram da fase de desenvolvimento do "espírito de corpo" para a defesa de seus interesses, e encontram-se agora em outro momento, ou seja, o da conscientização da especificidade do seu conhecimento profissional e do seu valor para a sociedade .

Reconhece a autora que a tomada de consciência dessa identidade está condicionada às possibilidades e limites da autonomia consciente dos professores. Ainda em relação à construção da profissionalização docente, Alarcão (1998) ressalta que essa questão também está intimamente associada às teorias, modelos e práticas de formação inicial e continuada. Nessa mesma linha, Sacristán (1990) salienta que a formação continuada pode contribuir para a configuração de uma nova profissionalidade, pois, por um lado, estimula a cultura profissional dos docentes e, por outro, interfere na cultura organizacional das instituições escolares.

Stenhouse (1996) concebe a profissionalização como um processo fundamentalmente educativo que se concretiza à medida que o professor procura compreender as situações experienciadas no trabalho, mediante a investigação de sua própria atuação. Para ele, cabe aos professores tornar públicas suas reflexões e práticas potencializando, desta forma, a cooperação e o desenvolvimento de conhecimentos profissionais que possibilitem a construção de uma "cultura coletiva" no ambiente em que trabalham.

A proposta de formação de professores de Stenhouse (1996) visa a autonomia profissional na perspectiva da pesquisa. Para ele, o professor encontra-se no centro do processo da pesquisa educacional e a sala de aula constitui o laboratório ideal para comprovar teorias educativas. O professor é um observador natural e participante potencial em seu "laboratório", portanto, ser pesquisador é inerente à profissão-professor. Na sala de aula, professores e alunos estão implicados em uma ação significativa que depende, fundamentalmente, dos sentidos atribuídos pelo participante à situação. Nessa situação, compete ao professor a organização intuitiva da experiência, a interpretação dos significados na ação e a elaboração de um diagnóstico que funciona como prescrição e que, no decorrer do processo, pode ser modificada.

Dessa forma, Stenhouse (1996) considera o currículo como processo em construção, ou seja, intimamente vinculado com o que ocorre em sala de aula e no interior da organização escolar. Isso requer do professor conhecimentos, sensibilidade, reflexão e dedicação profissional, para que o processo ensino/aprendizagem possa atender à diversidade cultural e social inerente à sala de aula.

Na concepção de Stenhouse (1996, p. 38), "empregar a pesquisa significa realizá-la". Para tanto, se torna necessário ampliar o domínio dos professores em termos de referenciais teóricos que possibilitem estabelecer a mediação entre a pesquisa e o ensino, dando consistência às ações.

Na opinião dos australianos Carr e Kemmis (1988, p. 199-200), isso significa superar a concepção do professor como usuário reflexivo e crítico do saber elaborado por outros. Requer professores-pesquisadores que desenvolvam sistematicamente:

> um saber educacional que justifique suas práticas educativas assim como as situações educativas constituídas através de tais práticas. De onde resulta que para desenvolver a educação e a pesquisa educativa não somente é fundamental o desenvolvimento sistemático das idéias e dos entendimentos dos professores, mas também o desenvolvimento sistemático da teoria educacional a cargo dos professores que, enquanto membros de comunidades autocríticas de pesquisadores autocríticos, estabeleçam sua própria tradição de pesquisa crítica e autocrítica como parte integrante de sua empresa de desenvolver a educação mesma.

De acordo com Kincheloe (1997, p. 200), os defensores deste enfoque consideram a pesquisa como o instrumento necessário para alcançar os objetivos de formar profissionais com "habilidades de ensino para ensinar, com habilidade de pesquisa para analisar o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade". Quanto maior o conhecimento adquirido pelo professor sobre as suas ações, maior será a possibilidade de conquistar sua autonomia profissional, sua independência científico-pedagógica. Esta proposta enfoca o caráter eminentemente político do professor, à medida que a sua ação pode contribuir para a manutenção ou a transformação das instituições educacionais, sociais, econômicas e políticas do contexto em que se inserem.

Com o objetivo de reconceitualizar a formação do professor pesquisador, Kincheloe (1997), com base na teoria social crítica, destaca dez características dos professores na concepção de pensamento pós-formal, isto é, do pensamento do professor construído na fronteira dos saberes disciplinares, dos saberes da experiência e dos saberes histórico-sociais. Conforme Kincheloe (1997, p. 205-207), são elas:

> 1) orientação para a pesquisa; 2) socialmente contextualizado e consciente do poder; 3) baseado num compromisso em fazer o mundo; 4) dedicado a uma arte improvisação; 5) dedicado ao cultivo de participação no contexto; 6) ampliado por uma consciência com auto-reflexão e reflexão social crítica; 7) formado por um compromisso com educação democrática auto-dirigida; 8) mergulhado numa sensibilidade para o pluralismo; 9) comprometido com a ação; 10) preocupado com a dimensão afetiva dos seres humanos.

Nesta perspectiva, a reflexão é vista por esse autor como "método de desenvolvimento de julgamentos éticos e ações emancipatórias" (idem, p. 226), que auxilia o professor pesquisador reflexivo a construir redes críticas de professores a alunos, de professores e professores nas quais a reflexão caracteriza-se como atividade conjunta. Para Kincheloe (1997, p. 234):

> as redes críticas dos praticantes reflexivos e aprendizes mantém e estendem a aprendizagem do outro, aperfeiçoando todo o tempo sua questão cognitiva pós-formal e seus compromissos com a justiça social e educacional. Estas redes levam a comunidades de abertura baseadas numa expansão da participação educacional e política que gradualmente se estende numa ampla comunidade. Animados pelo suporte de seus colegas reflexivos, os professores pós-formais, com seus entendimentos das dinâmicas institucionais tornam-se líderes no movimento para mudar as escolas e as sociedades.

Schön (1997) propõe a abordagem reflexiva para a formação de professores autônomos. Para ele, o profissionalismo eficiente, o saber-fazer dos professores deve ser permeado pela criatividade e sensibilidade, a fim de que eles possam utilizar de forma competente os conhecimentos adquiridos da ciência e das técnicas para a construção de novos saberes.

Nessa perspectiva, Schön (1997) argumenta que somente uma nova epistemologia da prática, alicerçada na reflexão do profissional sobre as suas ações, pode gerar possibilidades para a formação de um profissional capaz de buscar respostas aos desafios a serem enfrentados em suas atividades cotidianas, os quais não podem ser resolvidos pela simples aplicação de teorias e de técnicas.

Para ele, a formação do professor como profissional reflexivo deve ter como pressupostos uma aprendizagem baseada na experimentação e na reflexão (aprender-fazendo), mediada por um tutor experiente capaz de indicar caminhos, perceber erros e orientar seus alunos. Para tanto, fundamenta sua proposta na inter-relação entre o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Em suas palavras[1]

> Um profissional que reflete-na-ação tende a questionar a definição de sua tarefa, as teorias-da-ação das quais parte e as medidas com as quais é controlado. E ao questionar essas coisas questiona também elementos da estrutura do conhecimento organizacional nas quais estão inseridas suas funções... A reflexão-na-ação tende a fazer emergir não só os pressupostos e as técnicas senão também os valores e objetivos presentes no conhecimento organizacional (apud CONTRERAS,1997, p.80)

A respeito da distinção estabelecida por Schön entre reflexão na ação e reflexão sobre a ação como forma de desenvolvimento profissional, Alarcão (1996, p. 177) pondera que o "conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente". Para essa autora, ser professor supõe ter consciência de si próprio, da própria profissão, de seu papel no mundo e na sociedade, ser agente ativo "do próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos".

---

[1] Tradução livre: Un profesional que reflexiona-en-la-acción tiende a cuestionar la difinición de su tarea, las teorías-en-la-acción de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado. Y as cuestionar estas cosas, también cuestiona elementos de la estructura del conocimento orgaziacional en la que están insertas suas funciones... La reflexión-en-la-acción tiende a hacer emerger no sólo los presupuestos y las técnicas sino también los valores y propósitos presentes en el conocimiento organizacional. (apud CONTRERAS,1997, p. 80)

Para Campos e Pessoa (2000), a ação reflexiva de Schön aproxima-se do entendimento de Dewey, para quem o processo de reflexão resulta do enfrentamento de dificuldades que surgem no cotidiano da sala de aula. Essa situação induz o professor a analisar experiências anteriores. Essa análise implica um exame contínuo e ativo de suas convicções e práticas, apoiada na lógica da razão, bem como na intuição, na emoção e na paixão. Para Dewey, a ação reflexiva envolve três atitudes: abertura de mente, responsabilidade e dedicação. São essas atitudes que em conjunto com os questionamentos e habilidades na observação e análise, constituem para Dewey, um professor reflexivo.

Zeichner (1993, p. 23), ao analisar as diferentes concepções de professor reflexivo e práticas reflexivas, constatou que um aspecto do movimento reflexivo é "a tendência para se centrar a reflexão dos professores na sua própria prática ou nos seus alunos, desprezando-se qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula". Segundo ele, essa tendência é individualista e, provavelmente, não permite ao docente confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho.

Do seu ponto de vista, a reflexão é uma estratégia que em muito pode auxiliar os professores a examinar "os aspectos morais e éticos de sua prática e a tomar decisões no ensino com a clareza de suas conseqüências sociais e políticas" (apud Geraldi, 2000, p. 243). Com este entendimento, Zeichner (apud Geraldi, 2000, p. 249) elabora sua proposta de formação de professores tendo como eixo pressupostos que derivam da reflexão sobre a prática:

> - a constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;
>
> - a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;
>
> - cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;
>
> - é importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica;
>
> - a reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural.

Este autor, ao comentar a respeito da utilização dos termos prático-reflexivo e ensino reflexivo, assinala que a ambigüidade conceitual e teórica que envolve esses termos tem propiciado uma mistificação no sentido de possibilitar, num passe de mágica, a qualificação

docente e a transformação da realidade escolar. Com a intenção de evitar tais equívocos, Zeichner, estudado por Geraldi (2000, p. 252), propõe cinco características chaves para traçar o perfil de um professor reflexivo:

> - examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
> - estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;
> - estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
> - tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança;
> - assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.

Com base nessa proposta de Zeichner, Geraldi; Messias e Guerra (2000, p. 253) acrescentam a ela a seguinte característica:

> - procuram trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos.

Na segunda metade da década de 1990, a repercussão dessas idéias no âmbito acadêmico brasileiro, incentivaram os educadores a aprofundar a discussão sobre as perspectivas da profissão docente frente às exigências educacionais contemporâneas. Nesse contexto, cabe ressaltar relevantes contribuições como as de Alves (1998), André (2000), Brzezinski (1993, 1996, 1998), Freire (1979, 1997), Frigotto (1994), Libâneo (1998), Ludke (2000), Marques (2000), Moraes (1996), Pimenta (1997, 2000), Silva (1994), entre outros.

Em que pesem as diferenças teóricas e metodológicas existentes entre esses autores, há, entre eles, um posicionamento comum sobre a necessidade de ampliar a luta para construção de uma identidade profissional do professorado, mediante o envolvimento e fortalecimento dos professores, das associações, dos sindicatos e da sociedade como um todo.

Nesse aspecto, Pimenta (1997, p. 55) considera que as investigações sobre o professor reflexivo colocam em evidência um aspecto fundamental, na medida em que priorizam a indissociabilidade entre formação pessoal e profissional, condições de trabalho, gestão e currículo. Como argumenta a autora:

> [...] formação de professores na tendência reflexiva configura-se como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parcerias com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multiculturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens, também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como ressignificação identitária dos professores.

Na opinião dessa autora, essa prática educativa propicia o desenvolvimento da autonomia dos professores, na medida em que ela rejeita a aceitação acrítica de inovações pedagógicas e rotinas institucionalizadas. Esse é o caminho que esboçará o reconhecimento, tanto dos professores quanto da sociedade, de uma nova concepção profissional.

A discussão a respeito da questão da autonomia também foi objeto das preocupações de Paulo Freire. Este autor foi um dos primeiros a reconhecer que a independência dos professores está condicionada pelas possibilidades e limites de sua autonomia consciente. Freire (1997) indica uma série de características que o professor, comprometido com a educação, deve ter como referência no exercício de sua prática, quais sejam: rigor metódico; pesquisa; respeito aos saberes do educando; criticidade; estética e ética; corporificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e assunção da identidade cultural; apreensão da realidade; convicção de que a mudança é possível; disponibilidade para o diálogo; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

Entre Freire (1997) e Kincheloe (1997), é possível perceber diversos pontos convergentes no que diz respeito à valorização da formação de professores em sua dimensão social e política, considerada indispensável frente a uma realidade em permanente mutação. O desenvolvimento de tal postura exige do professor uma base sólida dos conhecimentos relacionados à realidade local, regional, global, cultural, bem como uma vontade profissional.

A formação do professor é um tema de destaque para a UNESCO. No relatório organizado por Delors (1998, p. 152), a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, dedica todo um capítulo para tratar especificamente da formação, das condições de trabalho, enfatizando a importância do papel do professor para implementar os objetivos educacionais que têm como norte a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nesse sentido, a comissão assim se manifesta

> a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajuda a compreender e, de algum modo, dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes - positivas ou negativas - perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente.

De acordo com a UNESCO, a educação necessária para o século XXI deve buscar a superação das tensões entre o local e o global, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, a competição e a oportunidade de igualdade, entre outras. A finalidade da educação é transmitir de forma eficaz "saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva", que, segundo o relatório, "são as bases das competências do futuro" (DELORS, 1998, p. 89).

Essa concepção de educação não tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento do sujeito para que possa transformar o seu meio e buscar uma qualidade de vida melhor, pelo contrário, o objetivo é encontrar formas que possibilitem melhor adaptação às imposições de um mundo capitalista.

No relatório são apresentados os quatro pilares indispensáveis para a educação do século XXI:

> *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente *aprender a ser* via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 90)

Libâneo (1998), em sintonia com o movimento que caracteriza as questões relacionadas às exigências colocadas à formação dos professores, aponta idéias para a reorganização da escola e do sistema nacional de formação de professores dentro de uma perspectiva transformadora do mundo e de si mesmo.

Ao defender o lugar da escola na sociedade tecnológica, ele reconhece a necessidade de repensar sua nova função enquanto "espaço de síntese", ou seja, a de uma estrutura possibilitadora de atribuição de significado à informação. Essa escola concebida como "espaço de síntese" tem por objetivo "desenvolver uma educação básica de qualidade: "formação geral e preparação para o uso da tecnologia, desenvolvimento de capacidades

cognitivas e operativas, formação para o exercício da cidadania crítica, formação ética" (idem, p. 28). Isso requer novas atitudes docentes, quais sejam:

> 1. Assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor;
>
> 2. Modificar a idéia de uma escola e de uma prática pluridisciplinar para uma escola e uma prática interdisciplinar[2]
>
> 3. Conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender;
>
> 4. Persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a apreender as realidades enfocadas dos conteúdos escolares de forma critico-reflexiva ;
>
> 5. Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
>
> 6. Reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula,
>
> 7. Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
>
> 8. Investir na atualização científica, técnica e cultural, como ingredientes do processo de formação continuada;
>
> 9. Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;
>
> 10. Desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios (LIBÂNEO, 1998, p.29 – 45).

Por sua vez, essas atitudes implicam reorganizar o sistema de formação de professores como atividade crítico-reflexiva. Essa abordagem não se limita à formação de professores, perpassa também o currículo, o ensino, a metodologia de docência.

O professor, ao desenvolver a capacidade reflexiva sobre a sua própria prática, revela uma "intencionalidade e uma reflexão sobre o seu trabalho". Nesse sentido, Libâneo (1998) comenta sobre a importância desse exercício, pois ajuda os professores a compreenderem e superarem os limites de sua própria prática, às vezes, inadequadas. O autor evidencia o papel da teoria como apoio à reflexão sobre a prática.

O desafio da profissionalização exige uma reflexão ampla sobre a realidade, o modo da produção do conhecimento, bem como sua veiculação nas escolas.

De acordo com Brzezinski (1993, p. 221), esse desafio pressupõe reelaborar uma política de formação docente baseada em uma

---

[2] Libâneo nesse item ressalta a importância de uma maior ligação entre teoria e prática, assim como da ciência e suas aplicações. "A idéia é de que não se trata de conhecer por conhecer, mas de ligar o conhecimento científico a uma cognição prática, isto é, de compreender a realidade para transformar" (idem, p. 31).

> - concepção de educador que permite uma sólida formação científica, técnica e política viabilizadora de uma prática pedagógica crítica e consciente da necessidade de mudanças na sociedade brasileira;
>
> - concepção de formação inicial que confere identidade ao profissional da educação e que tenta dar materialidade à base comum nacional, entendida como princípio, diretriz, como eixo curricular, como linha de ação, como postura política;
>
> -concepção de educação continuada assumida pelas agências contratantes e que assegure uma melhor qualificação do profissional em exercício;
>
> - crença no sucesso da luta das associações de classes pela decisão dos órgãos governamentais de implantação de uma política pública que valorize social e economicamente a profissão do professor.

Brzezinski (1998, p. 141) enfatiza ainda que essa concepção requer profissionais que:

> assumam o papel de investigadores do seu próprio campo de atuação, sistematizem os seus dilemas e os seus saberes, redefinam valores, ressignifiquem seu código deontológico, participem ativa e democraticamente nas decisões educativas em todas as esferas, assumam seu processo de educação continuada, redimensionem seus conhecimentos e metodologias para instrumentarem-se com as novas tecnologias e organizem-se de forma cada vez mais consentânea com suas atribuições de profissionais do desenvolvimento humano tendo a ética da solidariedade como horizonte.

Como se pode perceber, há entre os autores Perrenoud (1993), Nóvoa (1997), Alarcão (1998) e Brzezinski (1993, 1998) bases comuns. Brzezinski traz a visão de educação, de formação docente e de profissionalização que compartilha em parte com esses autores, para fundamentar a elaboração das políticas, como se pode comprovar nas idéias desses autores registradas às páginas 72 e 73 respectivamente.

O exercício de entrecruzar o pensamento de alguns desses autores não se esgota aqui, porém a postura defendida por eles evidencia a importância de se construir e implantar uma nova política para a educação, conferindo uma nova hegemonia ao fazer pedagógico e administrativo. E isso passa por melhorias concretas, seja nas condições de vida do professor, seja nas condições materiais da escola. Dessa forma, pode-se falar de uma nova postura tanto no ensinar quanto no aprender. Fora desse quadro estrutural, adiantaria pouco discutir idéias sobre uma nova formação pedagógica e o perfil de um novo professor. Quem sabe um mero exercício idealista e acadêmico? Daí a indissociabilidade das questões política e pedagógica.

A preocupação com a formação e profissionalização dos professores tem resultado em propostas de educação contínua assim como a formação de grupos especialistas em questões pedagógicas cujo objetivo fundamenta-se na idéia de construir permanentemente a competência dos profissionais de ensino.

Considera-se que um projeto político de formação de professores deve estimular uma perspectiva critico reflexiva, que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo mediante a associação com dinâmicas para a auto-formação. Essa perspectiva coloca como requisito indispensável a interação do sujeito com o que pensam os colegas, o professor, autores de livros, e também com o mundo, com a ciência, com a cultura. A auto-formação deve ser entendida como resultado da integração dos processos adquiridos de experiências e história de vida pessoal, dos saberes e teorias sistematizados cientificamente. Há nesse pensamento uma diretriz para a organização de trabalhos de formação continuada, criando para o professor oportunidades de se apropriar de seus processos de auto-formação, tornando-o consciente e co-partícipe desse mesmo processo ao longo da vida.

Nesse processo, a EaD poderá desempenhar um papel importante devido à possibilidade de flexibilidade de suas estratégias de ensino e a diversidade de cursos que pode oferecer à formação continuada, sinalizando novas perspectivas para as universidades convencionais. Isso requer das instituições de ensino superior o desenvolvimento de ações políticas coerentes e integradas que atendam a necessidade de formação de um profissional de ensino altamente qualificado.

2. As Políticas Educacionais e a Educação a Distância

As reflexões anteriores sugerem a discussão sobre a política educacional de formação de professores gestada pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990. Enfoca basicamente as políticas norteadoras dessa formação na modalidade de Educação a Distância, tendo como referência principal os artigos da LDB (1996) sobre essa temática, os princípios e ações expressas no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) e nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (2002) que, em conformidade com as políticas públicas do governo, orientam o processo de reforma do sistema educacional.

Para uma compreensão mais aprofundada desse conjunto de dispositivos legais, é preciso lançar um olhar para além da legislação e documentação oficiais pertinentes a esse tema. É preciso considerar objeto de análise, textos e propostas alternativas resultantes das

discussões e debates realizados pela sociedade civil organizada, em seu diálogo com o Ministério da Educação, os Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação e as Secretárias Estadual e Municipal, sem perder de vista o poder de interferência das Organizações Internacionais como, por exemplo, do Banco Mundial e sua política para os países em desenvolvimento.

Particular atenção será dispensada aos trabalhos apresentados pelas associações científicas, fóruns e entidades[3] da comunidade educacional, que buscaram contribuir para o processo de definição das políticas de formação docente comprometidas com o exercício da cidadania. Para tanto, o Plano Nacional de Graduação (PNG) aprovado em 1999, pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad), constituiu-se em um dos documentos básicos de consulta.

Como ponto de partida para essa discussão, é importante delinear, ainda que de forma breve, o contexto em que se insere a elaboração do conjunto das propostas, medidas e ações em andamento.

Esse contexto, caracterizado por intensas transformações em todas as esferas das sociedades do mundo, apontou e aponta para a necessidade de uma contínua revisão em todos os setores de atividade e, em especial, do educacional. Essa necessidade torna-se ainda mais latente em um país como o Brasil, em que o processo de escolarização ainda não foi conquistado pela sociedade e as constantes crises econômicas fazem oscilar a destinação de verbas para a educação, inviabilizando a implementação de projetos e programas nas instituições de ensino em seus diferentes níveis.

Essa realidade tem levado uma significativa parcela da sociedade, particularmente a comunidade científica ligada à educação, a questionar com veemência a qualidade da educação, a competência dos professores e das instituições formadoras. Esses questionamentos indicam a necessidade de complexas mudanças educacionais, dentre as quais merece destaque a implementação de políticas da profissionalização docente. Estas políticas são alicerçadas, no princípio de integração sociedade-educação-formação e na valorização social e econômica da profissão docente.

---

[3] Associações que congregam pesquisadores e profissionais da educação como a Associação Brasileira de Educação (ABE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN). Entre os conselhos destaca-se a participação do Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB) e entre os fóruns, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, o Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), entre outros.

Nesta perspectiva, são expressivas as contribuições da ANPEd, ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, Fórum de Defesa da Escola Pública, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, no sentido de propor alternativas para a elaboração e implementação de políticas e ações que assegurem as condições essenciais ao exercício da docência como profissão, como qualificação, habilitação, estrutura de carreira e salário condizentes com a importância do papel social do professor.

