

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSELI DE CASTRO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE INFORMÁTICA:
DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DO ENSINO BÁSICO - PROJETO LER E VIVER

CAMPINAS

2008

ROSELI DE CASTRO

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE INFORMÁTICA:
DESAFIOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DO ENSINO BÁSICO - PROJETO LER E VIVER

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elizabeth Adorno de Araujo

PUC-CAMPINAS

2008

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.29 Castro, Roseli de.

C355e

Educação a distância na sociedade informática: desafios na formação continuada de professores do ensino básico - projeto ler e viver / Roseli de Castro. - Campinas: PUC-Campinas, 2008.
166p.

Orientadora: Elisabeth Adorno de Araújo.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Ensino à distância. 2. Tecnologia da informação. 3. Professores - Formação. 4. Educação permanente. 5. Educação e Estado. I. Araújo, Elisabeth Adorno de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22.ed.CDD - t371.39

Autor: CASTRO, ROSELI DE.

Título: EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA SOCIEDADE INFORMÁTICA: DESAFIOS NA
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO — PROJETO
LER E VIVER

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo.

Dissertação de Mestrado em Educação

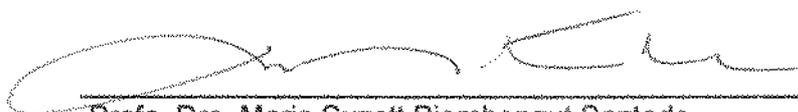
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 29/02/2008.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo



Profa. Dra. Maria Suzett Biembengut Santade



Prof. Dr. José Oscar Fontanini de Carvalho

A **minha mãe** de quem
sempre sinto saudade.
A **meu pai** pelo amor e dedicação.
A meu filho, **Pedro Augusto**, razão do meu viver.
A meu marido, **Rogério**, companheiro e amigo de tantas jornadas.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por me abençoar todos os dias pela oportunidade da vida e a coragem para vencer obstáculos.

À **Profa. Dra. Elizabeth Adorno de Araujo**, pelos encontros e momentos de discussão que direcionaram a realização desse trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Professor **Dr. José Oscar Fontanini de Carvalho** e Professora **Dra. Maria Suzett Biembengut Santade**, pelas sugestões que muito contribuíram para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À **Silvana**, amiga e companheira, sempre presente com uma palavra de conforto e otimismo.

Aos amigos **Lucinda, Eduardo, Mel, Cidinha, Dani e Sérgio**, pelos momentos de convivência e apoio.

Aos **amigos do Programa de Mestrado da PUC**; valeu pela força!

E, especialmente à **minha família** pelo apoio durante a construção deste trabalho.

RESUMO

CASTRO, Roseli de. **Educação a distância na sociedade informática: desafios na formação continuada de professores do ensino básico - Projeto Ler e Viver**. Campinas, 2008, 166f. Dissertação (Mestrado) Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

A rapidez com que a tecnologia avançou nos últimos anos lança, para os governos e sociedade civil, o desafio de traçar estratégias de educação que estejam em sintonia com os modernos paradigmas de acesso à informação. O Brasil vem se esforçando para adequar os programas de educação a distância aos novos paradigmas, mas a realidade é que a evolução da tecnologia e as mudanças paradigmáticas são muito mais rápidas. Nesse sentido, o presente trabalho, dentro da linha de pesquisa Universidade, Docência e Formação de Professores, tem por objetivos: analisar as implicações da tecnologia nos paradigmas que permeiam o desenvolvimento da Educação a Distância na formação continuada de professores; traçar um panorama dos atuais programas governamentais de formação continuada de professores na modalidade de Educação a Distância no país e, especificamente, analisar o “Projeto Ler e Viver”, na tentativa de melhor compreender essa delicada relação entre necessidades contemporâneas reais da Educação a distância e o exercício dessa modalidade de ensino. Através da pesquisa bibliográfica e da aplicação de questionários a professores participantes do citado projeto foi possível articular os aspectos da implementação de programas de Educação a Distância na formação de professores e sua relação com o paradigma pós-industrial de educação a distância.

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

ABSTRACT

The high speed of the technology in recent years leaves, for the government and the civil society, the challenge of creating strategies of education in accordance with the modern paradigms to process information. Brazil has been working hard to adapt the programs of on-line education to the new paradigms, but the evolution of technology and the paradigmatic changes are much faster. Thus, the present work bearing the line of research: "University, Teaching and Training of Teachers" aims to reflect on the implications of the technology in the paradigms that permeate the development of the on-line education in the continuing training of teachers; give an overview of the current government programs of the continuing training for teachers in the form of OLE in Brazil and specifically to analyze the "Read and Living Project", in an attempt to better understand this delicate relationship between real, contemporary needs of the OLE and the practice of this form of teaching. Through a bibliographic research and the application of questionnaires to the teachers of the mentioned project, it was possible to articulate the aspects of the implementation of the OLE programs in the training of teachers and their relation to the post-industrial paradigm of the on-line education.

Terms of indexing: teachers' training; educational policies; on-line education; technology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	= Associação Brasileira de Educação à Distância
ABRAEAD	= Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância
AIM	= Articulated Instructional Media Project
ATP	= Assistente Técnico Pedagógico
BID	= Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	= Banco Mundial
CAPES	= Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior
CENP	= Coordenação de estudos e normas pedagógicas
CES	= Centros de Ensino Supletivo
DEs	= Diretorias de Ensino
DITEC	= Departamento da Infra-estrutura Tecnológica
DOU	= Diário Oficial da União
EAD	= Educação a distância
EDSAC	= Eletronic Delay Storage Automatic Calculator
EJA	= Educação de Jovens e Adultos
ENIAC	= Eletronic Numeric and Calculator
E-Tec	= Escola Técnica do Brasil
FAE	= Faculdade Católica de Administração e Economia
FEF	= Instituição Fundação Educacional de Fernandópolis
FMI	= Fundo Monetário Internacional
FNDE	= Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	= Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	= Instituições Públicas de Educação Superior
ISE	= Instituto Superiores de Educação
LDBE	= Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	= Ministério da Educação
NTEs	= Núcleos de Tecnologia Educacional
NTICs	= Novas Tecnologias da Informação e Comunicação
OIE	= Organização Ibero-Americana para o Ensino
OU	= Open University
PAPED	= Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância
PC	= Personal Computer
PDDE	= Programa Nacional Dinheiro Direto na Escola

PLI	= Programa do Livro
PNAE	= Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE	= Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PROFORMAÇÃO	= Programa de Formação de Professores em Exercício
PROINFO	= Programa Nacional de Informática
PROMED	= Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PUC-CAMPINAS	= Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RIVED	= Rede Interativa Virtual de Educação
SA	= Sociedade Aprendente
SC	= Sociedade do Conhecimento
SEED	= Secretaria de Educação a Distância
SI	= Sociedade da Informação
TICs	= Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	= Universidade Aberta do Brasil
UNASP	= Centro Universitário Adventista de São Paulo
UNDIME	= União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICAMP	= Universidade Estadual de Campinas
UNIFEV	= Centro Universitário de Votuporanga
USP	= Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução	11
Capítulo I	
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE INFORMÁTICA	15
1.1 Virtualidade: um desafio para a educação	16
1.2 A Tecnologia	18
1.2.1 Histórico do desenvolvimento das tecnologias	19
1.2.2 Histórico do desenvolvimento do computador	28
1.3 Sociedade Informática	30
Capítulo II	
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	53
2.1 Os caminhos da educação a distância	53
2.2 A educação a distância no Brasil	62
2.3 Políticas públicas brasileiras para a EAD	66
Capítulo III	
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	72
3.1 Formação continuada de professores	72
3.2 Formação continuada de professores na modalidade EAD	81
CAPÍTULO IV	
AMBIENTES VIRTUAIS E PROGRAMAS PÚBLICOS DE EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	88
4.1 Federais	90
4.2 Estaduais	101
4.3 Projeto Ler e Viver	106
CAPÍTULO V	
O PROJETO LER E VIVER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES ATUANTES NO CICLO II ...	111
5.1 Os procedimentos metodológicos	111
5.2 Resultados e análise dos dados	116
5.2.1 Perfil dos professores participantes do projeto	116
5.2.2 Projeto Ler e Viver	118
5.2.3 Educação a distância	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	153
ANEXOS	160

INTRODUÇÃO

Educação a distância na Sociedade Informática: desafios na formação continuada de professores do ensino básico - Projeto Ler e Viver, constitui-se em um trabalho que tem por objetivo analisar as implicações da tecnologia nos paradigmas que permeiam o desenvolvimento da educação a distância na formação continuada de professores, bem como traçar um panorama dos principais programas governamentais de formação continuada de professores na modalidade a distância e especificamente, analisar o Projeto Ler e Viver, a fim de identificar elementos que suscitem reflexões que possam contribuir para discussões e novos estudos nessa área.

Como indivíduos autônomos aprendemos desde o nascimento até o fim de nossa estrada. Aprendemos a vida inteira, em situações diversas, com metodologias diversas. O aprendizado é algo que se desenvolve ao longo da vida, num fluxo contínuo.

As palavras ‘conhecimento’ e ‘aprender’ exercem um fascínio quase mágico (ASSMANN, 2004) na sociedade pós-moderna. A educação se tornou um dos principais pilares de sustentação da reorganização e desenvolvimento das sociedades.

Assim, se há um sujeito social que necessita estar em formação contínua, ampliando horizontes para atender às imposições da nova ordem social, é o professor.

Porém, esse professor assume um número de aula cada vez maior reproduzindo rotinas e modelos para não sucumbir (MORAN, 2007),

tornando seu trabalho mecânico. Sua jornada de trabalho é longa e cansativa, não restando muito tempo para sua formação contínua.

Nesse sentido, a Educação a Distância (EAD) emerge como uma alternativa possível, quando bem conduzida, na multiplicação de oportunidades de fonte de aprendizagem para aqueles que não podem estudar de outra forma.

Mas, apesar da EAD ser praticada há muito tempo, ainda estamos aprendendo a nos relacionarmos com ela, principalmente em tempos em que as mudanças tecnológicas ocorrem em uma velocidade vertiginosa.

Para sondar os caminhos que a EAD na formação continuada de professores vem percorrendo através do desenvolvimento das sociedades, e sua relação com os paradigmas que norteiam a prática dessa modalidade, este trabalho assim articulou-se:

No Capítulo I, apresentamos um cenário de mudanças em todos os setores da vida cotidiana que tem influenciado os modos de pensar e fazer de uma sociedade. Diante dessas mudanças a sociedade deve estar em constante aprendizado e a EAD constitui uma possível solução para atender às exigências impostas pela nova dinâmica.

Ainda no mesmo Capítulo, para entender o desenvolvimento da EAD ao longo dos tempos, discorreremos sobre a evolução das tecnologias, tais como, fala, escrita, impressão, reprodução de imagens, tecnologia do som, multimeios, cinema e televisão, como métodos envolvidos na produção e difusão do saber a distância.

Nesse contexto apresentamos um breve histórico do desenvolvimento do computador, além de discorrermos brevemente sobre a Sociedade Informática, onde a relação entre informação e a tecnologia influenciou toda uma mudança sócio-cultural, caracterizando-se como um momento histórico em que os homens estão conectados e se comunicam em tempo real, mudando a cultura humana.

Para entendermos o cenário da nossa pesquisa, no Capítulo II, apresentamos um breve percurso histórico da EAD no Brasil e no mundo. Apontamos algumas concepções e definições de EAD e os paradigmas que permeiam a prática dessa modalidade. Além disso, abordamos a legislação que regulamentou a EAD no Brasil e os objetivos subjacentes à ação do Governo na implementação dessa modalidade nos cursos, projetos e programas oferecidos pelo Estado.

Na seqüência, o Capítulo III, traz uma reflexão sobre a formação continuada de professores e seus efeitos na prática do educador. Procuramos discutir sobre a importância de uma formação contínua do professor baseado na perspectiva da reflexão, da autonomia, balizada pelo diálogo entre a prática e a teoria. Discutimos também sobre a formação continuada de professores a distância, apontando caminhos possíveis na construção e produção do saber, numa perspectiva de aprendizagem aberta e flexível na modalidade EAD.

No Capítulo IV, para melhor compreender as ações do governo no que diz respeito à formação continuada de professores a distância, pontuamos os principais programas federais e estaduais, desenvolvidos como parte do conjunto de políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada de professores. Destacamos aspectos como objetivos, metodologias, público alvo, material de apoio, tecnologias utilizadas para o desenvolvimento dos projetos e/ou programas. Ainda nesse Capítulo, apresentamos também o *Projeto Ler e Viver* escolhido como “pano de fundo” para entender melhor como se dá a formação continuada dos professores nesse contexto de programas governamentais baseados na modalidade a distância.

No Capítulo V procuramos expor a análise dos dados da pesquisa, situando os participantes e suas falas no estudo realizado, discutindo aspectos relacionados ao desenvolvimento do projeto como um todo, e especificamente, à utilização das tecnologias no curso, com o propósito de identificar o paradigma subjacente no desenvolvimento das atividades propostas. Procuramos também pontuar as expectativas dos professores em

relação ao *Projeto Ler e Viver* e suas considerações sobre o impacto das tecnologias nas instituições escolares e na educação.

Nas Considerações Finais, mostramos que a prática da EAD, apesar de todo o aparato tecnológico disponível, ainda se dá sob a perspectiva do paradigma industrial baseado na pouca interatividade entre alunos e docentes. Além disso, constatamos que os professores esperam receber dos cursos de formação continuada orientações, metodologias prontas para serem aplicadas em sala de aula, como se o conhecimento fosse uma mercadoria pronta para ser consumida.

CAPÍTULO I

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE INFORMÁTICA

1.1 Virtualidade: um desafio para a educação

Nas últimas décadas as sociedades modernas têm passado por grandes transformações, suas estruturas e relações sociais estão cada vez mais complexas. O surgimento de novas tecnologias, que invadem o cotidiano de todos os cidadãos, inauguraram um novo momento para as comunicações, para o transporte e para o modo de produção das nações, possibilitando o surgimento do principal fenômeno sócio-cultural da nossa era, a globalização, que mudou as relações de trabalho e consumo no mundo. Toda essa revolução, esse novo contexto, impõe novos desafios a serem enfrentados pelos cidadãos, inclusive no que diz respeito à educação para esse novo mundo. Participar da sociedade hoje exige dos indivíduos novas capacidades, como nos lembra Soares (2006a, p. 33):

O caixa eletrônico, a senha do cartão magnético como o demonstrativo do salário são elementos estranhos trazidos para alfabetização urbana ao trabalhador que acumula outros importantes saberes e culturas, não reconhecidas pela cultura e saberes urbanos.

Diante da complexidade da vida moderna, a educação geral e quaisquer outros processos de formação social (sindicais, ONGs, religiosos, etc) preocupam-se cada vez mais com os novos desafios que os indivíduos e os grupos sociais enfrentam. O terceiro setor, por exemplo, se ocupa da organização dos movimentos sociais, suas lutas e ações para conter os distanciamentos entre o reconhecimento social e a cidadania através da educação. (SOARES, 2006a).

Um dos aspectos da era que vivenciamos, a pós-modernidade, que trouxe tantas mudanças no modo de se relacionar das novas sociedades, é o volume de informações a que os indivíduos estão expostos. Na sociedade pós-moderna, há um grande número de informações que devem ser selecionadas, analisadas e interpretadas para gerar conhecimento. Mas essa informação deve fazer parte do contexto pessoal do indivíduo – intelectual e emocional – para que faça sentido ou não se tornará verdadeiramente significativa, não será apreendida verdadeiramente. (MORAN, 2007).

No entanto, as habilidades complexas exigidas para que o indivíduo se integre na sociedade só poderão ser desenvolvidas por uma educação que proporcione uma formação cognitiva e social capaz de armar cada um para o combate vital para a lucidez (MORIN, 2005). Morin ainda alerta-nos para a necessidade da reforma do pensamento em tempos de globalização, em que a diversidade de visões de mundo muitas vezes impede que alcancemos consensos sociais que nos permitem determinar práticas sociais, inclusive educativas.

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários. (MORIN, 2005, p.36)

A necessidade de aprendizagem constante que se impõe na vida dos indivíduos desempenha o papel de uma força propulsora para a mobilização das energias intelectuais e emocionais do aluno no processo de construção/produção do seu conhecimento. Sendo assim,

Esse contexto indica a necessidade de (re)pensar a educação, passando pelas formas de produzir, adquirir, transmitir e estocar o conhecimento, em que a formação se torne preponderante. (OLIVEIRA, 2003, p.33)

Assim, se sabemos que as formas de pensar e fazer de uma sociedade refletem sua cultura e seu modo de vida, a presença da tecnologia em todos os setores da vida cotidiana altera essas formas de pensar e fazer, impondo-nos a necessidade de aprender a trabalhar com elas, já que elas trazem revoluções paradigmáticas profundas. Como pontuado nos dizeres de Assmann (2004, p.17):

A profundidade e a rapidez da penetração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) está transformando muitos aspectos da vida cotidiana. Isso constitui uma das principais marcas do atual período histórico. Ao longo de toda a evolução da espécie humana, nunca houve mutações tão profundas e rápidas.

Essa perspectiva demonstra que vivemos num período em que o conhecimento é o recurso humano, econômico e sócio-cultural determinante nas relações sociais (ASSMANN, 2004).

Segundo Assmann (2004, p.19), o atual período tem como característica um fenômeno complexo que apresenta diversos nomes: Sociedade da Informação (SI), Sociedade do Conhecimento (SC), Sociedade Aprendente (SA), com esta última expressão pretende-se “inculcar que a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa intensa rede de ecologias cognitivas¹”.

Porém, para Demo (2006, p.20), “não é bem correto usar o termo sociedade do conhecimento, porque as sociedades humanas sempre o foram, em maior ou menor grau.”

¹ A sugestiva expressão provém de Edgar Morin e Pierre Levy (cf. Rumo a uma ecologia cognitiva, terceira parte de As tecnologias da inteligência). De acordo com o glossário constante no livro de Assmann (2004, p.151), a noção de ecologia cognitiva coloca desafios epistemológicos (formas de conhecer), mas sobretudo pedagógicos (ambientação e clima propício às experiências). Trata-se de uma pedagogia cognitivamente ecológica propiciadora de vivências do estar aprendendo. A disponibilidade de tecno-ambientes (computadores, Internet, multimeios) é cada vez mais indispensável, mas não suficiente para ecologia propiciadora de aprendizagens.

Nessa perspectiva em que a sociedade deve estar em constante aprendizado, os processos formativos devem ser o lugar da participação consciente e crítica, e a EAD apresenta-se como uma das respostas possíveis para esses desafios. (OLIVEIRA, 2003).

O uso da EAD constitui, na sociedade pós-moderna, uma possível solução e também o próprio desafio. Podemos utilizar a EAD para operacionalizar o aprendizado, mas, antes, precisaremos reformular nosso conhecimento em relação aos métodos envolvidos na produção e difusão do saber a distância.

1.2 A tecnologia

Para se discutir EAD, como ela é entendida atualmente, é necessário, antes de tudo, explorar o conceito de tecnologia² e suas relações com a cultura contemporânea, já que a tecnologia está intrinsecamente ligada aos modos de agir e de pensar da sociedade pós-moderna. Nesse sentido, é imperativo que se compreenda o processo de desenvolvimento do aparato que sustenta a transmissão do conhecimento.

Para Chaves (1998, p.21) o conceito de tecnologia é amplo e, sempre que uma nova tecnologia surge, gera transformações técnicas e sociais. Este autor define tecnologia como sendo “todo artefato ou técnica que o homem inventa para estender e aumentar seus poderes, facilitar seu trabalho ou sua vida, ou simplesmente lhe trazer maior satisfação e prazer”.

² Terei como base as idéias de Eduardo Oscar de Campos Chaves no livro “Tecnologias e educação: o futuro da escola na sociedade da Informação”

1.2.1 Histórico do desenvolvimento das tecnologias

Neste trabalho o que nos interessa são as tecnologias de comunicação que estão relacionadas não com as forças físicas do ser humano, mas com a sua capacidade mental, e portanto, com a sua educação (Chaves,1998). Nessa perspectiva apresentaremos a linguagem falada, escrita, impressa e, como novas tendências, as tecnologias multimidiáticas, do som e da imagem e da interatividade conforme evolução tecnológica. Traçamos um breve panorama histórico do desenvolvimento dessas tecnologias e as imposições culturais que trouxeram.

A fala

Chaves (1998) explica que o aspecto mais simples e elementar da fala é o estabelecimento da correlação entre um som e um objeto ou uma ação. Ou seja, o desenvolvimento da fala compreende a “capacidade de rotular as coisas, dando como que nomes próprios a objetos e ações” (p.22). Antes de desenvolver a fala o ser humano era indistinguível dos animais, pois nenhum animal é capaz de construir conceitos, a não ser o homem. A fala torna-se, portanto, um grande salto na escala evolutiva, representando assim a primeira tecnologia que tornou possível a educação.

Para esse autor, provavelmente a educação teve início quando o homem tornou-se capaz de desenvolver conceitos, usar termos gerais. Assim, durante milênios a educação foi algo pessoal e presencial. Para que o processo de educação pudesse acontecer, as pessoas deviam estar próximas umas das outras, no espaço e no tempo. Talvez, Sócrates utilizando-se de seu método maiêutico, tenha feito da fala o instrumento mais eficaz da educação em seu tempo.

A escrita

Chaves (1998) pontua que, milênios depois do desenvolvimento da fala, a invenção da escrita foi considerada como uma nova revolução tecnológica. A escrita representava uma tecnologia que permitia registrar a fala, de modo que aqueles que estavam separados pelo espaço, ou pelo tempo, pudessem acessá-la. Assim ele descreve a escrita como uma tecnologia capaz de congelar a fala:

A escrita foi, portanto, a primeira tecnologia que permitiu que a fala fosse congelada, perpetuada, e transmitida à distância. Com a escrita, deixou de ser necessário capturar a fala de alguém naquele instante passageiro e volátil antes que ela se dissipasse no espaço. A escrita tornou possível o registro da fala e a transmissão da fala para localidades distantes no espaço e remotas no tempo. (p.24)

A invenção da escrita contribuiu para a transição de uma sociedade predominantemente oral para uma sociedade letrada. A escrita criou um novo estilo de comunicação que não seria simplesmente a transcrição da fala, mas uma forma de organizar o pensamento.

No entanto, com a sua disseminação, muitos recearam que esta fosse “subverter a memória e, conseqüentemente a educação, até então calcada na memória, e de que ela fosse uma forma de educação essencialmente inferior à fala.” (CHAVES, 1998, p.24). Reação que não resistiu ao tempo, cedendo ao imperativo da funcionalidade desse congelamento da fala para a transmissão do conhecimento, inclusive para o registro da própria memória.

Embora a escrita manual tenha sido um grande avanço na história das tecnologias, ela tinha um alcance e uma produtividade limitada porque era feita manualmente. Dessa forma, a segunda revolução na transmissão do pensamento foi a prensa. A impressão foi o próximo estágio no processo de desenvolvimento das tecnologias de comunicação.

A impressão

Em 1450, Gutenberg inventou a impressão do tipo móvel. As mesmas críticas que foram feitas à escrita foram feitas à impressão, com o receio de que, com a abundância de livros, a memória poderia ser enfraquecida tornando os homens menos atentos e poderia aliviá-los do trabalho árduo. Porém, não foi exatamente o que aconteceu, o resultado foi uma nova revolução no modo de pensar e agir da sociedade. Surgia a possibilidade de um aprendizado que não pressupunha, necessariamente, a presença de aluno e mestre ao mesmo tempo e no mesmo lugar. O livro popularizou-se rapidamente, modificando a relação entre professor e aluno, conforme sinaliza Chaves (1998, p.29):

O livro impresso começou a disseminar a prática de dar ao aprendizado o ritmo do aprendente, não do ensinante. Com o livro impresso também tornou-se fácil e comum aprender com alguém que está distante no espaço – ou no tempo! Assim, a impressão, e o seu produto, o livro impresso, tornaram possível, pela primeira vez a prática generalizada do ensino à distância.

Essa nova maneira de pensar e agir imposta pelo surgimento do livro trouxe uma nova dinâmica no processo de ensino aprendizagem, relacionado à característica que “acentuava a remoção, da educação, daquele caráter de relacionamento pessoal entre mestre e discípulo”. Nas palavras de Chaves:

O livro pode-se confiantemente dizer, foi o primeiro produto cultural de consumo de massa. Se a fala foi a tecnologia que tornou possível a educação, o livro impresso foi a tecnologia que lhe causou a primeira grande revolução tecnológica. (CHAVES, 1998, p.30)

A reprodução de imagens

Além da escrita, outra manifestação da comunicação humana que se beneficiou dos processos de impressão foi a reprodução de imagens.

Chaves, fala da pintura como uma forma de linguagem não verbal e também uma forma de representação da realidade. Para esse autor a pintura como tal, também é uma tecnologia antiga, no entanto, a pintura artesanal sofria dos mesmos limites da escrita, só se popularizando com a reprodução impressa.

No esteio da reprodução das imagens nasceu uma outra tecnologia revolucionária: a fotografia, que apareceu como a grande inovação na área da reprodução fiel de imagens. A fotografia era capaz de congelar a imagem, lançando-a através do tempo e do espaço.

Assim como aconteceu com a escrita e com a impressão do tipo móvel, muitos temiam que a fotografia pudesse exterminar com a pintura. Essa idéia partia do pressuposto de que a fotografia representaria “a realidade de forma ainda mais fidedigna possível do que qualquer pintura, tornaria esta forma de arte obsoleta” (CHAVES, 1998, p.31).

A imagem tornou-se importante para educação. O autor ressalta que “mesmo depois da impressão, a imagem continuou a ter papel educacional bastante importante” (p.31)

Atualmente, a imagem nos é apresentada de diversas formas, podendo estar em movimento e associada ao som, mas essas são outras tecnologias, que discutiremos mais adiante.

A tecnologia do som

A escrita impressa permitiu o registro da fala, possibilitando o acesso de seu conteúdo através do tempo e do espaço. Mas, a invenção de outra tecnologia, a gravação, permitiu que além das palavras, os sons como timbre da voz, entonação, a emoção do falante pudessem transcender o binômio tempo-espaço.

Trata-se do registro da fala enquanto fala, diferentemente da escrita. Refere-se à tecnologia da gravação, reprodução e transmissão que

permite que o som seja transmitido a distância. A partir do desenvolvimento dessa tecnologia “foi possível o aparecimento do telégrafo, do telefone e do rádio – tecnologias que com exceção do telégrafo, são ainda importantes até mesmo na educação” (CHAVES, 1998, p.32)

No entanto, impressão, fotografia e rádio eram tecnologias monomidiáticas³ de comunicação, estava para acontecer uma nova revolução paradigmática na transmissão do conhecimento, surgiriam os meios multimidiáticos de comunicação, que articulavam em uma única plataforma mais de um modo de transmissão de informação. Por exemplo, a televisão utiliza a imagem e o som, por isso pode ser considerada um multimeio.

Os multimeios

O senso comum relaciona o conceito de multimídia exclusivamente às plataformas digitais de comunicação – o computador porém todo tipo de mídia que articula mais de uma tecnologia de comunicação poderia ser considerada uma multimídia. O cinema e a televisão, que trabalham tanto com texto quanto com imagens fixas ou em movimento, associadas ao som, mídia desenvolvida com o surgimento do rádio, já se constituíam como multimídias.

No entanto, para Pierre Lévy (1999), o conceito de multimídia assume um aspecto diferenciado, o autor pondera que essa terminologia não se aplica exatamente à associação de mais de uma modalidade de comunicação, mas de mais de uma plataforma de mídia como um cd, uma fotografia ou uma fita de vídeo. Assim, apenas os sistemas que articulassem plataformas diferenciadas, como a impressa, a digital, a sonora, poderiam ser considerados como sistemas multimidiáticos.

³ Consideramos monomidiáticas as plataformas de comunicação que articulam apenas uma tecnologia de comunicação. Por exemplo, a fotografia utiliza apenas a imagem como tecnologia de comunicação, o rádio por sua vez, faz uso apenas do som.

Nessa perspectiva, ao contrário do senso comum, o autor considera a Internet como um sistema monomidiático, pois utiliza apenas a plataforma digital para articular diversas formas de comunicação:

O termo multimídia é corretamente empregado quando, por exemplo, o lançamento de um filme dá lugar, simultaneamente, ao lançamento de um vídeo game, exibição de uma série de televisão, camisetas, brinquedos etc. Neste caso, estamos de fato frente a uma 'estratégia multimidiática'. Mas se desejamos designar de maneira clara a confluência de mídias separadas em direção à mesma rede digital integrada, deveríamos usar de preferência a palavra 'unimídia'. O termo multimídia pode induzir ao erro, já que parece indicar uma variedade de suportes ou canais, ao passo que a tendência de fundo vai, ao contrário, rumo à interconexão e à integração. (LÉVY, 1999, p.65)

Assim, Lévy reflete sobre a terminologia e define multimídia da seguinte forma:

O termo multimídia significa, em princípio, aquilo que emprega diversos suportes ou diversos veículos de comunicação. Infelizmente, é raro que seja usado nesse sentido. Hoje a palavra refere-se geralmente a duas tendências principais dos sistemas de comunicação contemporâneos: a multimodalidade e a integração digital... (LÉVY, 1999, p.63)

Em termos gerais, verificamos que na literatura científica as plataformas que articulam mais de uma modalidade de comunicação são consideradas multimidiáticas. Lévy, em outros trabalhos, também utilizou essa terminologia mais popularizada, como em sua definição do hipertexto: "algumas particularidades do hipertexto – seu aspecto dinâmico e multimídia – devem-se ao suporte de inscrição ótica ou magnética" (LÉVY, 1993, p.37). Assim, nessa pesquisa, consideramos como multimídia toda plataforma de comunicação que articula mais de uma tecnologia de comunicação ou informação.

Nos casos de EAD, atualmente, os programas em geral são multimidiáticos, pois articulam o uso do computador, do material impresso, da vídeo conferência e do telefone.

Para compreendermos as imposições tecnológicas e culturais da EAD na contemporaneidade é oportuno que conheçamos um pouco melhor

a história das plataformas que articularam mais de uma modalidade de comunicação, do cinema ao computador em rede da Sociedade Informática na qual vivemos atualmente.

O cinema

O cinema nasceu em 1895 na Europa. Em fevereiro desse ano, a população alemã assistiu à primeira “sessão de cinema”, evento organizado por Max Schadanowsky. Em dezembro deste mesmo ano na França, os irmãos Lumière mostravam ao mundo um produto mais sofisticado.⁴

Inicialmente as transmissões eram mudas, portanto, monomidiáticas, mas depois com a associação do som, o cinema passou a ser multimidiático.

A tecnologia do cinema propiciou uma das primeiras experiências de comunicação em massa. Na Alemanha essa tecnologia foi fundamental para a transmissão das idéias do partido nazista.

No entanto, a tecnologia cinematográfica, embora sofisticada para época, impunha certos limites de transmissão, uma vez que era preciso transportar os rolos de filmes para os locais de reprodução.

Esses limites foram definitivamente transpostos com a nova revolução tecnológica multimidiática: a televisão. A invenção da televisão estabeleceu uma nova forma de pensarmos e agirmos em relação à comunicação massiva de informações, uma nova cultura da informação se estabelecia.

⁴ Os Primórdios do Cinema. Disponível em: <<http://www.goethe-bytes.de/dw/article/0,2144,1035776,00.html>> Acessado em 20/11/2007.

A televisão⁵

Em 1817, o pesquisador sueco Jakob Berzelius descobriu que o elemento selênio tinha a propriedade de transformar a energia luminosa em energia elétrica. Essa era premissa teórica para qual era possível transmitir imagens por meio de corrente elétrica.

Mas, foi somente em 1923 que seriam realizadas as primeiras transmissões de imagens, ainda como projeto experimental. Imagens de alguns objetos se formaram através da transmissão de sinais elétricos na tela de uma caixa que o Inglês John Baird batizou “Televisor”.

Em 1951, ocorreu a primeira transmissão transcontinental simultânea de imagem. O discurso do então presidente dos Estados Unidos, Harry Truman foi enviado para o Japão, França, Bélgica, Holanda e Alemanha através da emissora Eurovisão.

A invenção da televisão possibilitava que uma mesma imagem em movimento e com som rompesse a barreira do espaço e fosse transmitida para um grande número de pessoas em lugares distantes.

A segunda invenção associada a essa tecnologia foi a invenção do “videotape”, seus recursos de gravação possibilitavam que, além da transgressão do espaço, também fosse possível acessar uma imagem em tempos diferentes. Uma imagem gravada poderia ser assistida e ouvida em qualquer lugar e em qualquer tempo.

Depois da invenção da prensa, a possibilidade de gravação e transmissão de imagens trouxe uma nova mudança de paradigma para a EAD. Com o surgimento da televisão, as técnicas de ensino a distância passaram a ser consideradas a grande promessa para o fim da exclusão educacional. Segundo Haerberle apud Leite e Silva (2000):

⁵ A história da televisão: da sua invenção ao início das transmissões em cores. Disponível em: <<http://www.tudosobretv.com.br/histortv/#>> . Acessado em 20/11/2007.

As primeiras transmissões de um sinal televisivo via satélite, capaz de chegar a qualquer lugar do planeta, fizeram florescer grandes ilusões nos educadores. Eram os anos 60. A possibilidade de multiplicar a imagem e a voz de um professor e de chegar aos lugares mais distantes fizeram pensar que o problema da marginalização educacional de boa parte do mundo estava resolvido.

Porém, grandes esforços foram necessários no sentido de elaborar novas metodologias pedagógicas que atendessem às necessidades dessa nova maneira de disseminar o conhecimento. O mesmo aconteceu em relação ao uso do computador e Internet para fins pedagógicos. Chaves faz um alerta a respeito da influência da televisão na vida dos jovens:

Como a televisão faz excelente uso, ao lado da imagem, da linguagem falada, pode argumentar-se que as novas gerações estão retroagindo para o nível da cultura oral: são extremamente hábeis e proficientes na comunicação oral, mas altamente deficientes na comunicação escrita (seja na leitura, seja na escrita, propriamente dita) . (CHAVES, 1998, p.31).

As plataformas digitais de comunicação

É surpreendente que uma das maiores revoluções culturais da história da humanidade seja baseada em um esquema tecnológico articulado pelo simples sistema de código binário. O computador transforma as informações em longas seqüências de 0 e 1 que são lidas e interpretadas pela máquina. O que vemos na tela de nosso computador, textos, imagens, movimento e sons, trata-se de uma interpretação dessa seqüência de 0 e 1⁶.

Segundo Chaves (1998, p.33), a tecnologia digital revolucionou as tecnologias da fala e do som, da escrita e da impressão, e da imagem. A tecnologia digital transformou em números (dígitos) palavras faladas, escritas, impressas, sons, imagens, gráficos, desenhos, textos, podendo ser transmitidos na velocidade da luz para qualquer canto do planeta. Com o

⁶ Steven Johnson (2001, p.17) explica que "um computador pensa – se pensar é a palavra correta no caso – através de minúsculos pulsos de eletricidade, que representam um estado "ligado" ou um estado "desligado", um 0 ou um 1".

computador surgiu o ambiente multimídia⁷ capaz de reunir ao mesmo tempo todos os meios de comunicação anteriores.

Este ambiente multimídia trouxe possibilidades de interação com informações representadas por tecnologias anteriores (fotografia, vídeo, imagens) que tradicionalmente não são interativas. A interatividade acontece porque esses meios de comunicação estão associados ao computador. Chaves (1998, p.34) aponta:

Se usarmos o computador para criar uma fita de vídeo que incorpora sons, imagens de vídeo, animações, gráficos, textos, etc., mas que vai ser utilizada de maneira linear, não estaremos tendo multimídia, apesar de termos várias mídias envolvidas e contarmos com a participação do computador.

Para melhor compreendermos as implicações dessas tecnologias faremos um percurso histórico sobre os computadores.

1.2.2 Histórico do desenvolvimento do computador

A história do computador é longa e complexa, pontuada por diversas descobertas tecnológicas, no entanto para este trabalho, torna-se providencial pontuar em linhas gerais quais os propósitos dessas descobertas e quais transformações causaram na cultura de sua época⁸.

Chaves (1998) esclarece que o primeiro computador foi desenvolvido nos Estados Unidos na década de 40 com o advento da Segunda Guerra Mundial. A máquina foi idealizada pela equipe do professor H. Aikne, da Universidade de Harvard, com financiamento da IBM. A máquina chamava-se Mark I e tinha cerca de 15 metros de comprimento e 2,5 metros de altura.

⁷ O termo multimídia para este autor se refere à apresentação ou recuperação de informações que se faz, com o auxílio do computador, de maneira multissensorial, integrada, intuitiva e interativa.

⁸ História do computador. Disponível em : <<http://www.widesoft.com.br/users/virtual/parte2.htm>.> Acessado em 03/11/2007.

Em 1946, surgiu o Eletronic Numeric Integrator and Calculator (ENIAC) que nada mais era que uma calculadora sofisticada cujo objetivo era “o de calcular trajetórias balísticas, para que as bombas arremessadas pelos aliados na Europa tivessem melhores chances de alcançar os alvos a que se destinavam” (CHAVES, 1998, p.39)

Três anos depois do ENIAC surge o Eletronic Delay Storage Automatic Calculator (EDSAC) que marcou o último grande passo para que em 1951, surgisse o primeiro computador comercial chamado LEO.

Em 1952 o aprimoramento tecnológico – avanço do sistema de válvulas para o de transistores – permitiu a construção de máquinas comerciais mais eficientes e menores.

Em 1960, a IBM lança o IBM/360, série de computadores comerciais que utilizava o conceito do circuito integrado, conhecido como Chips. Esses Chips incorporavam, numa única peça de dimensões reduzidas, várias dezenas de transistores já interligados, formando circuitos eletrônicos complexos.

No entanto, somente em 1965, a Digital Equipment introduz o PDP – 8 , o primeiro computador comercial com tamanho reduzido e com preço competitivo, surgia o conceito do microcomputador, que mais tarde se tornaria o computador pessoal – Personal Computer (PC).

Do ponto de vista cultural, podemos dizer que com o surgimento do computador, surgiram grandes mudanças paradigmáticas como a desterritorialização, virtualização do real e a aceleração dos processos. O que antes era armazenado em papel passou a ser armazenado na forma de impulsos elétricos cujo processamento é rápido, acelerando os processos e relativizando o binômio tempo-espaço.

Essa revolução paradigmática da desmaterialização e da aceleração não se limitou apenas à informação. A virtualidade tomou conta da vida das sociedades pós-modernas, promovendo processos de desmaterialização dos aspectos cotidianos, como a territorialidade, a nacionalidade e, até mesmo a identidade.

Como sinaliza Moraes (2002b, p.125):

É um mundo que vem se tornando grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, de dados, de imagens e de textos cada vez mais interativos. Os pontos de referência se multiplicam, dando a impressão de que se deslocam, que flutuam nos mais diferentes espaços, dispersando os centros decisórios e globalizando os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais

Essa nova ordem leva à perda das raízes. Mercados, mercadorias, moedas, capitais, empresas, projetos, tecnologias, tudo se desenraíza, desloca-se além de fronteiras, das línguas, das bandeiras, das moedas.

Todas essas mudanças nos paradigmas que permeiam o desenvolvimento das sociedades trouxeram um momento histórico da humanidade conhecido como 'Sociedade Informática', uma era em que os homens estão conectados, produzem e comunicam-se em tempo real, mudando a cultura humana. Para compreender melhor as implicações desse novo momento das sociedades é imperativo que pensemos no que consiste a Sociedade Informática.

1.3 A Sociedade Informática

Se versamos até agora sobre as revoluções tecnológicas causadas pelo conhecimento científico, pela informação, chegamos ao ponto em que percebemos que a tecnologia, num sentido contrário, passa a agir sobre a própria informação. O modo de nos informarmos, sobre o que nos informamos e para que nos informamos passa a ter uma relação intrínseca com a própria tecnologia, com defende Manuel Castells (1999,p.78):

A primeira característica do novo paradigma é que a informação é sua matéria prima: são tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre as tecnologias, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores.

A influência da tecnologia também é percebida na educação: a forma como educamos, sobre o que educamos, para que educamos apontam

para a necessidade da criação de um novo fazer pedagógico. Nas palavras de Moran (2007, p.90):

As tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformaram-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação.

A nova relação entre informação e a tecnologia influenciou toda uma mudança sócio-cultural, uma reorganização nos modos de produzir, de se relacionar e de pensar. Um modelo de ciência associado a um modelo de vida. (MORAES, 2002a).

Lévy (2001) um dos principais pensadores sobre a relação entre as sociedades e a informática, nos fala sobre a conexão planetária, sobre um novo modo da humanidade pensar a si mesmo, uma nova identidade baseada principalmente na mobilidade:

Nós não nos apegamos a mais um trabalho do que a uma nação ou uma identidade qualquer. Mudamos de regime alimentar, de trabalho, de religião. Saltamos de uma existência a outra, inventamos continuamente nossa atividade e nossa vida. Somos instáveis tanto em nossa vida familiar como em nossa vida profissional. Nós nos casamos com pessoas de outras culturas e de outros cultos. Não somos infiéis, somos móveis. (p.18).

Stuart Hall é outro autor que trabalha com a questão das identidades do período pós-industrial. Hall (2005, p.7) defende que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno”. Para este autor o termo identidade esteve ligado a três correntes paradigmáticas, resultando em diferentes concepções sobre o que seria identidade. Seria possível então definir três concepções de identidades relacionadas aos momentos pré-industrial, industrial e pós-industrial: o sujeito iluminista, o sociológico e o pós-moderno.

O sujeito iluminista representava o todo coeso, centrado, unificado, dotado das faculdades racionais de informações, capaz de orientar suas ações para uma finalidade progressiva.

O conceito do sujeito sociológico refletia a teia complexa das relações sociais do mundo moderno na era industrial. O sujeito sociológico não apresentava uma identidade unificada como o sujeito iluminista, suas relações sócio-culturais, já influenciadas pelas novas tecnologias de transporte e comunicação da época, apontavam para os primeiros sinais de transitoriedade e mobilidade.

Na perspectiva de Hall, o sujeito sociológico passava por um processo de identificação com as estruturas sociais, projetando a si mesmo nessas identidades culturais. Portanto, a identidade coordena nossa subjetividade, nossa percepção pessoal com os lugares sociais e culturais que ocupamos. Nas palavras deste autor “a identidade então, costura o sujeito à estrutura” (p.12) estabilizando e unificando o sujeito.

No entanto, a identidade unificada e estável torna-se fragmentada devido às grandes mudanças nas estruturas sociais da era pós-moderna.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. (HALL, 2005, p.13).

Esse seria então, o terceiro sujeito pontuado por Hall. O sujeito pós-moderno, fragmentado, sem identidade fixa, essencial ou permanente é, para Hall, uma celebração móvel, transformada continuamente nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Essa mobilidade moderna, essa transitoriedade sócio-cultural que foi pensada do ponto de vista da fragmentação das identidades pessoais por Hall, também foi pensada do ponto de vista da unificação da humanidade por Pierre Lévy (2001). O autor descreve o movimento da humanidade como uma contínua expansão territorial que separou as sociedades e culturas durante séculos na antiguidade e que, atualmente, na Sociedade Informática experimenta o sentido reverso.

Os movimentos da humanidade

A invenção de novos aparatos tecnológicos que se traduz em influências na vida sócio-cultural das sociedades, trouxe profundas alterações na convivência entre os homens e com a natureza. Assim, arado, agricultura, escrita, foram as primeiras tecnologias que inauguraram uma ruptura no modo de vida, produção e pensamento das sociedades nômades antigas, chegando à instituição das cidades e Estados nomeada por Lévy como “revolução neolítica”.

Para o autor essa mudança paradigmática foi o primeiro movimento no sentido de interconectar as sociedades humanas, mas sua abrangência foi regionalizada, localizada. Desse modo, os homens se interconectaram em pequenos grupos.

Um novo espaço-tempo se constrói, o dos territórios, dos impérios e da história. Uma primeira tendência à conexão, ao agrupamento ou à comunicação intensa inverte, assim, o movimento precedente de dispersão. No entanto, esse processo permanece numa escala regional e, apesar das (fortemente mantidas) relações comerciais a longa distância que conectam as regiões afastadas do mundo antigo, a humanidade permanece fragmentada (LÉVY, 2001, p. 19)

No período moderno inaugura-se um novo movimento para a conexão planetária, para a unificação da humanidade conforme anuncia o autor.

No final do século XV e durante o século XVI a humanidade experimenta os efeitos de novas tecnologias de transporte e comunicação que revolucionaram a forma de interação entre os povos geograficamente distantes.