É interessante lembrar que o objetivo de participar efetivamente na construção de um projeto nacional de educação é antigo no seio da comunidade educacional e remonta às primeiras décadas do século XX. Para ilustrar, o "Manifesto dos Pioneiros da Educação"[4] (1932), elaborado por um grupo de educadores da elite intelectual brasileira da época, é sem dúvida um exemplo das tentativas da sociedade civil estabelecer um canal de diálogo com os seus representantes no governo.

Recentemente, grupos representativos da comunidade educacional foram convidados pelos órgãos governamentais a participar do processo de discussão da LDB (1996). Da mesma forma, participaram da discussão do Plano Nacional de Educação (2001) e, posteriormente, das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002)[5]. Esse processo poderia ser considerado genuinamente democrático, caso as diferentes contribuições e propostas apresentadas pela ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, ANPAE, ANDES-SN entre outros, entregues em Audiências Públicas, tivessem sido contempladas nos documentos finais aprovados pelos órgãos normatizadores. A pouca atenção dada às propostas apresentadas pelas diversas entidades e associações evidencia o descaso da esfera governamental com relação à participação da sociedade civil na construção de uma prática democrática, no que concerne às questões fundamentais das políticas educacionais.

Como se sabe, as inúmeras ações a respeito das políticas educacionais resultam da clara intenção de o governo brasileiro adequar o perfil do sistema nacional de educação à política neoliberal, decidida em escala mundial. Nesse sentido, a compreensão de sua

---

[4]Esse manifesto teve grande repercussão no seio da sociedade brasileira, e resultou na inclusão dos artigos 150 e 152 na Constituição Brasileira de 1934. O primeiro atribuiu à União a competência de "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País". O segundo, determinou ao Conselho Nacional de Educação, a elaboração do plano a ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgasse necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais.

[5] Dada a extensão do nome da resolução CNE/CP n. 1, de 18/02/2002 (com parecer CNE/CP n. 009 de 08/05/2001 anexo), doravante para mencioná-lo será utilizado nesse estudo, a sigla DCFP.

estrutura organizacional, pressupõe situá-lo no contexto mundial e nacional, do pós-guerra aos dias atuais.

O mundo capitalista do pós-guerra (a partir de 1945) fortaleceu os capitais monopolistas e sua internacionalização, construindo as bases para a difusão da política neoliberal. Os capitais extrapolaram as fronteiras e a economia avançou na criação de novas tecnologias cada vez mais sofisticadas, visando o aumento da produtividade sobretudo industrial. Nessa transposição de fronteiras, os estados nacionais assumiram um importante papel, pois ofereceram o suporte básico para o desenvolvimento do capitalismo mundializado.

A internacionalização da economia e a globalização não atingiram somente a economia, mas outras dimensões importantes da vida do país, tanto cultural como social, com destaque para a educacional. Conseqüentemente, as transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro expressam o caminho trilhado pelo governo para por em prática essa política.

Um de seus traços essenciais refere-se à centralização das diretrizes gerais na esfera federal, em um período em que decisões, algumas delas constitucionais, conduzem ao aumento das responsabilidades dos estados e municípios na implantação e gerenciamento da proposta educacional.

Para exemplificar, o artigo 80 da LDB (1996) ao tratar das determinações sobre o Ensino/Educação a Distância e estabelece:

> 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.
>
> § 1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> § 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.
>
> § 3º. As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para a sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> § 4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:
>
> I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
>
> II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
>
> III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Como se pode perceber, esse artigo por um lado, atribui aos sistemas de ensino estaduais, municipais e universidades autonomia para produzir, controlar, avaliar programas de educação a distância e autorizar a sua implementação. Por outro, delega à União a responsabilidade de credenciar as instituições que se propõem a oferecer cursos a distância. Todo o poder decisório concentra-se na União, conforme explicitado nos dois primeiros parágrafos. Essa contradição gera sérios entraves na implementação de programas de EaD, na medida em que é muito relativa a "autonomia" desses sistemas.

De certo modo, esse impasse foi amenizado com a publicação do Decreto nº 2.561 de 27 de abril de 1998 que, simultaneamente, procura resguardar a descentralização administrativa e a autonomia dos sistemas assegurada pela Constituição Federal. Conforme se depreende nos Artigos 11 e 12, os cursos a distância de nível médio e educação profissional em nível técnico vinculados a sistemas estaduais (ou municipais, se existirem) devem ser credenciados pelo próprio sistema a que pertencem. Cabe ao MEC o credenciamento das instituições federais ou particulares, interessadas em oferecer cursos de graduação a distância, incluindo os tecnológicos. A normatização dos procedimentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância é estabelecida pela Portaria 301 de 07 de abril de 1998.

Quanto aos programas de mestrado e doutorado, nessa modalidade, esse mesmo Decreto estabelece no parágrafo 1º do Art. 2º que serão objeto de regulamentação específica.

Ainda em relação ao Art. 80, pode-se dizer que a lista de custos diferenciados para fins de EaD, apresentada no 4º parágrafo, é bastante reduzida face aos avanços dos meios de comunicação. Como se sabe, a maior parte dos atuais projetos de EaD priorizam a interatividade entre professor/aluno, aluno/aluno ou ainda aluno/material didático. A possibilidade desse diálogo deve-se à utilização de ferramentas computacionais que tem como suporte a Internet. Inclusive os próprios programas oficiais de formação de professores a distância ligados ao PROFORMAÇÃO, PROINFO lançam mão desses recursos.

O mais curioso é que o Art. 1º do Decreto nº 2.494 publicado em 10 de fevereiro de 1998, que também regulamenta o Art, 80 em discussão, ao conceituar a EaD, reconhece a necessidade de se utilizar de forma integrada diversos suportes de informação veiculados por diversos meios de comunicação, para a auto-aprendizagem do aluno. Conforme esse Artigo,

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

Assim, torna-se não só necessário mas urgente rever os itens da lista de custos diferenciados devendo ser acrescentadas a ela, no mínimo, as tarifas telefônicas e as de correio. O telefone, o fax, a internet, as teleconferências são recursos que, entre outros, permitem a interação entre os atores do processo educacional, possibilitando aos cursos de Educação a Distância o alcance do padrão de qualidade estabelecido pela Secretaria de Educação a Distância/MEC em obediência ao que determina a LDB, conforme será discutido mais adiante.

Além dessa questão, cabe ressaltar que a LDB, de forma explícita, recomenda e assegura a utilização da EaD somente para atender casos extremamente específicos como cursos de atualização de professores em serviço ou ainda educação de jovens e adultos. Os artigos abaixo ilustram essa posição:

- Art. 32 § 4º, seção III, do Ensino Fundamental determina que o ensino fundamental seja presencial, limitando a utilização do ensino a distância, neste nível, a dois casos: complementação "da aprendizagem ou em situações emergenciais";
- Art. 47 § 3º , inserido no Capítulo IV da Educação Superior, isenta professores e alunos da freqüência obrigatória nos programas de educação a distância;
- Art. 37 § 1º , seção V, da Educação de Jovens e Adultos, estabelece que : "os sistemas de ensino assegurarão (...) oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames";
- Art. 87 § 3º , inciso II e III, das Disposições Gerais estabelece que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá "prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados" e "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância".

No entanto, cabe apontar com Severino (1998) que, mesmo em face desses e outros descompassos existentes na LDB/96, não há como negar avanços na área educacional como a preocupação demostrada com o docente e com as suas condições de trabalho, uma visão

menos tecnicista da formação dos jovens e a ênfase na necessidade de se explorar os novos recursos tecnológicos no trabalho pedagógico, inclusive a implantação de programas de Educação a Distância. Severino (1998, p. 68) destaca que

> estes pontos não estão devidamente assegurados pelos dispositivos legais, mas o simples fato de estarem conceituados já é per si relevante, na exata medida em que se configuram como referências de cobrança e de avaliação das políticas educacionais a serem desencadeadas pelo poder público.

Os conceitos de centralização e de descentralização podem ser observados também em outros documentos oficiais como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE, 2001-2010).

No tocante à Educação a Distância, o PNE (2001, p. 47) apresenta as seguintes diretrizes:

> no conjunto da oferta de programas para formação a distância, há certamente que permitir-se a multiplicação de iniciativas. Os programas educativos e culturais devem ser incentivados dentro do espírito geral da liberdade de imprensa, consagrada pela Constituição Federal, embora sujeitos a padrões de qualidade que precisam ser objeto de preocupação não só dos órgãos governamentais, mas também dos próprios produtores, por meio de um sistema de auto-regulamentação. Quando se trata, entretanto, de cursos regulares, que dêem direito a certificados ou diplomas, a regulamentação e o controle de qualidade por parte do Poder Público são indispensáveis e devem ser rigorosos.
>
> Há,[...], que distinguirem-se claramente as políticas dirigidas para o incentivo de programas educativos em geral e aquelas formuladas para controlar e garantir a qualidade dos programas que levam à certificação ou diploma.

Nessas diretrizes, verifica-se também a preocupação com aspectos que contribuem para ampliar e esclarecer ambigüidades levantadas sobre esse tema na LDB, pelo viés da centralização.

Em relação ao primeiro aspecto, o PNE aprofunda o conceito oficial de EaD ao nominar textualmente os recursos tecnológicos a serem envolvidos no processo educacional e, principalmente, a interatividade como eixo teórico desses programas, conforme indicam as seguintes diretrizes:

> [...]. É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia.

> A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando (PNE, 2001, p.48).

Quanto às dúvidas suscitadas na leitura da LDB, relativas à aplicabilidade dessa modalidade nos diversos tipos de cursos, o PNE esclarece que,

> numa visão prospectiva, de prazo razoavelmente curto, é preciso aproveitar melhor a competência existente no ensino superior presencial para institucionalizar a oferta de cursos de graduação e iniciar um projeto de universidade aberta que dinamize o processo de formação de profissionais qualificados, de forma a atender as demandas da sociedade brasileira.

Retomando as considerações a respeito da descentralização, ou melhor dizendo, a desconcentração de tarefas da União para o Estado, Município e Organizações da Sociedade Civil, cumpre destacar que entre os 22 objetivos e metas aprovados para a Educação a Distância no PNE, 23% dependem apenas da iniciativa da União, 54% exige a colaboração da União com outros setores governamentais ou não e os 23% restantes ficam na responsabilidade dos Estados, Municípios ou Organizações da Sociedade Civil.

A análise desse aspecto em relação à formação dos profissionais da educação e sua valorização leva à constatação de uma desconcentração de tarefas ainda mais acentuada. No conjunto dos 28 objetivos e metas, nenhuma depende apenas da iniciativa da União, cerca de 40% exige a colaboração da União com outros setores governamentais ou não, enquanto os 60% restantes ficam na responsabilidade dos Estados, Municípios ou Organizações da Sociedade Civil.

Conseqüentemente, revela-se uma grande contradição, na medida em que há uma política de descentralização, cuja condução está se dando de forma muito centralizada. A centralização é justificada com base no entendimento de que, quanto mais intensa for a descentralização, ela exigirá diretrizes gerais básicas, de forma a garantir um mínimo de qualidade e equivalência nacional no ensino que se pratica em todo país.

A propósito, escreve Bianchetti (1996, p.113, 111) que esse modelo não tem como "oferecer políticas democráticas de participação e compromisso com a realidade social" . Concorda-se com esse autor quando denuncia essa política como uma mercantilização de indivíduos, na medida em que transforma o homem em "uma mercadoria que possui atributos e possibilidades de quaisquer dos bens produzidos na sociedade".

Paradoxalmente, o projeto educacional brasileiro tem como principal objetivo erradicar todas as formas de exclusão, além de ter que propiciar mecanismos de enfrentamento e de superação dessa situação.

O Plano Nacional de Educação, ao propor como objetivos a elevação global do nível de escolaridade, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público, estabelece prioridades, dentre as quais destacam-se como compromisso constitucional:

> 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino.
>
> 2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram (PNE, 2000, p.7-8).

Outra prioridade definida pelo PNE refere-se à *Valorização dos profissionais da educação* . Essa valorização vincula-se à garantia das condições adequadas de trabalho entre elas, o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. Esse objetivo deve se refletir nos planos de cada Estado, cabendo a eles o dimensionamento da questão de qualificação de seus professores a fim de que possam alcançar o patamar mínimo exigido.

Esse documento explicita especial atenção à formação inicial e continuada dos professores:

> na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.
>
> A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna.

O PNE (2000, p.64) associa a formação continuada no magistério a uma contínua melhoria da qualidade da educação que tem por objetivo “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político”. Delega a responsabilidade da formação continuada às secretarias estaduais e municipais, incluindo nessa ação a coordenação, o financiamento e manutenção dos programas. Caso seja realizada a distância, o Plano exige que uma parte seja sempre presencial, preocupando-se em garantir encontros coletivos, fundamentais para atender necessidades expressas pelos professores.

Para os cursos de formação em quaisquer de seus níveis e modalidades, presencial ou a distância, o PNE (2000, p.65) determina, os seguintes princípios:

> a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Esses princípios estão inter-relacionados aos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DCFP), com os prescritos pela LDB e com as recomendações constantes dos Parâmetros e Referências Curriculares para a Educação Básica elaboradas pelo MEC.

Paralelamente às discussões que resultaram na elaboração e aprovação do PNE e das Diretrizes, uma série de reflexões adquiriram expressividade no âmbito das universidades. Em meio a isso, origina-se o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) com o objetivo de constituir um instrumento referencial para as ações político-acadêmicas direcionadas à formação profissional. As reflexões deste Fórum culminaram na construção coletiva e na aprovação do Plano Nacional de Graduação (PNG).

As reflexões do PNG (1999, p. 7-8) tiveram como ponto de partida o entendimento de que a universidade, frente aos desafios da contemporaneidade, deve assumir, de forma crítica e dialética, os múltiplos papéis que lhe cabem. Nesse modelo de universidade, entende-se que essa instituição,

> enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade.
>
> [...] Assim parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura.

Para tanto, o PNG (1999) propõe para nortear os cursos de graduação das IES os seguintes princípios: a) desenvolvimento de ações no plano cognitivo-instrumental para fins

específicos e no plano humanístico[6], enfatizando as vertente prático-moral e estético-expressivo; b) autonomia universitária; c) processo de avaliação permanente; d) a universidade como o *locus* da construção/produção do conhecimento; e) indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; f) o público e o privado na educação superior.

Uma rápida análise dessas questões pode levar o leitor à conclusão de que esses princípios apresentam bastante sintonia com os estabelecidos no PNE e com aqueles definidos pelas DCFP, que serão comentados a seguir, mesmo porque todos esses documentos têm como referência a LDB. Apesar da relativa semelhança, partem de diferentes concepções de mundo, o que implica em diferentes finalidades educacionais.

Conforme registrado na análise realizada pela ANFOPE/FORUMDIR(2001, p.1, 2) a respeito da proposta das DCFP, o PNG reconhece " a educação como uma prática social capaz de reproduzir, [...] inovar e restaurar forças de intervenção e transformação social". Nesta perspectiva, sem negar a relação entre os projetos educacionais e a produção, busca "formas de organização, sistematização e expressão de um projeto compromissado com a revisão das relações sociais de produção e, portanto, com um novo homem a assumir essas relações". Enquanto as reflexões de Maués (2001, p. 14) mostram que as DCFP estão permeadas por uma concepção de educação baseada na lógica que equipara a escola a uma empresa capaz de formar consumidores ao invés de cidadãos.

Os cursos de formação de professores delineados nas Diretrizes têm como eixo central o perfil do profissional docente descrito na LDB[7] - artigo 13 - independentemente do nível de atuação no ensino básico. Entre os traços mais marcantes desse profissional, pode-se apontar o da responsabilidade sobre a aprendizagem do aluno, da autonomia em executar um plano próprio de trabalho sintonizado com o trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola e da ampliação de sua responsabilidade em colaborar na articulação entre a escola e a comunidade.

---

[6] O termo humanístico utilizado no PNG deve ser entendido não no sentido do modelo moderno de humanismo, autocentrado, mas "tendo o cuidado para não assumir a postura, até certo ponto ingênua, de dar à ciência e à tecnologia condição privilegiada de atores em primeiro plano (PNG, 1999, p. 9).

[7] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

A LDB retoma esse tema especificamente no artigo 61, quando então define os princípios que deverão orientar a formação dos profissionais da educação:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
>
> I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
>
> II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A esse respeito, o documento DCFP chama a atenção para o princípio que estabelece uma relação estreita entre a formação dos professores e os objetivos da educação básica. Apesar da obviedade, a Lei assegura que os objetivos e conteúdos de todo e qualquer curso de formação inicial ou continuada de professores estejam em conformidade com fins e objetivos estabelecidos para a educação básica[8] como também as normas instituídas pelo MEC e pelo Conselho Nacional de Educação[9].

A propósito ainda dos objetivos supramencionados, quais sejam, a relação entre teoria e prática e o aproveitamento da experiências anteriores, o documento DCFP evidencia o caráter metodológico desses objetivos que deverão orientar os currículos de formação inicial e continuada do professor, tendo em vista a necessidade de estabelecer, para essa formação, processos equivalentes aos de ensino e aprendizagem de seus futuros alunos. O isomorfismo de processos é considerado, nesse documento, como critério decisivo "de avaliação dos cursos de formação de professores e como critério de validação de novas propostas institucionais e pedagógicas " (DCFP, 2002, p.16).

Além dos objetivos para a formação inicial de professores, encontram-se explicitados na LDB, os tipos e modalidades dos cursos, como também sua localização:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
>
> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
>
> I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

---

[8] Nos Art. 22, 27, 29,32, 35 e 36, a LDB determina as finalidades gerais da educação básica e os objetivos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

[9] Pareceres nº 04/98, 15/98 e 22/98 e Resoluções nº 02/98, 03/98 e 01/99, da Câmara de Educação Básica.

> II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
>
> III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

A esse respeito, a análise contida no documento das Diretrizes indica pontos que merecem destaque:

> (a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; (b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor da criança pequena (educação infantil e anos iniciais do fundamental), (...); (c) a abertura de uma alternativa de organização para essa formação em cursos normais de nível superior; (d) o reconhecimento de que é necessário manter, no ensino médio, a modalidade normal, dando a ela a atenção que merece, como alternativa adequada na realidade educacional do país (DIRETRIZES, 2002, p. 17).

Na LDB, esses pontos se traduzem na intenção de alcançar a excelência na formação superior, com base nos princípios da flexibilização e da diversificação.

O PNG, em contrapartida, propõe o princípio da liberdade acadêmica e a autonomia universitária como condição indispensável para a implantação efetiva de novas opções de cursos, currículos e alternativas didático-pedagógicas condizentes com a perspectiva da universidade enquanto *locus* privilegiado para a construção do conhecimento, no qual o aluno deve atuar como sujeito da aprendizagem. A graduação não pode se restringir a oferecer uma simples profissionalização. Deve criar oportunidades para que o estudante possa desenvolver a habilidade de aprender e recriar permanentemente, evidenciando um processo de educação continuada. O que requer a integração da graduação e pós-graduação e dos demais níveis de ensino, criando possibilidades para desenvolvimento efetivo da pesquisa articulada à extensão e ao ensino universitário.

Situando a discussão sobre a formação inicial de professores de educação básica, as Diretrizes (2002, p.35-47), atendendo às determinações da legislação existente e às mudanças necessárias, propõe os seguintes princípios: 1) a concepção de competência como nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores; 2) coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; 3) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional de professor.

Nas DCFP (2002, p.35), a formação profissional é assim concebida:

> voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

Dessa forma, a reconstrução da identidade do professor envolve uma série de questões que vão desde o domínio dos conhecimentos específicos, da autonomia para tomar decisões sobre problemas relacionados ao seu trabalho, de saber avaliar criticamente o próprio trabalho e o contexto em que atua, até a necessária cooperação que deve existir entre os colegas professores e a sociedade como um todo.

Reconhece a essencialidade da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional, mas não sua suficiência. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas. Esse entendimento traz para a formação proposta pelas DCFP (2002, p. 35) a concepção de competência, segundo a qual, tem como eixo da formação, a atuação profissional do professor:

> as competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem "em situação" e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de idéias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes – ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo.

Assim, a efetivação das competências propostas nas DCFP requer reflexão dos objetivos da formação, da seleção de seus conteúdos, da metodologia, da organização institucional, na criatividade em oferecer diferentes tempos e espaços de vivência para os professores. Em outras palavras, ações teórico-práticas, "um fazer articulado imediatamente com a reflexão e sistematização teórica desse fazer" (p. 37).

Nessa perspectiva, a "aprendizagem por competências", segundo o documento, permite romper a dicotomia teoria-prática, pois, ao desenvolver a capacidade de articular os conhecimentos adquiridos na vida profissional e pessoal e aqueles provenientes da reflexão sobre as questões pedagógicas, "consegue responder às diferentes demandas das situações de trabalho" (p. 37).

Diferentemente da valorização dada pelas DCFP às competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas ao longo da formação de professores, o PNG (1999, p. 19) estruturou a sua proposta a partir das idéias defendidas pelo movimento nacional pela Formação do Educador, hoje representado pela Associação Nacional pela Formação dos

Profissionais da Educação, a ANFOPE (2001), na qual a formação parte de uma concepção de educação que implica em educadores com uma sólida formação científica na área específica, sólida formação pedagógica e sólida formação humana e cultural. Nessa visão, a elaboração e a reelaboração do conhecimento é a essência da aprendizagem efetiva que conduz à emancipação, tornando o professor sujeito do Projeto Pedagógico individual e coletivo, capaz de autonomia para introduzir inovações didáticas e não apenas objeto de processos supostamente inovadores-executores de pacotes prontos. E, para tanto, o PNG propõe para a formação profissional conhecimentos específicos e humanísticos que possam contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do homem enquanto agente de transformação das condições sócio-históricas. Sugere a construção de um espaço de discussão dos problemas éticos e políticos, no qual a interação mediada pelas relações intersubjetivas, crie situações que possibilitem o confronto da pluralidade de idéias, que contribuam na tomada de decisões.

Os elaboradores do PNG defendem ainda uma forte integração não só entre Graduação e Pós-Graduação ou Ensino Médio, mas entre todos os níveis, portanto, necessariamente com Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Outro aspecto de fundamental importância para a formação de professores referenciado tanto nas Diretrizes quanto no PNG diz respeito à pesquisa.

No documento das Diretrizes, a pesquisa é considerada um instrumento essencial na formação de professores por várias razões, entre as quais situa-se o fato das ações de ensino apresentarem resultados em parte imprevisíveis, configurando-se dessa forma um contexto complexo e indeterminado. Isso requer do professor uma "atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e a autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino" (p. 45).

Partindo desse entendimento, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares constituem-se no principal foco da pesquisa no âmbito do trabalho docente, o que reforça, segundo o entendimento explicitado nesse documento, o fato de ela não poder "ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica" (p. 45).

De acordo com o documento das DCFP (2002.p. 47), a pesquisa na formação dos professores deve garantir

- a produção de conhecimento pedagógico que favoreça a construção dos procedimentos necessários para promover a acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;

- a compreensão dos processos de produção de conhecimentos nas ciências: naquelas com as quais interagem os conhecimentos escolares que ensina (Matemática, História,...); naquelas que se dedicam a investigar os processos de aprendizagem dos diferentes objetos de conhecimento (Didáticas);
- o conhecimento atualizado dos resultados desses processos, isto é, as teorias e informações que as pesquisas nas diferentes ciências produzem.