O desenvolvimento dos transportes comerciais juntamente com o desenvolvimento das primeiras tecnologias de comunicação de alcance massivo, possibilitaram a comunicação entre os ‘quatro cantos do mundo’, num espaço-tempo novo.

Além do novo espaço-tempo, surgiam outras tecnologias que mudariam a forma de produzir e transmitir o conhecimento, para Lévy, a criação dos simuladores da realidade foi mais uma revolução.

A simulação da realidade

Lévy (1999) pontua que a transformação do conhecimento através do uso das novas tecnologias também pode ser notada na criação do conceito de simuladores – sistemas que permitem uma simulação virtual da realidade, melhorando a percepção do usuário comum, baixando custos de pesquisa e, de certo modo, possibilitando a democratização do conhecimento:

Tais simulações podem servir para testar fenômenos ou situações em todas as suas variações imagináveis, para pensar no conjunto de conseqüências e de implicações de uma hipótese, para conhecer melhor objetos ou sistemas complexos ou ainda para explorar universos fictícios de forma lúdica (LÉVY, 1999, p. 67).

Para o autor a penetração tecnológica nas “coisas do homem” teria um caráter libertador, ao passo que permite ao homem dedicar-se a atividades que ele denominou “inautomatizáveis”, como a criatividade, a arte, o pensamento. Lévy, inclusive, adota o termo “ciberdemocracia” em sua obra de mesmo nome, que versa na defesa desse sentido de libertação das novas tecnologias de comunicação.

O ciberespaço permite-nos, de forma cada vez mais directa, observar quase tudo o que queremos ver e esta tendência é evidentemente chamada a acelerar o futuro. Câmaras web cada vez mais bem distribuídas permitem-nos dirigir nossos olhares com liberdade. (LÉVY, 2002, p.37)

Lévy centra sua perspectiva democrática das novas tecnologias, em especial a Internet, nas questões sobre a visibilidade, sobre o conhecimento já desenvolvido e informações sobre as esferas reguladoras da sociedade, como o Governo.

Tornar público, visível, todos os meandros políticos, econômicos, financeiros, industriais, educacionais e empresariais que regulam o desenvolvimento das nações é um objetivo que, há tempos, é almejado pelos que buscam a equidade de poderes entre as diversas camadas sociais. Para o autor, a ampla abertura do acesso às informações é a principal característica democratizadora da nova ordem tecnológica mundial.

No plano político que aqui nos interessa mais particularmente, é de prever que a sociedade humana, os seus fluxos demográficos, econômicos e informacionais, as suas comunidades, os seus interesses divergentes, as suas paixões, as suas idéias, os seus debates, as suas narrativas contraditórias, os seus enleios de poderes, os seus sofrimentos e a sua inteligência colectiva serão cada vez mais bem conhecidos, cartografados em tempo real, transparentes para toda a gente. A escrita foi o fundamento das hierarquias e do segredo estatal, o alfabeto da cidade da antiguidade e da livre cidadania, a imprensa da opinião pública, da idéia, dos direitos do homem e da democracia moderna. De igual maneira, a omnivisão⁹, ou a transparência numérica, tornar-se-á a base de uma ciberdemocracia ainda dificilmente imaginável (LÉVY, 2002, p. 39).

A Internet, além de promover o acesso dos mais variados interessados nas informações produzidas pelos mecanismos que regulam o desenvolvimento da sociedade, inaugura também a democratização dos dispositivos de visibilidade.

Até o final do século passado a publicação, o “tornar visível”, de qualquer obra, fosse um livro, um jornal, um disco, um invento científico, demandava investimentos altos, impondo ao seu autor a associação aos grandes conglomerados de produção e difusão. Na era da cibercultura essa lógica se inverte, tornar público é rápido e barato, e o próprio sentido de público tomou proporções inimagináveis.

A eclosão do ciberespaço apenas prossegue um movimento plurissecular de aumento da visibilidade e da transparência. No campo científico, as técnicas de visualização ganham uma importância crescente: esquemas, mapas, fotos, filmes e simulações interactivas pertencem cada vez mais ao dia-a-dia da actividade do investigador. As imagens traduzem e simplificam a percepção de numerosos dados e são cada vez mais compostas e trabalhadas por computador. (LÉVY, 2002, p. 37)

⁹ Omnivisão é um neologismo que associa o termo latim *omnis* que significa “todo, todos, tudo, qualquer, de toda a espécie” (HOUAISS, 2001) ao termo visão. Seria uma espécie de acesso generalizado à visualização de todas as coisas do mundo, amplificado pelas novas tecnologias de comunicação.

Com a criação de interfaces¹⁰ fáceis de serem utilizadas ao usuário comum, com a popularização dos equipamentos digitais e com o surgimento da rede mundial de computadores, estamos vivenciando uma revolução na lógica da produção e difusão de produtos culturais e de informações de modo geral.

No entanto é preciso ponderar sobre essa nova organização e disseminação de informações que, conseqüentemente, geram uma nova organização mundial de trabalho – a economia de uma cultura que, antes de libertar, pode oprimir por outros fatores como a descartabilidade do indivíduo não inserido, não incluído nessa nova dinâmica.

Mas, ainda assim, se por um lado toda essa transformação estimula um comportamento de consumo calcado na descartabilidade da informação como um produto cultural, por outro, traz mais possibilidades de experimentação, exposição à produção de textos, livros, etc.

Essa rapidez nos processos de produção e aprimoramento técnico, ocorre também com a produção das novas metodologias de educação. Com o surgimento das modernas tecnologias de informação e comunicação, a EAD, antes presa a recursos como televisão, telefone, impressão e correios, pode experimentar novas formas de produção de conhecimento. Michael Moore e Greg Kearsley pontuaram esse aspecto da nova ordem educacional e seus sistemas de aprendizado baseados na web:

Todos esses sistemas têm capacidade para comunicação não somente assíncronas e síncronas, mas também incluem recursos de gerenciamento e funções de teste. Os provedores comerciais algumas vezes se referem a essas ferramentas como *soluções de aprendizado* eletrônico. Os sistemas de aprendizado integrados proporcionam os benefícios das comunicações síncronas e assíncronas em uma plataforma, bem como o acesso ao grande arquivo de materiais na web. A maioria dos instrutores tem considerado o sistema mais valioso como sendo o fórum de discussão assíncrono por meio de textos encadeados (denominados

¹⁰ A interface é o sistema que faz a mediação entre o usuário e o código binário. Ela permite a navegação pelos sistemas digitais do usuário comum, leigo em programação, é ela que proporcionou um esquema de uso dentro da nossa lógica analógica. Johnson (2001, p.17) definiu a interface como: "Em seu sentido mais simples, a palavra se refere a softwares que dão forma à interação entre usuário e computador. A interface atua como uma espécie de tradutor, mediando entre as duas partes, tornando uma sensível para a outra. Em outras palavras, a relação governada pela interface é uma relação semântica, caracterizada por significado e expressão, não por força física".

quadros de aviso nos sistemas mais antigos). Um fórum de discussão permite que alunos e instrutores interajam enviando e lendo mensagens, ao passo que cada um possui flexibilidade em relação a quando fazê-lo. (2007, p. 94).

Essa nova dinâmica de desterritorialização da produção e consumo de produtos culturais; de fazer educação, a baixa dos custos de produção e circulação; as novas formas de interação; a rapidez de produção, são características dos paradigmas tecnológicos e culturais dos tempos atuais.

Voltando à questão da unificação da humanidade proposta por Lévy, esse caráter do período pós-industrial, que interessa à pesquisa proposta, é nesse ponto que os estudos sobre a sociedade informática, e suas novas tecnologias de informação e comunicação, abrem espaço para a discussão sobre a cibercultura, o fenômeno de ordem cultural associado a esse novo paradigma tecnológico.

A Cibercultura

Se conseguimos pontuar a evolução das tecnologias numa linha temporal que nos mostra: fala, escrita, impressão, pintura, som, cinema, televisão e por fim os computadores, que articulam todas essas tecnologias em uma só plataforma, também podemos pontuar as mudanças das formas de se comunicar que transformaram os modos de agir e pensar das sociedades ao longo do tempo:

a) Tecnologias “um-um” – em que um sujeito é conectado a outro individualmente e, através de uma plataforma midiática, trocam informações. Exemplos: fala, escritas pessoais, telefone.

b) Tecnologias “um-todos” – em que um indivíduo, ou um sistema sócio cultural¹¹, possui a possibilidade de se conectar a “todos”, e

¹¹ Sistema sócio-cultural é entendido aqui como uma equipe de pessoas que trabalha na produção de conteúdos sob um determinada diretriz social e cultural como por exemplo, o sistema televisivo. Apesar de ser formado por diversas pessoas, como por exemplo, pelas equipes de produção, podem ser considerados um-todos, porque seu discurso é transmitido a todos, como proveniente de um único meio de emissão, a televisão.

emitir informações. Exemplos: Fala em comícios, no rádio, escrita na imprensa, o cinema, televisão e, eventualmente, os computadores.

c) Tecnologias “todos-todos” – em que todos os indivíduos emitem, recebem e selecionam informações. A única plataforma capaz de realizar a comunicação todos-todos é a dos computadores conectados a redes digitais, a mais recente revolução tecnológica a interferir no nosso modo de pensar e agir.

Podemos distinguir três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos. A imprensa, o rádio e a televisão são estruturados de acordo com o princípio um-todos: um centro emissor envia suas mensagens a um grande número de receptores passivos e dispersos. O correio ou o telefone organizam relações recíprocas entre interlocutores, mas apenas para contatos de indivíduo a indivíduo ou ponto a ponto. O ciberespaço torna disponível um dispositivo comunicacional original, já que permite que as comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum (dispositivo todos-todos) (LÉVY, 1999, p. 63)

Essa nova forma de se comunicar, com plataformas que conectaram todos a todos, traduziu-se em movimentos sócio-culturais como o que conhecemos por Globalização.

No Brasil, de acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil¹², o número de pessoas com acesso doméstico à rede cresce exponencialmente, assim como a percepção das possibilidades do novo instrumento.

A última versão da pesquisa sobre o uso da Internet no Brasil, a TIC Domicílios 2006, a par de muitos resultados interessantes, mostra que a rede é reconhecida como *ferramenta de educação*. E, esse reconhecimento não está restrito aos grandes centros, onde o uso da Internet já é corriqueiro e onde há infra-estrutura de porte adequado mas, e especialmente, nos remotos rincões do país. O que a primeira vista pode surpreender, mostra-se bastante compreensível se examinado com um pouco mais de cuidado. Afinal, uma das principais características que a rede apresenta é sua crescente, quase infindável, carga de informação, e a possibilidade dessa informação fluir entre dois pontos quaisquer, a custo baixo, mesmo que com infra-estrutura precária. (p.35)

¹² COMITÊ GESTOR DE INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação no Brasil 2006. Disponível em: <<http://www.cetic.br/tic/2006/indicadores-2006.pdf>>. Acessado em 27/11/2007.

O texto prossegue identificando como o usuário faz uso deste instrumento na medida em vai se familiarizando com a Internet:

Mais do que isso, no primeiro contacto com a rede, a impressão que o iniciante tem é a de ter encontrado um recurso altamente poderoso de informação e de instrução. Só num segundo momento começa a ser notado seu poder quase ilimitado de comunicação e, numa fase ainda mais avançada, a possibilidade de usá-la para expressão própria de idéias, de manifestações e de posicionamento. Assim, o verdadeiro poder que a rede traz ao indivíduo apenas começa a ser notado numa fase de uso mais avançada, tanto em termos de conhecimento da rede, como do uso de recursos tecnológicos de maior envergadura. (p.35)

Segundo dados da mesma pesquisa realizada pelo mesmo órgão governamental, quase 20% dos domicílios brasileiros, em 2006, tinham computadores, sendo que cerca de 15% de todas as casas já contavam com acesso à rede mundial de computadores. De toda a população brasileira 33% já acessaram a rede alguma vez na vida, enquanto cerca de 27% é considerada usuária da Internet.

Percentualmente os números podem parecer modestos, mas, representado em números, isso significa um total de quase 50 milhões de brasileiros se conectando à rede. Nota-se que, apesar da clara desigualdade entre as classes sociais e suas possibilidades de acesso, mais de 8% das pessoas classificadas entre as camadas mais pobres da sociedade, tiveram contato com a Internet, 31% das pessoas da classe C também eram usuárias da rede em 2006.

O principal local de uso individual da Internet no Brasil é o domicílio, com 40%, seguido de centros públicos de acesso pago, como lanhouses e cyber cafés com 30% dos acessos, e do trabalho com 24% do total. No entanto, a notícia ruim é que somente 15,5% dos usuários informaram acessar a rede da escola e apenas 3,5% dos internautas usam a Internet a partir de centros públicos gratuitos, como telecentros e infocentros¹³.

¹³ Telecentros e infocentros são ambientes onde o poder público, seja municipal, estadual ou federal, ou ainda a iniciativa privada e organizações não governamentais, disponibilizam gratuitamente para a população equipamentos digitais para a produção de conteúdo e acesso à Internet. Também é comum que nesses centros sejam ofertados cursos de capacitação na área digital, visando preferencialmente a inclusão digital.

O estudo do Comitê Gestor também fez um levantamento da finalidade de uso da rede no Brasil. A função campeã da rede para os brasileiros ainda é a comunicação pessoal (troca de e-mails), seguida pela busca de informações, pelo lazer e, finalmente, treinamentos e educação, que ocupa a penúltima colocação ficando a frente apenas das operações financeiras, como pagamento de contas e transferências bancárias.

Mesmo com essa colocação desprivilegiada, sendo a penúltima função citada pelos entrevistados, a educação pela web ainda é lembrada como uma das funções da rede por 65% dos internautas.

Não podemos deixar de reconhecer a função da internet no sentido de promover o processo de “unificação da humanidade” o qual já expusemos anteriormente.

Para além da unificação da humanidade, podemos nos arriscar a dizer que os computadores interconectados criaram uma nova forma de humanidade, uma humanidade virtual.

Virtualidade e a desterritorialização

Não devemos entender o termo virtualidade ou humanidade virtual descolada ou oposta à humanidade real. Elas não são diferentes, estão apenas em ambientes diferentes. O virtual não é imaterial, nem seu oposto, mas sim um novo ambiente que dá continuidade às “coisas do homem”. A esse novo ambiente demos nome de “realidade virtual”:

Contudo, a rigor, em filosofia o virtual não se opõe ao real mas sim ao atual: virtualidade e atualidade são apenas dois modos diferentes da realidade... É virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular (LÉVY, 1999, p. 63).

Nessa perspectiva podemos considerar que a EAD, independente do meio comunicacional que utiliza – rádio, TV, correios ou

internet – traz em si o caráter da virtualidade, pois é capaz de gerar manifestações concretas em diferentes momentos e locais sem estar presa a um lugar ou tempo.

Com a Internet, o conceito da virtualidade consagra uma nova interpretação, passa a ser sinônimo do que é fluído, leve e potencial, e assume o caráter de fontes indefinidas de atualização. A cada segundo, enquanto estamos lendo esse texto, milhares de pessoas estão atualizando o próprio conceito de virtualidade e isso, indissociavelmente, se reflete na produção cultural.

A cibercultura encontra-se ligada ao virtual de duas formas: direta e indireta. Diretamente, a digitalização da informação pode ser aproximada da virtualização. Os códigos de computador inscritos nos disquetes ou discos rígidos dos computadores – invisíveis, facilmente copiáveis ou transferíveis de um nó ao outro da rede – são quase virtuais, visto que são quase independentes de coordenadas espaço-temporais determinadas. No centro das redes digitais, a informação certamente se encontra fisicamente situada em algum lugar, em determinado suporte, mas ela também está virtualmente presente em cada ponto da rede onde seja pedida. (LÉVY, 1999, p. 48).

Essa conceituação de virtualidade traz um aspecto conceitual importante para essa pesquisa: o ciberespaço.

O Ciberespaço

O ciberespaço possibilita uma espécie de relacionamento interpessoal que se descola do espaço geográfico e do tempo cronológico. Para Pierre Lévy (2002, p.22) “o ciberespaço foi provavelmente o sistema de comunicação que mais depressa se propagou, à escala planetária, em toda história da humanidade.” É um novo ambiente em que as possibilidades de comunicação se abrem, oferecendo aos indivíduos novas maneiras de pensar e agir em relação à produção e à busca de informações e produtos culturais. Este autor definiu o ciberespaço da seguinte forma:

Eu defino ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (LÉVY, 1999, p. 92).

Outros autores também buscaram definições para o termo. Nas palavras de Santaella (2004, p.45) o ciberespaço é:

[...] um espaço informacional, no qual os dados são configurados de tal modo que o usuário, pode acessar, movimentar e trocar informação com um incontável número de outros usuários.[...] é todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação.

E conclui ao afirmar que “ciberespaço é um espaço feito de circuitos informacionais navegáveis. Um mundo virtual da comunicação informática, um universo que se expande indefinidamente mais além da tela, por menor que esta seja, podendo caber até mesmo na palma de nossa mão”. (p.46).

Lévy nos lembra que o ciberespaço traz a característica de relativizar distâncias e o tempo. O que não é uma novidade, já que o telefone é responsável por processos de comunicação interativa e a escrita, imprensa, e televisão já haviam nos libertado das rédias do espaço-tempo sincrônico. No entanto, apenas as tecnologias digitais permitem atualizações no sistema simultaneamente por pessoas em qualquer espaço-tempo, de modo que o autor pontua:

Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que membros de um grupo humano (que podem ser tantos quanto quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. O que nos conduz diretamente à virtualização das organizações que, com a ajuda das ferramentas da cibercultura, tornam-se cada vez menos dependentes de lugares determinados, de horários de trabalho fixos e de planejamento a longo prazo (LÉVY, 1999, p. 49).

Gadotti (2000, p.7) também assinala que o ciberespaço não está em lugar nenhum, pois está em todo lugar o tempo todo - hoje, ontem, amanhã. A informação, neste ambiente, está sempre e permanentemente presente e em renovação constante. E, afirma ainda que:

[...] O ciberespaço rompeu com a idéia de tempo próprio para a aprendizagem. Não há tempo e espaço próprios para a aprendizagem. Como ele está todo o tempo em todo lugar, o espaço da aprendizagem é aqui - em qualquer lugar - e o tempo de aprender é hoje e sempre.

A flexibilização do espaço-tempo juntamente com atualizações promovidas pela interatividade dos sistemas traz um novo paradigma da EAD para o século XXI que vincula três fatores importantes no modo de pensar e agir dos educadores e estudantes: espaço, tempo e interatividade.

Atualmente, entendemos que o maior desafio da modernidade não seja somente alcançar o indivíduo isolado, que está geograficamente distante. Além do espaço, a questão é alcançar o indivíduo que está sem tempo. Assmann (2004, p.210) assim caracteriza o tempo da pós-modernidade:

Lembram-se do quadro de Salvador Dali, com aqueles 'relógios que escorrem'? Ele ilustra, até certo ponto, o salto 'temporal' para a pós-modernidade. Na modernidade o tempo tendia a ser inflexível.[...] O tempo pós-moderno é viscoso. Exige relógio no pulso, mas nos perpassa e lambuza. Já não conhece encaixes perfeitos. Tempo exato e tempo solto ao mesmo tempo. Por algo surgiu a palavra de ordem: flexibilidade. Tempo do relógio (chrónos) e tempo vivo (a kairós bíblico), ao mesmo tempo. Tempo dos bits exatos, como forma de expressão do dinheiro, das identificações, da escrita, do telefone e da TV digitais e, contudo, tempo no qual todas as fronteiras explodem.

Os programas atuais de EAD devem atender à correria das grandes cidades e à necessidade de capacitação urgente exigida pelos mercados, além da distância entre instituições de ensino e estudantes.

A flexibilização do tempo para o estudo foi fator importante para a disseminação dos programas de EAD no contexto pós-moderno, ao passo

que antes de liberar o homem para o lazer, as tecnologias o prenderam à necessidade de se aperfeiçoar continuamente para o trabalho, forçando o profissional na era pós-moderna a conciliar seu tempo entre o trabalho e os estudos. As palavras de Belloni (2006, p.39) reforçam essa idéia:

[...] as tendências mais fortes apontam para uma EAD centrada no estudante e mais apropriada às novas exigências dos mercados capitalistas em sua fase 'pós'.
As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto sobre a educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compressão das relações de espaço e tempo... com maior mobilidade [...].

O tempo compreendido, na perspectiva de Merleau-Ponty, citado por Neder (2005), “como uma construção cultural, é entendido no universo do simbólico, do subjetivo. O tempo só existe em relação a uma subjetividade concreta. O tempo, por essa razão reveste-se sempre da temporalidade do sujeito, sendo por esse aspecto constituído.” Nesse sentido, a EAD possibilita a compreensão de que o tempo é o tempo de cada um.

Percebemos que o ciberespaço oferece muitas novas possibilidades de acesso e intervenção nos processos de comunicação da informação. O ciberespaço “experimenta” a velocidade digital, a virtualização da matéria, a desterritorialização do conhecimento num processo que não se organiza pela lógica cartesiana. Nas palavras de Lévy o ciberespaço:

[...] se constrói em sistemas de sistemas, mas, por esse mesmo fato, é também um sistema do caos. Encarnação máxima da transparência técnica, acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades do sentido. Desenha e redesenha várias vezes a figura de um labirinto móvel, em expansão, sem plano possível, universal, um labirinto com o qual o próprio Dédalo não teria sonhado. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema da desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de “universal sem totalidade”. Constitui a essencial paradoxal da cibercultura. (LÉVY, 1999, p. 111)

O ciberespaço, portanto, aceita todo tipo de produção, diversidade e formas de seleção de caminhos e associações de informações propiciadas pela idéia do hipertexto, uma das novidades em relação à manipulação de informações neste ambiente.

O hipertexto

Antes, a informação era ‘pensada’ de forma a ser acessada linearmente, ao ouvirmos uma música, assistirmos a um programa de televisão, ou lermos um jornal. A idéia de acesso em rede, apesar de não ser inaugurada na era digital, se prolifera através do hipertexto, possibilitada, principalmente, pela articulação de várias linguagens nas plataformas digitais.