No Plano Nacional de Graduação, a pesquisa segue a lógica da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Conforme explicitado nesse Plano, a articulação do ensino com a extensão aponta para uma formação que abrange, de uma forma contextualizada, as questões da sociedade contemporânea. E a articulação do ensino e da pesquisa para o domínio dos instrumentos teóricos conceituais inerentes à profissão docente. A esse respeito, o PNG (1999, p. 13) apresenta a seguinte consideração:

> A pós-graduação precisa integrar, à sua missão básica de formar pesquisador, a responsabilidade de formação do professor de graduação, integrando expressamente, questões pedagógicas às que dizem respeito ao rigor dos métodos específicos de produção do saber, em perspectiva epistêmica. O processo pedagógico caracterizado como "aprender a aprender", neste contexto, inclui igualmente o pólo da extensão universitária, aquele que desenvolve em parcerias com grupos sociais no contexto da sociedade que integra cidadãos.

Essa postura pedagógica exige um diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que articule o eixo científico básico com o das ciências conexas. Pressupõe também educadores sensíveis às questões da investigação e aos questionamentos da realidade contemporânea.

Em relação à organização curricular, o PNG (1999, p.21) defende um currículo que possa superar a rigidez dos currículos mínimos, ou seja, cursos com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas com pré-requisitos e visão corporativa da profissão ao invés de enfocar o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas exigidas pelos novos tempos. Assim, aponta para diretrizes curriculares que contemplem

- um projeto pedagógico construído coletivamente;
- flexibilidade, de modo a absorver transformações ocorridas nas diferentes fronteiras das ciências;
- formação integral que possibilite a compreensão das relações de trabalho, de alternativas sócio-políticas de transformação da sociedade, de questões de fundo relacionadas ao meio ambiente e à saúde, na perspectiva de construção de uma sociedade sustentável;

- graduação como etapa inicial, formal, que constrói a base para o permanente e necessário processo de educação continuada;
- incorporação de atividades complementares em relação ao eixo fundamental do currículo;
- interdisciplinaridade;
- predominância da formação sobre a informação;
- articulação entre teoria e prática;
- promoção de atividades educativas de natureza científica e de extensão; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No contexto da graduação, o PNG reconhece a Educação a Distância como uma importante alternativa para a realização de um trabalho cooperativo e de integração das universidades potencializando as oportunidades de ampliar e diversificar a oferta de cursos para a formação e a qualificação docente. Reconhece também que a implantação dessa modalidade no Brasil tem uma série de desafios a serem superados. O primeiro deles é, sem dúvida, criar uma cultura de EaD nas universidades, seguido pelo de formar professores que possam trabalhar com esse tipo de processo educacional. A constituição de equipes interdisciplinares para o desenvolvimento de projetos de EaD e a criação da infra-estrutura adequada para tais projetos exigem das universidades ações e estratégias não menos desafiadoras.

Nesse sentido, o PNG recomenda considerar alguns pontos de essencial importância na estruturação da EaD:

- a organização de um grupo de especialistas em EaD que atuarão em conjunto com os professores de diferentes áreas do conhecimento que se responsabilizarão pelos programas educativos;
- a formação de equipes de tutores que auxiliarão no processo de interlocução, acompanhamento, apoio e estímulo aos alunos;
- a elaboração e organização de material didático específico para os cursos na modalidade de ensino a distância;
- a organização de um sistema de acompanhamento e avaliação que leve em conta todos os aspectos da relação pedagógica, e
- organização da rede informacional.

O documento das Diretrizes (2002, p. 31-32) não aborda especificamente questões que dizem respeito à Educação a Distância, porém recomenda ações que possibilitem a incorporação do uso das tecnologias nos cursos de formação de professores na perspectiva que “a mediação da tecnologia só vai ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar, em tempos e espaços nunca antes imaginados”.

Cabe aqui relembrar que as tecnologias não se constituem em instrumentos neutros e, portanto, a maneira como são utilizadas deixa transparecer o objetivo a que servem: ou como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação articulando a formação inicial e a continuada ou então como determinantes de processos de formação massificada acentuando cada vez mais o *apartheid* educacional (Barreto, 2001).

Em relação ainda a documentos do MEC, é importante comentar sobre os indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância que devem ser observados na elaboração dos projetos. A qualidade constitui-se o principal aspecto enfocado na análise realizada pela Secretaria de Educação Superior, tanto para processos de credenciamento como nas contínuas avaliações posteriores.

Os indicadores não tem força de lei, porém, as comissões especialistas analisarão os projetos, considerando dez itens considerados básicos:

1. integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
2. desenho do projeto: a identidade da educação a distância;
3. equipe profissional multidisciplinar;
4. comunicação/interatividade entre professor e aluno;
5. qualidade dos recursos educacionais;
6. infra-estrutura de apoio;
7. avaliação de qualidade contínua e abrangente;
8. convênios e parcerias;
9. edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
10. custos de implementação e manutenção da graduação a distância (MEC/SEAD, 2000, p.3).

Nota-se que para os cursos a distância existe todo um cuidado para garantir um curso com qualidade, que, de acordo com a Secretaria de Educação a Distância (SEAD), justifica-se pelos desafios de sua natureza diferenciada, merecendo contínuo acompanhamento e avaliação de forma sistemática e abrangente.

Na verdade, a avaliação é essencial em qualquer atividade educacional. Tem-se discutido muito na academia sobre a importância da avaliação em possibilitar a reflexão sobre as ações, sobre as estratégias, oportunizando a reformulação quando necessário, buscando sempre dar maior qualidade àquilo que se faz.

Considerando todo esse conjunto de medidas que culminaram com o reconhecimento da EaD, pode-se dizer que, apesar das atuais dificuldades para implementar projetos desta modalidade de ensino, não há como negar que sua inclusão na LDB abriu novas perspectivas para o avanço da reflexão sobre uma política educacional que leve em consideração o papel da EaD no processo de formação de professores.

CAPÍTULO III

CONDIÇÕES PARA O AVANÇO DA POLÍTICA DE EAD NO BRASIL

1. Redesenhando o quadro atual da Educação a Distância

A Educação a Distância na atualidade expressa um movimento que emerge dos novos paradigmas educacionais e avança em torno de um projeto de educação de qualidade, apoiando-se na idéia do conhecimento como um bem coletivo, em um contexto em que o local, o nacional e o mundial encontram-se profundamente interrelacionados.

A formação do homem nesse contexto, também caracterizado pela contínua e acelerada ampliação da base do conhecimento humano, implica uma formação permanente, ao longo da vida, o que delineia novos horizontes para a educação.

O professor integra esse quadro em relação ao conhecimento como um transmissor do patrimônio cultural acumulado pela humanidade, bem como um produtor de conhecimento, como um formador e um agente de mudanças.

Assim, é de se esperar que a formação do professor seja pensada em uma perspectiva inicial e continuada. Com Bernheim (2000) entende-se que os educadores desse novo século precisam ser formados tendo em vista esse "paradigma da aprendizagem", para o qual os professores prioritariamente devem traçar métodos e ambientes educativos e de aprendizagem, como também trabalhar em equipe com seus alunos em situação de aprendentes[1].

Sobre a perspectiva de formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica, Brzezinski (2001, p.120) sublinha que a "formação do profissional da educação para atuar na educação básica é entendida como um processo marcado pela complexidade do conhecimento, pela crítica, pela reflexão-ação e pela criatividade".

[1] O termo aprendente, de acordo com a concepção Shulmeniana, refere-se ao ser que aprende como autor de sua própria aprendizagem, em um trabalho coletivo e participativo.

O processo educacional, portanto, deve considerar em seus alicerces paradigmas que relacionam a cultura, a sociedade e a educação, assim como aqueles que valorizam a flexibilidade, a criatividade, a autonomia, a interação, o trabalho cooperativo, a fim de prover as condições para uma formação conseqüente com as exigências da nova organização social.

Há que se ter como horizonte as características desse novo processo de organização, perpassado pelas tecnologias de informação e comunicação, no sentido de otimizar a utilização dessas tecnologias como instrumento de aprendizagem a serviço da base coletiva e também da melhoria da qualidade de vida.

As novas tecnologias, por meio da *internet*, criaram novos "espaços do conhecimento" (Gadotti, 1999), possibilitando transformar o ciberespaço em uma imensa sala de aula. A escola já não é o único espaço do conhecimento, mas continua a ser o *locus* privilegiado da educação. Frente a essa realidade, cabe à escola e ao professor assumir a gestão do conhecimento, a orientação critica da busca de informações, a formulação de hipóteses, a elaboração do conhecimento na perspectiva da emancipação humana.

Nesse processo de transformação, o professor é desafiado a superar a simples função de transmissor de informações, tornando-se em um orientador de estudos, um facilitador da aprendizagem, intensificando o movimento de interação de si próprio e os alunos, entre os alunos e também das fontes de informações e os alunos, incentivando o desenvolvimento de significados construídos socialmente por meio da compreensão conceitual de cada indivíduo e coletivamente (Fagundes, 1996). O processo de aprendizagem fundamentado na concepção de construção do conhecimento só é possível, como indicam as pesquisas de Fagundes (1996, p. 23) nessa área, por meio "da interação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, que pode ser mediada tanto presencialmente como à distância".

Na tentativa de responder as questões que deram origem a essa pesquisa, retoma-se a esse ponto a discussão sobre as tendências atuais da formação de professores no Brasil e a modalidade da Educação a Distância, como uma alternativa para atingir a extensão territorial do país, a ampliação do acesso ao Ensino Superior como também a viabilidade para a concretização do novo paradigma numa posição necessariamente crítica, em um contexto marcado por reformas educacionais fortemente influenciadas pelo quadro de necessidades do capitalismo contemporâneo.

Busca-se apresentar neste capítulo o significado e a abrangência das experiências em universidades com programas de formação de professores, na modalidade a distância, as

implicações das políticas adotadas pelo governo e, por fim, a identificação e análise dos elementos básicos para a constituição de uma política de EaD. A implementação de uma política de EaD, gestada fora do âmbito do aparelho do Estado, espera-se, possa contribuir para a redefinição de novos contornos para as políticas educacionais, tendo em vista o desenvolvimento da profissionalidade do professor. Essa afirmativa encontra respaldo no entendimento de política educacional de Vieira (1990) assumido por Brzezinski (2002, p.1) de que

> a política educacional não resulta apenas da deliberação exclusiva da burocracia. Antes constitui-se como fruto da complexa relação que se estabelece entre o Estado e as forças sociais que logram êxito em fazer valer seus interesses junto ao aparato estatal.

Dessa forma, é importante ter como referência, para esta análise, o cenário político do Brasil a partir do final dos anos 1970 e o início dos anos 1980, momento de luta em favor da democratização da sociedade brasileira. Nesse período, antigas questões educacionais voltaram à pauta de intensos debates entre educadores como, por exemplo, a discussão sobre a estreita relação entre educação e sociedade, entre a organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza. Temas também como a gestão democrática na educação, a autonomia universitária, provocaram inúmeras e tensas discussões entre as entidades e associações científicas e específicas dos educadores e os órgãos governamentais.

Na concepção do Movimento Nacional de Educadores, a autonomia universitária e a descentralização do poder de decisão na área da educação estavam estreitamente interrelacionadas, interna e externamente. Diferentemente, as ações do governo têm demonstrado que a autonomia relaciona-se a uma retirada progressiva de recursos públicos e ao descomprometimento crescente do Estado em relação à manutenção e ao desenvolvimento das instituições públicas educacionais.

No interior dessas discussões, situa-se a luta política dos educadores e de suas entidades organizativas, entre outras a ANFOPE, ANPEd, ANPAE, FORUNDIR, CEDES, Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública, Fórum Nacional de Defesa da Formação de Professores, CNTE. Luta que não se restringe à defesa de propostas de formação e profissionalização dos professores, mas visa também participar da definição das políticas públicas de formação docente, buscando, na história desse processo, elementos para superar as atuais condições da educação, refém das orientações políticas neoliberais adotadas pelo

Estado, sintonizado com as imposições internacionais de transformação e adequação dos países ao sistema global de produção em curso.

Essas entidades, desde os anos 1980, vêm desenvolvendo, no campo teórico da educação, uma concepção emancipadora (Freitas, 2002) sobre a formação do professor, evidenciando o seu caráter sócio-histórico, a necessidade do domínio da realidade de seu tempo, o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita, ao professor, interferir e auxiliar na construção de uma escola, uma educação e uma sociedade justas e igualitárias.

Esses princípios, em clara oposição ao pensamento tecnicista oficial, fundamentam as discussões sobre as reformulações curriculares para a formação de professores, dando origem a propostas mais progressistas e avançadas, em que o docente é visto como profissional do ensino que, além de buscar continuamente a melhoria do processo ensino-aprendizagem, deve também participar da definição e implementação das políticas educacionais.

A contínua discussão sobre o ensino de graduação, e, de especial modo, de formação de professores, foi originando um número crescente de espaços de permanente atividade e debate, fortalecendo a atuação política de grupos de educadores como é o caso do Fórum instituído pelos pró-Reitores de todas Instituições de Ensino Superior, (ForGRAD), que desde 1988, "tem-se direcionado no sentido de viabilizar oportunidades de reflexão coletiva sobre os princípios que fundamentam os projetos pedagógicos em desenvolvimento nas IES brasileiras"(PNG, 2002, p.11), visando construir alternativas à política governamental de caráter pragmático e nitidamente orientada pela lógica de mercado.

Nessa perspectiva de espaços institucionalizados, cabe ressaltar ainda, na década de 1990, os Fóruns de Licenciatura, de diversas universidades brasileiras, dedicados às discussões de questões que envolvem, principalmente, as políticas de formação do professor, o trabalho docente e os papéis ético, político e pedagógico do professor, frente à necessidade de se desenvolver uma nova cultura escolar.

No entanto, é preciso reconhecer que os esforços do movimento responsável pela elaboração de concepções teóricas na formação de professores, concomitantes aos da articulação dos segmentos de educadores e entidades científicas, sociais e políticas, na tentativa de construir um poder político competente para negociar e definir políticas, têm sido insuficientes para inibir a oferta de programas de formação de professores de grande parte das instituições universitárias, que continuam utilizando seus velhos esquemas, com nova roupagem.

Os currículos sobre os quais se assentam os projetos formativos dessas instituições continuam sendo orientados pelo racionalismo técnico, persistindo a separação entre teoria e prática, pesquisa educacional e mundo da escola, reflexão e ação. Esses currículos têm por cenário uma realidade idealizada, que secundarizam o real, o concreto, a vivência dos alunos, dos professores e enfim de toda a comunidade escolar.

Cabe aqui ressaltar uma análise de Freitas (2002) relativa às contradições existentes no contexto educacional do período de 1990, comparado ao de 1980, principalmente no que se refere à concepção do trabalho pedagógico, entendido em sua dimensão técnica e política. Essa autora evidencia a excessiva ênfase, na década de 1990, à prática docente, ao cotidiano da sala de aula, aos conteúdos, às habilidades e competências escolares, colocando em outra escala de prioridades, a categoria trabalho docente e a escola como um todo, abandonando assim dimensões importantes dos debates de 1980, quando os estudos teóricos que orientavam a análise do processo de trabalho, reconheciam os professores como sujeitos históricos de suas práticas. Como afirma Freitas (2002, p. 142),

> a ênfase no caráter da escola como instituição quase que exclusivamente voltada para a socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos terminou por centrar a ação educativa na figura do professor e da sala de aula, na presente forma histórica que ela tem, tornando-se alvo fácil das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.

Apesar dos embates teóricos e contradições existentes na realidade educacional, as pesquisas sobre formação de professores apontam a década de 1990 como momento de produção fecunda, ampliando a compreensão do papel do professor, buscando novos enfoques e paradigmas para redimensionar a prática pedagógica em uma intrínseca articulação entre teoria e prática, e pensar a formação docente para além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional para uma efetiva profissionalidade do professor.

Nesse sentido, pode-se reconhecer nos diversos estudos de educadores brasileiros Brzezinski (1998), Fiorentini *et al* (1998), Freire (1997), Fritas (1994), Libâneo (1998), Pimenta (1999), referenciados por tendências da produção internacional Alarcão (1998), Nóvoa (1995), Shön (1997), Stenhouse (1996), Zeichner(1998), as abordagens teórico-metodológicas que valorizam e consideram, na constituição do trabalho docente, o conhecimento elaborado pelo professor em sua experiência e história de vida, produzindo uma

síntese entre o eu profissional e o eu pessoal e social. A esse respeito, Nóvoa (1995) afirma que essa tendência surgiu "num universo pedagógico, num amálgama de vontades de produzir um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do quotidiano dos professores" (p. 19). Ainda em defesa dessa tendência, esse autor aponta para a necessidade de se "investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual " (Nóvoa, 1992, p. 27).

Compartilha-se com os autores já citados o entendimento quanto à urgência em se redirecionar as relações entre teoria e prática, no sentido de aproximar cada vez mais os conhecimentos desenvolvidos pelo futuro professor, por meio de sua inserção social e os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação básica, que compõem os cursos de formação de professores, inicial e continuada. Identifica-se, nessa articulação, possibilidades concretas para o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor, estreitando o seu compromisso com o ensino de qualidade e a competência para atuar, agente de mudanças, quer seja na escola básica, quer seja na universidade, quer seja na sociedade.

Acredita-se que esse encaminhamento possa contribuir com a idéia de que o professor é sujeito de sua própria formação, por meio da reelaboração do conhecimento inicial frente à sua prática vivenciada, reconhecendo-se, nesse movimento, um processo de auto-formação. O seu conhecimento vai se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência, já abordada no capítulo anterior (Alarcão, Schön, Zeichner), tem influenciado fortemente a concepção de articular formação inicial e continuada dos professores, portanto, emerge assim um outro paradigma, na perspectiva de que esses processos possam fortalecer o desenvolvimento de profissionais reflexivos e produtores de saberes, delineando uma política de crescimento pessoal e profissional do professor bem como das instituições educacionais.

Dessa discussão, infere-se a dimensão da pesquisa no fazer pedagógico do professor (Stenhouse, Elliot), na medida em que se reconhece que seu trabalho pedagógico, enquanto prática social e portanto em situação real concreta, é auto-formativo, ensejando a produção do conhecimento e práticas de formas de intervenção no ambiente social, educacional e em si mesmo, movimento em que conhecimento e prática se modificam e se transformam.

Admitindo como eixo referencial a articulação entre a teoria e a prática, também Fiorentini *et al* (1998) contribui para aprofundar a discussão em torno da formação do professor quando sugere uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Esse autor chama a atenção para aspectos fundamentais que envolvem a complexidade da prática pedagógica, especialmente no que se refere ao pensamento teórico e epistemológico do saber escolar, o

modo como estes são apropriados/aplicados e elaborados/reelaborados no contexto da prática docente crítica reflexiva .

Fiorentini *et al* (1998, p. 319) ressalta a necessidade de relativização do conhecimento teórico, pois, em geral, é concebido como verdade absoluta e indubitável, diretamente aplicável à prática. É preciso perceber a real dimensão da prática, porque, além de "fundamental para a significação dos conhecimentos teóricos, contribui para mostrar que os conhecimentos em ação são impregnados de elementos sociais, éticos-políticos, culturais, afetivos e emocionais". De acordo com esse autor, não basta saber simplesmente aplicar o conhecimento, pois a relevância do conhecimento reside no fato de saber transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido, de forma contínua e resultado da ação coletiva, sendo a prática pedagógica instância privilegiada de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Em face desses embates teóricos, que ressignificam os aspectos fundantes das concepções norteadoras para a formação de professores para um projeto de ensino mais crítico e humano, a crise mundial capitalista dos anos 1990 acirra a busca da primazia econômica, conferindo à educação e à formação de professores posição estratégica, mais do que nunca, indispensáveis ao enfrentamento ao projeto formativo orientado pela alta competitividade do processo produtivo.

Nesta perspectiva, o Estado brasileiro, com o propósito de adequar o país à nova ordem, articula uma série de medidas, com freqüente recorrência à Lei de Diretrizes e Bases, às recomendações de Jontiem e de Nova Delhi, e aos compromissos com organismos internacionais, em particular o Banco Mundial. Diversos programas e planos (a exemplo do Programa Educação para Todos, Plano Decenal) são implantados sob a denominação de reforma educativa.

A LDB de 1996, como já comentado, provoca novos impactos, entre os quais pode-se assinalar a criação de novas modalidades de cursos superiores, ampliando a abrangência e a diversificação da Educação Superior; a temporariedade dos reconhecimentos e autorizações dos cursos e credenciamento das instituições de Educação Superior; a imposição de avaliações permanentes, internas e externas; o estabelecimento de exigências diferenciadas para as universidades e para as demais instituições de Ensino Superior em relação aos contratos de trabalho e à titulação do corpo docente; e, ainda, a permissão para que as universidades pudessem ter autonomia didático-científico na criação e extinção de cursos e na administração do número de vagas.

Com a finalidade de atender às prescrições da LDB, foram aprovados os novos planos, programas, parâmetros e indicadores tais como o Plano Nacional de Educação (PNE-2001-2010), as Diretrizes para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, em cursos de Nível Superior (2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais, Indicadores dos Padrões de Qualidade para o Ensino Superior e para a Educação a Distância, entre outros.

Como conseqüência dessas políticas, inúmeras propostas de reformulação do ensino marcaram o sistema educacional, que não só estabeleceram parâmetros e diretrizes para o ensino, cerceando a autonomia didático-pedagógica desse sistema, como também medidas de descentralização, sem, no entanto, criar dispositivos de apoio financeiro, técnico e pedagógico suficientes, tampouco de garantir a qualidade de ensino nas escolas públicas.

A respeito das propostas mencionadas acima, a concepção da formação de professores na proposta oficial caracterizou-se por uma perspectiva prática, técnica e simplista, com grande ênfase no desenvolvimento de competências para o exercício da profissão. Ainda apresenta que esses cursos sejam realizados, preferencialmente, em um *locus* próprio, nos Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da Universidade (Brzezinski, 2001).

Contrapondo-se a esse modelo, o Movimento Nacional de Educação defendeu uma política global de formação e profissionalização do professor. Cabe lembrar que essa política devia abranger a formação inicial e continuada, estratégias para melhorar as condições de trabalho e salariais, bem como a de uma carreira de magistério. Além do que, diferentemente da proposta oficial, para esse movimento, a Universidade era e é, o *locus* privilegiado para a formação do professor, concebida em uma dimensão de totalidade, no sentido de que o profissional de educação deve dominar a especificidade de sua área de conhecimento e os saberes pedagógicos, no contexto das relações existentes entre a atividade docente e as sociais, políticas e culturais, a fim de se tornar um agente de transformação de seu meio.

De acordo com Brzezinki (2001, p. 119-120),

> com essa identidade, o professor é o profissional dotado das capacidades, entre tantas outras, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto.