A mensagem pode ser linear (como ocorre com a música normal, o romance ou o cinema) ou em rede. Os hiperdocumentos codificados digitalmente não foram criadores da estrutura em rede, já que, como vimos, um dicionário (no qual cada palavra nos remete implicitamente a outras palavras que em geral não lemos do início ao fim), uma enciclopédia (com seu índice, tesouro e remissões múltiplas), uma biblioteca (com seus fichários e referências cruzadas de um livro para outro) já possuem uma estrutura reticulada. (LÉVY, 1999, p. 62)

Mesmo considerando os dicionários e enciclopédias como estruturas em forma de redes de informação é, sem dúvidas, com o hipertexto que o acesso é superdimensionado com a criação dos “links” digitais e campos de busca que geram o fluxo contínuo de informação. Assim como, somente com as plataformas digitais, podemos associar todas as tecnologias de comunicação em um só texto, que deixa de representar o aspecto verbal da comunicação para se consagrar como um meio de comunicação multimidiático, o hipertexto.

Mas, para além da possibilidade de acesso aos modos multimidiáticos de comunicação do hipertexto, está inaugurada a idéia da informação em fluxo. E, em termos de estudo das recepções, o hipertexto e essa possibilidade de informação em fluxo nos fornece uma nova forma de pensar o direcionamento da leitura dos produtos culturais.

O hipertexto oferece ao leitor um número quase infinito de possibilidades de percurso, de associações, de significados e relações, pelos mesmos canais.

Por essa nova configuração do texto a figura do leitor ganha importância nos estudos sobre os processos de apreensão de significados e transmissão de informações dos textos, já que ele passa de sujeito passivo diante de uma leitura linear para sujeito ativo dotado de possibilidades de escolha de percursos no hipertexto.

Nesse sentido, torna-se pertinente apresentar os três tipos de leitores – o Contemplativo, o Movente e o Imersivo, Virtual – que Santaella (2004) classifica a partir das características perceptivo-cognitivas apresentadas por esses modelos. Essa classificação teve como base os tipos de habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que estão envolvidas nos processos e no ato de ler. (p. 19).

O primeiro leitor na classificação da autora é o leitor contemplativo, meditativo da idade pré-industrial, leitor da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa.

A partir do século XII, com a fundação das universidades, notava-se um desenvolvimento pela instrução entre leigos, conselheiros dos reis, funcionários de toda espécie, formava-se uma classe burguesa com possibilidades de aceder à instrução, à cultura.

Com a obrigatoriedade do silêncio nas bibliotecas universitárias, a leitura se tornou como um gesto de olho, a leitura silenciosa se fixou com uma experiência moderna. O leitor podia estabelecer uma relação sem restrições com o livro e com as palavras, que não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las (SANTAELLA, 2004).

A partir da transformação do livro manuscrito em livro impresso, os textos podiam ser reproduzidos com mais facilidade e rapidez, tornando-se assim em:

[...] um poderoso instrumento para conferir toda eficácia à meditação individual, para concentrar o pensamento que, sem ele (*o livro*), estaria disperso, ao mesmo tempo que assegurava, em um tempo mínimo, a difusão de idéias, criando, entre os pensadores, novos hábitos de trabalho intelectual (FEBVRE Apud SANTAELLA, 2004, p.21).

A leitura de livros impressos torna-se prática paradigmática dominante a partir do século XVI. A leitura individual, solitária, silenciosa, leitura do manuseio, da intimidade, possibilita uma relação íntima entre o leitor e o livro, pois como pontua a autora, o espaço de leitura devia ser separado dos lugares de um divertimento mais mundano. (SANTAELLA, 2004, p.23)

Esse primeiro tipo de leitor tem diante de si objetos e signos duráveis, localizáveis, manuseáveis como pontua a autora: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras – é o mundo do papel e do tecido da tela.

Ao finalizar a caracterização do perfil cognitivo do leitor contemplativo Santaella diz que uma vez que os signos¹⁴ são localizados no espaço e no tempo, podem ser revisitados contínua e repetidas vezes.

[...] Sendo objetos imóveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles. Embora a leitura da escrita de um livro seja seqüencial, a solidez do objeto permite idas e vindas, retornos e re-significações. Um livro, um quadro exigem do leitor a lentidão de uma dedicação em que o tempo não conta (2004, p.24)

O segundo leitor na classificação da autora, é o leitor movente, fragmentado, do mundo em movimento, procedente da Revolução Industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos.

O desenvolvimento da Revolução Industrial, em meados do século passado, trouxe movimento para as cidades, o tráfico de pessoas crescia fazendo girar o capital. Locomotivas e ferrovias eram avanços tecnológicos que uniam a humanidade através de seus trilhos.

¹⁴ Em seu livro "O que é semiótica?" Santaella, baseada nas idéias de Peirce, define signo como "uma coisa que representa uma outra coisa: seu objeto. Ele só pode funcionar como signo se carregar esse poder de representar, substituir uma outra coisa diferente dele. Ora, o signo não é o objeto. Ele apenas está no lugar do objeto. Portanto, só pode representar esse objeto de um certo modo e numa certa capacidade. Por exemplo: a palavra casa, a pintura de uma casa, o desenho de uma casa, a fotográfica de uma casa, o esboço de uma casa, um filme de uma casa, a planta baixa de uma casa, a maquete de uma casa, ou mesmo o seu olhar de uma casa, são todos signos do objeto de casa. Substituem-na, apenas, cada um deles de um certo modo que depende da natureza do próprio signo. A natureza de uma fotografia não é a mesma de uma planta baixa (SANTAELLA, 2007, p.58)

A comunicação entre os homens de negócios da nova sociedade acontecia através de telefone, telégrafo e mais tarde os jornais com suas notícias rápidas e imediatas.

As cidades cresciam na velocidade das novidades, redes de eletricidade, galerias, cassinos, museus, café, teatros. Uma nova dinâmica de percepção e imaginação se estabelece na sociedade moderna. O homem moderno é estimulado a todo momento por imagens e registros de todos os tipos que invadem centros urbanos.

Nesse novo cenário tudo é mercadoria e a publicidade aparece através de imagens e mensagens visuais trazendo para a sociedade um novo tipo de percepção de mundo.

Nesse ambiente, surge o segundo tipo de leitor, o movente. Esse leitor se ajusta aos novos ritmos de atenção impostos pela dinâmica do capital. O leitor movente “é apressado de linguagens efêmeras, híbridas, misturadas. Mistura que está no cerne do jornal, primeiro grande rival do livro” (SANTAELLA, 2004, p.29). Com o advento do jornal, surge também um novo tipo de leitor de memória curta, porém ágil, que está em busca de novidades, um leitor que lê a realidade em fatias, fugaz.

O segundo tipo de leitor é intermediário entre o leitor do livro, o contemplativo e o leitor imersivo do ciberespaço. No entanto a autora alerta que, embora haja uma seqüencialidade histórica, um tipo de leitor não exclui o outro, havendo dessa forma uma convivência entre si.

O terceiro leitor está situado na era digital. A digitalização e compressão dos dados permitem que “qualquer tipo de signo possa ser recebido, estocado, tratado e difundido, via computador” (SANTAELLA, 2004, p.32).

Há uma semelhança entre o leitor da Antiguidade que lia seu texto em rolo, na vertical, sendo desdobrado manualmente, e o leitor da tela que corre seu texto verticalmente ao apertar um botão. Também como o leitor impresso, o leitor imersivo pode recorrer a referências como paginação, índice,

recorte do texto. (CHARTIER apud SANTAELLA, 2004, p. 32). Porém, a autora observa que apesar das semelhanças, o modo de ler do leitor imersivo é totalmente novo.

O leitor imersivo navega numa tela por entre os textos, “num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles” (p.33). Diferentemente do leitor contemplativo que segue sua leitura linearmente, virando páginas, manuseando exemplares, o leitor imersivo “está em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multiseqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc.” (p.33)

No ambiente virtual não há mais tempo para contemplação, o cérebro é desafiado a observar, absorver, entender, reconhecer, buscar, escolher, elaborar e agir simultaneamente. (p.182)

No cenário virtual, do ciberespaço o leitor imersivo lê, escuta e olha ao mesmo tempo, modificando assim sua relação com o texto lido e desenvolvendo uma nova forma de aprender saltando de um ponto ao outro na construção do seu conhecimento. É o que Levy chamou de princípio da imersão na comunicação em fluxo.

Lévy (1999, p.62) define o conceito e a importância da comunicação em fluxo para a cibercultura:

O ciberespaço fez com que surgissem dois dispositivos informacionais que são originais em relação às mídias precedentes: o mundo virtual e a informação em fluxo. O mundo virtual dispõe de informações em um espaço contínuo – e não em uma rede – e o faz em função da posição do explorador ou de seu representante dentro desse mundo (princípio da imersão).

O autor chama atenção para o fato de que esse aspecto da nova maneira de ler os textos é que determina de fato uma cultura diferenciada, uma mudança que vai além da simples articulação entre tecnologias de comunicação em uma mesma plataforma:

Mais uma vez, o dispositivo comunicacional independe dos sentidos implicados pela recepção, e também do modo de representação da informação. Insisto nesse ponto porque são os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais, informação em fluxo) e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são os maiores portadores de mutações culturais, e não o fato de que se misture o texto, a imagem e o som, como parece estar subentendido na noção vaga de multimídia. (LÉVY, 1999, p.63)

Nesse ponto em que discutimos o hipertexto, torna-se necessário um percurso conceitual desse termo.

A idéia de hipertexto está relacionada à tridimensionalidade do texto. Essa possibilidade de metáfora do hipertexto está ligada à possibilidade de se interconectar espaços mergulhando em determinados pontos, assuntos. Sem perceber o indivíduo se distância do ponto de origem, mergulhado no fluxo de informações. Assim, o texto deixa de ser plano, bidimensional para ser tridimensional. Nas palavras de Barreto (2007, p.8), o hipertexto é:

[...] considerado como uma estrutura de informação aberta, é um enredo com trajetória vagante e livre criando incertezas em seu caminho, pois textos entrelaçados e direcionados ao infinito não respondem, apontam sem uma definição estrita sem linhas formais, cores ou formas previamente pensadas. Não tem nem mesmo uma única realidade por norma ou forma. Pode ser um percurso de passos delirantes sem destino certo e explicações fáceis: é como um percorrer de enunciados em labirintos de medusas entrelaçadas.

Esse fluxo de informações se dá pela abertura de novas “janelas”, de possibilidade de seleção de caminhos e de interpretação de conteúdo através da associação particular de informações. Essas janelas, conhecidas como “links”, podem ser qualquer elemento na tela, uma palavra, uma figura, um ícone. Lévy conceitua o que é hipertexto e suas funcionalidades na cibercultura:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou parte de gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos serem hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda em nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa portanto desenhar um

percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira. (LÉVY, 1993, p.33)

Portanto, essa característica de reorganização e associação das informações no ato de manipulação do hipertexto estabelece, de um lado a liberdade de navegação pelos conteúdos que interessam, e do outro, traz o inconveniente de um texto com pouca superfície plana¹⁵, que exige mais atenção na sua leitura, mais consciência. Barreto (2007, p.2) pontua que

No mundo digital e a escrita acêntrica abre uma nova conformação no relacionamento com o receptor e com o conhecimento. O texto entrelaçado com outras estruturas traz uma vinculação e um emaranhado de cadeias imprevisíveis sem uma qualificação hierárquica. Conhecer e se apropriar dos enunciados alinhavados nos textos paralelos é como construir uma bricolagem, onde cada junção de pedaços já existentes necessita uma permissão de assimilação no ajuntamento do saber. Esta bricolagem só se fecha no infinito, mas é individualizada pelas configurações e permissões do conhecer, de cada caminhante, no transcurso passear por estes mosaicos.

Para facilitar a navegação por esses textos foi fundamental o desenvolvimento do conhecimento sobre interfaces.

Segundo Lévy, a partir da década de oitenta, os princípios básicos das interfaces disponibilizaram para os internautas recursos que facilitaram o manejo desses hipertextos, propiciando ao usuário um poder até então restrito aos programadores digitais.

Partindo de traços tomados de empréstimo de várias mídias, o hipertexto constitui, portanto, uma rede original de interfaces. Algumas particularidades do hipertexto (seu aspecto dinâmico e multimídia) devem-se a seu suporte de inscrição ótica ou magnética e a seu ambiente de consulta do tipo "interface amigável". As possibilidades de pesquisa por palavras chave e a organização subjacente das informações remetem aos bancos de dados clássicos. (LÉVY, 1993, p.37)

Diante das mudanças na cultura, na tecnologia, no modo de se comunicar, era de se imaginar que também os processos de educação

¹⁵ Um hipertexto sendo tridimensional proporciona uma leitura não linear, requerendo mais atenção e compreensão da leitura. Pode-se dizer que ler um hipertexto é mais complexo do que ler um texto em um livro, porque a todo momento você abre uma possibilidade de leitura através dos links, envolvendo-se e interessando-se por outra leitura mais distante da primeira por onde começou.

passassem por mudanças, por estarem intrinsecamente ligados ao modo de pensar e agir das sociedades.

Não foi diferente com a EAD que, mesmo tendo surgido muito antes da Sociedade Informática, encontrou nos sistemas multimidiáticos de comunicação e na nova configuração sócio-cultural uma parceria promissora. Para compreender melhor essas relações faremos no próximo capítulo um breve percurso histórico da EAD no Brasil e no mundo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 Os caminhos da educação a distância

Ao contrário do que muitos podem imaginar, atualmente, a EAD não é novidade, e muito menos está ligada exclusivamente a novas tecnologias de comunicação. Desde que se inventou a escrita e o papel, mestres e alunos trocam informações educacionais mesmo estando em espaços geográficos distintos.

O surgimento das novas tecnologias trouxe um novo momento nos modos de pensar e agir da sociedade contemporânea, e principalmente, imprime um novo modo de fazer educação. Nessa perspectiva, segundo aponta Belloni (2002):

A EAD surge neste cenário de mudanças como mais um modo regular de oferta de ensino, perdendo seu caráter supletivo, paliativo ou emergencial e assumindo funções de crescente importância, seja na formação inicial, seja na formação continuada de profissionais em geral e de professores em particular, cuja demanda tende a crescer, em virtude da obsolescência da tecnologia e conhecimento. (p. 139)

Na Sociedade do Conhecimento ou Sociedade Aprendiz (Assmann, 2004) o estado de aprendizagem na vida do indivíduo é constante. A formação inicial torna-se rapidamente insuficiente e as tendências mais fortes apontam para uma "educação ao longo da vida" mais integrada aos

locais de trabalho e às necessidades e expectativas dos indivíduos. (Belloni, 2002).

Nesse sentido, Formiga (2003), vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino a Distância - ABED e professor da Universidade de Brasília, faz a seguinte consideração:

Compreendendo o capital intelectual como a soma do conhecimento de todas as pessoas que compõem uma empresa, as pessoas passam a constituir seu ativo mais importante, e a gerência do ativo intelectual tornou-se, atualmente, a tarefa mais importante da produção. Não basta valorizar a economia do conhecimento, mas sim, saber o que fazer com ela. Hoje, no limiar do Século XXI, na sociedade pós-industrial, a diversidade na tipologia das empresas é crescente. Aqui, o foco é a empresa voltada para a aprendizagem. Este tipo de empresa precisa aprender a gerenciar o conhecimento. Paralelamente ocorre também, mesmo com menor intensidade, a globalização da educação via Educação Aberta e a Distância, potencializada pela Internet e pela revolução dos meios de comunicação fartamente utilizados, constituindo-se no fenômeno mundialmente conhecido por "knowledge mídia" (p.2)

Não existe consenso sobre o início da história da EAD no Brasil e no mundo, pois, de acordo com a literatura consultada, diversas épocas são apontadas como marco da EAD. Além disso, alguns estudiosos consideram a EAD como modalidade, outros como estratégia, processo educativo ou metodologia de ensino.

Por essa variedade de abordagens torna-se necessário um breve percurso em relação ao histórico e às definições de EAD para que determinemos o que entendemos por educação a distância neste trabalho.

Um breve histórico

As atividades de EAD que foram praticadas nos mais diferentes lugares do mundo e em diferentes épocas sofreram várias mudanças e muitas transformações desde os seus primórdios e vivências iniciais até chegarem ao que são hoje.

Uma das referências mais antigas consideradas como EAD foi a disseminação do pensamento filosófico através das cartas de Platão e as epístolas de São Paulo “nas experiências de educação por correspondência iniciadas no final do século XVIII e com largo desenvolvimento a partir de meados do século XIX” (NUNES, 1994, p.1).

Nunes também destaca que em meados do século XX, durante a II Guerra Mundial, foram utilizados métodos de capacitação dos recrutas para o ensino da recepção do Código Morse.

Procurando traçar um panorama do desenvolvimento da EAD, Moore e Kearsley (2007) mapearam um percurso histórico a que dominaram como as cinco gerações da EAD.

Segundo o panorama apresentado por esses autores, a primeira geração da EAD começou na década de 1880 com cursos de instrução que eram entregues por correspondência. As pessoas que queriam estudar em casa ou no trabalho podiam obter instrução de um professor a distância. Os correios eram a tecnologia que permitia esse contato entre aluno e professor.

Em 1883 o Chautauqua College of Liberal Arts foi autorizado pelo Estado de Nova York a expedir diplomas e bacharel por correspondência. Na mesma época outras instituições dos Estados Unidos passaram a oferecer cursos por correspondência. Esse movimento de expansão da EAD por correspondência pode ser percebido também em outros países.

Na Grã-Bretanha, Isaac Pitman utilizou o sistema postal para ensinar seu sistema de taquigrafia. Nos anos 1840, Charles Toussaint e Gustav Langensheidt, iniciaram o intercâmbio de línguas por correspondência.

Essa primeira geração de EAD foi se expandindo ao redor do globo na medida que os países desenvolviam seus sistemas postais.

A segunda geração de EAD, conforme sua evolução apresentada por Moore e Kearsley (2007), nasce com a invenção do rádio no início do século XX. O rádio foi considerado como uma nova tecnologia

possível na transmissão da educação. No entanto, foi com a invenção da TV que a segunda geração de EAD encontrou apoio para o desenvolvimento de programas educativos e ganhou mais adeptos do que na época do rádio.

Em meados da década de 1960, um projeto chamado Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – Articulated Instructional Media Project) da University of Wisconsin em Madison foi desenvolvido por Charles Wedemeyer com a finalidade de articular várias tecnologias de comunicação para oferecer um ensino a distância de alta qualidade e baixo custo para alunos não-universitários.

As tecnologias incluíam guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local. Também articulado no programa havia o suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudo locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias (MOORE e KEARSLEY, 2007, p.35).

A finalidade do projeto era oferecer aos alunos uma maior variedade de mídias de modo que o conteúdo pudesse ser melhor apresentado e também possibilitasse ao aluno escolher a combinação específica que fosse mais adequada as suas necessidades.

O AIM testou a idéia de que um aluno poderia se beneficiar das vantagens de apresentação da mídia transmitida por rádio e televisão, bem como a interação que a correspondência e o telefone tornaram possível (p.35).

O projeto AIM representou um marco histórico na evolução da EAD como um sistema total.

Em 1965, Wedemeyer proferiu uma palestra sobre o AIM na Alemanha e a seguir foi procurado por administradores da Oxford University que lhe contaram sobre a Universidade do Ar que ofereceria cursos pela televisão. Dois anos mais tarde Wedemeyer foi convidado para se reunir com autoridades em Londres e discorrer sobre o projeto AIM. (MOORE e KEARSLEY, 2007).

A partir de então, a Universidade Aberta de Londres – Open University (OU) foi tomando forma e surgiu em 1969 como referência mundial para a EAD. Estava estabelecida a terceira geração de EAD.

A Open University na Inglaterra, que desde o início de suas atividades, 1970, primou pela qualidade nas aulas elaboradas e rigor nos exames (NISKIER, 1999, p.23), foi a primeira universidade baseada no conceito de educação a distância, referindo-se aqui como ela é apresentada atualmente.

A Open University abriu um caminho sem precedentes na história da EAD contribuindo para o reconhecimento mundial dessa modalidade, como ressalta Alex Romiszowski (2007, p.1) :

O respeito e reconhecimento têm muito a ver com o grande sucesso, sob qualquer critério, da Universidade Aberta da Inglaterra (Open University - OU). Esta instituição abriu sua "porta virtual" para os primeiros alunos em 1970 e já em 1990 era não apenas a maior, mas, em vários aspectos, também a melhor universidade do Reino Unido. Em adição a isso, a OU causou um grande impacto na educação universitária mundo afora, tanto em países desenvolvidos quanto nos em vias de desenvolvimento.

A partir de então, o uso progressivo das novas tecnologias de informação e comunicação passou a fazer parte, de forma mais intensiva, da trajetória da EAD, visto que a informática traz consigo, entre outras, a possibilidade de interação em tempo real e de cooperação entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, características fundamentais da EAD.

A quarta geração de EAD surgida nos Estados Unidos era baseada na tecnologia da teleconferência. A primeira tecnologia utilizada na teleconferência durante os anos 1970 e 1980 foi a audioconferência.

A audioconferência permitia ao aluno dar uma resposta aos instrutores em tempo e em locais diferentes. Antes disso não era possível essa 'troca', pois as interações – correspondências ou transmissões via rádio ou TV – eram bidirecionais entre o aluno e o professor. Mais tarde por volta de 1965, com a era do satélite, foi possível disponibilizar a teleconferência, e

posteriormente, em 1990, a videoconferência. Essa modalidade permitia que o ensino fosse feito em grupos, mais semelhante à idéia do ensino tradicional, em sala de aula, o que contribuiu para atrair a simpatia de muitos educadores antes indispostos com a EAD.

No final dos anos 80 e 90, a partir da popularização dos computadores, a quinta geração da EAD começa a ser disseminada pelo mundo.

Essa geração é baseada em aulas virtuais apoiadas no computador e Internet, com custos mais baixos e possibilidades de interatividade ilimitadas, associando imagem, som, texto, conversas simultâneas, fóruns de debate, envio de material.

A criação da rede mundial de computadores estimulou o surgimento de várias novas idéias a respeito de como organizar e fazer EAD no mundo todo, como pontuado por Kearsley e Moore (2007).

No entanto, essas idéias a respeito de como organizar e fazer a EAD podem estar baseadas em diferentes métodos para oferecimento dessa modalidade de educação. Carvalho (2006) estabelece uma reflexão sobre a EAD em termos de paradigmas diferenciados:

Ao observar o que é oferecido como EAD no mundo, nota-se que suas características permitem a classificação em dois principais paradigmas: o paradigma industrial de EAD e o paradigma informacional de EAD. (CARVALHO, 2006, p.96)

O paradigma industrial estaria situado entre os anos 60 e 70, utilizando tecnologias disponíveis na época: correio, rádio ou televisão, correspondendo e obedecendo aos modos de pensar e agir da sociedade desenvolvida dentro dos moldes da industrialização.