No que se refere às medidas de descentralização, é interessante notar que o Estado, ao mesmo tempo em que institui estratégias de descentralização, reafirma a sua hegemonia,

mediante a definição de exaustivas diretrizes que atingem todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a implementação do sistema de avaliação para o Ensino Básico, Médio e Superior (respectivamente SAEB, ENEM e ENC/provão), orientados por uma lógica que recusa o reconhecimento dos aspectos substantivos, retraem e minam os poderes políticos locais.

Nesse quadro, a avaliação se transforma na porta de ingresso para todas as políticas: as de formação, as de financiamento, as de descentralização e gestão de recursos humanos. E a qualidade da educação, bandeira de luta dos educadores e discurso dos órgãos oficiais, passa na LDB a ser considerada como um direito do cidadão e ocupar, assim, uma posição central no sistema educacional proposto com o objetivo de aprimorar o processo produtivo. Como adverte Belloni (1998, p. 133), o direito do cidadão em receber uma educação de qualidade está na verdade, associada a uma " perspectiva de "consumidor" de uma mercadoria, eliminando o dever do Estado de zelar pela qualidade da formação dos cidadãos e dos profissionais".

A concepção de formação de professores apresentada na nova Lei de Diretrizes e Bases revela-se estreita se comparada aos aportes teóricos defendidos pelos educadores brasileiros no sentido da profissionalização docente. Em seu artigo 87, § 4, por exemplo, admite a formação inicial do professor por meio de "treinamento em serviço", reconhecendo que o professor pode atuar sem a formação inicial. Dessa forma não atribui à formação e nem à carreira a dimensão necessária para a profissionalização docente. A esse respeito, Brzezinski (1998), afirma que a Lei não induz a projetos que possam concretizar a valorização sócio-econômica e cultural da profissão. Cabe lembrar que essa autora levanta ainda outros pontos polêmicos relacionados à profissionalização do professor como o que se refere ao *locus* para a formação desse profissional, à falta de projetos para viabilização da melhoria da qualificação docente, a estruturação dos planos de carreira e o controle da profissão exercido pelos próprios professores. Não resta dúvida, de que se torna muito difícil instituir um processo de profissionalização em situação tão adversa e menos ainda no sentido do fortalecimento de sua identidade. Na LDB, a profissão docente é tratada como uma semiprofissão.

No entanto, é preciso também registrar os avanços da LDB em relação à formação dos profissionais da educação, quando reconhece que essa formação deve ter como um de seus eixos orientadores, a articulação entre a teoria e a prática. Em seu artigo 61 dispõe que "a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades". Paralelamente a esse avanço, esse artigo porém parece ressaltar uma formação

fundamentada na prática, uma vez que reforça a idéia da formação em serviço, acrescentando o aproveitamento de formação e experiências anteriores. Entende-se ser necessário levar em conta situações como essas, porém são insuficientes para habilitar o professor. Brzezinski (1998), chama a atenção para possíveis interpretações errôneas, levando interessados a substituírem "a indispensável base teórica da formação pela simples prática de sala de aula ou pelas experiências acumuladas em instituições de ensino e, o que é mais grave, pelas experiências acumuladas em outras atividades que não sejam docentes" (p. 155).

Outro avanço a ser considerado na LDB diz respeito aos currículos mínimos dos cursos de pedagogia (Art. 64), instituindo uma base comum, expressão cunhada pelos educadores da ANFOPE. O que causa espanto é o fato de a base comum ser pensada somente para os cursos de pedagogia, descartando-a para os demais cursos de Licenciatura.

Essa ênfase da LDB em relação à formação de professores para o Ensino Fundamental de primeira à quarta série, talvez possa ser explicada pelo fato de o Ensino Fundamental constituir-se como prioridade do Governo, relegando o Ensino Médio e a graduação para formação de professores de áreas específicas a um segundo plano, sem um perfil e definição de seu espaço perante o conjunto dos diversos níveis de formação educacional e acadêmica dos alunos.

Essa situação torna-se ainda mais grave perante às históricas restrições orçamentárias e cortes aos programas de apoio e fomento do ensino de graduação, atrelados ao final de mandato governamental, causando perdas irrecuperáveis de recursos já investidos. Registra-se que não foram traçadas políticas com a finalidade de consolidar uma forma permanente de financiamento específico para os programas de formação docente ou para os cursos de Licenciatura. Verifica-se uma enorme quantidade de leis , mas nenhuma política capaz de articular as múltiplas necessidades e exigências de uma formação docente com qualidade em relação às demandas da sociedade, da comunidade acadêmica e do mercado de trabalho.

É de responsabilidade de todos os setores educacionais, e, de especial modo, da universidade, elaborarem projetos pedagógicos, profundamente vinculados aos desdobramentos dessa realidade, voltados não só para a formação acadêmica e/ou profissional do indivíduo, mas, sobretudo, visando a sua formação integral.

Diante da importância da questão do saber na contemporaneidade, da geração e do acúmulo de informações, do próprio conhecimento, que se constituem hoje em mercadoria e meios de produção, é preciso a intervenção dos setores educacionais para que esses bens,

deixem de ser controlados por um mercado seletivo, e sejam colocados ao alcance de toda a população, desarticulando o processo de exclusão social de grandes segmentos, que caracteriza a sociedade capitalista brasileira.

Nesse sentido, a universidade e demais instituições educacionais têm a possibilidade de se transformarem, de fato, em instrumentos sociais de acesso das camadas populares às bases que sustentam esse saber. Os cursos de graduação, por exemplo, devem se transformar no espaço para ampliar o domínio sobre os modos de produção do conhecimento, o que é extremamente importante na relação com o saber atual, por sua complexidade e dinâmica acelerada. Sem dúvida, a universidade ao desempenhar essa tarefa estaria fortalecendo as bases para o desenvolvimento do saber técnico-científico capaz de promover a autonomia do país, e ao mesmo tempo contribuindo para o aprofundamento do processo da democracia e, conseqüentemente, da construção da cidadania.

Buscando responder a esses desafios, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) sistematizou um conjunto de reflexões e contribuições, que deram origem ao Plano Nacional de Graduação (PNG). Esse Plano, tendo como pressupostos a pluralidade, a diversidade e a autonomia acadêmica, estabeleceu princípios para orientar os cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior, desdobrados em diretrizes, parâmetros e metas. Retomando a discussão acima sobre a qualidade de ensino de Graduação, na opinião dos autores do PNG (ForGRAD, 2002, p. 28), ela consiste, exatamente,

> na capacidade de estimular esta reflexão por dentro do próprio saber. A razão, então, deveria se voltar para si mesma para indagar sobre o que, para quem, por que e como se sabe. Abordado com este espírito crítico, o conhecimento deixa transparecer as suas implicações éticas e o seu impacto sobre a sociedade e a cultura, evidenciando, ainda, que não há apenas um percurso possível, mas alternativas para caminhar.

A essência da qualidade dessa proposta pode ser traduzida, então, pela sua inserção no contínuo movimento da realidade provocado pelas tensões entre a pluralidade de concepções e contradições existentes no sistema e a responsabilidade e o compromisso com os interesses sociais exigindo uma permanente avaliação e reflexão, contribuindo, assim, para a formação de "indivíduos plenamente inseridos socialmente no seu tempo e participantes do processo de transformação e recriação de seu futuro" (ForGRAD, 2002, p. 29).

Para concretizar a formação, para além dos limites de uma formação tradicional, as instituições necessitam reformular radicalmente a gestão pedagógica e a administrativa dos

cursos de graduação. Do ponto de vista pedagógico, além das mudanças estruturais, é preciso um esforço coletivo das instituições no sentido de operar mudanças conceituais, do ato de ensinar e aprender, da forma de pensar e produzir conhecimento, implicando "na utilização de referências, conteúdos, valores simbólicos, expressão de culturas influenciadas por vivências do passado e pelas expectativas do futuro" (ForGRAD, 2002, p. 54).

O eixo condutor desse tipo de formação deve estar ancorado em concepções pedagógicas capazes de interligar, de forma indissociável o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão democrática. As dificuldades para operacionalizar essa concepção são muitas, a começar pelos próprios professores que resistem às mudanças, pois elas exigem a redefinição de seu próprio papel frente à implementação de uma proposta pedagógica inovadora que significa uma ruptura com o modelo tradicional, em que foi formado. Pode-se acrescentar ainda a esse quadro as dificuldades decorrentes da própria organização curricular de projetos dessa natureza, que pressupõe um diálogo inter e transdisplinar, um trabalho articulado entre teoria e prática e um professor competente e compromissado com a prática da pesquisa e a contínua formação, permanentemente atento às questões político-socio-econômicas relativas ao tempo e espaço em que vive.

Como já evidenciado, a EaD na Lei de Diretrizes e Bases (1996) é apontada como estratégia de ampliação de oportunidades para a concretização do acesso da população ao saber. No entanto, recomenda a sua utilização em programas de educação para jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, ou então para a formação de professores em serviço. Na verdade, a Lei evidencia uma postura contraditória: em um primeiro momento assume que a EaD é uma alternativa para a democratização do conhecimento e logo em seguida, sugere que a EaD seja utilizada em programas, de indiscutível importância social, destinados às pessoas que precisam "recuperar" o tempo de estudo perdido. Desse modo, deixa transparecer uma visão estreita das potencialidades da EaD, subutilizando essa modalidade educacional.

Percebe-se também que não oferece nenhum tipo de orientação para se levar a termo um projeto de EaD, apenas se refere, de maneira diferenciada, a alguns pontos técnicos como, por exemplo, a redução de custos para a transmissão em canais comerciais de radiodifusão e concessão de canais educativos, já comentado anteriormente.

Outro ponto abordado pela LDB diz respeito às instituições que desejam implantar programas nessa modalidade. Estabelece a exigência de que essas instituições sejam credenciadas pela União. Na verdade, a EaD na Lei é tratada de forma tímida, com uma visão

restrita e, com isso, a LDB deixa passar em branco a oportunidade de contribuir efetivamente para a definição de critérios de qualidade e de primazia dos objetivos educacionais sobre os empresariais.

Nesse sentido, pode-se observar que projetos de EaD como, por exemplo, o de Mato Grosso, que antecedeu a promulgação da Lei, é um projeto que apresenta profunda sintonia com o movimento teórico que contrapõe a perspectiva reducionista, fechada e restritiva delineada no texto da LDB. As necessidades encontradas no contexto em que se inserem as universidades fazem com que sejam elaborados e implantados projetos que rompam com essa visão pragmática contida na LDB, apresentando formas de viabilidade sem prejuízo pedagógico, de corte sócio-interacionista.

O ForGRAD (2002) compartilha com essas instituições e o movimento dos teóricos, a concepção de EaD como uma modalidade que pode contribuir para o avanço de uma compreensão da educação como um sistema aberto, "implicando processos transformadores que decorrem da experiência de cada um dos sujeitos da ação educativa" (p. 148).

Nessa ótica o paradigma emergente tem como eixo o diálogo, a interação entre os atores da ação pedagógica, integrando o aluno como sujeito da construção do conhecimento. O que pressupõe uma metodologia capaz de estimular, instigar, tornar o aluno ativo, autônomo. Uma metodologia que privilegie a produção do conhecimento, por meio da investigação e solução de problemas. O currículo é algo em processo, concebido como resultado da ação e da interação dos atores do ato educativo com a realidade, exigindo um enfoque inter e transdisciplinar no desenvolvimento dos conceitos e teorias trabalhadas.

Os vários documentos consultados ao longo da presente pesquisa, incluindo os estudos realizados pelo ForGRAD, apontam a separação no tempo, mais do que na distância, como um dos elementos essenciais para o entendimento do que seja a Educação a Distância.

A noção de tempo desenvolvida hoje por pesquisadores como Merleau-Ponty (1971), Neder (1999), Milton Santos (2002), representa um entendimento diametralmente oposto ao do pensamento racionalista.

Merleau-Ponty (1971) afirma que a existência do tempo está intimamente relacionada a uma subjetividade concreta e, portanto, o tempo é uma construção cultural, que se reveste da temporalidade do sujeito.

Neder (1999) também defende uma concepção contrária à da racionalidade, em que o tempo é considerado fora do sujeito, materializado e objetivado. Seguindo esse raciocínio, o

tempo, não sendo considerado em sua dimensão subjetiva, não existe no passado, nem no futuro, só no presente.

Milton Santos (2002), oferece pistas interessantes para o aprofundamento da discussão sobre esse tema. Parte do princípio de que o tempo pode ser dividido em três tipos: o cósmico, o histórico e o existencial. O primeiro, o tempo cósmico refere-se ao tempo da natureza, objetivo, mensurável. O segundo, o histórico, é testemunhado pela História e objetivado pela interpretação humana, por último o existencial, é o tempo íntimo, subjetivo, interiorizado. Todos esses tempos estão fortemente interrelacionados, pois o tempo é social. Milton (2002), utilizando Heidegger, afirma que não existe tempo sem o homem. A partir dessa compreensão, o autor enfatiza que é "desse tempo do homem, do tempo social contínuo e descontínuo, que não flui de maneira uniforme, que temos de tratar" (idem, p. 21).

Complementando sua reflexão, Milton Santos (2002, p. 21) pondera que

> do tempo matemático, tempo cósmico, tempo do relógio, ao tempo histórico, vai toda uma evolução que é assinalável ao longo da História. O relógio que é descoberto num determinado momento da História, é redescoberto neste século com o taylorismo e depois com o fordismo; um tempo que é medida do relógio, se não o enchermos dessa substância social. O tempo individual, tempo vivido, sonhado, vendido e comprado, tempo simbólico, mítico, tempo das sensações, mas com a significação limitada, não é suscetível de avaliação se não referido a esse tempo histórico, tempo sucessão, tempo social, o ontem, o hoje, o amanhã. Essas seqüências, que nos dão as mudanças que fazem história, criam as periodizações, isto é, as diferenças de significação.

A concepção do tempo no processo educacional pode ser facilmente entendida através das ações pedagógicas implantadas pelas instituições que, coerentemente com os princípios racionalistas de seus projetos, trabalham o tempo apenas em sua dimensão objetiva e universal, exterior ao homem. Essa visão torna-se, cada vez mais, inaceitável. A compreensão do tempo deve estar relacionada à sua dimensão social, à sua circunstancialidade cultural, ou seja, o tempo tem a ver com um sujeito em sua existência real. Esse entendimento pode fundamentar o projeto pedagógico que, no desdobramento de suas práticas, pressupõe acompanhar o desenvolvimento de cada sujeito da aprendizagem, respeitando-o em sua individualidade, em suas diferenças e ritmos de aprendizagem.

Essa é a concepção de tempo que deve estar na base de sustentação dos projetos educacionais em geral e, em especial modo, nos projetos de EaD. Essa opção pode ser justificada pelo fato de que ela cria possibilidades maiores de conexão ao contexto de cada aluno, o que implica a necessidade de considerar as características individuais dos alunos

como elementos essenciais a serem integrados às propostas didático-pedagógicas. Esse procedimento, por sua vez, exige que se conheça tais características e que se tenha grande flexibilidade acadêmica, pois um sistema fechado não oferece o espaço necessário para que ocorra a interação entre os atores da ação pedagógica entre si, com a cultura e o contexto.

A aprendizagem que decorre da interação entre professor/aluno se estende para além do aluno, consignando ao professor o papel de aprendente, que reconhece no aluno, o parceiro no processo de interlocução e produção de conhecimento. É de sua responsabilidade criar ambientes de aprendizagem apropriados ao desenvolvimento do aluno em sua criatividade, intuição, investigação, senso crítico e resolução de problemas.

Como vem se comprovando ao longo dessa tese, a EaD apresenta-se atualmente como uma modalidade com possibilidades de experimentar projetos fundamentados nessas concepções. De acordo com as diretrizes e princípios explicitados no documento do ForGRAD (2002), a EaD pode contribuir no desenvolvimento de processos interativos e dialógicos, nos quais pode-se usufruir das facilidades oferecidas pelas tecnologias da informação e comunicação para o trabalho coletivo de professores, alunos, tutores no planejamento, desenvolvimento e avaliação de suas ações, no processo ensino-aprendizagem. Esse processo conta também com a participação ativa de especialistas de outras áreas do conhecimento como, por exemplo a de informática, comunicação, educação, favorecendo uma prática educativa na perspectiva inter e transdisciplinar, compartilhada por todos seus atores.

Em relação ao uso das tecnologias da informação e comunicação, vale a pena reforçar que se acredita no potencial desses recursos em mediar a comunicação entre os atores do processo educativo. A grande contribuição dessas tecnologias consiste no fato de poder oferecer simultaneamente meios de superação da barreira espaço/tempo possibilitando a comunicação a distância, em tempo real, entre inúmeros sujeitos que habitam em diferentes localidades do mundo e a disponibilização das estruturas técnicas para a comunicação e o acesso à informação em rede, favorecendo o intercâmbio e implementação do trabalho colaborativo.

Não resta dúvida de que a tecnologia em si não basta para a formação do indivíduo, mas, por outro lado, é igualmente claro que a educação não pode mais traçar seus caminhos sem levar em conta o impacto tecnológico. Como muito bem coloca Lévy (2000), o processo educacional, presencial ou mediado, passa a adquirir dimensões que, se não novas, podem ser pelo menos inovadoras. Basta pensar que as relações educativas podem ser dinâmicas e pluridirecionais, possibilitando aos indivíduos interagirem no próprio processo, rompendo com os modelos pedagógicos de comunicação unilateral, que privilegia o emissor, no caso, o

professor, para um modelo em que o aluno torna-se sujeito da própria educação em uma "comunidade educacional interativa".(p. 2)

Diante do objeto da presente pesquisa é importante destacar a questão da interatividade relacionada à tecnologia. Tem-se falado muito em ambientes computacionais interativos, ferramentas interativas tipo *internet*, *e-mail*, fóruns de discussão, plataformas utilizadas em cursos a distância e muitas outras mais que compõem o conjunto de tecnologias com essa característica. O mérito das tecnologias está, sobretudo, em facilitar a comunicação entre sujeitos, oferecendo ambientes ricos para o trabalho educativo. O conceito de interatividade, no entanto, é muito mais abrangente, e precisa tornar-se explícito. De acordo com Morosov (2003), a idéia da interatividade "está estreitamente vinculada a um projeto de formação, ela não ocorre por obra do acaso" (p. 1). Isso significa que essa idéia deve estar integrada ao projeto de formação, na configuração de um currículo mais flexível, mais aberto, possibilitando a participação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em situações de convivência, troca, ação entre sujeitos, na construção de conhecimento, não importando nesse caso a ferramenta utilizada. Se a instituição puder disponibilizar ferramentas variadas, tanto melhor, pois ampliam-se as chances de envolver um maior número de alunos no processo, oferecendo oportunidades diversificadas de aprendizagem, favorecendo o compartilhamento de leituras, de idéias e estabelecendo o diálogo educativo.

A interatividade pensada na base do processo ensino-aprendizagem constitui-se ainda em uma abordagem que merece muito estudo e reflexão. Essa discussão, na verdade, já vem acontecendo há um certo tempo entre os educadores, muitos dos quais têm se reportado à teoria do desenvolvimento interacionista de Vygotsky para aprofundar o conhecimento dos processos interativos.

Buscando a compreensão dessa teoria no contexto escolar contemporâneo, percebe-se a sua atualidade e a complexa operacionalidade de suas idéias. Vygotsky (1989) concebe a aprendizagem como uma atividade social, na medida em que a aquisição do saber e a apropriação da cultura resultavam das interações que se estabeleciam na escola e na sala de aula, dos tipos de atividades que nela se desenvolviam, levando em conta os valores e objetivos da educação, condicionados pelo contexto sócio-histórico daquele período.

Sem dúvida, essa concepção de aprendizagem interrelacionada à teoria do desenvolvimento interno desse autor, podem, ainda hoje, oferecer elementos indispensáveis na construção de projetos educacionais norteados por paradigmas que procuram superar os limites instituídos pela era da racionalidade.

Pode-se apontar, como um desses elementos, a pesquisa. Para Vygotsky, a pesquisa é a saída para resolver uma questão central do processo ensino-aprendizagem, qual seja a da complexa e dinâmica relação entre o conteúdo trabalhado na escola e o curso de desenvolvimento interno de uma criança. Para Vygotsky a divisão do conhecimento em disciplinas dificulta a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento interno de cada indivíduo. Para superar as dificuldades geradas por essa compartimentalização do saber, recomenda pesquisas diversificadas, consideradas um caminho fecundo para a aprendizagem. Recomenda também nesse processo, utilizar a teoria do desenvolvimento proximal (Zona de desenvolvimento proximal - ZDP), tratada no item 4, do capítulo I deste estudo, enquanto instrumento para a compreensão e acompanhamento do processo de desenvolvimento interno dos alunos, evidenciando, dessa forma, a importância da prática escolar no processo em referência.

Um outro elemento significativo apontado na teoria vygotskyana refere-se aos estímulos auxiliares utilizados para facilitar a aprendizagem. Para Vygotsky, a organização adequada do aprendizado tem papel preponderante no desenvolvimento mental do sujeito e dos vários outros processos de desenvolvimento. Assim, os estímulos auxiliares têm a função de provocar situações em que se faz necessária a intervenção humana (ZDP) e, dessa forma, a cada nível do desenvolvimento, o sujeito social ativo se torna cada vez mais capaz de intervir em seu meio e em si mesmo.

Esse autor confere à escola e ao trabalho docente, uma posição de grande significado. A escola, para ele, é o *locus* responsável pela produção de signos. Os ambientes educacionais, enquanto espaços de criação, descoberta e apropriação da ciência produzida pelos homens, são construídos por meio da linguagem. A linguagem, por suas funções de cognição e comunicação, exerce papel determinante na socialização e desenvolvimento das funções superiores de um sujeito, ou seja, no seu processo de internalização.

Ainda sobre os estímulos auxiliares, ressalta-se que esse autor, inclui nesses estímulos tudo aquilo que pode contribuir na solução de tarefas. No seu entendimento, os sistemas de signos criados pelos povos ao longo de sua História têm a função de possibilitar uma mediação interpessoal, estabelecendo vínculos sociais entre os seres humanos.

Indubitavelmente, ao se observar o mundo hoje, o estágio alcançado pelo conhecimento humano, poderia se acrescentar inúmeras linguagens, imagens, sons, cores, movimentos ao sistema de signos pensado por Vygotsky, enriquecendo substantivamente as possibilidades de mediação das pessoas e os processos individuais e sociais.

Essa discussão traz novamente à tona o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem que tem como eixo central, a interatividade. Para Vygotsky, como já afirmado anteriormente no capítulo I, item 4, a atividade docente representa uma das possibilidades de mediação pela qual o aluno, com ativa participação e ajuda do professor, passa de uma experiência sociocultural concreta para uma experiência pessoal sintética e unificadora. Na relação professor-aluno, ressalta no aluno, o sujeito interativo, com valores e um modo próprio de ser. No professor, o sujeito mediador, que tem como uma de suas funções, aproximar-se de seu aluno, conhecê-lo melhor e respeitá-lo, a fim de compartilhar o conhecimento já adquirido. E a sala de aula, o *locus* ideal para a interlocução, o levantamento de problemas, de dúvidas, confronto de idéias, diálogo com o mundo externo e construção de significados.

O pensamento de Vygotsky contribui para a construção de um processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva aberta, flexível, dinâmica. Pressupõe um currículo igualmente flexível, permanentemente negociado e renegociado, de acordo com a dinamicidade que movimenta o próprio processo de ensino-aprendizagem. Esse currículo, por sua vez, requer uma nova gestão organizacional, envolvendo aspectos físicos, políticos, acadêmicos e administrativos de uma instituição, abrangendo desde a maneira como se deve agrupar os alunos, para atender às necessidades e interesses expressos por eles, até a reestruturação do espaço físico adequado ao ensino e aprendizagem, presencial ou a distância. Para complementar esse aspecto, devem-se considerar as inúmeras possibilidades de criação de ambientes físicos ou virtuais de aprendizagem, a fim de ampliar cada vez mais o seu raio de ação. Todas essas mudanças requerem ainda a elaboração e implantação de políticas educacionais formuladas a partir de uma ação conjunta entre a sociedade civil, representada pelas associações e entidades educacionais, e os representantes dos órgãos oficiais, com o claro objetivo de orientar o sistema educacional, tendo em vista o fortalecimento da formação do cidadão em um perspectiva democrática, crítica e histórica.

O sistema educacional tem buscado novas formas de se organizar, de ensinar, de aprender, de se relacionar com o conhecimento, tendo por objetivo atender as necessidades decorrentes da realidade contemporânea. Pode-se observar um crescimento significativo nas formas de organização do ensino, adotando como diretriz, a relação crítica com o conhecimento e com a aprendizagem individual e coletiva, em um processo contínuo e permanente (Kenski, 2003). Nesse contexto, as sugestões e caminhos apontados por Vygotsky são parte do amálgama das idéias retomadas e reestruturadas por muitas instituições para reformular seus projetos acadêmicos.

A Educação a Distância, constituindo-se em uma dessas formas alternativas do sistema educacional, vai consolidando sua reestruturação, tendo como referência, o novo paradigma, alicerçado sobretudo no compartilhamento, na interação, na colaboração e na participação inter-pessoal e inter-institucional da sociedade.

Sem perder de vista as particularidades que caracterizam essa modalidade educativa, o grupo do ForGRAD (2002, p. 150) tentou sintetizar a concepção da EaD enquanto uma alternativa que oferece abertura para a (res)significação dos paradigmas educacionais, principalmente no que se refere,

> - à compreensão da educação como um sistema aberto, interconectado a outras práticas sociais e a outros sistemas influenciando e sendo, também, influenciado por essas conexões;
> - ao conhecimento como processo;
> - à dimensão tempo/espaço escolar, como construção subjetiva;
> - à autonomia do estudante no processo da aprendizagem;
> - à interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa;
> - à compreensão da educação como processo permanente;
> - à compreensão do conhecimento em rede.

É de fundamental importância que a Educação a Distância esteja institucionalizada e estruturada em princípios de natureza democrática, que possam garantir uma formação de qualidade, particularmente a formação do professor, na perspectiva da contemporaneidade. Uma formação alicerçada no tripé ensino-pesquisa-extensão, que proporcione a interação significativa e permanente entre o sujeito e o conhecimento social, histórico, tecnológico e científico, de maneira que esse sujeito possa fazer uso do conhecimento para intervir em seu meio, gerando, dessa forma, ambientes mais humanizados.

2. A EaD para Formação de Professores

A Educação a Distância pode se transformar em um expressivo instrumento para as instituições de ensino superior que tenham entre os seus objetivos, o de implantar modelos mais includentes de educação, de horizontes mais amplos, reorganizando o espaço de sala de

aula com novas dinâmicas no processo ensino-aprendizagem, fomentando com matérias-primas a mediação do aluno com o pensamento, com a ciência, a cultura, visando o desenvolvimento social centrado no princípio da cidadania.

Como já assumido no primeiro capítulo, o desenvolvimento da EaD no Brasil caracterizou-se pela oferta de cursos em universidades já consolidadas na modalidade presencial, diferentemente do caminho trilhado por determinadas universidades abertas que, instituídas com o objetivo de atender um projeto nacional, oferecem exclusivamente cursos a distância, a exemplo da Universidade Aberta do Reino Unido (OPEN), da Universidad Nacional de Educación a Distância (UNED) da Espanha, entre outras.

O Brasil, coerentemente com as suas possibilidades econômicas, caracteriza uma tendência interessante, as universidades duais, isto é, universidades que oferecem, simultaneamente, cursos presenciais e a distância. Pode-se apontar, como um fator positivo dessa tendência, a possibilidade de otimizar os recursos humanos (pessoal docente e administrativo) e a infra-estrutura física (laboratórios, bibliotecas, equipamentos tecnológicos). Para o desenvolvimento de programas dessa natureza, essas instituições podem recorrer também à sistemas de cooperação, sob a forma de consórcios ou de parcerias com universidades já consolidadas.

Os projetos de EaD viabilizados mediante a celebração de acordo entre parceiros pressupõem uma reorganização institucional que envolve uma gestão administrativa e pedagógica voltada para o desenvolvimento de ações colaborativas, a partir da definição de objetivos claros e dos papéis a serem desempenhados pelo conjunto dos partícipes, de modo a garantir a qualidade dos projetos e a continuidade de sua execução.

Observa-se que os projetos em curso nessa modalidade são considerados iniciativas pioneiras, enfrentando grandes desafios. A começar pelas políticas públicas para a EaD, ainda incipientes e pontuais, dificultando a implantação e a continuidade dos projetos nas instituições. A descontinuidade dos projetos tem provocado enormes prejuízos em todos os sentidos: acadêmico, financeiro, político e social. A esse propósito, vale relembrar a experiência do BRASILEAD (1993). Como já acenado, o convênio foi proposto pela UnB e assumido pelo CRUB, com o objetivo de implantar o Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância, a fim de "colaborar com o governo federal, estadual e municipal no aumento e diversificação da oferta das oportunidades educacionais do país, através da criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, sob o comando do Ministério da Educação e do Desporto" (Guimarães, 1996, p. 28). Conforme relato de um

executor de políticas de professores no âmbito federal, informante desta pesquisa, vários convênios de Cooperação Técnica foram assinados entre o Ministério das Comunicações, Cultura, Ciência e Tecnologia, Ministério da Educação e do Desporto, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Empresa Brasileira de Telecomunicações (EMBRATEL), do Conselho de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME), visando desenvolvimento, implantação e expansão da infra-estrutura de informações do Sistema Nacional de Educação a Distância, por meio de uma rede de informacional de educação e a ampliação da disponibilidade de satélite para fins educativos.

Ainda de acordo com esse informante, longas e complexas negociações envolveram as inúmeras instituições educacionais, as de telecomunicações e os vários ministérios para a elaboração e assinatura dos convênios. Cerca de um ano depois, já estavam todos desativados. Compunha o projeto do BRASILEAD amplo levantamento da capacidade instalada no país que, de certa forma, evidenciava a potencialidade para implementação de programas de Educação a Distância com o uso de diferentes mídias. Não obstante o compromisso do Governo Brasileiro com a universalização da educação, assumida em todos os seus níveis, na prática, têm sido implementadas políticas somente no sentido de assegurar o acesso à educação fundamental.

Em uma clara tentativa de cobrir as lacunas deixadas pela ausência do Estado, possíveis de serem apreendidas nos comportamentos, mecanismos e normas legais, o ForGRAD (2002) tem se preocupado em construir referências para a formulação e consecução de projetos oferecidos para a EaD, a fim de impulsionar o desenvolvimento dessa alternativa metodológica com a segurança, a qualidade e a credibilidade necessárias a um projeto educacional. De acordo com os autores do ForGRAD (2002, p. 151), os princípios destacados abaixo devem dar sustentação para os programas de Educação a Distância, e são aqui apontados para aludir à possibilidade de formação de professores com base nas teorias e concepções pedagógicas que têm fundamentado as propostas advindas por entidades de educadores:

- Diversidade – entendida aqui não só do ponto de vista da natureza dos conhecimentos que devem ser trabalhados no processo formativo do aluno, mas também do enfoque teórico-metodológico escolhido. Ë preciso que o aluno compreenda a relação existente entre as diferentes abordagens e os posicionamentos políticos assumidos na ação pedagógica, a fim de que ele possa criticamente fazer suas opções frente aos avanços da ciência. O conceito de diversidade abrange também as questões multiculturais, decorrentes das diversas etnias e culturas no Brasil e no mundo.

- Autonomia – Esse princípio deve estar presente em toda a organização do sistema de EaD, principalmente nas práticas avaliativas e de acompanhamento de estudo para que o aluno possa ir construindo a sua autonomia ao longo do curso, rompendo com a cultura da dependência do professor. Para tanto, pressupõe-se que o aluno tenha formação suficiente para que possa analisar a sua realidade, da sua escola e ter uma compreensão que ultrapasse o senso comum.
- Pesquisa – O currículo de um curso deve ter como premissa que a ação pedagógica é uma ação em construção e por isso não determinada e acabada a priori, e deve contribuir na problematização da realidade, na identificação de questões a serem investigadas e na definição de metodologias que permitam desvendá-las de forma fundamentada. Dessa forma, poderá favorecer o desenvolvimento de um espírito científico e uma postura reflexiva e questionadora sobre toda a realidade que perpassa a prática educacional inserida em um contexto de relações sociais, políticas, econômicas, culturais e pedagógicas.
- Relação teoria e prática – O currículo deve estar assentado em um eixo que possibilite a articulação entre a teoria e a prática, superando a visão tradicionalmente fragmentada, em que a prática aparece dissociada da teoria, permitindo ao aluno desenvolver sua capacidade de agir e refletir na e sobre a sua ação.
- Trabalho cooperativo – A proposta pedagógica deve trabalhar todas as áreas de saber que compõem o currículo de uma mesma forma, a fim de propiciar um ambiente de colaboração, de responsabilidade individual e coletiva, entre todos os participantes do processo educativo.
- Dialogicidade – Os projetos de EaD devem redobrar os cuidados no sentido de garantir o diálogo, a interação permanente entre os atores do processo, principalmente porque de modo geral não têm a oportunidade de estarem face-a-face em todos os momentos que se fizerem necessários.
- Construção e re-construção do conhecimento – É imprescindível que o currículo possa propiciar ao aluno a participação no processo de construção de conhecimento que se constitui em momentos articulados de ação-reflexão-ação. Essa educação reflexiva poderá se concretizar somente na articulação do ensino, pesquisa e extensão.

Esses princípios sintetizam uma concepção de educação contemporânea e contrapõem as severas críticas que ainda recaem sobre à EaD, considerada uma prática educacional que não responde a critérios de qualidade. A avaliação de experiências como a da Universidade

Federal de Mato Grosso (UFMT), mostra que esses princípios são viáveis na condução de uma proposta de EaD, e dessa forma eles também servem de resposta aos críticos dessa modalidade educacional que vêem nesses projetos apenas uma característica reprodutivista, condenada pela academia por limitar o desenvolvimento da autonomia e da identidade do profissional.

Entre os princípios destacados acima, o que se refere à dialogicidade é entendido aqui como o grande eixo que permite dar movimento ao processo de ensino e aprendizagem em um sentido dialético e crítico. A centralidade desse princípio consiste no fato de ele ser subjacente a todos os outros, como também condição para abranger as dimensões histórico-sociais. Dessa forma, compreende-se que, para pensar a diversidade, a autonomia, a pesquisa, a relação teoria/prática, o trabalho cooperativo, a construção do conhecimento, é preciso ter como base o diálogo, a relação de interação que o sujeito estabelece com a ciência, com a cultura, com a natureza, com o contexto e com outros sujeitos. A internalização de qualquer conhecimento pelo sujeito, é marcada pelas suas interações interpessoais e grupais, assim como, por uma série de outros fatores externos. O compartilhamento de idéias e significados entre os sujeitos, torna-se possível pelo uso da linguagem, ferramenta essencial do processo de trocas, de negociações, de reorganização da compreensão de um conceito e ainda das estruturas de conhecimento já desenvolvido. Esse processo implica pensar a aprendizagem impregnada por experiências sociais, reconhecendo a forte relação entre o desenvolvimento intelectual e as interações sociais que decorrem das práticas coletivas dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A essencialidade de se assegurar a dialogicidade nos projetos educacionais, principalmente naqueles de EaD, em que essa questão é crucial e tida como um aspecto frágil, intensifica a necessidade de buscar alternativas que estejam revestidas de condições que ensejam a possibilidade de concretização desse princípio fundamental, de buscar propostas que permitam operacionalizar o diálogo, a interação do referencial teórico e prático.

Dos programas em andamento atualmente no Brasil, no campo da EaD, considera-se que o projeto de *Licenciatura em Educação Básica – 1ª a 4ª série – através de Educação a Distância (Projeto Expansão)*, desenvolvido em Mato Grosso, constitui-se em uma referência nacional. Para um informante (o professor planejador responsável pela execução de políticas de formação de professores no âmbito federal) vários fatores concorrem para esse entendimento: primeiramente pelo tempo de implementação (1995), segundo, pela efetiva implantação de um processo de avaliação do projeto, gerando a possibilidade de estar sempre se revendo e se reorganizando, e ainda por encerrar determinados indicadores que fazem dele

um projeto inquestionável quanto à qualidade, pertinência e condições operacionais de viabilidade plena, asseguradas pela composição de forças políticas, acadêmicas e sócio-culturais construídas no interior do Estado.

Essas forças políticas são lideradas pelas Secretarias Municipais de Educação, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), pelas universidades locais, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e pelo Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP).

O Programa de Formação de Professores da UFMT resulta de uma ação pró-ativa interinstitucional ousada que possibilitou a implantação de uma política de profissionalização do professor da escola básica, o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente de Mato Grosso. Daí, a grande inserção da Universidade na rede de ensino do Estado, que, desde 1975, coincidindo quase com a sua fundação em 1970, tem confirmado seu compromisso social e histórico na região em que atua, ao promover ações conjuntas com as secretarias, seja para definir políticas, seja para capacitar professores e o quadro de pessoal administrativo das escolas no interior do Estado. Os objetivos que norteiam esse projeto explicitam bem esse entendimento:

> contribuir, mais efetivamente, para uma mudança qualitativa do Ensino Fundamental – Séries Iniciais – assumindo, com o Estado, o processo de formação de seus professores, através da Licenciatura Plena específica, criando condições acadêmicas para uma maior permanência dos professores neste nível de ensino;
>
> habilitar, em nível superior, os professores em exercício nas Séries Iniciais das Escolas Públicas,[...], num prazo de 10 (dez) anos, em consonância com o Plano Decenal de Educação para Todos e no âmbito de um programa de qualificação de professores a ser desenvolvido, em parceria, pela Universidade Federal do Mato Grosso, Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação (UFMT/IE, 1994, p. 38)

A opção pela modalidade a distância na oferta do curso de formação de professores é justificada por Morosov e Neder (1994, p. 129-130), professoras da UFMT, tendo em vista não só problemas que decorrem da dimensão do Estado, agravados pela má distribuição da população e da renda, mas sobretudo pela necessidade imposta de uma ação capaz de universalizar o acesso e ao mesmo tempo qualificada para

> organizar e pensar algo novo, com características diferenciadas dos programas existentes no país [...]. Como trabalhar a formação de professores em exercício no sentido da compreensão dos conteúdos referentes ao currículo escolar, da compreensão de sua prática cotidiana e de uma proposta metodológica que coloque o aluno como sujeito do conhecimento, levando em conta que o professor terá que necessariamente trabalhar com uma clientela diversificada?

Esse programa de EaD foi sendo estruturado a partir de uma série de ações conjuntas desenvolvidas na Secretaria Estadual de Educação (SEE) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e assessoradas pela Télé- Université du Quebec/TÉLUQ e UNESCO. Foram formados grupos de trabalho na UFMT e na SEE. A UFMT constituiu um grupo interdisciplinar composto por professores de seus onze cursos de Licenciatura: Pedagogia, Letras, Artes História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química e Educação Física. O grupo de trabalho da SEE foi composto por técnicos das Coordenadorias de Educação e Técnica e professores da Fundação de Ensino Superior da Mato Grosso (FESMAT). A equipe resultante da união desses grupos, inicialmente, participou de seminários sobre Formação em Educação a Distância, desenvolvidos com metodologias de EaD, utilizando técnicas de vídeo e audio-conferências, sob a coordenação do diretor dos Serviços de Comunicação da TÉLUQ. Esse processo preparatório foi ainda enriquecido pela inclusão de seminários e estágios em universidades estrangeiras que se dedicam exclusivamente à EaD, a da Costa Rica, Universidad Estatal de Ensino a Distância/ UNED e a do Quebec, a TÉLUQ.

Uma outra ação importante a ser mencionada nesse processo preparatório de implantação de projetos de EaD foi a associação da UFMT ao Consortium-Rede de Educação a Distância (CREAD), tendo acesso assim a facilidades oferecidas pela rede.

Sem sombra de dúvida, a oportunidade de vivenciar experiências trouxe aos professores e técnicos dessa equipe maior clareza sobre toda a complexidade que envolve a concepção e execução de projetos dessa natureza. No relato feito por membros da comissão de redação do projeto em referência, eles reconhecem a importância dessas experiências evidenciando as possibilidades criadas para

> - um conhecimento da estrutura e da organização de duas Instituições (UNED e TÉLUQ) que trabalham exclusivamente com EAD, proporcionando uma dimensão futura do caminho da Educação a distância dentro do país e dentro do contexto regional;
> - uma idéia das potencialidades pedagógicas que um sistema educativo em EA D pode oferecer ao Estado, considerando as condições geográficas, econômicas e sociais e considerando as condições dos professores em exercício que não são ainda qualificados;
> - uma perspectiva mais prática das estratégias e metodologias a serem implantadas e desenvolvidas em nosso projeto. (UFMT, 1993, p. 20)

Reconhecem também a contribuição significativa das assessorias internacionais na discussão de subsídios teórico-metodológicos para a organização do projeto.

Nesse período, outro passo decisivo para a implantação do sistema de EaD com o curso de Licenciatura Plena, foi a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, (NEAD), formado, nesse início, por professores da UFMT, UNEMAT e técnicos do SEDUC da Universidade Federal do Mato Grosso.

A elaboração do Programa *Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série do 1º grau – através da Metodologia de Educação a Distância*, foi finalizada em abril de 1993 e sua implantação, em caráter experimental, em 1995, para 350 professores da rede pública que atuavam nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, em nove municípios da região norte de Mato Grosso, constituindo os pólos de Guarantã do Norte, Matiupá, Peixoto de Azevedo, Nova Canaã do Norte, Colíder, Nova Guarita, Terra Nova do Norte, Itaúba e Marcelândia

Os professores do NEAD definem esse Programa como um processo em construção, que contempla a uma política global de profissionalização dos educadores e ultrapassa os limites de uma profissionalização restrita à titulação, pois procura valorizar a qualificação acadêmica abrangente e permanente, as condições de trabalho e uma política salarial digna da profissão de professor. Ao NEAD, inserido no interior do Instituto de Educação da UFMT, coube a responsabilidade de articular e viabilizar a coordenação pedagógica do curso associado com a Secretaria de Educação do Estado. A Secretaria assumiu a tarefa de coordenar a demanda da formação de professores no Estado, estimulando a participação dos municípios e orientando o direcionamento dos investimentos da rede.

A organização das condições para a implantação e avaliação do Programa teve como base a clara definição dos papéis entre os parceiros, enquanto financiadores, como também das atribuições dos órgãos de gerenciamento e de execução.

O currículo do curso de *Licenciatura Plena em Educação Básica – 1ª a 4ª série do 1º grau* foi instalado com o intuito de solucionar dois graves problemas presentes na realidade educacional local, (e também nacional): a deficiência na fundamentação teórica das ciências que integram o currículo das séries iniciais do 1º grau e a falta de elementos que sustentem uma análise e reflexão sobre o processo educacional, em uma perspectiva de contextualização histórico/social. Dessa forma, esse currículo apóia-se em dois pilares considerados fundamentais no fazer pedagógico da professora, traduzidos na "compreensão que ela tenha do processo educacional e o conhecimento que possua das ciências com as quais trabalha" (UFMT, 1993, p. 44). Esse currículo totaliza 3.300 horas e estrutura-se em núcleos de estudo como eixos norteadores de todo o desenvolvimento do curso.

O primeiro núcleo de estudo, de dimensão epistemológica, trabalha os Fundamentos da Educação e se desdobra em diferentes sub-áreas e/ou disciplinas, compreendendo três etapas: informações sobre o processo de estudo na EaD; os fundamentos que abrangem as áreas de História, Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia e, por último, estudos e pesquisas apresentadas pelos alunos nos Seminários Temáticos.

O segundo núcleo, de dimensão profissionalizante, articula estudos de fundamentos teórico-metodológicos das Ciências, que servem de base para o ensino nas séries iniciais, fornecendo como central nos estudos para os Seminários Temáticos, os conteúdos de ensino. Esses conteúdos do segundo núcleo são subsidiados pela Linguagem, Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais.

O curso de formação de professores, ao longo de seu desenvolvimento, é alicerçado em três conceitos, que se constituem no eixo integrador de seus núcleos: a historicidade, a construção e a diversidade. Esses conceitos têm a função de facilitar a compreensão dos professores cursistas sobre a natureza de cada uma das ciências. Assim,

> a **HISTORICIDADE** é vista como um dos conceitos fundamentais. O professor deve perceber que o conhecimento desenvolve num determinado contexto histórico/social e, por isso mesmo, está sujeito a suas determinações. Como um processo, portanto, não possui a limitação de início e fim, mas consubstancia-se num *continuum*, onde os avanços e retrocessos se determinam e são determinados pelas condições históricas em que as ciências são construídas.
>
> A **CONSTRUÇÃO**, logo deve ser um outro conceito norteador do currículo desse curso. O professor deve ter a compreensão de que, se as ciências são historicamente determinadas, elas são resultado de um processo de construção que se estabelece no e do conjunto das relações homem/homem e homem/natureza.
>
> Essas relações, por serem construídas num contexto historicamente determinado, jamais serão lineares e homogêneas. É preciso, pois, que se tenha presente, ao trabalhar com as ciências, o conceito de **DIVERSIDADE** (UFMT/IE, 1993, p. 44-45).

O conceito da diversidade é entendido como fundamental nesse curso tendo em vista que o aluno deve compreender que, além dos conhecimentos com os quais trabalha apresentarem natureza diferente, também podem apresentar, dependendo do enfoque teórico-metodológico, diferentes abordagens. Uma determinada abordagem determina o posicionamento político na ação educativa. Esse conceito contribui também na análise do multiculturalismo que caracteriza o Estado de Mato Grosso devido à sua diversidade étnica.

Assim, tanto o currículo quanto o conhecimento devem ser compreendidos como construções e produtos de relações sociais particulares e históricos, em uma perspectiva crítica em que ação-reflexão-ação possibilitem ultrapassar o senso comum.