Nesse paradigma Carvalho (2006) situa, como marco, a *OU*, cuja estrutura de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem ele pontua como sendo dividida entre os seguintes sujeitos:

- a. Conteudistas: especialistas que desenvolvem o conteúdo do material;
- b. Instructional designers: responsáveis pela elaboração dos formatos do conteúdo, seleção do tipo de mídia e da sua apresentação;
- c. Produtores e distribuidores: equipe responsável pela produção e distribuição do material;
- d. Alunos: recebem o conteúdo dentro da perspectiva da auto-instrução;
- e. Tutores: profissionais especializados no atendimento pedagógico dos alunos.

Os tutores, dentro da perspectiva deste paradigma, muitas vezes não são especialistas no assunto, sua função é orientar o aluno no percurso da auto-instrução, através do conteúdo já elaborado pelos especialistas e designers e fornecidos pelos distribuidores. A interação se dá apenas no nível pedagógico, não na discussão dos conteúdos.

A elaboração do material educativo, nesse caso, segue a idéia da linha de produção, bem apropriada ao paradigma industrial da época. Assim, depois de fixado um conteúdo e um formato, o material poderia ser reproduzido infinitamente, reduzindo seus custos e aumentando seu público, como numa fábrica. Carvalho afirma que:

[...] Esse paradigma é bastante indicado para se oferecer cursos a uma quantidade grande de pessoas, a um custo baixo por aluno. É o paradigma mais utilizado ainda hoje e encontra-se em estágio de larga experiência e maturidade, tornando-se referência para algumas instituições de ensino no Brasil. (2006, p.99)

O outro paradigma pontuado pelo autor é o *Informacional*, ou como vem sendo chamado, *paradigma pós-industrial*, que poderia ser relacionado à quinta geração da EAD, proposta por Moore e Kearsley (2007).

Carvalho (2006, p.101) apresenta uma estrutura bastante diferente para os programas de educação a distância no paradigma pós-industrial em relação ao seu anterior, afirmando que:

Esse paradigma, também conhecido como pós-industrial, ou sociointeracionista, exige coordenação de projeto, enfatiza a interação entre docente e alunos do curso e entre estes, destacando o trabalho colaborativo, em equipe, gerando sinergia, de maneira mais compatível com as linhas educacionais seguidas atualmente.

Para o autor o esquema está articulado na seguinte estrutura e com os seguintes sujeitos:

- a. Docentes: fazem o papel dos conteudistas, designers e tutores, devem, portanto, ser especialistas nos devidos assuntos e capacitados para o trabalho com EAD do ponto de vista metodológico, pedagógico e tecnológico;
- b. Alunos: recebem o conteúdo dos docentes e podem complementá-lo com informações oriundas de outros ambientes, trocando experiências e reflexões tanto com os docentes quanto com os outros alunos, num modelo que o autor chamou de aprendizagem colaborativa;
- c. Apoio: equipe multidisciplinar formada por especialistas em educação e tecnologia, são responsáveis pela capacitação dos docentes.

Percebemos que a conceituação da prática da EAD também oscilou no tempo e na concepção de diversos autores que se ocuparam da pesquisa sobre EAD. Uma definição genérica de EAD está baseada na separação física entre mestres e alunos. No entanto, sabemos que diversos aspectos entram no jogo das conceituações de uma prática de ensino a distância.

Niskier (1999, p.50), citando Michael Moore, traz uma conceituação de EAD bastante abrangente:

Educação à distância é a aprendizagem planejada que geralmente ocorre num local diferente do ensino e, por causa disso, requer técnicas especiais de desenho de curso, técnicas especiais de instrução, métodos de comunicação através da eletrônica e outras tecnologias, bem como, arranjos essenciais organizacionais e administrativos.

Litto apud Carvalho (2001, p.18), por sua vez, por sua visibilidade e importância na implantação e avanços da EAD no Brasil, pontua que:

Educação à distância é um sistema de aprendizagem, no qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante toda ou maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais novas, para superar essas barreiras tendo, atrás de si, uma ou mais instituições de apoio responsáveis por seu planejamento, implementação, controle e avaliação.

Com a difusão das tecnologias de comunicação e as possibilidades de acesso a informações e conhecimentos sistematizados, as interações entre diferentes sujeitos educacionais ampliaram-se significativamente. Alves e Nova (2003) consideram que a “revolução digital” tem transformado e re-significado boa parte dos sistemas de organização social.

Nesse sentido, Alves e Nova compreendem:

A educação a distância como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada por meio da distância física (p.3).

Um ponto importante levantado por Formiga (2003), trata da maneira de se ver a EAD como uma modalidade de ensino-aprendizagem, na qual a ênfase no ensino, prevalece sobremaneira, ao processo de aprendizagem.

Nos seus dizeres,

Isto hoje é história, ou melhor, é pré-história da EAD. Falar em Educação à Distância hoje não passa de uma metáfora. O conceito de distância deve ser relativizado. Trata-se de educação flexível. A distância pode ser o colega da carteira escolar ao lado, na sala vizinha, ou o colega interconectado, seja no Alasca, seja no interior do Mato Grosso, ou nas barrancas do São Francisco. (p.4).

Neste trabalho, consideramos que a EAD é uma modalidade de ensino entre sujeitos que podem estar separados pelo espaço e pelo tempo, com ênfase na utilização de recursos tecnológicos, não necessariamente digitais, sendo realizada sob a supervisão de instituições ou organizações de educação formalmente constituídas, responsabilizadas pela formulação de métodos de aplicação e avaliação de resultados, podendo ser realizada de forma conjugada com a modalidade presencial.

2.2 A educação a distância no Brasil

No Brasil os cursos de formação baseados em material enviado pelo correio e, posteriormente, cursos televisionados, são praticados há muito tempo. No entanto, não existe consenso sobre o início da história da EAD no país, pois de acordo com a literatura consultada, diversas épocas são apontadas como marcos da prática da EAD.

As primeiras informações a respeito do surgimento da EAD são do final do século XIX, com a realização de um curso de datilografia oferecido através de anúncio de jornal (CARVALHO, 2001).

Pela legislação brasileira, a prática é regulamentada segundo o artigo do 1º Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que traz a seguinte definição:

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.

Mas, como instituição, a EAD aconteceu no Brasil em meados da década de 1960, com a criação dos Centros de Ensino Supletivo (CES).

Esses cursos eram ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação,

que permitissem alcançar o maior número de alunos. No entanto, a EAD não era oficialmente reconhecida, o que não pareceu ser um problema para seu desenvolvimento, como nos aponta Palhares (2007, p.11):

Não havia leis, decretos ou portarias estabelecendo diretrizes sobre como esse trabalho educacional deveria ocorrer. Sem regras? Sem leis? Era o caos? Pelo contrário, essa oferta permitia que cada um, onde e como estivesse pudesse ter acesso às condições de conhecer e se habilitar para interagir profissionalmente em alguma atividade que lhe assegurasse participar do mundo do trabalho.

Mas, foi a partir da década de 90 que, com as mudanças dos cenários econômico, político e social, sob a égide da ideologia neoliberal ocorridas no Brasil e no mundo, surgiram aspectos fundamentais para a necessidade de uma disseminação da EAD. Dentre as mudanças, podemos apontar a tendência ao emprego de uma mão-de-obra qualificada, escolarizada e conseqüentemente, o aumento das demandas educacionais do país, com a necessidade de democratização do acesso ao ensino.

De modo que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE) de 1996, a EAD passou a ser considerada de fato como uma modalidade de aprendizagem formalizada e regulamentada.

A Educação a Distância praticada no Brasil desde os anos trinta do século passado, somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, aparece explicitamente como modalidade de aprendizagem. (FORMIGA, p.3)

Diante da nova dinâmica da sociedade a LDBE, Lei nº 9.394/96, incluiu em seu texto o artigo 80 (ANEXO C), voltado para a EAD – “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”.

E a partir da LDBE uma nova possibilidade de EAD passou a se formar no país, trazendo a perspectiva de efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem em outros momentos que não apenas no espaço da sala de aula e com a presença física de estudantes e educadores.

O Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância de 2007 - ABRAEAD lançado pelo Instituto Monitor e pela Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, traz dados concretos sobre a posição da EAD em todo o país. Os números levam em consideração todos os níveis de ensino oficialmente credenciados por conselhos de educação (federal, estadual e municipal) e informações de dez grandes entidades que atuam no setor.

Segundo o levantamento, em 2006, pelo menos 2,2 milhões de brasileiros se beneficiaram de algum curso de ensino a distância no país, isso significa que um em cada oitenta brasileiros frequentou um curso a distância.

Faz-se necessário salientar que este levantamento está longe de considerar a integralidade da enorme profusão da EAD por ambientes diversos, como o mundo corporativo, ou ainda os cursos livres (música ou línguas estrangeiras, por exemplo) ministrados pelas escolas credenciadas oficialmente pelo sistema formal de ensino.

A tabela 1 apresenta informações recentes para melhor ilustrar o número de matrículas de brasileiros em cursos de EAD no ano de 2006.

Tabela 1. Número de brasileiros matriculados em cursos de Educação a Distância em 2006

Local onde fez o curso	Número de alunos
Instituições autorizadas e cursos credenciados pelo Sistema de Ensino	778.458
Educação corporativa e treinamento em 27 instituições	306.858
Brasil Telecom	30.934
Vale do Rio Doce	12.726
Secretaria Especial de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC)	50.872
Sebrae	300.000
Senac	73.000
Governo do Estado de São Paulo	85.470
OI Futuro (Instituto Telemar)	515.000
CIEE	33.771
Fundação Bradesco	88.981
Fundação Roberto Marinho	3.000
T O T A L	2.279.070

Fonte: ABRAED/2007

De acordo com o anuário este levantamento é incompleto, pois trata-se apenas de relacionar os projetos que apresentam maior visibilidade de acordo com os critérios de abrangência (nacionais e/ou regionais), temporalidade (têm mais de um ano) e credibilidade de seus mantenedores.

Os números mostram uma participação crescente de alunos na modalidade a distância, no entanto, no Brasil, a EAD ainda é vista com preconceito em relação a sua qualidade e eficiência. Até bem pouco tempo “a EAD era considerada uma modalidade educacional de segunda categoria, desprestigiada, encarada com desconfiança, especialmente no ensino superior” (OLIVEIRA, 2003, p.11).

As possibilidades de romper barreiras de espaço e tempo, pela flexibilidade e utilização de múltiplas tecnologias proporcionadas pela EAD no paradigma informacional (CARVALHO, 2006), aliado ao bom desempenho dos alunos dos cursos a distância nas avaliações federais do ensino¹⁶, vem fazendo com que a modalidade seja mais adotada pelas instituições de ensino do país.

Entretanto, o que percebemos em relação à utilização das novas tecnologias de ensino, como pontua Formiga (2003) é:

[...] que o Brasil paga alto preço da exclusão digital na sua escola básica. A carência das instalações das escolas públicas, acrescidas ainda da inatingível qualidade do que se ensina e se aprende, não conseguiu ainda agregar os benefícios da tecnologia à educação.(p.5)

Nessa perspectiva, torna-se necessária uma discussão sobre as políticas públicas capazes de preparar alunos, professores e sistemas de ensino para a adequação aos novos paradigmas educacionais da contemporaneidade.

¹⁶ De acordo com matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo em 10/09/07, baseada em informações do ENADE , exame do MEC que avalia o ensino superior, alunos que ingressaram em cursos na modalidade a distância tiveram melhor desempenho do que os alunos que fazem o mesmo curso na modalidade presencial. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) comparou o desempenho dos alunos dos mesmos cursos nas modalidades a distância e presencial. Em sete das 13 áreas onde essa comparação é possível, alunos da modalidade a distância se saíram melhores do que os demais.

Quando a análise é feita apenas levando em conta os alunos ingressantes - o Enade permite separar o desempenho destes e dos alunos concluintes, demonstrando que em nove das 13 áreas o resultado foi melhor na modalidade a distância.

2.3 Políticas públicas brasileiras para a EAD

Atualmente a EAD mediada pelas novas tecnologias de comunicação tem ocupado lugar de destaque no âmbito das políticas educacionais que apontam para a necessidade de uma formação individual cada vez mais aligeirada e utilitarista para atender a lógica do mercado.

Com o aumento das demandas educacionais do país e com a necessidade de democratização do acesso ao ensino, a implantação da EAD para todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada surgiu com a aprovação em 20 de dezembro de 1996, da LDBE nº 9.394.

A Lei 9.394 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622 publicado no Diário Oficial da União (DOU) em 20/12/05 com normatização na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004¹⁷. Com a abertura conferida pelas leis de ensino no Brasil, o sistema de credenciamento das universidades e instituições educacionais que almejam oferecer cursos de Ensino Fundamental e Médio e principalmente formação inicial, capacitação e aperfeiçoamento para adultos, na modalidade EAD, têm aumentado significativamente ano após ano.

A EAD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demandas e/ou grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino pós-secundário, ou seja, na educação da população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua [...] (BELLONI, 2006, p.4)

Tabela 2. Crescimento do número de instituições autorizadas pelo sistema de Ensino (MEC e CEEs) a praticar EAD e de alunos no período 2004 a 2006

17 Esse decreto caracteriza "modalidade de educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos". Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>> Acessado em 02/08/2007.

	2004	2005	2006	Crescimento 2004-2006
Número de Instituições autorizadas ou com cursos credenciados	166	217	225	36%
Número de alunos nas instituições	309.957	504.204	778.458	150%

Fonte: ABRAEAD/2007

Ao conceber a educação como meio de emancipação do indivíduo e a partir da perspectiva de democratização das oportunidades educacionais, nas sociedades da informação ou do saber, a EAD é apontada como alternativa para atender estes novos desafios. A ênfase na necessidade de competências múltiplas do indivíduo, na capacidade de aprender e adaptar-se às novas situações (Belloni, 2006, p.5), são aspectos que apontam uma educação ao longo da vida.

Para atender, por exemplo, às exigências dos artigos 52, 62, 80 e 87 (Anexo C) da LDBE que impõem que “pelo menos um terço do corpo docente das instituições de ensino superior tenha titulação acadêmica de mestrado e doutorado” (ALVES e NOVA, 2003, p.4) e que professores que atuam na educação básica tenham formação em nível superior, as políticas públicas educacionais desempenham o papel de incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades e principalmente na educação continuada de professores.

Como pontua Oliveira (2003, p.12):

A EAD está sendo apontada como uma alternativa para enfrentar o desafio de formação docente, no momento em que uma das linhas de ação do governo brasileiro é ampliar os programas de formação – inicial e continuada – dos professores, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país, já que estes vêm sendo considerados, cada vez mais, importantes agentes de mudanças.

A impossibilidade de atender essas demandas por meio de cursos presenciais criou um terreno fértil para a criação e desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada para professores utilizando a EAD.

Nessa perspectiva, o MEC, por meio da SEED atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de EAD aos métodos didático-pedagógicos. Além de promover a pesquisa e o desenvolvimento voltado para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

O objetivo da SEED, segundo o texto de apresentação no *site* do MEC¹⁸, é “investir na educação a distância e nas novas tecnologias como uma das estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira” através de vários programas e projetos desenvolvidos pela secretaria, que serão comentados no capítulo IV.

As ações do governo submetem-se à tendência atual imposta pela forma de produção capitalista que o mundo vive. Cada vez mais as empresas, que produzem na lógica do consumo, baseado da descartabilidade de produtos, precisam otimizar processos de produção e aumentar lucros, necessitando assim de profissionais capacitados para inventar e aperfeiçoar os modos de produção.

Essa capacitação demanda de sistemas de educação eficientes, prontos a colocar no mercado profissionais sintonizados com os novos modos de produção.

A lógica neoliberal impõe ao indivíduo a constante preocupação em manter seu currículo atualizado e atrativo, para garantir algum diferencial frente aos outros concorrentes. Essa exigência do mundo de trabalho estabelece uma necessidade ainda maior de capacitação, colocando a sociedade na corrida pela formação ao longo da vida.

Essas transformações ocorridas na sociedade têm um impacto nas políticas públicas em geral, e nas políticas públicas educacionais em particular, que “difundem como necessidade social o que na verdade, é mera demanda de um grupo” (COLLARES, MOYSES e GERALDI 1999, p. 213).

¹⁸ Políticas e programas em EAD. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=61&Itemid=190>>. Acessado: em 02/08/2007.

No caso, da criação e desenvolvimento dos programas e projetos para a capacitação de professores verificamos uma nítida obediência aos propósitos dos órgãos financeiros internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que têm por objetivo manter o sistema capitalista. Nessa perspectiva a educação é vista como um dos pilares para o desenvolvimento da economia de um país. Portanto, os cursos de formação e capacitação de professores predominam na modalidade EAD que é vista como uma solução para ações de grande impacto social (certificar milhares de pessoas simultaneamente) ou supletivas, educação de adultos (MORAN, 2007).

A questão da “qualidade” aparece no texto de apresentação da SEED como um dos principais objetivos a ser alcançado na educação brasileira. Como nos lembra Litwin, (1997, p.8):

O conceito ao qual se associou a necessidade de gerar reformas no sistema educacional e que, em muitos estudos, foi relacionado com a possibilidade de incorporar modernas tecnologias nas práticas escolares. A idéia de qualidade provém do campo econômico, e daí se mudou para ditas práticas.

O termo “qualidade” transfere para a educação a idéia de competência, eficácia, excelência e eficiência cujo “critério é o atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social” (CHAUÍ, 2001, p.184).

Pela perspectiva da qualidade a educação torna-se mais como uma instituição de “produção e consumo do que uma instituição produtora de cultura num projeto social” (LITWIN, 1997, p.9). O termo “qualidade” aqui não se refere à melhoria ou resolução dos problemas que as escolas enfrentam no seu cotidiano, mas está relacionado às metas que o governo pretende atingir através de uma qualificação forjada com a criação de muitos programas e projetos utilizando-se da EAD.

Em continuidade a implantação de um conjunto de políticas públicas para a área da Educação desenvolvidas pelo Governo Federal,

especialmente para a expansão da educação superior, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2006 para oferta de cursos e programas de educação superior na modalidade EAD, em parceria com as Universidades Públicas, por meio de consórcios com municípios e estados de todo o país. (ABRAED, 2007). Conforme reza o 1º Art. do Decreto 5.800 de 8 de junho de 2006:

Fica instituído o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país.

A UAB desponta como uma das alternativas para atender às demandas pela educação superior de “milhões de brasileiros que por qualquer motivo, precisam de uma solução alternativa aos meios convencionais de estudar.” (LITTO, 2007, p.15)

Essa iniciativa completa a agenda do governo no sentido de consolidar a EAD como modalidade *eficaz* no processo de ampliação do ensino superior e também para a formação de professores.

Nesse sentido devemos apontar para um problema que se apresenta como “uma forma de aligeirar e baratear a formação” na qual a EAD “tende a ser pensada como uma política compensatória [...] dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior” (PRETI, 2005, p.10).

Entendemos que a EAD não deve ser pensada como panacéia ou salvadora dos problemas educacionais do país. O grande desafio dessa modalidade é trabalhar para sua expansão em nome de uma educação de qualidade voltada para a emancipação social do indivíduo, sem cair na “massificação do ensino com o propósito de formar um novo tipo de trabalhador que atenda à nova divisão de mercado internacional de produção” (PRETI, 2005, p.10).

É necessário cautela na prática da EAD, em qualquer nível de ensino, para que esta não se torne uma prática de treinamentos e capacitação

de cunho transmissivo e condutivista. A ênfase deve estar na construção do conhecimento do indivíduo de forma que promova o desenvolvimento de sua autonomia e evolução social, como deve ser o objetivo da educação, seja ela presencial ou a distância. Devemos ressaltar também que diante da complexidade e desafios na implementação da EAD em diversos níveis de ensino, torna-se prudente levar em consideração as condições contextuais, as quais podem apontar para diferentes direções conforme a realidade e clientela a atender (ALMEIDA, 2003).

Sendo assim, as políticas públicas educacionais devem pensar a EAD de modo a reduzir desigualdades e não como instrumento para aprofundá-las (LITWIN, 2001)

Tendo por objetivo do nosso trabalho refletir sobre as implicações da tecnologia nos paradigmas que permeiam o desenvolvimento da EAD na formação continuada de professores, torna-se pertinente refletir sobre formação continuada de professores e sobre seus efeitos na prática do professor.

CAPÍTULO III

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

3.1 Formação continuada de professores

Apoiamo-nos nas idéias de Sacristán (1999) para discorrer sobre alguns fatores importantes na construção do ser professor.

Para Sacristán (1999), a função social do professor define-se pelas necessidades sociais de um sistema cultural e econômico a que deve dar respostas. No entanto, “o conceito de educação e qualidade tem acepções diferentes segundo os vários grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo” (p.67). A construção da idéia do professor *ideal* está relacionada a um conjunto de valores, crenças, práticas pedagógicas, pretendidos pelo grupo social no qual a escola está inserida.

A escola, por fazer parte de um debate social mais amplo e tendo sido afetada pela evolução constante da sociedade, tem adquirido cada vez mais funções:

As aspirações educativas a que o professor deve dar resposta crescem, à medida em que se tornam de dia para dia mais etéreas ou invisíveis. Esta evolução da exigência social, especialmente projectada na educação pré-escolar e na escolaridade em geral, conduz a uma indefinição de funções. (SACRISTÁN, 1999, p.67)

A profissão docente está vinculada às coordenadas político-administrativas que regem e regulam o sistema educativo, tornando o papel do professor e sua autonomia dimensões de um contexto histórico. A respeito da autonomia do professor, Sacristán (1999, p.72), citando Afwedson, nos aponta que :

A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, através da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente.

A autonomia da profissão docente, então, torna-se balizada por questões políticas e históricas que assinalam o diálogo entre teoria e prática. A discussão social dos objetivos da educação e do trabalho docente deveria representar o passo que antecede qualquer reforma de seu sistema escolar, levando em consideração os aspectos do cotidiano escolar.

No entanto, Sacristán (1999, p.74), afirma que a:

[...] conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode assumir também uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.