Para o desenvolvimento dos conteúdos do currículo, é adotada uma perspectiva interdisciplinar como procedimento metodológico, utilizando, para isso, temáticas selecionadas de acordo com os objetivos a serem alcançados. Dessa forma, sob o ponto de vista de diferentes disciplinas, pode-se analisar e refletir epistemologicamente sobre o conhecimento das Ciências Sociais, Naturais, Matemática e da Linguagem.

Esse curso é dirigido a um público composto de professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental, particularidade que se constituiu em uma dimensão fundamental na construção curricular, visto que os cursistas já vivenciam uma prática profissional estreitamente relacionada com o projeto pedagógico da escola em que atuam. Nesse sentido, o princípio educativo do trabalho, concebido na indissociável relação teoria/prática, constitui-se também em um eixo metodológico do curso. Segundo os professores da UFMT que participaram da elaboração do projeto desse curso, a adoção desse princípio implica

> uma dinâmica curricular que torne o vivido pensado e o pensado vivido, com a incorporação, no processo de formação acadêmica, da experiência profissional já vivida pelos licenciandos e pela dialeticidade entre o desenvolvimento teórico das disciplinas e sua construção pela prática; ou seja, a reflexão teórica e a prática do professor estarão presentes de forma dialetizada na experiência da formação profissional (UFMT/IE, s/d, p. 15)

É possível observar, no currículo desse curso, a existência de uma intencionalidade definida numa política interinstitucional de profissionalização do magistério, voltada para as necessárias interrelações epistemológicas e metodológicas das diferentes áreas do conhecimento, sem perder de vista a autonomia relativa de cada uma das áreas, tanto de fundamentos da educação (antropologia, sociologia, filosofia e psicologia), como das ciências básicas (linguagem, matemática, estudos sociais e ciências naturais) e a necessidade de estabelecer um efetivo diálogo de cada uma delas com o campo da educação. A construção coletiva de outras condições institucionais que favoreçam a superação de problemas educacionais, principalmente relacionados ao processo de profissionalização docente.

Buscando entender melhor esse efetivo diálogo, as reais possibilidades de concretização de um processo interativo ao longo do curso, Morosov (2003, p. 1), segundo o roteiro de entrevista virtual (via e-mail), assegura que a idéia da interatividade pode vir a ser concretizada desde que esteja estreitamente vinculada a um “processo de trabalho conjunto, constituído no interior de um projeto de formação, que tem portanto uma base comum de

significações e significados". O entendimento da interatividade não pode ser reduzido a momentos pontuais no processo ensino-aprendizagem, mas consiste em um processo contínuo. Sobre essa questão ela assim se manifesta:

> para nós aqui do NEAD/UFMT a questão da interatividade se vincula a um projeto de formação, de construção curricular e de participação de aluno que não se expressa em se ter essa ou aquela ferramenta. A interatividade, compreendida como algo que se compartilha e possibilita leituras variadas para que se estabeleça o diálogo educativo, terá que necessariamente se constituir em um processo de formação que integre tal possibilidade. Daí que para nós dizer que isso ou aquilo tem como imperativo a tal da interatividade não é verdadeiro.
>
> O problema é que para a maior parte das pessoas participar de um chat ou fazer algo compartilhado em rede já se configura como algo interativo, para nós ela ocorre na medida em que os SUJEITOS de um processo de formação se expressem, compartilhem leituras e significados. [...] um projeto de formação, que tem portanto uma base comum de significações e significados, primeiro passo para tratarmos da tal interatividade!!!!

Esse diálogo no projeto de formação é alimentado sobretudo com as atividades relacionadas aos Seminários Temáticos, realizados semestralmente, de modo geral, envolvendo em especial cada pólo, podendo no entanto agrupar mais pólos. Nesses momentos, os alunos, orientadores acadêmicos, professores da UFMT, convidados se reúnem para apresentarem os resultados de pesquisas e estudos de aprofundamento realizados. Uma atividade relevante, constituindo-se no eixo dinamizador do processo de reflexão dos alunos sobre "questões ligadas às políticas educacionais do país e do Estado, ao projeto político-pedagógico de sua escola e às ações político-pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de sua prática docente"(UFMT/IE, 1996, p. 16). Os estudos em áreas temáticas tem se desenvolvido, por exemplo, sobre

> - A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação: seu reflexo no cotidiano escolar;
>
> - O Plano Político Pedagógico da Escola: o papel do professor em sua construção;
>
> - O Ensino da linguagem : planejamento e desenvolvimento de uma proposta produtiva para o ensino de produção de textos;
>
> - O perfil sócio-econômico do aluno e suas implicações na prática escolar;
>
> - O processo de Colonização da região onde se insere a ação docente do professor e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem;
>
> - O processo de avaliação no contexto escolar;
>
> - Abordagem do negro e do índio nos livros didáticos de Estudos Sociais: a necessidade de análise crítica como critério para uma escolha consciente de material didático;
>
> - Planejamento e desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas nas diferentes áreas de conhecimento, voltadas para o ensino das primeiras séries do ensino fundamental (FOERSTE, 2002, p. 260-261).

As pesquisas e estudos elaborados pelos alunos, além de ter como objetivo a sua socialização, servem de instrumento de aprendizagem, uma vez que revelam aspectos sobre a apresentação, o conteúdo, as metodologias e estratégias utilizadas naquele trabalho. Os projetos que envolvem a consulta de professores especialistas, diretamente ou mediada pelos Orientadores Acadêmicos, estimulam a construção de redes de aprendizagem e o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundada no princípio da pesquisa que orienta e instrui a tomada de decisão.

O sub-tema do estudos e pesquisa é selecionado pelo aluno dentro de um tema proposto a cada etapa do curso, em uma abordagem interdisciplinar, ou seja, um determinado sub-tema pode ser pesquisado sob o olhar da Sociologia, da Didática, da Psicologia ou de outro ângulo, de acordo com as disciplinas que o aluno esteja cursando naquele momento.

A análise dessa proposta evidencia que, diferentemente dos currículos tradicionais de licenciatura, as disciplinas pedagógicas (Didática, Estrutura e Funcionamento do Ensino, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado) não se constituem em simples disciplinas ou conteúdos do currículo, entretanto a prática pedagógica confere a esses conteúdos um amplo significado, de forma que o conhecimento nas diferentes áreas é estudado em seu aspecto teórico e alimentado por uma reflexão que tem na sua base a prática educativa numa dimensão social. A articulação teoria/prática nesse curso se realiza especialmente porque seus alunos são professores, e, ao pesquisarem e refletirem sobre a prática, acabam explicitando essa dimensão em seu processo de formação. Essa oportunidade, porém, não tira o mérito da concepção integradora dessa proposta. Pelo contrário, coloca em destaque a concepção da sua estrutura apoiada nos dois pilares, que articulam o núcleo de dimensão epistemológica e o núcleo de dimensão profissionalizante, ou seja, a relação teoria/prática presente em todos os momentos do desenvolvimento curricular. No entendimento das instituições envolvidas, o currículo adquire concretude teórica e prática na medida em que o trabalho escolar se realiza associando a reflexão e a construção do conhecimento pedagógico.

De acordo com a análise de Foerste (2002, p. 262), essa dinâmica fundamenta

> uma concepção de formação que quebra o modelo tradicional de licenciatura, em que se tem um conjunto significativo de disciplinas de um campo específico (bacharelado), disciplinas de fundamentos da educação e as chamadas práticas de ensino e estágio supervisionado. Esse paradigma emergente cria espaços alternativos de formação, valorizando a experiência e/ou vivência do campo profissional docente a partir de uma nova concepção de prática. Esta é compreendida como base articuladora do projeto curricular. Isso de fato passa do campo do discurso para o da ação e reflexão.

Essa constatação permite eleger os seminários temáticos como atividades que encerram um alto grau de interatividade, uma vez que os alunos assumem a condição de pesquisadores de sua prática, relatam suas experiências, trocam idéias, retro-alimentando, com esses dados, o projeto de EaD, desse curso. Por outro lado, a presença de pesquisadores de áreas específicas do saber, estimula o processo de interação entre profissionais, inovando uma prática que envolve o conhecimento acadêmico e o do professor.

Os seminários, segundo Morosov (2003, p. 1), constituem-se nos momentos mais significativos do curso no que se refere à aprendizagem dos alunos pelas inúmeras possibilidades que oferecem para o desenvolvimento de ações interativas, de troca, de convivência (inclusive virtual) entre sujeitos. Em suas palavras,

> o momento mais interativo [no curso] se dá no desenvolvimento dos seminários temáticos, ou seja no desenvolvimento da pesquisa, para tanto todas as ferramentas possíveis são utilizadas, desde o trabalho em grupo, e-mail, etc.

O processo ensino-aprendizagem é compreendido em uma dinâmica marcada por um movimento dialético que exige, em todos os momentos, uma relação de efetivo diálogo entre os aprendentes: alunos, professores e orientadores acadêmicos[2]. Pedagogicamente, essa relação representa uma ruptura com as formas tradicionais de ensino. O professor renuncia a centralidade que ocupa nessa relação, para assumir uma postura de diálogo com o seu interlocutor. O aluno, por sua vez, no lugar da postura passiva, assume a de condutor da própria aprendizagem. Nesse processo comunicacional, além da fundamental figura do orientador acadêmico, que oferece suporte cognitivo, pedagógico, afetivo e motivacional, o suporte administrativo-pedagógico e tecnológico adquirem importância maior, tendo em vista a mediação que empreendem entre a figura do aluno e as fontes de informação complementares .

O sistema comunicacional idealizado pela equipe do NEAD, considerando a separação física do aluno com o professor e também em relação às instâncias administrativas e de controle pedagógico, tem como objetivo a viabilização de processos de interlocução permanente entre os sujeitos da ação pedagógica, considerando os seguintes aspectos:

- administrativo: estrutura-meios para atender e informar o aluno, acompanhando e facilitando o seu percurso;

[2] A função de Orientador Acadêmico nesse Programa corresponde à de tutor, denominação comumente utilizada na EaD.

- pedagógico: para avaliar materiais didáticos, formar e acompanhar o trabalho dos orientadores acadêmicos, ouvir os alunos e acompanhar o seu desempennho. Com os elementos obtidos com esse trabalho, deverá redimensionar o curso, sugerindo mudanças no material pedagógico, nas estratégias, na organização, etc...;
- cognitivo: suporte metodológico e constante retro-alimentação para aprofundar estudos, tornar claros conceitos, idéias e consolidá-las;
- metacognitivo: para gerir o tempo, planificar e avaliar sua caminhada, tendo em vista as exigências da vida familiar, do trabalho e da própria EaD;
- afetivo: aspecto aparentemente dissociado do domínio cognitivo, mas que no Programa, ocupa espaços significativos no processo de aprendizagem desses alunos;
- motivacional: a motivação merece grande ênfase, é a que ativa o comportamento, define o caminhar, fazendo com que o aluno supere inúmeras dificuldades. A motivação desempenha um papel importante no fortalecimento da auto-estima, componente essencial para desenvolver o percurso intelectual que resulta na produção acadêmica. A motivação contribui também na manutenção do aluno no curso, impedindo o abandono, às vezes em alta proporção nos cursos de licenciatura, de especial modo nos cursos a distância.
- social: despertar no aluno o sentimento de pertencimento, de sentir-se parte de um grupo, de um projeto é importante para que não se sinta "isolado" (PRETI; ARRUDA, 1996, p. 112-113).

Néder (2000, p. 205) reafirma esse entendimento, apontando os elementos que considera imprescindíveis ao sistema:

> a implantação de uma rede que garanta a comunicação entre os sujeitos do processo educativo; a produção e organização de material didático apropriado à modalidade; processo de acompanhamento e avaliação próprios; a criação de ambientes reais ou virtuais que favoreçam o processo de estudo dos alunos e o processo de orientação acadêmica

Para dar maior sustentação à estruturação desse sistema e, ao mesmo tempo, estimular um trabalho colaborativo entre as universidades e as secretarias de educação, o NEAD ofereceu cursos de especialização I*ato sensu* na área de EaD, com duração de 360 horas, aos professores e aos profissionais técnico-administrativos, futuros Coordenadores[3] dos pólos

[3] As Coordenações de cada pólo foram constituídas por dois Coordenadores: um professor da UFMT e um profissionais técnico-administrativos

regionais. Participaram também desses cursos os autores do material didático e os orientadores acadêmicos.

A qualificação desse grande grupo de trabalho foi considerado pelo NEAD de extrema relevância para garantir um conhecimento da especificidade da modalidade de Educação a Distância e suas possíveis implicações na formação dos profissionais do ensino matriculados no curso.

Essa análise do NEAD comprova a pertinência das preocupações reveladas, praticamente por todos os professores informantes desta pesquisa com funções administrativas no âmbito da UCG, no que diz respeito à indispensável preparação metodológica para qualificar cursos na modalidade a distância.

As atividades desenvolvidas pelos Coordenadores de pólo são significativas, pois são dinamizadores do processo e também acompanham o desenvolvimento do Programa, preservando as dinâmicas e a qualidade do trabalho pedagógico, administrativo e a unidade. Os coordenadores representam o Programa nas localidades ligadas ao seu pólo, realizam atividades de planejamento e de acompanhamento do processo de avaliação, envolvendo os orientadores acadêmicos e alunos, discutem aspectos teóricos e práticos relacionados ao curso com todos os componentes daquele pólo. São também responsáveis pela distribuição do material didático para o curso e pela coordenação das atividades dos Seminários Temáticos, de estudos e pesquisas desenvolvidas naquele pólo. Os Coordenadores de pólo reúnem-se entre si e com membros do NEAD para decidir encaminhamentos específicos e coletivos para o curso.

Foerste (2002, p. 276-7), ao analisar esse projeto, chama a atenção para o trabalho compartilhado da Coordenação, manifestando-se assim:

> a relevância desse trabalho compartilhado reside no fato de pelo menos duas das principais instituições proponentes do programa interinstitucional se fazerem presentes de modo mais efetivo, acompanhando mais de perto o desenvolvimento do curso, estabelecendo contato direto, tanto com orientadores acadêmicos, alunos do pólo, bem como com lideranças locais (secretário de educação, vereadores, prefeito, diretores de escola, etc).

Esse autor considera que o progressivo fortalecimento desse trabalho compartilhado favorece uma avaliação mais sistemática das condições de oferta do curso para concretizar a parceria em todas as etapas do desenvolvimento do curso.

As atribuições do Coordenador do pólo indicam que a gestão do Programa é fundamentada em uma concepção descentralizadora, com uma estrutura operacional que garante o cumprimento e o controle das atividades, sem a perda da qualidade. O que significa poder atuar com um certo nível de autonomia e também poder intervir com maior agilidade a fim de evitar que descontinuidades comprometam o desenvolvimento do Programa.

A estrutura organizacional desse Programa prevê também a existência da Coordenação de curso nos pólos. Sua função consiste basicamente em resolver problemas relacionados ao pólo, sejam eles de natureza administrativa ou acadêmica. Esse coordenador participa dos trabalhos do NEAD, nos Grupos de Trabalho Interinstitucional (GTI), da construção de material didático, e nos pólos com os orientadores acadêmicos e alunos, tendo em vista os objetivos do programa. São membros do colegiado de curso, juntamente com a coordenação geral e coordenação pedagógica. Esses coordenadores, conforme observou Foerste (2002, p.277) constituem-se nos elos de "ligação entre a equipe da universidade, da SEDUC, com os orientadores acadêmicos, os alunos e lideranças locais".

O material didático é elaborado por equipes interdisciplinares da universidade e da SEDUC. Como já afirmado anteriormente, o conhecimento é concebido como produto da ação humana e portanto carrega consigo os conflitos e a provisoriedade que emergem das condições políticas, sociais e culturais observadas no contexto em que vivem os sujeitos envolvidos no processo. É essa característica que permite a inserção e a interlocução com o texto e o contexto, estimulando a construção do próprio texto. O material impresso ou disponibilizado *on-line* constitui-se em instrumento indispensável para qualquer curso na modalidade a distância.

Com base na análise de Foerste (2002, p. 279):

> o trabalho de construção do material didático, parte de alguns princípios epistemológicos e metodológicos fundamentais, nunca perdendo de vista que todos os alunos do curso são professores em exercício nas séries iniciais. Precisam considerar que o curso será desenvolvido a distância, com participação efetiva dos coordenadores de pólo e orientadores na avaliação do material. É meta do curso, formar o profissional da educação capaz de refletir sobre a sua prática, inserida dentro do projeto político-pedagógico da escola básica, bem como situar sua atividade profissional dentro de lutas por uma sociedade mais democrática e cidadã.

Considerando essa perspectiva o material didático produzido e utilizado no desenvolvimento do curso parte do princípio de que o currículo não é algo fechado e concluído ou um simples conjunto de idéias conectadas entre si por algum tipo de relação,

organizadas disciplinarmente. De acordo com os estudiosos da teoria curricular, essa linha positivista não atende a complexidade do processo de socialização humana (Silva, 1996). O currículo é entendido como uma prática social, através da qual professores e alunos, sobretudo estes, como sujeitos centrais da atividade de ensino e aprendizagem, constróem sua identidade social e profissional.

Outra figura de fundamental importância para um curso na modalidade a distância é a do Orientador Acadêmico. A estrutura da EaD basicamente se concentra em três pilares: o processo de planejamento, o processo de elaboração e circulação de material didático e a orientação acadêmica. O Orientador Acadêmico constitui-se na ponte que une a universidade aos alunos do curso. Participa da fase de pré-testagem do material didático e portanto tem oportunidade de criticar o material, levantar dúvidas e fazer sugestões, contribuindo, desta maneira, para a sua melhoria. É responsável pelo acompanhamento individual dos estudos dos aprendentes, e essa proximidade do grupo, torna-o conhecedor das dificuldades e facilidades de cada um, da realidade local e da maneira como as equipes trabalham em suas escolas. Outro aspecto importante entre as tarefas do Orientador diz respeito à avaliação do Programa e da aprendizagem. Nesse sentido, a contribuição desse profissional é muito significativa, pois indica aspectos que concorrem para refletir sobre o curso, suas fragilidades e disfunções que requerem atenção e possíveis intervenções no sentido de reorganizar o percurso do programa.

Observa-se que o trabalho do Orientador Acadêmico, dado o seu caráter estratégico, exige uma compreensão profunda de todas as suas funções e uma preparação adequada para que possam ser desempenhadas com êxito. A Orientação Acadêmica é a figura real de todo o projeto de EaD, que acompanha mais de perto o desenvolvimento do aluno, portanto, é preciso que se torne uma presença de suporte, de auxílio, estabelecendo uma relação orientador/aluno, baseada na empatia, na interação positiva, na confiança, sem permitir, no entanto, que o aluno se torne dependente dessa relação. Nesse sentido, os cursistas devem encontrar na figura do Orientador, um colaborador e motivador em seu processo de autonomia na construção do conhecimento e de seu projeto formativo.

Ainda em relação aos aspectos importantes para este Programa, destaca-se a concepção de avaliação que dá suporte às atividades propostas. De acordo com Neder (1996, p. 75), que compõe o grupo de elaboradores o Programa

> pensar avaliação implica fazê-lo sempre vinculada a determinadas ações, consubstanciadas em propostas que expressem determinadas vontades políticas. Supõe, portanto, pensá-la como uma dimensão do processo educativo, dinâmico, processual, que deve qualificar e oferecer subsídios para um direcionamento ou redimensionamento de ações dos educadores e educandos.

A avaliação, portanto, é compreendida como uma prática educativa, como uma atividade política que tem por finalidade informar os níveis de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, fornecendo os subsídios para tomadas de decisão no que diz respeito às ações educacionais. Dessa forma, não pode ser compreendida apenas em seu aspecto de rendimento escolar, constituindo-se em um processo "vinculado a políticas e programas educacionais, tendo em vista sempre o aprimoramento das ações propostas em determinado contexto" (NEDER, 1996, p. 75).

A compreensão da estreita relação entre a avaliação e um projeto político-pedagógico faz com que nesse Programa de EaD sejam destacados os seguintes aspectos: avaliação da proposta curricular, a avaliação da aprendizagem, a avaliação do material didático, a avaliação da orientação acadêmica, avaliação do sistema de comunicação de apoio ao ensino a distância.

A avaliação da aprendizagem na EaD, mesmo que tenha em suas bases os princípios que fundamentam a educação presencial, exige um tratamento diferenciado. Neder (1996, p. 82) justifica esse entendimento, fazendo duas considerações:

> primeiro, porque um dos objetivos fundamentais da educação a distância deve ser a de obter dos alunos não a capacidade de reproduzir idéias, informações ou pontos de vista críticos [...]. O que deve importar realmente para um sistema de EAD é desenvolver a autonomia crítica do aluno, frente a situações concretas que se lhe apresentem.
>
> Segundo, porque num sistema de EAD, o aluno não conta com a presença física do professor. Por esta razão, é necessário desenvolver método de trabalho que oportunize sua confiança, possibilitando-lhe, não só o processo de elaboração de seus próprios juízos, mas também de desenvolvimento de sua capacidade de analisá-los.

Essa autora destaca ainda que o professor, ao organizar o material didático para orientar o aluno, deve ter como objetivo, contribuir para a reflexão e questionamento do professor/cursista sobre aquilo que julga saber e os princípios subjacentes a esse saber. O conteúdo trabalhado só tem valor na medida em que puder servir de base para problematizar o conhecimento objetivo, posicionando-se de forma crítica, reflexiva em seu contexto. Para tanto, é fundamental que o tratamento do conteúdo e a relação professor/aluno, mediada por textos e diálogos, seja perpassado pela relação teoria/prática.

O processo de avaliação da aprendizagem, segundo Neder (1996), é constituído pela observação, descrição e análise contínuas da produção do cursista em diferentes níveis, respeitando a experiência e o momento de cada um deles no curso.

No primeiro nível, o cursista é observado e analisado quanto ao seu envolvimento na vida acadêmica, ou seja à sua capacidade de interlocução com professores e orientadores acadêmicos, de relacionamento com colegas, de desenvolver os seus estudos e aprofundamento dos conteúdos, ao grau de interferência dos seus problemas pessoais e profissionais no processo de aprendizagem, de incorporar os conteúdos trabalhados em sua prática pedagógica. Esse acompanhamento é feito pelos orientadores acadêmicos, com descrição em fichas individuais e com critérios para análise, de maneira a orientar o aluno a refazer o seu percurso, caso seja constatado um desempenho insatisfatório. Após atingir os objetivos propostos para aquela etapa, o aluno poderá participar da etapa seguinte.

No segundo nível, o cursista é observado para se detectar em que medida ele consegue acompanhar o conteúdo proposto em cada uma das áreas estudadas e se é capaz de se posicionar com criticidade e reflexividade frente à teoria e a sua prática docente. Para esta fase são previstas avaliações formais e produções de textos com temáticas já trabalhadas. Da mesma forma, este nível de avaliação é descrito e registrado nas fichas individuais do cursista. O procedimento continua o mesmo caso o aluno não consiga atingir o desempenho esperado, devendo aprofundar suas leituras e refazer seu percurso.