Nessa perspectiva, ao pensarmos nos programas de educação continuada para professores promovidos pelo governo, não devemos nos esquecer de que o professor no contexto educacional não é um técnico, um executor de tarefas que se limita a aplicar um conjunto de diretivas. Assim, sinaliza Nóvoa (1995), mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

Construir-se professor e ser professor faz parte de um processo complexo e constante. Sua ação consiste em solucionar problemas, tomar decisões num “processo que se vai moldando e adquire identidade enquanto ocorre” (SACRISTAN, 1999, p.87). Para tanto, o professor deve estar atento às

mudanças que ocorrem na sociedade, renovando-se e buscando novos caminhos para continuar, melhorar, realizar-se.

Muito tem se falado sobre a profissionalidade¹⁹ do professor. No entendimento de Sacristán (1999, p.65):

[...] profissionalidade é a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Trata-se de aspectos profissionais construídos no trabalho docente que caracterizam profissionalmente o professor. (GUIMARÃES, 2006)

A discussão sobre a profissionalidade do professor passa também pelo empenho dos cursos de formação inicial que, ao atender as exigências das políticas dos órgãos internacionais, “nem sempre parecem considerar a centralidade do papel do professor na tarefa educativa”. (VIEIRA, 2006, p.41)

O modelo de formação profissional estabelecido para a área da educação, segundo Scheibe (2006, p.54), é o modelo dos Institutos Superiores de Educação (ISE) que são organizados a partir de uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior. Para Scheibe esse modelo de formação profissional do professor parece tirar a responsabilidade da instituição pela formação dos professores:

Criados no interior de uma política que diferenciou e hierarquizou formalmente o ensino superior, os ISEs foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias.(SCHEIBE, 2006, p.54).

¹⁹ Conceito que nos últimos anos apareceu na literatura que trata da formação de professores. Nas palavras de Sacristán “a discussão sobre a profissionalidade do professor é parte integrante do debate sobre os fins e as práticas do sistema escolar, remetendo para o tipo de desempenho e de conhecimento específico da profissão docente” (p.65)

A formação inicial, geralmente aligeirada e isenta de responsabilidades mais complexas, não tem sido suficiente para tornar competente²⁰ a atuação do professor. Concluir o magistério ou a licenciatura é apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não poderá ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender (NÓVOA, 2001) e enquanto o professor estiver comprometido com seu papel na sociedade.

Perrenoud (2002, p.19) alerta para algumas lacunas existentes na formação inicial de professores:

Por falta de análise das competências e dos recursos que elas exigem, algumas formações iniciais de professores levam em consideração apenas pequena parte dos recursos necessários, limitando-se ao domínio dos saberes a serem ensinados e a alguns princípios pedagógicos e didáticos gerais.

Além disso, a sociedade pós-moderna, marcada pelos avanços tecnológicos, vive profundas transformações nos modos de viver, pensar e agir, acarretando uma necessidade de mudança também nas práticas educativas. Vivemos o paradigma produtivo (LIBÂNEO, 2003), o que prevalece é a produção, o desenvolvimento, o conhecimento, a inovação, a qualificação profissional, a educação. O novo paradigma produtivo estabelece a dinâmica do “life long education” ou educação ao longo da vida, ou ainda mais comumente, formação continuada, “onde as novas formas organizacionais do trabalho estão relacionadas com a necessidade de melhor qualificação profissional.” (LIBÂNEO, 2003, p.19). No paradigma produtivo a educação é considerada como o melhor caminho para se alcançar os desenvolvimentos econômico e social.

Pedro Demo (2006, p.21) também compartilha dessa idéia: “Educação sempre se apresenta como lugar onde melhor se faz o futuro, e, em

²⁰ Perrenoud (2002, p.19) define competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.

algumas tradições, é comum o discurso pedagógico em torno da “transformação social”.

Daí entende-se que a educação deve atingir a qualidade almejada de modo que a sociedade na qual está inserida possa alcançar altos índices de escolaridade promovendo o desenvolvimento do país.

Essa nova dinâmica em torno da educação acarreta na visibilidade do professor como peça-chave na engrenagem educacional que se tornou um dos principais pilares no processo de inserção do país na roda dos desenvolvimentos econômico e social.

Nas palavras de Scheibe (2006, p.53):

Tudo indica que o forte apelo ao conceito de competência, que está posto em todas as diretrizes que deverão nortear o ensino nas próximas décadas, vincula-se a uma concepção produtivista e pragmatista na qual a educação é confundida com informação e instrução, com a preparação para o trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania.

A constante necessidade de atualização está presente na vida de todo profissional que pretende sobreviver em seu posto de trabalho. No caso dos professores essa necessidade se torna ainda mais evidente.

Nos últimos anos, na área educacional, reforma passou a ser palavra de ordem, o que significa uma tentativa de renovar a escola ou reinventá-la. E para tal, os professores como protagonistas desse cenário, são alvos principais para iniciar tal renovação.

A reforma educacional, nos dizeres de Scheibe (2006, p. 52): “Atribui ao professor papel fundamental, identificando-se nele a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e, paradoxalmente, ao mesmo tempo o mágico poder de extirpá-las”.

As diretrizes das atuais políticas educacionais apontam para importância da formação contínua do professor para que este tenha acesso a um repertório de conhecimentos profissionais de ensino, tendo como base

“uma reciclagem ao nível dos conteúdos ou das destrezas”. (SACRISTÁN, 1999, p.76)

Entendemos, no entanto, que a formação continuada do professor tem de estar relacionada ao aprimoramento de sua prática educativa, o professor deve atualizar-se, pois as mudanças ocorrem diariamente na sociedade. A formação continuada traz ao professor possibilidades de continuar aprendendo de modo que ele possa repensar sua prática, e assim seu aluno também aprenderá. Demo (2006) diz que o aluno pode aprender muito com o professor que também aprende, mas também sugere que a vinculação entre formação docente e aproveitamento do aluno não pode ser linear e automática.

Semanas pedagógicas, palestras, congressos são eventos que não consideramos como formação continuada. Pois, na maioria das vezes os professores apenas escutam e fazem o mesmo que o aluno em sala aula: reproduzem o conhecimento. (DEMO, 2006) Esses eventos estão baseados em atividades instrucionistas e apoiados numa didática reprodutivista que mantém o professor aluno como objeto e não como sujeito capaz de aprender a aprender, capaz de relacionar conteúdos com o seu trabalho diário, inferindo, refletindo sobre sua prática. Como resultado o que temos, na maioria das vezes, são professores instruídos e não formados. (DEMO, 2006)

A prática do professor está relacionada à noção de saber em um sentido mais amplo, Raymond e Tardiff (2000) pontuam que os próprios professores ao falarem sobre sua prática, a relacionam com habilidades, competências, talentos, saber-fazer, saber-ser como fatores presentes no cotidiano de seu trabalho.

Eles falam por exemplo, do conhecimento da matéria e do conhecimento relativo ao planejamento das aulas e à sua organização. Referem-se igualmente ao conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino [...] Salientam diversas habilidades e atitudes: gostar de trabalhar com jovens e crianças, ser capaz de seduzir a turma de alunos, dar provas de imaginação, partir da experiência dos alunos, ter uma personalidade atraente, desempenhar o seu papel de forma profissional sem

deixar de ser autêntico, ser capaz de questionar a si mesmo. Enfim, os professores destacam bastante sua *experiência* na profissão como fonte primeira de sua competência, de seu “saber-ensinar” (p.213).

Todos esses fatores são partes constituintes na construção da identidade do professor, porém a formação continuada pode promover oportunidades de aprendizagem para o professor.

Nas palavras de Demo (2006, p.72) a formação continuada oferece:

A oportunidade dupla de refazer a formação mal feita originalmente e de impregnar a vida profissional em exercício do cuidado pleno de aprendizagem reconstrutiva infinda. Trata-se fazer do professor o profissional da aprendizagem, o fulcro de uma comunidade profissional de aprendizagem [...] Formação permanente significa tornar permanente a arte de aprender sempre, de modo reconstrutivo, no sentido autopoietico.

A professora Dra. Maria Isabel de Almeida da USP, em palestra proferida no Fórum Permanente “Desafios do Magistério”, em setembro de 2006, que foi realizada na Universidade de Campinas (UNICAMP), enfatiza que a formação continuada é entendida como um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com o objetivo formativo, mas que não pode pesar como encargo pessoal, como único vetor para resolução dos problemas educacionais. Alerta ainda que a formação continuada deve ser pensada a partir de perspectivas educacionais e não mercadológicas, sua dimensão tem de ser o trabalho do professor na perspectiva da escola, da educação.

A formação continuada do professor deve contribuir para o desenvolvimento de uma escola incluyente e democrática. As atividades aí desenvolvidas devem estar voltadas para as reais necessidades do professor no exercício do seu trabalho e também devem estar articuladas com o projeto da escola, levando em consideração o aluno que é o sujeito principal dessa trama.

O aluno é bombardeado diariamente por informações que são acessadas através do seu celular, internet, televisão, rádio, e a aquisição dessas informações, obviamente, dependerá cada vez menos do professor.

A aquisição da informação dependerá cada vez menos do professor [...] O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. O papel do educador é mobilizar o desejo de aprender, para que o aluno se sinta sempre com vontade de conhecer mais. (MORAN, 2007, p.33)

Diante dessa *riqueza informativa* será necessário o desenvolvimento de uma nova forma de pensar que possibilite o “conhecimento pertinente” do qual Morin se refere, apud Alarcão (2007, p.14):

O mundo, marcado por tanta *riqueza informativa* precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento [...] só o pensamento pode organizar o conhecimento. O conhecimento pertinente é capaz de situar qualquer *informação em seu contexto* e, se possível, no conjunto em que está inscrita.

Surge a questão: como criar possibilidades de desenvolver a capacidade do aluno de pensar criticamente e incorporar significados a cada informação recebida? Este é um dos grandes desafios do professor do século XXI.

A sociedade moderna desenvolveu novas formas de viver, de se organizar e conseqüentemente, tornam-se necessárias novas formas de fazer educação. Os conhecimentos transmitidos de forma fragmentada e a aprendizagem sistematizada relacionada à formação escolar já não correspondem aos interesses da sociedade. Os professores enquanto profissionais que têm como matéria prima a informação já não conseguem competir com a oferta generalizada de informações, seus saberes têm limites e contextos. (KENSKI, 2003)

Nesse sentido a formação continuada ganha espaço estratégico para o professor repensar o seu papel, conforme salienta Alarcão (2007, p.31):

Se é certo que (os professores) continuam a ser fontes de informação, têm de se conscientizar que são apenas uma fonte de informação, entre muitas outras. Deve, no entanto, salientar-se que o seu valor informativo tem níveis diferentes conforme o acesso que os seus alunos puderem ter a outras fontes de informação. É fundamental que os professores percebam esta diversidade.

Diante do desafio de desempenhar o seu novo papel, o professor deve refletir sobre sua prática. Pois o caminho da reflexão o conduzirá para momentos singulares com repercussões positivas em suas práticas pedagógicas. Schön (1995, p.89) exemplifica o processo de reflexão-na-ação:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez a aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno.

A atualização contínua do professor tem como pressuposto a reflexão como um processo que ocorre antes, durante e após a formação e engloba o conhecimento adquirido na ação, na reflexão na ação e na reflexão sobre a ação (COELHO, 2001).

Freire (1996) lembra-nos que é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. E completando a idéia de que o professor também se faz na prática, citamos Garcia (2002, p.118) que pontua:

A sala de aula, quando vencemos o medo de errar e aprendemos que sem erro não nasce o novo, pode efetivamente ser um espaço/tempo de ricas aprendizagens em que todos ensinam e aprendem e, mais que tudo, onde se cria novos conhecimentos.

Entendemos que a partir da prática reflexiva o professor seja capaz de gerir sua ação profissional, favorecendo o desenvolvimento de contextos de liberdade e responsabilidade, concordando com Alarcão (2007).

Os problemas do sistema educacional não se resumem apenas na figura do professor e na sua prática, embora seja peça fundamental do processo educativo. Devemos ser cautelosos para não criar demasiadas expectativas em relação ao papel do professor delegando muitos afazeres para depois culpá-lo. Quando pensamos em formação continuada, logo a associamos na relação direta da melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. No entanto, para alcançarmos a tão almejada “educação de qualidade”, não podemos deixar de levar em consideração as reais condições de organização e funcionamento das escolas. As estratégias de formação continuada têm como objetivo tornar os professores mais competentes e flexíveis na resolução de problemas cotidianos, mas estes não devem carregar sozinhos toda a responsabilidade da construção de uma educação libertadora e para tanto:

A escola não pode estar de costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sua sala. Em colaboração, têm de se construir pensamento sobre a escola e o que nela se vive (e no que nela se faz)
[...] só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação. (ALARCÃO, p.59)

3.2 Formação continuada de professores na modalidade EAD

O uso da informática é decorrente, principalmente, da interação entre redes de pessoas e redes de computadores, da qual a Internet é o exemplo mais conhecido e representa a nova era da comunicação no século XXI. Vista sob a ótica educativa, a Internet contribui para o acesso à informação suprimindo, na maioria das vezes, a necessidade de informação daqueles que estão diante do computador:

Com o aparecimento das mídias eletrônicas, entre elas a informática e a telemática, modificações importantes e significativas estão ocorrendo nas formas de conceber, armazenar e transmitir o saber.

As mudanças técnicas provocadas por essas tecnologias requerem e produzem novas formas de representação, dando origem a novos modos de conhecimento. (MORAES, 2002b, p.123)

Além disso, a Internet facilita e agiliza o intercâmbio tanto no âmbito educacional como em outros segmentos da sociedade.

Outros avanços são percebidos pelo uso de recursos tecnológicos, como o estabelecimento de relações de troca, manutenção de uma rede de contatos com outros organismos de áreas afins. A internet estabelece uma navegação “cômoda” dentro de universos imateriais complexos. Isso implica a necessidade de ser capaz de selecionar, analisar, interpretar e compreender as múltiplas relações que se apresentam no mundo virtual, isso porque:

[...] a nova cidadania da cultura informatizada requer a aquisição de hábitos intelectuais de simbolização, de formalização do conhecimento, de manejo de signos e de representações que utilizam equipamentos computacionais. (MORAES, 2002b, p.122)

Nesse sentido, a demanda por EAD vem crescendo a cada dia, impulsionada pelos avanços da tecnologia na vida das pessoas e pela necessidade do indivíduo ter seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem. No caso dos professores a formação continuada via EAD tem a possibilidade de ser duplamente positiva: o aprender contínuo é essencial para alcançar repercussões positivas sobre suas práticas educativas e, traz também o desafio que se apresenta na modalidade a distância. Nas palavras de Oliveira (2003, p.33) é:

[...] compreender as formas como os conhecimentos são tecidos nas redes e teias virtuais, promovendo a interação de sujeitos, saberes e práticas, e a sua utilização no processo de formação das pessoas, levando em conta as proposições dos paradigmas emergentes.

Sendo assim, o professor tem a oportunidade de entender e participar da dinâmica da produção do conhecimento em um ambiente virtual, não como simples “consumidor”, mas como sujeito ativo e responsável por sua aprendizagem.

Entretanto, Oliveira (2003, p.42) faz um alerta de que a formação continuada de professores a distância:

Dever ser pensada não somente quanto à apropriação e utilização das tecnologias da informação e comunicação, mas também como a formação de sujeitos construtores de conhecimento pensadores de sua prática.

A formação continuada na modalidade EAD cria um novo espaço virtual que oferece ao professor a possibilidade de construção e desconstrução do saber, conduzindo-o para a reflexão de sua prática, abrindo caminhos para a descoberta de novas experiências e para a reinvenção de ensinar. O ambiente virtual nos cursos a distância estimula o desenvolvimento da manifestação do pensamento pela representação escrita, pois é, oferecido ao aluno oportunidade de participar de discussões, produzir trabalhos individuais e grupais (ALMEIDA, 2003). A fonte de aprendizagem está na ação do aluno, ele aprende por força de suas próprias ações. Ainda segundo esta autora, desenvolve-se a consciência de que é lido para compartilhar idéias, saberes e sentimentos, e não apenas para ser corrigido.

Demo (2006), ao citar Piaget, diz que “o conhecimento é dinâmica reconstrutiva, não reprodutiva, não sendo possível chegar a ele através de estratégias instrucionistas.”

A dinâmica instituída na EAD restabelece o aluno como sujeito da construção do conhecimento. Ele deve ser estimulado a buscar, a ser ativo no processo de construção do conhecimento, como defende Neder (2005).

No entanto, esse processo de construção do conhecimento, se dá na medida em que é promovida a interação entre aluno e docente. Para Carvalho (2006, p.94) a qualidade em EAD está diretamente relacionada ao conceito de interação, nas suas palavras:

A falta de interação faz com que o aluno se sinta isolado em sua atividade, tornando-se desmotivado. É nos cursos com baixa interação docente-aluno que se encontram índices de evasão que chegam, em muitos casos, a 80% dos matriculados.

Soares (2006b, p. 42) também compartilha dessa idéia quando afirma que:

Quanto maior a interatividade promovida pelo sistema gerenciador de aprendizagem, melhores a comunicação e as possibilidades de construção de conhecimento de forma participativa, dialogada e crítica pelos sujeitos alunos. O conceito "atingir o aluno" tão utilizado pela didática do ensino, ganha dimensão com a arquitetura da aula virtual.

No entanto, a prática da EAD não é igual em todas as instituições de ensino onde é oferecida. Segundo Valente (2003) as ações de EAD podem ser caracterizadas em três grandes abordagens: a *broadcast*, a virtualização da sala de aula tradicional e o estar junto virtual. O que define essas características é grau de interação entre o docente e o aluno.

Na abordagem *broadcast*, a informação é enviada ao aluno via internet e não há nenhuma interação entre aluno e docente. Um grande número de pessoas recebe a informação tornando impossível a interação entre o emissor e receptor. Para Valente (2003, p.30) sem essa interação não é possível saber se o aluno foi capaz de se apropriar da informação, convertendo-a em conhecimento.

Na virtualização da sala de aula, a relação de um para poucos permite um mínimo de interação entre o docente e aluno. Segundo o autor, a interação é semelhante ao que acontece em uma sala de aula presencial, o docente solicita um exercício, uma atividade, uma tarefa a partir dos conceitos em estudo, o aluno realiza a atividade e envia a resposta ao docente para que seja corrigida, avaliada. Nesse caso, a interação se resume em envio de exercícios e respostas.

A virtualização da sala de aula transfere o paradigma do espaço-tempo da sala de aula presencial e da comunicação bidirecional entre docente e aluno para o espaço virtual (ALMEIDA, 2003)

A abordagem do estar junto virtual oferece oportunidade de interações no sentido de dar atenção e assessorar o aluno permitindo assim

um melhor acompanhamento no seu desenvolvimento durante o curso. Desse modo, o docente pode entender o que o aluno faz e assim, propor desafios que o ajudem a atribuir significado ao que está desenvolvendo. (VALENTE, 2003, p.31)

Na perspectiva do estar junto virtual, as TICs como suporte para a EAD cria condições de aprendizagem e colaboração entre todos, proporcionando um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa.

Em relação à formação continuada de professores, o autor sinaliza que na abordagem do estar junto virtual: “[...] As interações que se estabelecem na rede telemática podem favorecer ao professor em formação a construir e a reconstruir novos conhecimentos *na e para* sua prática pedagógica” (p.45).

Como vimos anteriormente as diretrizes das políticas públicas educacionais desempenham o papel de incentivar o desenvolvimento de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades. Segundo o ABRAEAD de 2007, três são os grupos-alvo bastante representativos na demanda por EAD: os excluídos digitais e educacionais, funcionários de empresa que praticam educação corporativa e os professores. Este último grupo tem colaborado significativamente para o crescimento dos investimentos do governo no uso da EAD como estratégia de democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira.

No entanto, de acordo com os dados levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no último Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003²¹, verificamos na tabela 3, que, dos 56.770 professores da educação básica da rede estadual de São Paulo que participaram de alguma atividade ou curso de formação continuada, apenas 3.657 ou seja, 6,44% fizeram curso na modalidade EAD. Podemos verificar também que para os professores da rede

²¹ Trata-se de um Censo Especial realizado pelo INEP que traz levantamentos estatísticos nacionais sem periodicidade fixa para atender demandas e necessidades específicas de informações educacionais. Os dados do Censo Especial complementam as informações coletadas anualmente no Censo Escolar. O Censo Escolar/2007 coletou informações gerais sobre a escola, dados específicos sobre cada aluno e professor.

privada de ensino o número é ainda menor, dos 14.932 professores que fizeram alguma atividade de formação continuada, apenas 877 ou seja, 5,87% fizeram um curso a distância.

Tabela 3. Número de profissionais do magistério da Educação Básica que participaram de alguma atividade ou Curso de Formação Continuada entre 2001 e 2003, segundo a Unidade da Federação, Dependência administrativa e localização.

Unidade da Federação/ Dependência Administrativa/Localização	Número de profissionais da Educação Básica que participaram da alguma atividade ou curso de formação continuada nos anos de 2001, 2002 e 2003.			
	Total	Presencial	A distância	Semipresencial
São Paulo	121604	111632	7024	2948
Pública	106672	97980	6147	2545
Federal	52	43	6	3
Estadual	56770	51473	3657	1640
Municipal	49850	46464	2484	902
Privada	14932	13652	877	403
Capital	22875	20778	1531	566
Rural	3232	3015	155	62

Fonte: INEP/2006

A possibilidade de EAD na formação continuada de professores pode contribuir na construção de novos paradigmas educacionais ao promover uma concepção de aprendizagem aberta e flexível. Com o advento das TICs novas perspectivas foram criadas para essa modalidade de ensino. Segundo Cury apud Almeida (2003, p.171):

O uso da TIC como suporte da EAD, numa perspectiva de interação e construção colaborativas de conhecimento, favorece o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas com a escrita para expressar o pensamento, a leitura e a interpretação de textos, hipertextos e idéias do outro.

A educação a distância na formação continuada de professores traz uma nova oportunidade renovada e potencializada de educar, conhecer, aprender. (DEMO, 2006)

No próximo capítulo passamos a pontuar os programas desenvolvidos pelo governo, como parte do conjunto de políticas públicas para a área educacional de programas e ambientes virtuais voltados para a formação continuada de professores.

CAPÍTULO IV

AMBIENTES VIRTUAIS E PROGRAMAS PÚBLICOS DE EAD NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Em tempos de globalização o sistema educacional sofre fortes influências dos órgãos internacionais sendo compelido a promover reformas de base. Nesse sentido a educação torna-se fortemente responsável pela melhoria dos recursos humanos de um país e, conseqüentemente, de sua inserção nos mercados mundiais.