No terceiro nível, o cursista é avaliado em sua capacidade de realizar estudos e pesquisas, a partir de proposições temáticas relacionadas a questões educacionais, principalmente as relativas ao cotidiano escolar. Nessa fase, é preciso dar oportunidade ao aluno de se apropriar de elementos para a produção de um trabalho de análise crítico-reflexiva em relação a uma temática ou uma situação concreta da escola como *locus* de seu trabalho docente.

Pode-se depreender, portanto, que a abordagem para a avaliação da aprendizagem do professor cursista pressupõe, por um lado, uma compreensão do processo epistêmico de construção do conhecimento e, por outro, a compreensão da ação de avaliar como um processo eminentemente pedagógico, como momento de aprendizagem e de interação contínua entre alunos/conhecimento/professor (BADAUY, 2001).[4]

---

[4] Badauy (2001) faz uma série de considerações sobre a avaliação e analisa esse projeto como um todo no relatório de uma pesquisa do Programa de Educação do PNUD sobre Formação de Professores de 1ª a 4ª série. Essa pesquisa, realizada em 2001, teve por objeto o estudo de projetos de nove universidades brasileiras que implantaram cursos dessa natureza. (Relatório de circulação restrita)

Ao abordar esse programa para Formação de Professores, na modalidade de EaD, a presente pesquisa preocupou-se em evidenciar os aspectos relevantes para o entendimento da real possibilidade de um processo interativo em cursos dessa modalidade de educação. A referência a esse programa deve-se ao seu caráter inovador e sua reconhecida qualidade, fortalecida pelos aspectos significativos que caracterizam a concepção histórico-social, que postula a formação do pensamento epistêmico, crítico, autônomo e criativo. A credibilidade, o respeito de que goza, indubitavelmente, fazem dele uma referência em âmbito nacional.

O Programa, hoje, encontra-se em fase de expansão, com a oferta de 2000 novas vagas, consolidando a EaD na Universidade de Mato Grosso. Em sua última reestruturação, propõe a meta de profissionalizar, até 2011, todos os professores da rede pública de ensino do Estado.

Essa Universidade integrou-se, recentemente, à rede do programa CEARENAD – Centro de Aprendizagem e Formação de Recursos Humanos em Educação a Distância. Essa rede integra também a Télé-Université du Quebec, Pontifícia Universidade Católica do Chile, Universidad Estatal a Distância da Costa Rica, Escola Superior de Formação de Professores do Senegal e Instituto de Professores das Ilhas Maurício. Essa rede possibilita o intercâmbio e a produção de material multimídia, de *software* de gestão de redes educativas e, principalmente, a concretização de projetos conjuntos de Educação a Distância.

Pela análise realizada, conclui-se que é possível superar o desafio das dicotomias impostas pela racionalidade técnica, com a construção de modalidades alternativas e de espaços concretos de trabalho por meio de atividades que reforçam o desenvolvimento da pesquisa, de práticas colaborativas entre os atores, da produção de recurso didático-pedagógico, da realização de debates coletivos, da elaboração de instrumentos de avaliação entre outras atividades inseridas em um currículo temático que integra conteúdos da base epistemológica e profissionalizante, tendo em vista a formação profissional do professor qualificado para formular um projeto de prática teorizado, bem como de refletir teoricamente sobre a prática.

A experiência de MT foi determinante para conduzir a construção de uma face positiva da EaD. Esse Programa tem despertado interesses de estudiosos e dessa forma tem sido objeto de teses e dissertações e, ainda, objeto de inspiração de diversas instituições nacionais, a exemplo da Universidade Federal do Paraná, o Programa de Formação de Professores de Nível Médio para Docentes em Exercício, o PROFORMAÇÃO, conduzido pelo MEC com o apoio dos estados. Já na Universidade Federal do Espírito Santo, na Universidade Federal de Ouro Preto e na Universidade Estadual de Maringá, o Programa de Mato Grosso é replicado.

Essa experiência também foi de fundamental importância, tanto na formulação da proposta dos padrões de qualidade para os cursos oferecidos na modalidade de EaD, quanto para reflexão no Fórum de Pró-Reitores de Graduação (ForGRAD) por ocasião da elaboração dos princípios orientadores para essa modalidade de educação.

No documento do ForGRAD (2002), são apontados princípios que devem ser observados na orientação e elaboração de programas e projetos de EaD: diversidade, autonomia, pesquisa, relação teoria e prática, trabalho cooperativo, dialogicidade e construção e re-construção do conhecimento. Percebe-se uma estreita relação entre esses princípios e a proposta do curso de Formação de Professores de Mato Grosso. A leitura dos documentos, relatórios, depoimentos, experiências vivenciadas pelo grupo do NEAD em sua fase preparatória, deixa claras as bases sólidas que dão origem ao Programa. Não se trata de um projeto que nasce de uma equipe, que se reúne e resolve escrever um projeto fundamentado em princípios "politicamente corretos" apontados pela comunidade de cientistas educacionais, e sim, de um projeto que nasce de ações concretas, escrito ao longo da vivência de todo um processo de Formação de Professores assumido pelo Estado de Mato Grosso com o apoio de várias instituições locais e nacionais, que em seu percurso foi se fortalecendo por um trabalho de parceria, de interação, de diálogo, de construção, de respeito pela diversidade de sua equipe, solidificando os princípios que fundamentam seu projeto.

A perspectiva de historicidade, construção e diversidade assumidos no Programa como os conceitos que o sustentam integrando seus objetivos, estratégias, atividades, podem contribuir para avançar em novas bases para o ensino-aprendizagem, particularmente para pensá-la concretamente do ponto de vista crítico, dialético, histórico e social. O processo de construção deve ser estabelecido no e do conjunto das relações homem/homem, homem/natureza num contexto historicamente determinado, heterogêneo e não-linear.

Nesse Programa, o princípio da teoria e prática é observado nos eixos epistemológico e profissionalizante que servem de pilar para a estrutura curricular. O eixo profissionalizante articula os estudos de fundamentos teórico-metodológicos das ciências e a relação teoria e prática explicita-se nas discussões e reflexões ao longo do processo de formação, sobretudo na realização da pesquisa sobre a prática. As atividades propostas buscam articular as discussões teóricas com a experiência vivida pelo estudante das licenciaturas. A pesquisa em um projeto orientado por essa concepção ganha centralidade no processo de ensino e aprendizagem e atua como um princípio educativo.

O diálogo é pedra angular no Programa, mas o é também nos processos de negociação que antecedem e dão sustentabilidade material e política à sua consecução. A UFMT dialoga com o poder público, sem a perda de sua autonomia para condução de todo o processo.

Da mesma forma, o diálogo que se institui na relação do aluno com as Coordenações, com os Orientadores Acadêmicos, com o material didático-pedagógico, é essencial. Esse diálogo propicia um conjunto de componentes que ativam o pensamento, suscitando a necessidade da busca, da descoberta e da construção do conhecimento. Dentro da teoria vygotskyana, esses elementos são os apoiadores da aprendizagem e, como tais, desempenham a função coadjuvante junto ao aluno, fazendo a mediação em favor de seu desenvolvimento interno.

A parceria é outro elemento que compõe a essencialidade desse projeto de formação de professores. A esse respeito, Foerste (2002, p. 326) observa que a parceria na formação de professores de Mato Grosso,

> apresenta aspectos teórico-práticos que vêm somar no debate da socialização profissional docente. Ela está sendo crescentemente favorecida pelo estudo e valorização dos saberes docentes, tendo por base debates acumulados a respeito do professor reflexivo. A reflexão na ação, [...], constitui-se como base no movimento pela superação da racionalidade técnica, possibilitando emergir e se consolidar uma epistemologia da prática profissional docente.

Esse autor aponta ainda que a partilha e a colaboração dinamizam os processos interativos, eixos centrais do trabalho docente. Esses são espaços institucionais (Elliott, 1991) em que os professores deveriam encontrar condições para a reflexão teórica e prática, desenvolvendo a sua profissionalização.

A composição de todos esses elementos formam um amálgama com a abordagem teórico-metodológica do Programa de EaD para Formação de Professores que o qualificam. Pode-se então associar o êxito do Programa de Mato Grosso a diversos fatores, entre os quais destacam-se as condições de construção das parcerias, as bases do acordo, o compromisso de cada parceiro em relação ao seu papel no acordo, a qualidade e adequação do material didático-pedagógico, o público alvo, a interação dos elementos da equipe que atuam nos vários níveis.

Entende-se que esses pontos sejam referenciais, indispensáveis para os programas de EaD, hoje incorporados às orientações oficiais e, portanto, do MEC, ao estabelecer os padrões de qualidade, como também para a sustentação político-pedagógica das recomendações do documento do ForGRAD. As experiências têm induzido a instituição de regras, normas e condutas.

Considerados todos esses aspectos, pode-se afirmar que a Educação a Distância representa uma possibilidade concreta, de qualidade, a ser utilizada na formação de professores, problema que, há muito tempo, necessita de uma maior atenção, não só no Mato Grosso, mas no país inteiro.

Cabe aqui refletir ainda um pouco sobre esse Programa e os elementos que o compõem, na medida em que foram todos considerados referenciais para o seu êxito. Então, resta saber em que proporção cada um desses elementos tornam-se essenciais para assegurar a qualidade de programas construídos nas mesmas bases, porém dirigido a um público com características diferenciadas, por exemplo, ou seja, a um público não de professores na efetiva atividade docente? As possibilidades de êxito de um programa de EaD com essas características seriam as mesmas?

Essa questão poderia ser considerada um fator limitador para a implantação de programas dessa natureza. No entanto, o reconhecimento do caráter educativo da prática social preserva as condições de oferta para um público com outras características, sendo essa prática, na verdade, um campo fecundo para a construção de uma efetiva interação. Portanto, mesmo que o exercício da docência na proposta de Mato Grosso seja de grande relevância, uma outra proposta não padecerá de falta de qualidade, se a variável que se refere ao público alvo não apresentar as mesmas características para a composição desse quadro.

A afirmativa feita no parágrafo anterior se justifica porque o corpo discente ser constituído por professores em exercício é um aspecto bastante positivo, mas não é essa a condição determinante de êxito. A condição fundamental revela-se no tratamento epistêmico conferido ao ensino das ciências e às estratégias de aprendizagem, um tratamento que contempla, a um só tempo, a teoria e a prática.

Ainda em relação aos fatores limitadores, seria possível aplicar na íntegra esse Programa, se para o seu êxito concorrem a qualidade técnica e política das equipes, dirigente e executiva? Ou o fator limitante seria o compromisso que essas equipes demonstram possuir em relação ao seu trabalho?

Qualquer que seja o questionamento que se faça, deve-se levar em conta que se trata de condições que podem e devem ser construídas. Esse tipo de programa, como qualquer programa de formação de professor de qualidade, exige o esforço de produzir as condições para um desenvolvimento exitoso.

Não se desconhece, contudo, que muitos são os limites do Programa aqui analisado, no entanto, pode se constituir em uma referência não só para cursos de formação de professores, na modalidade de EaD, mas também para os cursos presenciais. Entre os indicadores que o tornam uma referência, merecem destaque a qualidade específica que decorre da forma como foi estruturado; a abrangência resultante de todos os aspectos intervenientes no processo, cuidadosamente trabalhados; o paradigma que o informa; a preocupação com a questão epistêmica na abordagem do conteúdo; a compreensão da prática pedagógica, da ciência, da pesquisa, da interdisciplinaridade.

CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A profissionalização do professor no Brasil, hoje, constitui-se ainda uma questão polêmica que busca respostas que possam dar conta dos sérios problemas que entravam o sistema educacional, inserido na complexa realidade política, econômica e social de um país de terceiro mundo da comunidade global.

Nesse contexto, caracterizado por novas relações sociais e novas demandas, têm surgido da tensão entre segmentos oficiais e da sociedade civil propostas alternativas de formação e profissionalização do professor. Essas propostas apresentam, à primeira vista, convergências, mas, quando analisadas sob a ótica de sua concepção, princípios e objetivos, constatam-se grandes diferenças entre elas. Para exemplificar, basta lembrar se da histórica forma desarticulada como as instituições escolares trabalham a teoria e a prática. Esse aspecto é muito ressaltado tanto na proposta oficial quanto na da sociedade civil, e em ambas propostas é explicitamente reconhecida a necessidade de se trabalhar a teoria e a prática de forma articulada. A diferença está nos resultados que se quer obter.

Oficialmente, de acordo com o que estabelece a LDB/96, e posteriores regulamentações no PNE e nas Diretrizes, a teoria articulada à prática contribuirá para aumentar, em particular, a competência do profissional e em conseqüência melhorar o processo de ensino em repercussões mais ampla na vida social. Para as associações educacionais que representam a sociedade civil, ANFOPE, ANPEd, ANDIFES, entre outras, e educadores preocupados com a orientação teórica nos processos formativos, a prática compõe o próprio tecido da ciência. Teoria e prática são, portanto, indissociáveis. Essa articulação entre teoria e prática é essencial para uma maior competência profissional, pedagógica e humana, pois propicia condições para que o sujeito possa fazer uma leitura crítica da sua realidade, e intervir fazendo mudanças que tragam uma melhoria de vida a toda a comunidade.

A profissionalização, buscada pelo profissional da educação deve estar comprometida com o processo de formação de professores em uma perspectiva histórica e social,

contemplando a formação inicial, o aperfeiçoamento contínuo no exercício profissional e a emergência de uma cultura profissional e organizacional desta profissão.

Destaca-se que a necessidade da profissionalização docente não se limita a uma luta de classe ou mesmo reivindicações de uma categoria profissional, mas vem sendo exigida pela forma de organização do trabalho na sociedade. Imposições decorrentes do acelerado avanço técnico-científico e da utilização das tecnologias nas diferentes atividades produtivas e sociais. Conseqüentemente, a educação e o professor passam a ocupar uma posição estratégica na qualificação do trabalhador, que, além de tudo, deve desenvolver habilidades e competências no sentido de saber adaptar-se facilmente às novas situações, ter criatividade e autonomia para resolver problemas.

Diante desse quadro, a Educação a Distância vem se consolidando como uma das alternativas de democratização do acesso à educação superior, contribuindo no atendimento da demanda educacional requerida pela sociedade contemporânea, apresentando traços compatíveis com as atuais orientações educacionais como a reflexibilidade, a interdisciplinaridade, a interatividade, a autonomia e a qualidade. A adoção do novo paradigma sobre o conhecimento e aprendizagem possibilita a preparação dos sujeitos para enfrentar situações de forma crítica e reflexiva, integrando-os em uma proposta transformadora da realidade.

A última década marca o retorno da Educação a Distância ao foco das atenções de estudiosas, porém diferentemente do período em que desenvolveu programas de formação por correspondência ou ainda por meio da radiodifusão, essa modalidade educacional encontra-se em um período caracterizado pelo desenvolvimento científico-tecnológico, econômico (das complexas forças produtivas), político, cultural e comunicacional. Nesse contexto, os meios de comunicação *on-line* oferecem grande flexibilidade possibilitando a criação de ambientes virtuais multidirecionais, em que alunos e professores podem desenvolver ações e interações, individual ou coletivamente, podem compartilhar experiências e materiais didáticos, aproximando os sujeitos em tempo real, podendo vir a constituir-se em uma comunidade virtual de aprendizagem.

De acordo com as teorias vygotskyanas, o desenvolvimento intelectual é fortemente influenciado por fatores externos, por interações sociais, incluindo aí as interações interpessoais e grupais. O que evidencia a necessidade de se enraizar a aprendizagem em experiências sociais, favorecendo o compartilhamento de significados entre os sujeitos envolvidos no processo.

A contínua reestruturação da compreensão do conhecimento de um sujeito, por meio de uma relação construtiva e dialógica que estabelece com a ciência, com a cultura, com o seu

contexto, com outros sujeitos, está condicionada à utilização de linguagens, instrumentos do processo social, particularmente decorrentes de sua inserção em comunidades científicas e de profissionais.

Nesse sentido, entende-se que a integração das tecnologias de comunicação e informação no processo educacional possibilitará formas inovadoras de interação e colaboração entre aluno/aluno, aluno/ professor, aluno/material didático, aluno/ conhecimento/cultura, estimulando a criação de ambientes virtuais, estratégias e materiais que potencializem a aprendizagem, provocando mudanças significativas tendo em vista apoiar, nos diferentes contextos, o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, pelas múltiplas formas de representação do conhecimento.

Enquanto alternativa pedagógica, a EaD não tem por objetivo substituir a educação presencial, pelo contrário, pode contribuir em um trabalho que potencialize as oportunidades no âmbito da formação humana e profissional, inicial e continuada.

Nos dias atuais, evidencia-se na educação, uma certa tendência em integrar cursos presencias e cursos a distância, sejam de graduação, pós-graduação ou extensão. Como afirma Moran (2002, p. 1), o "presencial se virtualiza e a distância se presencializa". Essa integração deve ser fruto de um movimento de sinergia entre elas, de articulação e colaboração entre esses sistemas, de maneira que as experiências bem sucedidas e materiais didáticos de um sistema, possam também auxiliar na condução do outro sistema. Nesse sentido, a EaD, por sua natureza mediática, estimula muito a produção de material didático, elaborada segundo critérios que assegurem qualidade pedagógica como suporte aos conteúdos de ensino, a fim de que o aluno possa atingir os objetivos propostos. Esta necessidade faz com que se busque continuamente aprofundar o conhecimento sobre o processo educativo, abrindo espaços para a utilização de variados materiais didáticos e meios de aprendizagem.

A produção do material didático de qualidade constitui-se em um espaço de fundamental importância, de modo especial, para a educação a distância pela necessária interação que deve propiciar entre o conhecimento e o aluno que, geograficamente, encontra-se distante. Isso significa repensar e aprofundar questões sobre a aprendizagem e sobre a produção de conhecimentos, teóricos e metodológicos, dentro de princípios dialógicos, a fim de possibilitar ao aluno o espaço que necessita para refletir, questionar e desenvolver o próprio raciocínio.

É preciso citar que as constantes críticas à EaD, aos projetos que apresentavam debilidades, em geral, orientados por uma visão pragmatista, reprodutivista, foram fundamentais para trazer para dentro dela as novas orientações educacionais, junto do debate

e discussão, como a idéia de que o conhecimento é construído a partir da relação entre pensamento e prática e se produz com a reflexão e interação do sujeito com a sua realidade, como também a partir das interações entre sujeitos, a partir da incorporação crítica e criadora de suas experiências. Do ponto de vista metodológico, a prática reflexiva é uma estratégia essencial no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, de forma especial quando advinda do diálogo intencionalmente construído ou estabelecido no grupo.

A EaD enquanto modalidade educativa pode contribuir sobretudo na (res)significação dos paradigmas educacionais, principalmente no que se refere, à compreensão da educação como um sistema aberto, interligado a outras práticas sociais e a outros sistemas influenciando e sendo também influenciado por essas conexões; ao conhecimento como processo; à dimensão tempo/espaço escolar, como construção subjetiva; à autonomia do estudante no processo da aprendizagem; à interlocução no processo de comunicação dos sujeitos da ação educativa; à compreensão da educação como processo permanente; à compreensão do conhecimento produzido em processos coletivos.

Hoje a EaD, é norteada por um processo histórico-social, revestida de novos significados. Questiona-se inclusive a pertinência ou não do termo "a distância" uma vez que esse termo não pode ser mais compreendido como distância puramente física ou geográfica. Com a utilização das novas tecnologias comunicacionais muitas "fronteiras" foram ultrapassadas. É a partir dessas novas fronteiras que a EAD, ou a educação não presencial, vem se configurando e rompendo com o formalismo acadêmico que marca as instituições de ensino. O contexto atual necessita de propostas que apresentem como possibilidade a criação de novos ambientes de aprendizagem, impregnados por um grande potencial de comunicação, interatividade e colaboração, transcendendo a relação presencial professor/aluno, rompendo barreiras de tempo e espaço. A EaD pode se constituir em uma dessas possibilidades.

A diferença marcante da EaD em relação à "educação presencial" pode ser atribuída ao fato de que a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem não se centrar no professor como indivíduo, mas na instituição que congrega professores e especialistas para a elaboração do material didático apropriado, para o acompanhamento do aluno em seu programa de estudos, para a verificação de sua aprendizagem. Da mesma forma, a instituição é a responsável pela logística da utilização, garantindo o fluxo da "comunicação bidirecional", em suma, da relação didática professor-aluno. Assim, o requisito básico institucional para desenvolver um Programa de EaD é a capacidade efetiva de articulação de equipes, garantindo a interdisciplinaridade de uma programação participativa, a adoção de uma metodologia que utiliza a problematização, a integração de momentos presenciais, a

realização de avaliação contínua não apenas do aluno mas também de todo o programa, que permanentemente se repensa e revisa suas práticas, seus procedimentos.

O processo de formação com essas características oferece ao aluno maior independência e autonomia para resolver problemas, apoiado de um leque de conhecimentos e busca de informações de acordo com a necessidade e interesse de aprofundar um determinado conteúdo. Porém, isso é realizável, caso esse aluno assuma uma postura consciente e intencional, deixando de lado sua passividade frente à própria aprendizagem. Ao professor cabe a orientar e mediar a aprendizagem, renovando atividades, criando ambientes novos, materiais, promovendo o diálogo com e entre os alunos e aprendendo com eles.

Um aspecto fundamental reside na relevância da proposta pedagógica para o desenvolvimento de um curso de formação, como também na definição de sua modalidade, na seleção e combinação dos meios de comunicação e informação a serem utilizados, na elaboração dos materiais didáticos e dinâmicas das atividades, entre outros. Esses fatores devem estar estreitamente relacionados aos objetivos desse curso, à teoria educacional que o norteia e deve também levar em conta as características socioculturais de seus alunos.

A Educação a Distância depende, para seu êxito, além de programas e sistemas bem definidos, de recursos humanos capacitados, materiais didáticos adequados e, fundamentalmente, de meios apropriados de se promover o ensino desde os centros de produção até o aluno, devendo existir instrumentos de apoio para orientação aos estudantes nos locais onde se encontram.

Diante de todas essas considerações, no contexto da Educação a Distância, o estudo do projeto de MT evidenciou a qualidade científico-pedagógica que orienta a prática de EaD, confirmando que essa alternativa não se caracteríza apenas pelo seu caráter compensatório para aqueles que ficaram excluídos dos processos formativos institucionais. Efetivamente essa alternativa promove a formação, sem perda dos elementos significativos de uma base científica e suas exigências teórico-práticas que estão na base dos padrões de qualidade dos processos formativos

A experiência de formação de professores aqui analisada, evidenciou também a importância da EaD estar institucionalizada, fundamentada em princípios e práticas que possam garantir uma formação de qualidade (observadas as diretrizes estabelecidos pela legislação nacional) e a articulação do ensino, pesquisa e extensão para que concomitantemente possibilite uma formação técnico científica sintonizada com as exigências do mundo do trabalho na contemporaneidade e uma formação humanística voltada para o desenvolvimento integral do homem.

Considera-se que esses elementos, presentes também nos princípios definidos pelos membros do ForGRADE (2002), sejam indicadores para projetos de EaD, norteados por uma perspectiva reflexivo-crítica: diversidade, autonomia, pesquisa, relação teoria e prática , trabalho cooperativo, dialogicidade, construção e re-construção do conhecimento.