Por esta razão, atualmente, encontramos as políticas públicas educacionais em constante alerta para inovações do ensino, procurando uma revitalização estrutural e qualitativa/quantitativa capaz de atender às crescentes demandas decorrentes das exigências globais de um processo de desenvolvimento que se acelera a cada dia no Brasil e no mundo.

Como decorrência desse processo de mudanças na sociedade, o sistema educacional tenta encontrar uma forma de atender às pressões exercidas por todos os outros setores de atividades do país. No entanto, o principal problema da área educacional, no que diz respeito a um melhor trabalho docente e considerável melhora no atendimento ao seu objetivo que é a formação do aluno, não se assemelha ao problema de outras áreas. O produto do sistema educacional não é mensurável, contrariando órgãos

internacionais na tentativa de rotular e medir os resultados obtidos nas provas aplicadas em nossas escolas.

As ações desencadeadas pelas políticas públicas educacionais apontam para grande investimento na área de formação continuada de professores, objetivando-se:

[...] a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo a correia de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laborabilidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade. (FREITAS, 2003, p.1097)

Nesse contexto, investimentos na educação ganham relevância, pois o conhecimento atualmente se torna um capital. Uma formação continuada proporcionará a flexibilização mental e forças psíquicas para o indivíduo enfrentar as dificuldades, mudanças e concorrências decorrentes do mundo do trabalho.

No Brasil, o esforço de desenvolver um sistema educacional capaz de traduzir políticas públicas em melhorias na produção e qualidade de vida da população envolve o Ministério da Educação e os demais órgãos ligados ao MEC como a Secretaria de Educação a Distância (SEED), as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, Universidades Públicas e Privadas, Centros de Pesquisa, rádios e TV's educativas.

Os projetos são variados, e apontam como objetivo comum a democratização e a melhoria da qualidade do ensino. Nesse contexto as novas tecnologias de informação e comunicação representam um importante papel na busca da realização das propostas, sendo que as TIC's em geral e a EAD em particular:

Assumem significado relevante e estratégico porque, paradoxalmente, embora derivem do avanço capitalista neoliberal – apoiado na razão instrumental, técnico-científica, e traduzido na globalização mercantil –, paradoxalmente: constituem-se nas condições históricas e materiais para ascensão do sujeito que pensa responsável e livremente a fim de afirmar-se como ser, com autonomia, com solidariedade, para a subversão da globalização numa globalização solidária (LIMA.Jr., 2006, p.57).

A todo instante surgem novas propostas educacionais baseadas na associação das TIC's e da EAD. De acordo com informações²² do Ministério da Educação, faremos uma breve apresentação dos principais programas desenvolvidos pelos governos federal e estadual na modalidade EAD que visam a formação continuada de professores e a utilização das TIC's e dos ambientes virtuais no desenvolvimento pedagógico.

4.1 Federais

Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo

O Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) é uma parceira da SEED, através do Departamento de Infra-Estrutura Tecnológica (DITEC), com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Foi oficializado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997 do Governo Federal, seu principal objetivo é a promoção do uso da informática nos processos de desenvolvimento pedagógico da rede pública de ensino fundamental e médio.

Apesar do público alvo ser constituído prioritariamente pelos alunos, os agentes educacionais, os professores e a comunidade local também podem aproveitar a estrutura montada pelo programa para desenvolver e aprimorar o próprio conhecimento, dando continuidade a sua formação.

Os equipamentos de informática ficam disponíveis para o uso da população do entorno das instituições de ensino em horários alternativos, fora do período de aula, como, por exemplo, nos finais de semana.

Apesar do projeto disponibilizar os equipamentos de informática, fica a cargo das escolas interessadas em participar da iniciativa a responsabilidade pela oferta da infra-estrutura necessária para a constituição dos laboratórios do programa, o que pode representar um obstáculo para muitas escolas, principalmente nas regiões mais empobrecidas do país.

²² Políticas e Programas em EAD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=com_content&task=view&id=247> Acessado em: 10/09/2007.

Além da necessidade de dispor de uma infra-estrutura específica, a iniciativa da implementação do programa também depende das instituições e da boa vontade de seus diretores, que precisam procurar voluntariamente a coordenação estadual do ProInfo na Secretaria de Educação de cada Estado.

As instituições de ensino que ambicionam receber os equipamentos do programa precisam ainda apresentar um Projeto Político Pedagógico de uso das TICs no seu sistema de educação.

e-ProInfo

O e-ProInfo, é um projeto que, através do uso da Internet, oferece um ambiente colaborativo de aprendizagem. Com o uso da rede mundial de computadores o sistema permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversas iniciativas educacionais, como cursos a distância, complementação de cursos presenciais, desenvolvimento e divulgação de projetos de pesquisa, projetos colaborativos e variadas formas de apoio ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O projeto e-ProInfo se desenvolve com base em dois sítios da Internet: o ambiente do Participante e o do Administrador. Esses ambientes disponibilizados são base de acesso para materiais de outros programas governamentais de educação, o que torna o e-ProInfo indispensável para o desenvolvimento de outros projetos como o programa Mídias na Educação e FormAção na Escola.

O ambiente destinado ao participante dá acesso aos interessados para que se inscrevam e participem de cursos oferecidos pelas instituições conveniadas. Através do uso da interface dos programas os participantes têm acesso às informações, atividades e conteúdos disponibilizados pelos administradores.

Os programas, em geral, são organizados em módulos e temas, abrindo ainda a possibilidade de interação e troca de informações e experiências entre os estudantes, professores, coordenadores, tutores e monitores do programa. Também é possível que os estudantes se comuniquem e interajam com os outros colegas participantes.

O ambiente colaborativo do e-ProInfo oferece uma gama variada de recursos como bibliotecas on-line, agenda de eventos, diário de desenvolvimento, quadros de aviso, e ferramentas de apoio comunicacional como e-mails, ambientes para conversas virtuais simultâneas (Chat), espaço para fóruns de discussão e um banco de armazenamento e divulgação de projetos.

O ambiente do administrador, por sua vez, foi elaborado para atender às necessidades dos projetos desenvolvidos por pessoas credenciadas pelas entidades conveniadas, oferecendo ferramentas digitais. Esses projetos podem ser cursos, projetos de apoio e quaisquer outras ações que se desenvolvam na modalidade EAD.

FormAção pela Escola

O projeto FormAção pela Escola é uma iniciativa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²³ almejando a preparação e a formação continuada de toda a comunidade escolar para o gerenciamento de programas e recursos destinados ao sistema de ensino-aprendizagem implementados pelo Fundo.

O FNDE está envolvido no desenvolvimento de vários programas governamentais específicos voltados para a educação como o Programa do Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE); o Programa do Livro (PLI) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

²³ O FNDE é uma entidade autônoma do Ministério da Educação que provê recursos e executa ações para o desenvolvimento da educação de qualidade em todo os país.

O Fundo é responsável pela transferência dos recursos financeiros públicos destinados a esses projetos, mas encontra dificuldades na formação dos seus quadros de recursos humanos para o gerenciamento dos programas, razão que levou a implementação do projeto de formação continuada de gestores através da EAD, na busca de uma multiplicação acelerada e disseminada por todo o território nacional de pessoal capacitado para a aplicação dos recursos do fundo aos programas idealizados.

Com o programa FormAção pela Escola, o FNDE pretende, através da formação continuada baseada na modalidade EAD, garantir o preparo e o fortalecimento da atuação dos sujeitos envolvidos em seus projetos, como gestores técnicos, conselheiros comunitários, professores, diretores e todo tipo de cidadão que atue na execução, acompanhamento, avaliação, controle e prestação de contas dos programas em andamento.

O primeiro módulo ofertado pelo programa é obrigatório para todos que querem participar da formação proposta pelo projeto e consiste em uma apresentação das políticas públicas para a educação. Os demais módulos são temáticos, específicos para cada um dos programas oferecidos pelo Fundo, sendo que o participante pode optar por quais e quantos módulos quer orientar sua preparação e formação.

No entanto o projeto ainda está em fase de implementação e poucas cidades têm acesso ao esquema, sendo que apenas seis Estados participam dessa fase: Ceará, Goiás, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Rondônia.

O material didático envolvido no projeto é simples, constituído por cadernos de estudo, espécie de apostila, caderno de atividades e vídeos. Esse material pode ser entregue de forma física ou disponibilizado em formato digital pelo sistema e-ProInfo, ao qual já nos referimos. O programa conta ainda com aulas presenciais no início do módulo introdutório e ao final de cada módulo temático.

O sistema certifica seus participantes e conta com dois processos de avaliação: a auto-avaliação e a avaliação de atividades desenvolvidas ao fim de cada um dos módulos temáticos.

Mídias na Educação

O programa Mídias na Educação foi desenvolvido pela SEED/MEC em parceria com Secretarias de Educação e Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), responsáveis pela produção, oferta e certificação dos módulos, além da seleção e capacitação de tutores.

Para garantir a constante atualização de professores para o uso das novas plataformas tecnológicas de informação e comunicação no desenvolvimento do processo pedagógico o programa foi estruturado de forma que se desenvolva a distância, através de módulos, utilizando as plataformas disponibilizadas pelo sistema e-ProInfo, a exemplo de vários outros programas implementados pelo Governo.

O principal objetivo é garantir a formação continuada de professores para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação como televisão, informática, rádio e impressos, de forma integrada ao processo de ensino e aprendizagem. O programa é voltado aos profissionais de educação, em especial da educação básica, incluindo aqueles de educação de jovens e adultos (EJA), de educação especial e profissional. O programa é oferecido em três níveis de certificação:

- Ciclo básico – extensão com 120 horas de duração;
- Intermediário – aperfeiçoamento, com 180 horas;
- Avançado – especialização com 360 horas.

As estimativas do Governo são de que, no ano de 2006, cerca de dez mil profissionais do sistema público de educação reforçaram sua formação e entraram em contato com as novas metodologias de ensino articuladas com as plataformas diferenciadas de informação e comunicação

através do certificado de extensão do Ciclo Básico oferecido pelo sistema e-ProInfo.

Programa de Apoio à Pesquisa em Educação a Distância (PAPED)

O PAPED é um programa de apoio a projetos de desenvolvimento pedagógico. Desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), existe para apoiar iniciativas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação, seja presencial ou a distância.

Através de apoio financeiro para projetos de pesquisa na área de aplicação de novas tecnologias à educação, o programa busca o desenvolvimento de novas metodologias para a incorporação didática das TIC's na educação. O PAPED também oferta prêmios para materiais didático-pedagógicos, como objetos voltados para a aprendizagem e produtos multimídia que se destaquem pela qualidade. No entanto o programa é voltado para docentes e pesquisadores de cursos de Graduação e de Pós-Graduação apenas na modalidade *Stricto Sensu*.

Programa de formação de professores em exercício - Proformação

O Proformação é um programa de formação para professores em atividade que ainda não possuem habilitação ou formação específica, mas que já atuam como docentes, principalmente nas quatro séries iniciais e em salas de alfabetização e educação de jovens e adultos nas redes públicas de ensino.

O curso é desenvolvido à distância, em nível médio, oferecendo habilitação para o magistério. De acordo com informações do Governo, desde 1999, primeiro ano de implementação do projeto, cerca de 30 mil professores se formaram pelo programa, o que ainda não foi suficiente para erradicar o

problema, pois ainda é possível encontrar professores atuando sem a formação devida.

O material pedagógico utilizado pelo programa se baseia em textos impressos e vídeos, contando com atividades à distância e também encontros presenciais, estes mais concentrados no período das férias escolares e nos finais de semana, procurando sintonia com a disponibilidade dos alunos.

Rádio Escola

O programa Rádio Escola foi elaborado para complementar as outras ações da Secretaria de Educação a Distância, na busca de integrar esse recurso tecnológico ao ambiente educacional. As ações desenvolvidas pelo projeto privilegiam a linguagem radiofônica para o aprimoramento pedagógico das comunidades escolares e para o desenvolvimento de grupos profissionais.

O programa está articulado em torno da idéia de desenvolver uma metodologia de formação que garanta o uso integrado de ferramentas para uma educação que utilize recursos midiáticos diversificados, o que é apresentado pelo Governo como "uma educação para, sobre e na mídia". É considerado um projeto de EAD, pois oferece um programa de aprendizado entre docentes e discentes em tempos e espaços distintos.

Atualmente o programa está desenvolvendo um curso de capacitação de professores dentro da metodologia conhecida como *educomunicação*, desenvolvida pelo Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Educação e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Essa metodologia propõe o uso de recursos da comunicação e dos sistemas de informação no ensino, tanto para o desenvolvimento didático como para a promoção de uma leitura crítica sobre as próprias mídias.

O sistema consiste na oferta de kits das séries, contendo programas de rádio, gravados em fitas cassetes ou CDs, acompanhados de

um guia impresso com instruções de uso e sugestões de atividades pedagógicas. Inicialmente o material era entregue pelos Correios, atualmente todo esse material está disponível na rede mundial de computadores e pode ser utilizado na alfabetização de jovens e adultos.

O programa oferece três tipos diferenciados de materiais para EAD utilizando a tecnologia do áudio:

a) Série do professor: Material radiofônico desenvolvido para ser utilizado como sistema de formação continuada para professores alfabetizadores, reforçando conceitos, oferecendo subsídios para a discussão de questões a serem trabalhadas com os alunos, sugestões de estratégias e atividades complementares. O material ainda proporciona subsídios que ampliam o conhecimento do professor sobre diversos temas de interesse da alfabetização de jovens e adultos.

O material fornecido pode ser utilizado como recurso pedagógico em cursos presenciais de formação de professores alfabetizadores, para o planejamento de atividades e aulas.

b) Série do aluno: São programas de rádio produzidos tendo como base o tema “cantoria de viola nordestina” a partir do qual se discute sobre a origem, a história, as características e a importância da cantoria de viola nordestina no contexto da cultura popular brasileira.

c) Série do radialista: São 60 programas produzidos pelo projeto Rádio Escola especialmente para emissoras de rádio.

Os programas apresentam estratégias de ensino e dão dicas de atividades que facilitam o trabalho do alfabetizador em sala de aula. Um casal de locutores conduz a apresentação na forma de uma conversa, de um diálogo com o alfabetizador.

Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED)

O objetivo central do RIVED é a produção e oferta de conteúdos pedagógicos na plataforma digital, esses produtos são articulados tendo em vista o estímulo do raciocínio e do pensamento crítico dos estudantes. Os conteúdos trabalhados são voltados para as disciplinas da educação básica e para formação cidadã dos alunos.

O programa é parte de um acordo firmado entre Brasil e Estados Unidos, em 1997, para o desenvolvimento de material pedagógico baseado nas novas plataformas tecnológicas disponíveis. Os trabalhos da parceria se iniciaram em 1999, envolvendo SEED e SEB. Além do Brasil, Peru e Venezuela participaram do projeto. Dados do Governo informam que, até o ano de 2003, foram produzidos 120 produtos pedagógicos das áreas de Biologia, Química, Física e Matemática para o ensino médio. A partir de 2004 os trabalhos de produção foram remanejados da SEED para as universidades e recebeu o nome de Fábrica Virtual.

Além dos conteúdos pedagógicos específicos para cada disciplina o programa também oferece ao professor um guia de uso, com sugestões de atividades, garantindo a formação continuada dos docentes.

TV ESCOLA

Implementado em 1996, o programa governamental TV ESCOLA consiste em um canal de televisão do MEC cujo conteúdo está voltado para a capacitação, aperfeiçoamento e atualização de professores da rede pública. O projeto tem como proposta disponibilizar conteúdos pedagógicos que podem ser usados em sala de aula, como forma de complementação das atividades desenvolvidas nas escolas.

Para garantir o acesso ao conteúdo produzido o governo forneceu, para as escolas com mais de 100 alunos, um kit composto por

antena parabólica, necessária para sintonizar o canal, e um vídeo-cassete, para que educadores pudessem gravar a programação e utilizá-la posteriormente em sala de aula.

A programação é contínua, durante as 24 horas do dia, composta por produções da própria TV ESCOLA, além de séries e documentários estrangeiros. Os produtos são divididos por faixas: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Salto Para o Futuro e Escola Aberta.

Dados do *site* do MEC confirmam que atualmente o programa alcança cerca de 400 mil professores em 21 mil escolas públicas do país.

DVD ESCOLA

Projeto idealizado como complementação e modernização do programa TV ESCOLA. O MEC, por intermédio da SEED, está enviando aparelhos de reprodução de DVD a cerca de 50 mil escolas públicas de ensino básico. Junto com o aparelho as escolas recebem uma caixa com 50 mídias DVD, contendo, aproximadamente, 150 horas de programação produzida pela TV ESCOLA.

A iniciativa é uma tentativa de integrar ao projeto das escolas públicas ainda não atendidas pelo TV ESCOLA, buscando a garantia de certa equidade entre as instituições de ensino do país. Além de atender novas escolas, a ação governamental almeja alcançar 375 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) cadastrados pela SEED, que também receberão aparelhos de gravação de DVD para que atuem como pólos de difusão e atualização de novos conteúdos da TV ESCOLA.

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

O programa UAB é voltado, preferencialmente, para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica. Em 2007 o projeto envolveu 290 pólos de apoio presencial, em 289 municípios brasileiros distribuídos em todos os estados da federação. A intenção dos idealizadores do projeto é implementar de forma ampla e irrestrita o programa em todos os outros municípios que ainda não fazem parte do sistema UAB, oferecendo uma opção de ensino superior público e gratuito à sociedade.

Os municípios interessados em participar do projeto precisam apresentar ao Governo propostas de cursos superiores organizados na modalidade da EAD, incluindo os planos contendo listagem de recursos humanos necessários, o projeto pedagógico e a verba necessária para a implementação dos pólos presenciais de apoio com infra-estrutura e logística de funcionamento, além do pessoal capacitado para dar andamento aos processos de aprendizado.

Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec)

Com estrutura de funcionamento semelhante à da Universidade Aberta do Brasil, o programa e-Tec está focado na educação profissionalizante. Como no caso da Universidade Aberta é preciso que as instituições apresentem projetos para o MEC que, por meio da articulação da SEED e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, avalia e seleciona os projetos que serão contemplados com os recursos necessários para sua implementação.

O objetivo do projeto é a democratização do acesso ao ensino técnico público, através da EAD, procurando melhorar a oferta de cursos técnicos nas regiões desprovidas de instituições de ensino técnico, como cidades interioranas e a periferia das grandes cidades brasileiras, numa

tentativa de incentivar a população jovem a concluir o ensino médio e se preparar para o mercado de trabalho.

4.2 Estaduais²⁴

Muitos são os projetos e programas desenvolvidos pelo governo do Estado de São Paulo na tentativa de promover a formação contínua dos professores da rede pública. São programas desenvolvidos na modalidade presencial ou à distância, ou ainda associando as duas modalidades. São oferecidos cursos de extensão, de especialização, graduação ou aperfeiçoamento, através das diversas parcerias entre entidades governamentais e não-governamentais.

Para limitar o universo de informações restringiu-se à amostragem dos principais programas desenvolvidos pela Rede do Saber, principal sistema de comunicação e trabalho interativo das escolas da rede estadual.

Rede do Saber

A Rede do Saber, antes de ser um programa de EAD, é mais uma articulação de dispositivos técnicos e metodologias com o intuito de criar um sistema de comunicação e de trabalho interativo, possibilitando um fluxo de informações entre as escolas conveniadas da rede estadual e a Secretaria de Educação.

Trata-se de um ambiente especialmente voltado para a implementação dos programas na modalidade EAD no Estado. Este ambiente

²⁴ Informações obtidas no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acessado em 16/01/2008.

disponibiliza recursos para a realização de videoconferências, colaboração virtual pela Internet e ferramentas administrativas, que ficam à disposição para implementação dos programas de EAD elaborados ou implementados pelo Governo Estadual.

A Rede do Saber é considerada como a maior rede pública de videoconferências com finalidade pedagógica da América Latina, e sua função mais freqüente é manter e disponibilizar programas de capacitação em serviços, especialmente na formação continuada de professores.

A filosofia de implementação da Rede do Saber segue a lógica que regula mercados e sociedade moderna em geral, ou seja, alcançar o maior número de pessoas com acesso aos conteúdos, e diminuir custos como transporte e afastamento dos profissionais, no caso os professores, de suas funções durante o período de aprendizado.

Os serviços e produtos da Rede do Saber são disponibilizados como uma verdadeira rede por toda a estrutura da educação pública estadual, distribuída em 645 cidades, de modo que todas as ações governamentais voltadas para a EAD na formação continuada de professores passe pelo sistema da Rede do Saber. De acordo com o site institucional, a Rede do Saber disponibiliza cerca de dois mil computadores interligando uma rede interativa, cem salas de videoconferência e 100 laboratórios espalhados estrategicamente por todo o Estado de São Paulo.

Os principais programas de formação continuada de professores articulados pela Rede do Saber em andamento até a presente data são:

PEC - Formação Universitária Municípios

O programa *PEC-Formação Universitária Municípios* é voltado para a formação universitária, licenciatura plena, de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e de Educação Infantil das redes públicas municipais do Estado de São Paulo. Foi articulado em uma parceria entre o

Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria Estadual de Educação (SEE), e os municípios, representados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A primeira edição do programa ocorreu no período entre 2003 e 2004 e formou cerca de 4.500 professores em 41 municípios.

A formação oferecida pelo projeto atende à determinação Federal de que todos os professores em atividade precisam passar pela formação universitária. Assim, o Governo de São Paulo pretende, através da EAD, oferecer essa formação aos professores que estão em atividade mas não possuem o diploma de curso superior.

A segunda edição do programa envolve mais de 2000 professores de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de 21 municípios do Estado de São Paulo. O desenvolvimento do material pedagógico é feito pela USP e PUC-SP, em parceria com a SEE-, a UNDIME e FDE.

As atividades do programa são presenciais, porém, fortemente apoiadas em mídias interativas desenvolvidas e acompanhadas por um professor tutor nos ambientes de aprendizagem da Rede do Saber.

Letra e Vida

É um programa destinado aos professores alfabetizadores do ensino fundamental que trabalham com crianças jovens e adultos. Seu principal objetivo é fornecer material para discussão e reflexão da prática de alfabetização para professores dessa área. O programa se desenvolve por meio de encontros presenciais e vídeo conferências.

O projeto de formação continuada conta com 180 horas de aula e pretende capacitar, em diferentes etapas, cerca de 46 mil educadores.