Considera-se ainda que a implantação e implementação de projetos de EaD pressupõe condições imprescindíveis ao seu processo de desenvolvimento. Entre essas condições, pode-se citar a de uma clara definição de políticas públicas para essa modalidade, com programas regulares de financiamento e fomento com a finalidade de apoiar as diferentes etapas de desenvolvimento dos projetos.

Uma outra condição igualmente importante diz respeito à constituição de parcerias que devem prever e assegurar a inserção do projeto na política para o desenvolvimento local, regional e nacional, com garantias institucionais, além de, como já colocado anteriormente, constituírem-se a partir da definição clara dos objetivos e papéis de cada partícipe de modo a garantir a qualidade do projeto e a continuidade de sua execução.

A educação no Brasil vive um momento histórico, e de modo particular a EaD, após o seu reconhecimento como modalidade educativa na LDB/96 e sua regulamentação pelos Decretos Lei 2494/98, 2561/98 e a Portaria Ministerial (MEC) Nº.301/98, exigindo mais do que isto, exigindo a definição de políticas estratégicas para a consolidação dessa modalidade em cada uma das Instituições de Ensino Superior que, por vocação e até porque reúnem condições de pessoal e de infra-estrutura, venham a optar por sua oferta. Tais políticas devem assegurar para a EaD parâmetros de qualidade equivalentes ao do ensino presencial, numa perspectiva de flexibilidade e articulação entre as duas modalidades.

O estudo de projetos como o da UFMT, com profunda inserção na realidade local e nacional, torna claro que projetos como esse se impõem com uma qualidade que transcende a competência técnica e busca atender as necessidades sociais, realimentando as políticas de formação de professores por meio da Educação a Distância.

As experiências de EaD em andamento no Brasil, orientadas por uma perspectiva teórica, histórica e social, serão fundamentais para a revisão das concepções tecnicistas presentes nas políticas públicas que, inclusive, têm produzido uma retração aos avanços, mesmo quando eles são propostos em bases científico-pedagógico consolidadas no caso de se ter bases consolidadas.

Da articulação desse estudo, do contexto educacional e o das políticas, verificou-se o interessante movimento de gestação das políticas, fundamentadas no cotidiano das práticas pedagógicas empreendidas por diferentes projetos. Esse diálogo, apesar de não ter atingido

ainda o patamar necessário, já sinaliza possibilidades de um trabalho colaborativo, de parceria, mediante a conjugação de esforços, entre órgãos oficiais e as diferentes instâncias educacionais.

O MEC deve assumir uma função pró-ativa, não só no sentido de prover financeiramente e tecnicamente os projetos e programas, mas também fazer avançar a compreensão de formação, produção e avaliação desses projetos, criando as condições para expandir para outros campos de formação, não como resultado de uma expansão desordenada, mas como alternativa para promover as condições de acesso e a real democratização do ensino. Deve também promover e incentivar a integração do aparato tecnológico das redes públicas para formar professores, mantendo o debate permanente entre as associações científicas, movimento de educadores, fóruns, instituições educacionais, em todos os seus níveis e nos órgãos oficiais do Estado.

Espera-se ainda que o MEC reafirme os princípios elaborados no ForGRAD (2002) para formação de professores na modalidade de Educação a Distância e reconhecidos pelas instituições educacionais brasileiras de nível superior, não só sob a forma de discurso, mas com ações coerentes.

Em síntese, a EaD constitui-se em uma possibilidade educacional capaz de atender às demandas da sociedade com qualidade e, portanto, o caráter transitório conferido à sua prática para resolver questões pontuais, como a formação de professores em exercício em atendimento a uma exigência legal, deve ceder lugar a uma política, enquanto diretriz para programas pensados como prática permanente.

E mais, órgãos oficiais e as demais instâncias educacionais, em um trabalho conjunto, precisam desenvolver políticas alternativas que, por um lado, possam assegurar a integração dos sistemas presencial e a distância, constituindo os sistemas educacionais mistos, por outro, assegurar a incorporação das práticas pedagógicas e o uso do aparato tecnológico no ensino presencial, rompendo as barreiras erguidas pelo conceito tradicional de tempo e espaço, trazendo para dentro das salas de aula a potencialidade dos ambientes virtuais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores –** Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998. p. 99-122.

ALARCÃO, I. & BRZEZINSKI, I.; SILVA, E.; BRITTO, J. Profissionalização docente. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1998,. Porto Alegre. **Anais**..., 1998. p.109-153.

ALMEIDA, M. I.; FRANCO, M. A. R. S.; GUIMARÃES, V. S.; PIMENTA, S. G.. A pesquisa fecundando a prática docente: abordagens emancipatórias. X ENDIPE, **painel...,** Rio de Janeiro, 2000.

ALVES, N.. **Trajetórias e redes na formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.

ALVES FILHO, F.; MENCONI, D.; RODRIGUES, G. Canudo pela internet. In**: Revista Isto é,** São Paulo**,** n. 1.663, 15/08/2001. p. 48-51.

ANDRÉ, M.. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil –1990-98. In: CANDAU, V. M. (Org). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANFOPE.FORUMDIR. **Análise da versão preliminar da proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em curso de nível superior.** Goiânia, março de 2001.

ARETIO, G. L. **Educação à distância (EaD) - Conceituação**. Disponível em:< http:// www.ciencia.ufrj.br/educnet/educad.htm>. Acesso em: dez.1999.

AZEVEDO, W. Panorama atual da Educação a distância no Brasil. In: **Boletim do Salto**, Série Educação a Distância do Programa Salto do Futuro, PGM5, apresentado em 24-28 de abril de 2000. Disponível em:<www.mec.gov.br>. Acesso em:abril.2000.

BARRETO, R. G.. Em torno da tecnologia: a formação de professores. In: Encontro do GT Currículo da ANPEd: **Redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativos**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

_____. (org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. 192p.

BELLONI, M. L.. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

BENEDITO, V. *et alii*. **La formación universitaria a debate**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1995.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999. (Coleção Questões de nossa época, 56).

BORDENAVE, J. **Telecomunicações ou educação a distância –** fundamentos e métodos. São Paulo: Vozes, 1987.

BRASIL.MEC/INEP. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. PBEP, Brasília, MEC/INEP, 65(150). 407. 25, maio/ago, 1984.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Disponível em:< www.mec.gov.br >. Acesso em: 11 set.. 2002.

BRASIL. Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998. Disponível em:< www.mec.gov.br >. Acesso em: 11 set.. 2002.

BRASIL. Portaria n. 301, de 7 de abril de 1998. Disponível em:< www.mec.gov.br >. Acesso em: 11 set.. 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** de 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <www.mec.gov.br >. Acesso em: 08 out.. 2001.

BRASIL.MEC.CNE. Relatório sobre as **Diretrizes para a Formação Inicial de professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior**, de 08 de maio de 2001. Instituídas pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL.MEC.SEF. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999.

BRAULT, M. Profissionalização. In: BRAULT, M. **A formação do professor para a educação básica**: **perspectivas**. Brasília: MEC -UNESCO, 1994. p. 41-48.

BRZEZINSKI, I. Por uma política de formação de professores para a educação básica. In: **Anais do Seminário Nacional sobre Formação de Professores para a Educação Básica**, 1993. Mímeo.

_____. **Pedagogia, Pedagogia e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).

_____. (Org). **Formação de professores- um desafio**. Goiânia: Editora UCG, 1996.

_____. (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____; ALARCÃO, I.; SILVA, E.; BRITTO, J. Profissionalização docente. Porto Alegre, In: II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÃO PORTUGUESAS, 1998,. Porto Alegre. **Anais**..., 1998. p.135-141.

_____. Contribuição apresentada pela ANPEd nas audiências públicas sobre as "Diretrizes para Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior", promovidas pelo Conselho Nacional de Educação, **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados, n. 16, p. 118-124, jan./abr., 2001.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria J.A.; Sara B. dos S.; Telmo M.B. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CADERNOS CEDES. **Educação continuada**. n. 36, 1995.

CANÁRIO, R.(org.) **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora,1997.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: I CONGRESSO NACIONAL E SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1997, Aveiro. **Anais eletrônicos...** Aveiro,1997.

CANDAU, V. Novos rumos da Licenciatura. In: **Relatório de Pesquisa.** Rio de Janeiro: PUC, 1988.

CARR, W. **Una teoría para la educación - hacia una investigación educativa crítica.** Madrid. Morata, 1996.

CARR, W. ; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARROLO, C. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora,1997. p. 21-50.

CHAVES, E. **Ensino a distância: conceitos básicos**. 1999. Disponível em: <http:// www.edutecnet.com.br>. Acesso em: dez. 2001.

_____. **Tecnologias na educação: conceitos básicos**. 1999. Disponível em: <http:// www.edutecnet.com.br>. Acesso em: dez. 2001.

CONTRERAS, J.. **La autonomia del profesorado**. Madrid. Ed. Morata, 1997.

CRÓ, M. de L.. **Formação inicial e contínua de educadores/professores- Estratégias de intervenção**. Porto: Porto Editora, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo : Cortez, 1991.

CIRIGLIANO G. **Educação à distância (EaD) - Conceituação**. Disponível em: <http:// www.ciência.ufrj.br/educnet/educad.htm>. Acesso em: dez.1999.

CORREA, J. Novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) e redes colaborativas de aprendizagem. In: Encontro do GT Currículo da ANPEd: **Redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativos**. UERJ, 2001.

CUNHA FILHO, P.C.; NEVES, A.M.; PINTO, R.C. O projeto *Virtus* e a construção de ambientes virtuais de estudo cooperativo. In: MAIA, C. (Org.). **Ead.br – Educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

CAMPOS, S. de: PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Shön. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras. 1998. p. 183-206.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC: UNESCO, 1998.

DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs**.). Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 33-71.

EBERSPÄCHER. H. F.; JAMUR J.H.; ELEUTÉRIO, M.A; GOMES, P.V. "Eureka"na PUCPR! Um ambiente para aprendizagem colaborativa baseado na www. In: MAIA, Carmem (Org.). **Ead.br – Educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

ELLIOT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madri: Morata, 1993.

_____. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Revista Teoria da Educação**, nº 4, Porto Alegre, Pannonica, 1991. p. 41-61.

ESTRELA, A. **Teoria e prática de Observação em classes. Uma estratégia de Formação de professores.** Lisboa: I.N.I.C, s/d.

_____; PINTO M., Silva I., RODRIGUES A.; PINTO P. **Formação de professores por competências- projecto em foco (Uma experiência de formação contínua).** Fundação Calouste Gulbenkian, s/d.

EVANS, T.; NATION, D. De la necesidad de la teoria en la enseñanza abierta y a distancia. In: MARTÍN RODRÍGUEZ E.; QUINTILLÁN, M.A (Org.). **La educatón a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones , viejos conflictos.** Madrid: Ediciones de la torre, 1999. p. 61-84.

FAGUNDES, L.C. Educação a distância (EAD) e as novas tecnologias. In**: Tecnologia Educacional**. v. 25 (132/133), set/out/nov/dez, 1996, ano XXV. p. 20-23.

FAINHOLC, B. **La interatividad en la educación a distancia**. Buenos Aires: Paidós, 1999. 172p.

FERREIRA, A. J.; MOULIN, N. Novas tecnologias na mediação do ensino a distância: caminhos para a individualização ou para a massificação? In: **Tecnologia Educacional** .v. 29 (150/151), jul/dez, 2000. p. 52-56.

FILOCRE, J.; GOMES, A. E. Q. Educação, tecnologias e currículo. In: Encontro do GT Currículo da ANPEd: **Redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativos**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

FIORENTINI, D.; GERALDI C.M.G.; PEREIRA, E. M. de A.. (orgs.). **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras. 1998.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores do conceito à prática**. 2002 Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FORGRAD. Plano Nacional de Graduação; um projeto em construção, mai. 1999. Disponível em: <www.unicamp.br/prg/forgrad>. Acesso em:11. 02. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra,1997.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1979. 149p.

FREITAS, M. T. de A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994.

GARCIA, C. M.A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÒVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GENTILI, P.A.A.; SILVA, T.T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1994. 204p.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Oeiras: Celta, 1997.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

GOMES, R. **Culturas de escola e identidades dos professores**. Lisboa: Educa, 1993.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira S.A., 1982.

GRILLO. M. C. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI (org). **Professor do Ensino Superior – identidade, docência e formação**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

GUÉDEZ, V. **Educação à distância (EaD) - Conceituação**. Disponível em. <http:// www.ciência.ufrj.br/educnet/educad.htm>. Acesso em: dez. 1999.

GUIMARÃES, P. V. A contribuição do consórcio interuniversitário de educação continuada e a distância – Brasilead - para o desenvolvimento da educação nacional. In: **Em aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996. p.28-34.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.

HERNANDEZ, F. Outro itinerario para la formación inicial. In: **Cuadernos de Pedagogia**, n. 208, s/d.

HETKOWSKI, T. M.; PRETTO, N. As tecnologias de informação e de comunicação exigem novas práticas pedagógicas. In: Encontro do GT Currículo da ANPEd: **Redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativos**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

IMBERNÓN, F**. La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia uma nueva cultura profesional**. Graó, 1998.

_____. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

_____. (Org). A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político – mapeando o pós-moderno** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KAYE, A; RUMBLE, G. **Educação à distância (EaD) - Conceituação**. Disponível em: <http:// www.ciência.ufrj.br/educnet/educad.htm>. Acesso em: dez.1999.

KENSKI, V.M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (org.) **Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas.** Rio de Janeiro: Quartet, 2001. P.74-84.

_____. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V.C. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A Editora; Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 254-264.

KUMAR, K. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 258 p.

LAMEIRA, L. **Educação a distância**. Disponível em: <www.edutecnet.com.br>. Acesso em dez. 2000.

LANDIM, C. M. F. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: s/n, 1997.

LERNER, D. El lugar del conocimiento didáctico en la formación del maestro. ***Seminário Internacional " Quem é o professor do terceiro milênio?"***. Bahia, 1995.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Trad.Carlos Irineu da Costa. RJ: Editora 34, 1994.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. Entrevista concedida ao **Programa *Roda Viva***, TV Cultura, ago. 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Editora Cortez, 1998.
_____. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na Didática. **Anais II do IX ENDIPE**, v. 1/1. Águas de Lindóia. São Paulo, 1998.

_____; PIMENTA , S. G. Formação dos profissionais da Educação – visão crítica e perspectivas de mudança. In: **Educação e Sociedade**, n. 68, 1999.

LOBO NETO; F. J. da S. Educação a Distância: Regulamentação, Condições de Êxito e Perspectivas. Mímeo, 1998 Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br>. Acesso em: dez. 1999.

LÜDKE, M. O professor na escola básica e a pesquisa. In: CANDAU (org). **Reinventar a escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____; ANDRÉ, M. E. D. **A. pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: As concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MADEIRA, M.C.; TURA, L.F.R.; FERREIRA, H.A. A informação como objeto de sentidos. In: Encontro do GT Currículo da ANPEd: **Redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativo**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

MANACORDA, M.A. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARIN, A J. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA (org). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

_____ e outros. Educação continuada e investigação-ação: da relevância de uma fase exploratória. In: MARIN (org). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 3ª ed. Ijuí: Ed. UNIJUÌ, 2000.

MARTÍN RODRÍGUEZ, E.; QUINTILLAN, M.A. La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones, viejos conflictos. In: MARTÍN RODRÍGUEZ E.; QUINTILLÁN, M.A (Org.). **La educación a distancia en tiempos de cambios: nuevas generaciones , viejos conflictos.** Madrid: Ediciones de la torre, 1999. p. 9-25.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.et alii. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MAUÉS, O. C. O modelo de competências nas diretrizes curriculares da formação do professor. In: XI ENDIPE IGUALDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO. **Anais...** Goiânia, 2002.
MEC/SESU/ GT. **Documento Norteador para a Elaboração das Diretrizes para os Curso de Formação de Professores**, s/d.

MELLO, G. N. (1999**) Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical.** Documento principal (versão preliminar para discussão interna).

MITRANY, V. O. La education como proceso de interaccion y comunicacion. In: MITRANY, V. O. (Org.). **Comunicacion educativa**. Habana: CEPES, 1999. p. 27-49.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In: **Em aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996. p.57-69.

_____. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997. 239p.

_____. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.edutecnet.com.br>. Acesso em: dez. 1999.

_____. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, M. C. (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas, SP: NIED, 2002. p.1-12.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Papirus Editora, 2000.

_____. O que é educação a distância. In: **Textos sobre Tecnologias e Comunicação**. Disponível em: <www.ecausp.br/prof/moran>. Acesso em: 11.02.2001.

_____. *Educação inovadora presencial e a distância*.. In: **Textos sobre Tecnologias e Comunicação**. Disponível em: <www.ecausp.br/prof/moran>. Acesso em: jul. 2002.

MOREIRA ALVES, J.R. *Educação a distância e as novas tecnologias de informação e aprendizagem*. In: **Programa novas tecnologias na educação**. Disponível em: <www.engenheiro2001.org.br/programas/980201.htm>. Acesso em: 10.02.2002.

MORIN, E. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. trad. Catarina Eleonora F. da Silva; Jeanne Sawaya, 2ª. ed. S. Paulo: Cortez; Brasília, DF :UNESCO, 2000.

MOROSOV, K.A. **A educação a Distância e o programa de formação de professores em exercício na UFMT**, 1999. Mímeo.

_____. **Novas tecnologias e formação de professores: um intento de compreensão**. Trabalho apresentado na *22ª Reunião Anual da ANPEd*. Caxambú, MG, 1999.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegra: Artes Médicas, 1992. 149p.

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: **Revista Teoria Educação**. n. 4, Porto Alegre, Pannonica, 1991. p.109-139.

_____. (Org) **Profissão: Professor**. Porto: Porto Editora,1991.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote,1995.

_____. **Os professores e a sua formação**. *3 ª edição*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. A formação de professores: realidade e perspectivas. In: IO. CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO. **Anais...** Santa Maria, RS, 2000.

PEREIRA, E. M. de A .Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs**.). Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

PÉREZ GOMEZ, A. Autonomía profesional del docente y control democrático de la prática educativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA VOLVER A PENSAR LA EDUCACIÓN PRÁCTICAS Y DISCURSOS EDUCATIVOS. **Anais...**v. II, Madrid: Morata, 1995.

_____. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÒVOA, A.(Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PERRENOUD, Ph. **Práticas pedagógicas, e profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegrte, Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. A. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista Faculdade Educacional**. v. 22, n.2, jul/dez, 1996. p. 72-89.

_____. Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa. In: André, M. & Oliveira, M. R. (orgs). **Alternativas do Ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 40-55.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN (org). **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000(b).

MEC, SEAD. **Indicadores de qualidade para cursos de graduação a distância**, 2000.

PINTO, J. S.; GOMES, M.M. Teoria Vygotskyana: Aprendizagem em ambiente virtual. In: Encontro do GT Currículo da ANPEd: **Redes cotidianas de conhecimento e a tecnologia no espaço/tempo da escola e em outros espaços/tempos educativos**. Rio de Janeiro, UERJ, 2001.

POPKEWITZ, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÒVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35-49.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: PRETI, O. (org) **Educação a distância: início e indícios de um percurso.**Cuiabá: UFMT, 1996. p.15-35.

PRETTO, N. de L. Políticas públicas educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. Trabalho apresentado na *22A REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Caxambu, 1999.

RAMOS, *M.A.*, Gonçalves, *R.* As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores –** Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

RESENDE E FUSARI, M. F. Tv, recepção na Formação inicial de professores em cursos de pedagogia. In: *VIII ENDIPE*. EIXO TEMÁTICO: EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS. **Anais...** .Águas de Lindóia, MG., 1996. p. 1-17.

SÁ, R A. Educação a distância: bases conceituais e perspectivas mundiais. In: MARTINS, O. B.; POLAK, Y. N.; SÁ, R.A.(Org). **Educação a distância: um debate multidisciplinar** . Curituba: Universidade Federal do Paraná, 1999. p. 75-77.

SACRISTÁN, J. G. **Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de bs profesores.** Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

_____. **Tendências investigativas na formação de professores**. 1996. Mímeo. (Transcrição e tradução de José C. Libâneo).

_____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SADEK, J. R. Iniciativas do MEC em educação a Distância. In: **Boletim do Salto**, Série Educação a distância do Programa Salto do Futuro, PGM5, apresentado em 24-28 de abril de 2000. **D**isponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: abr.2000.

SANCHO, J. M. G. A caixa de surpresas: possibilidades educativas da informática. In; **Revista Pátio**. ano 3, n. 9, mai/jul, 1999. p. 11-15.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. 9ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.

SANTOS, C. de A. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil-uma orientação mundializada.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

_____. O tempo nas cidades. In: **Revista da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência**. ano 54, n. 2, out/nov/dez, 2002. p. 21-22.

SARAIVA,T. Educação a distância no Brasil: lições da história. In: **Em aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996. p.17-27.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÒVOA, António.(Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

_____. **El profesional reflexivo. Como piensan los professionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.

SEVERINO, A. J. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 1998. p.57-68.

SOUSA, E. C. B.. M. Panorama Internacional da Educação a Distância. In: **Em aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun.1996. p.9-16.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. (Seleção de textos de J. Ruddock e D. Hopkins). 3ª ed. Madri: Morata, 1996.

TEDESCO, J.C., **O novo pacto educativo. Educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente. In: WARDE, M.(Org) **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo, Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontífice Universidade Católica se São Paulo, 1998. p. 173-191.

TOSCHI, M. S. Linguagens midiáticas em sala de aula e a formação de professores. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, V.C. (Org.). **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos.** Rio de Janeiro: DP&A Editora; Goiânia: Editora Alternativa, 2002. p. 265- 279.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VILLA, F.G. **Crise do professorado: uma análise crítica.** Trad. Talia Bugel. Campinas, SP: Papirus, 1998. 151p.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS. **Projeto de Formação de Professores da UCG**. Goiânia, 1997.

_____. **Projeto/ Proposta de Formação Superior Aberta e a Distância**. Goiânia, 1999.

USP. **Revista da faculdade de educação** *Formação de professores*, v.22, n.2, jul/dez 1996.

VALENTE, J. A. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (Org.). **Ead.br – Educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

_____. **O professor no ambiente Logo**. Campinas: Unicamp/Nied, 1996.

VIANNEY, J.; LEZANA, A; BITTENCOURT, D.; AZEVEDO, M. C.; PIZZARO, M. Laboratório de ensino a distância: um ambiente para trocas de aprendizagem. In: MAIA, Carmem (Org.). **Ead.br – Educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VIEIRA, F. **Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores.** Rio Tinto: Edições ASA, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** Trad, José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 3 ª edição, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.1989.168p.

_____. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jeferson Luís Camargo.2 ª edição, São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.1989.135p.

ZEICHNER, K.. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 1992. p. 44-49.

_____. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÒVOA, António.(Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

_____. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (orgs.*)*. **Cartografias do Trabalho Docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: **Presença Pedagógica**. v. 6, n. 34, jul/ago, 2000. p. 5-15.