A mesma Rede do Saber já ofereceu outros interessantes cursos de formação continuada para professores que, assim como o projeto Ler e Viver, não estão mais em andamento, a saber:

Ensino Médio em Rede

Implementado em 2004 e descontinuado dois anos depois, o Programa era voltado para a formação continuada e inicial de formadores. Foi desenvolvido pela SEE-SP e seu público potencial era o de assistentes técnico-pedagógicos, supervisores de ensino, professores coordenadores e professores de Educação Básica nível II que atuavam no Ensino Médio.

O programa foi financiado pelo Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED), por meio do convênio firmado entre a SEE-SP, o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Estimativas do site institucional do programa afirmam que o atendimento chegou a cerca de 60 mil professores da educação básica, 4.500 coordenadores, 304 ATPs e 90 supervisores de ensino.

Entre os objetivos do programa destacamos: possibilitar aos educadores um maior conhecimento na utilização das NTCIs na própria formação continuada e na sua prática educativa e também, ampliar a competência leitora e escritora dos professores de modo que possam também desenvolver essas competências em seus alunos.

O programa foi todo articulado com a tecnologia de formação de educadores desenvolvida pela Rede do Saber e sob a gestão da Fundação Vanzolini.

PEC Construindo Sempre

O projeto *PEC Construindo Sempre* foi desenvolvido no período entre 2002 e 2003, destinado aos educadores de 5º a 8º do Ensino Fundamental e aos professores do Ensino Médio. Foi um curso de extensão com 150 horas/aula, com conteúdo desenvolvido por professores da USP.

Segundo o site institucional o curso atendeu cerca de 2400 professores especialistas de sete áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geográfica, Química, Física e Biologia.

O projeto tinha como principal objetivo capacitar os professores a partir de conteúdos que oferecessem subsídios para questões pedagógicas e curriculares, e também para as questões sociais presentes no cotidiano escolar.

O curso foi articulado a partir de atividades presenciais e virtuais, utilizando a tecnologia de videoconferências, atividades via web e material de apoio impresso.

Considerações sobre os projetos

Analisando esses projetos entendemos que a política educacional vem promovendo ações que desempenham um papel importante no processo de reestruturação nos países em desenvolvimento, e os órgãos internacionais financiam estas ações. De acordo com Soares apud Borges (2000, p.44):

A participação da área social nos empréstimos do Banco Mundial evidencia que há grande preocupação com a educação, entendida como instrumento de redução da pobreza e como fator essencial para a formação do capital humano.

A educação nesse contexto torna-se peça fundamental para a formação do indivíduo, no entanto, apóia-se na visão tecnicista no que tange à capacitação profissional, e, desse modo, as reformas e programas educacionais podem gerar o discurso que não se liberta da organização e regulação social.

No geral, os programas de formação continuada dos professores tratam de problemas pontuais da educação, sem maior reflexão a respeito do sistema educacional como um todo, caracterizando-se pela fragmentação, desarticulação e descontinuidade das ações contidas em tal política, assim, conforme Moraes (2002b, p.14)

Novos programas e projetos foram sendo criados e recriados por anos a fio, e esses velhos problemas sempre estiveram em constantes listas de espera. Soluções fragmentadas, dissociadas da realidade, desintegradas, presentes na maioria dos programas e projetos de governo, mudavam detalhes do exterior sem contudo, provocar mudanças internas revolucionárias nas condições de aprendizagem dos alunos.

Esses programas são pensados sob uma determinada concepção de educação que servirá de base para as políticas hegemônicas do Estado. Na base dessas políticas encontra-se uma visão unilateral de custos e benefícios ao oferecer programas paliativos de formação em serviço, dentre outras orientações. (DOURADO, 2002)

Na perspectiva das diretrizes políticas educacionais, está nas mãos do indivíduo a responsabilidade pela incessante busca do conhecimento e da renovação do saber-fazer pedagógico (PORTO, 2000). Há toda uma estrutura de programas de formação continuada e ambientes virtuais disponíveis aos agentes da educação de todo o país. Entendemos, porém, que somente a disponibilidade destes programas não atendem por si só aos anseios educacionais conforme o contexto, os objetivos pedagógicos e as características das atividades a realizar (ALMEIDA, 2003).

O modo de vida da sociedade vem sofrendo de fato, profundas e aceleradas transformações que, conseqüentemente, implicam mudanças no modo de trabalho dos indivíduos em geral, e dos professores em particular. A formação continuada dos professores, seja ela presencial ou a distância, é uma necessidade para que de alguma forma possamos encontrar o caminho em direção a uma educação equalizadora e universal de fato.

4.3 O Projeto Ler e Viver

Como podemos verificar existem várias iniciativas do governo no sentido de utilizar e aprimorar as práticas de EAD em tempos de Internet, uma delas era o *Projeto Ler e Viver*, uma parceria entre o governo do Estado de São Paulo e a Organização Ibero-Americana para o Ensino (OIE), com o

propósito de implementar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ciclo II, enfocando a compreensão leitora, por entender que o desenvolvimento da capacidade leitora dos professores, torna-se um dos requisitos primordiais para a melhoria do ensino e do desempenho dos alunos nas situações reais de uso significativo e prazeroso dessa prática.

O *Ler e Viver* foi executado pela OIE organismo de cooperação internacional com larga experiência em oferecer apoio tecnológico e em contribuir para divulgação de conhecimentos científicos e práticos. O gerenciamento da execução foi compartilhado por ações conjuntas da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e da Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

Esse projeto de formação continuada de professores do ciclo básico foi descontinuado/cancelado antes de concluir as propostas iniciais.

Para melhor compreensão do *Projeto Ler e Viver* descreveremos seus objetivos, metodologia, público-alvo, Diretorias de Ensino (DEs) participantes, mecanismos de avaliação, conforme os dados obtidos nos sites da OIE²⁵ e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo²⁶.

De acordo com as informações obtidas o projeto foi lançado em maio de 2005, em solenidade na cidade de Serra Negra em São Paulo, com a previsão de prosseguir com suas atividades até outubro daquele ano em sua primeira edição, e dar continuidade no ano seguinte.

Os objetivos do projeto

- Oferecer aos professores os subsídios teóricos e práticos fundamentais para a ampliação de suas possibilidades de leitura com compreensão, atribuindo cada vez mais sentido aos textos lidos;

²⁵ Notícias Projeto Ler e Viver. Disponível em :<http://www.oei.org.br/news_julho14.php> Acessado em: 21/05/2007.

²⁶ Projeto Ler e Viver leva importância da leitura a professores de língua portuguesa. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/Boa_Noticia/2005_05_04.htm> Acessado em 21/05/2005. A necessidade de utilização dos sites para obter informações sobre o projeto Ler e Viver, se deu porque o projeto foi descontinuado, não existindo outras fontes para obtenção de dados.

- Proporcionar ao professor de Língua Portuguesa do Ciclo II – Ensino Fundamental, uma reflexão sobre procedimentos didáticos diversificados e buscar intervenções eficazes para a sua atuação profissional, no sentido de desenvolver a competência leitora e despertar nos alunos o prazer e encantamento pela leitura;
- Refletir sobre a leitura como uma atividade de construção de sentidos de um texto;
- Conceituar a leitura como um processo complexo e uma prática cultural que ocorre em determinado contexto de experiências individuais e sociais;
- Discutir as dificuldades que o professor enfrenta ao ensinar seus alunos a compreender os textos.

Quatro mil professores de Língua Portuguesa do Ciclo II do Ensino Fundamental integrantes de 89 DEs participaram do projeto Ler e Viver. E também, 89 Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) de Língua Portuguesa que não estivessem participando do Projeto Ensino Médio em Rede ou um outro ATP com formação em Língua Portuguesa ou ainda um supervisor com formação em Língua Portuguesa, indicado pela DE.

A metodologia do projeto

A metodologia do projeto contou com videoconferências, encontros presenciais com palestras, oficinas, interação via web (PROMETEUS)²⁷, atividades em grupo e atendimento aos cursistas pela Central 0800, além de material pedagógico com livros modulares com os objetivos (gerais e específicos) do curso, conteúdo teórico sobre compreensão leitora e indicações bibliográficas sobre o tema. Os cursistas receberam também um caderno de atividades que reunia todas as atividades desenvolvidas durante o

²⁷ Prometeus é o ambiente virtual utilizado para a realização do curso.

curso, dando suporte aos encontros presenciais, às videoconferências, oficinas e projeto final.

A avaliação do projeto ocorreu por meio de quatro instrumentos, obedecendo critérios previamente estabelecidos:

- oito atividades relacionadas às videoconferências;
- frequência/participação nas atividades realizadas nos encontros presenciais;
- auto-avaliação (momento em que o cursista reflete sobre seu aprendizado);
- elaboração e entrega de um projeto de trabalho final.

Não foi possível estabelecer o número total de profissionais envolvidos em todo o curso, mas sabe-se que o projeto contou com:

- Videoconferencistas cuja função era articular o referencial teórico do curso com a prática vivenciada pelos professores discentes, através da exposição e interação com as salas de aula.
- Palestrantes que proferiam palestras sobre o tema nos encontros presenciais para sensibilizar os alunos.
- Tutores subdivididos em categorias tais como: tutor 1 – acompanhava a aprendizagem do aluno no ambiente virtual, tutor 2 – acompanhava atividades presenciais e desempenhava uma espécie de coordenação dos tutores 1 e finalmente o Tutor 3 – gerenciava e acompanhava os eventos presenciais, recepcionava os alunos, apoiava às palestras e às oficinas e também controlava as listas de presença.
- Profissionais que atuavam nas oficinas pedagógicas. Estes profissionais desenvolviam atividades com os alunos nos encontros presenciais, relacionadas ao conteúdo do curso, com o objetivo de vivenciar ações e produções articulando a teoria com a prática.

- Assistente Técnico Pedagógico (ATP). A função deste profissional no processo do curso era recolher as atividades elaboradas pelos alunos e encaminhá-las aos Tutores 1, desempenhava um papel importante de parceria e interação com o Tutor1. E, também controlava a frequência dos alunos.

- Coordenação Geral. Neste patamar do projeto aconteciam as reuniões de trabalho com o Órgão Superior. A coordenação geral era responsável pela emissão de relatórios para o FDE e CENP, supervisão da Secretaria Setorial e atendimento, pela elaboração de mecanismos de registros e avaliação do projeto.

Em resumo o Projeto Ler e Viver ilustra a dinâmica do governo na proposta tecnológica para a formação continuada de professores na modalidade a distância. No entanto, vale ressaltar que existem poucas fontes e informações a respeito do projeto, pois trata-se de um programa que foi descontinuado no final de 2005 sem explicações e não foi retomado no ano seguinte.

CAPÍTULO V

O PROJETO LER E VIVER E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA MODALIDADE EAD NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES ATUANTES NO CICLO II

5.1 Os procedimentos metodológicos

Definição do objeto

O problema da pesquisa foi levantado a partir da percepção nas mudanças paradigmáticas pelas quais a sociedade contemporânea vem passando em função da revolução informática e pela observação das dificuldades na adequação das políticas públicas educacionais diante da realidade do ensino na era digital.

Na área da EAD e formação continuada de professores, torna-se providencial acompanhar os programas e projetos que se proliferam na modalidade virtual, assim como avançar no entendimento sobre as diretrizes políticas, interesses e metodologias que norteiam e definem os paradigmas dessas medidas.

Objetivos da Pesquisa

O presente trabalho, dentro da linha de pesquisa *Universidade, Docência e Formação de Professores* tem por objetivos: refletir sobre as implicações da tecnologia nos paradigmas que permeiam o desenvolvimento

da educação a distância na formação continuada de professores; traçar um panorama dos principais programas governamentais de formação continuada de professores na modalidade a distância; analisar o Projeto Ler e Viver, a fim de identificar elementos que suscitem reflexões que possam contribuir para discussões e novos estudos nessa área.

Quadro teórico

O quadro teórico de referência que orientou esta pesquisa articulou-se na revisão bibliográfica sobre tecnologia, educação a distância e formação continuada de professores; no levantamento do desenvolvimento de projetos governamentais; e na coleta e interpretação de dados.

Fase de observação

Amostragem: esta pesquisa teve três focos distintos de amostragem: o levantamento de programas públicos de formação continuada de professores, levantamento das políticas públicas em vigor para EAD e a análise do Projeto Ler e Viver como pano de fundo para nossas reflexões.

Levantamento dos programas públicos de formação continuada de professores: definimos por programas públicos de formação continuada de professores, apenas os que visavam a capacitação ou o aprimoramento acadêmico de professores.

Levantamento das políticas públicas em vigor para EAD: através desse levantamento compilamos o conjunto de ações governamentais que se referem à questão da EAD de modo geral, e na formação continuada de professores em particular.

Projeto Ler e Viver: o projeto foi escolhido para análise como representante dos programas públicos de formação continuada de professores por quatro motivos:

- a) Acesso facilitado ao objeto de pesquisa; uma vez que o projeto se desenvolveu na comunidade onde se realiza essa pesquisa;

- b) Situação privilegiada de acesso aos professores participantes do projeto;
- c) Determinação intencional da amostragem, aceita como válida conforme as colocações de Thiollent (2003, p.62):

Trata-se de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um determinado assunto [...] Pessoas ou grupos (*nesse caso, projetos*) são escolhidos em função da sua representatividade social dentro da situação considerada.

- d) O projeto foi desenvolvido junto a professores de Língua Portuguesa, área de formação da pesquisadora.

Essa representatividade do projeto foi considerada em função dos seguintes itens:

- a) Está em sintonia com a nova tendência de parcerias entre entidades governamentais e não-governamentais;
- b) Está adequado à perspectiva da utilização da EAD para o aprimoramento acadêmico na formação continuada de professores.

Coleta de Dados

A coleta de dados para o desenvolvimento da análise da pesquisa ocorreu por: pesquisa documental; aplicação de questionário (ANEXO A), de acordo com a necessidade de cada aspecto da pesquisa.

- a) Levantamento dos programas públicos de EAD:** Através de pesquisa nos sites dos órgãos competentes;
- b) Levantamento de políticas públicas para EAD:** Esse levantamento foi realizado através de pesquisa em sites de órgãos públicos competentes e reguladores das políticas públicas;
- c) Estudo de caso do projeto “Ler e Viver”:** Pesquisa documental e aplicação de questionários.

Participantes

Esta pesquisa foi desenvolvida junto a professores de Língua Portuguesa do Ciclo II, participantes do Projeto Ler e Viver, que atuam em escolas da Rede Pública Estadual, jurisdicionadas às Diretorias de Ensino (DEs) Campinas Leste e Oeste.

Inicialmente, fizemos contato com as dirigentes das Diretorias de Ensino Campinas Leste e Oeste para explicar o objetivo de nossa pesquisa e explanar sobre a importância da participação dos professores que participaram do projeto para que nosso trabalho pudesse ser realizado. A partir desse entendimento por parte das dirigentes, solicitamos que assinassem carta (Anexo B) aprovando e autorizando contato com os professores jurisdicionados às referidas diretorias.

Instrumento

O questionário foi desenvolvido a partir dos **eixos: Caracterização do sujeito, Projeto Ler e Viver e Educação a Distância.**

a) **Caracterização do sujeito:** para identificar o perfil dos professores foram elaboradas perguntas sobre dados pessoais, formação acadêmica e, também questões sobre conhecimento em informática, se possuía computador em casa e quantas horas por semana utilizava a Internet.

b) **Projeto Ler e Viver:** para mapear a opinião do professor em relação ao projeto, foram elaboradas perguntas sobre seleção para ingressar no projeto, objetivo do projeto, recursos metodológicos utilizados, rotina de trabalho, tutores, expectativas e finalmente, o motivo pelo qual o projeto foi descontinuado.

c) **Educação a Distância :** as perguntas foram elaboradas para entender a relação cotidiana do docente com as técnicas de EAD e com as tecnologias de informação e comunicação (Tics).

Foram distribuídos 16 questionários aos professores, com os quais foi possível estabelecer contato, com o objetivo de buscar subsídios para refletir sobre as implicações da tecnologia nos paradigmas que permeiam o desenvolvimento da educação a distância na formação continuada de professores, na tentativa de melhor compreender essa delicada relação entre necessidades contemporâneas reais da EAD e o exercício dessa modalidade de ensino.

Dos 16 questionários entregues aos professores, retornaram apenas 8. Acreditamos que o baixo número de devolução dos questionários possa ter sido provocado por alguns fatores, a saber:

- Dos questionários enviados por e-mail, apenas dois retornaram por este mesmo canal, sinalizando algum desconforto por parte dos professores na utilização dessa importante ferramenta que agiliza a comunicação e envio de documentos. Vale ressaltar que os professores que devolveram o questionário por e-mail são os mais novos do grupo, ambos com 26 anos de idade;
- Receio ou insegurança ao se manifestar em relação às ações e projetos desenvolvidos pelo Governo do Estado, sendo levado a abster-se.

Aos professores da DE Campinas Leste, os questionários (Anexo A) foram encaminhados pela Assistente Técnico Pedagógica (ATP), pela facilidade e disponibilidade da ATP em atender à nossa solicitação. Aos professores da DE Campinas Oeste os questionários foram enviados via e-mail pela própria pesquisadora.

Apesar de todo o esforço da pesquisadora para que os professores respondessem ao questionário, foram feitos contatos telefônicos com as escolas e com os professores, além de contatos insistentes por e-mail, porém, poucos atenderam as solicitações. A nossa amostra, então, para as análises foi constituída pelos 8 professores que responderam aos questionários e que, neste trabalho, serão indicados por P₁, P₂, P₃, P₄, P₅, P₆, P₇ e P₈.

5.2 Resultados e análise dos dados

Devemos registrar inicialmente que algumas questões tiveram respostas breves do tipo “Sim”, “Não”, “Não sei”, ou não foram respondidas, o que dificultou uma análise mais rigorosa das opiniões dos professores em relação aos questionamentos.

5.2.1 Perfil dos professores participantes do projeto

Todos os professores que responderam aos questionários possuem graduação em Letras, sendo que nenhum deles possui Mestrado ou Doutorado.

O quadro 1 apresenta o perfil geral dos professores participantes do *Projeto Ler e Viver/2005* que responderam ao questionário.

Quadro 1. Perfil Geral dos professores participantes do *Projeto Ler e Viver/2005*

Profes- sores	Idade	Gê- nero	Graduação Instituição	Térmi -no	Esp. Lato Sensu	Compu- tador em casa	Conhecim. Informática	Utilização Internet (tempo)
P ₁	26	F	FEF	2002	Não	Sim	Bom	1h/semana
P ₂	29	F	FAE- Jales	1999	Não	Sim	Bom	1h/semana
P ₃	37	F	PUCCampinas	1991	Não	Sim	Bom	+5h/semana
P ₄	38	F	FEF	1999	Não	Não	Regular	1h/semana
P ₅	41	M	UNASP	1997	Não	Sim	Regular	1h/semana
P ₆	48	F	N.S.Patrocínio	1985	Sim	Sim	Ótimo	1h/semana
P ₇	59	M	PUCCampinas	1996	Sim	Sim	Regular	1h/semana
P ₈	26	F	UNIFEV	2003	Sim	Não	Insuficiente	1h/semana

Podemos observar a partir do quadro 1 que a faixa etária dos professores variou entre 26 e 59 anos. Observamos também que dos 8 participantes, apenas 2 são do gênero masculino.

Quanto às instituições de ensino onde realizaram a graduação, observamos que: dois estudaram na PUC-Campinas, dois estudaram na Instituição Fundação Educacional de Fernandópolis (FEF), um estudou na Faculdade Católica de Administração e Economia Campus Jales (FAE), um estudou na Faculdade Nossa Senhora do Patrocínio, um realizou sua graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) e um graduou-se no Centro Universitário de Votuporanga (UNIFEV).

Quanto à Especialização Lato Sensu, somente três professores, P₆, P₇ e P₈, informaram possuir esse nível de escolaridade. Sendo que P₆ informou ter cursado Pedagogia na Faculdade de Amparo, tendo terminado o curso em 1987. P₇ cursou Análise do Discurso na PUC-Campinas em 1998. E, P₈ especializou-se em Literatura e Artes Visuais na UNIFEV em 2004. Notamos que P₇ e P₈ realizaram os cursos de especialização na mesma instituição onde realizaram a graduação.

Dos oito professores que participaram desta pesquisa, apenas P₄ e P₈ informaram não ter **computador em casa**. Em relação ao **conhecimento de informática** observamos respostas variadas: três afirmaram ter um conhecimento considerado regular, três consideram ter nível bom, um informou ter conhecimento insuficiente e apenas um afirmou ter ótimos conhecimentos em informática. Essa variedade nas respostas sobre o conhecimento de informática nos chamou a atenção, pois partíamos do pressuposto que o professor que faz um curso à distância apoiado nas TICs, tenha domínio no manuseio das ferramentas.

Outro fator que consideramos importante para participar de um curso na modalidade EAD e fazer de uma pessoa 'fluente' no ambiente virtual é o tempo que passa navegando do ciberespaço. Quando questionados sobre o tempo que gasta navegando na **Internet**, sete professores informaram utilizar a Internet apenas 1 hora por semana e apenas P₃ informou ultrapassar mais que 5 horas semanais no ambiente virtual. Isso demonstra que os professores ainda não têm como hábito o acesso diário à Internet.

5.2.2 Projeto Ler e Viver

A 2ª parte do questionário está relacionada às questões do Projeto Ler e Viver. Para mapear a percepção do professor em relação ao projeto, foram elaboradas perguntas sobre seleção para ingressar no projeto, objetivo do projeto, recursos metodológicos utilizados, rotina de trabalho, tutores, expectativas e finalmente, o motivo pelo qual o projeto foi descontinuado.

Foi questionado como os professores foram selecionados para **ingressar no Projeto Ler e Viver**. Com essa pergunta tentamos sondar o modo como esses projetos são divulgados entre os professores e principalmente se há um entendimento geral a respeito dos critérios de seleção para participar desses programas. Podemos observar 7 diferentes respostas para essa pergunta, sendo que P₅ não respondeu :

P₁ “Em reunião pedagógica na U.E. (HTPC).”

P₂ “Por ser professora efetiva da escola e com disponibilidade para ir à Serra Negra.”

P₃ “Fiz inscrição na Escola.”

P₄ “Por pontuação.”

P₆ “Por inscrição e por dar aula no ‘Hora da Leitura.’”

P₇ “Fui selecionado devido ao meu notável interesse pela leitura.”

P₈ “Pela coordenadora da escola.”

A partir das respostas obtidas podemos inferir que não há uma dinâmica definida e apropriada na divulgação desses programas dentro das escolas, portanto não são evidentes os critérios de seleção. Como não há convergência entre as respostas, buscamos uma análise por aproximação entre elas.

P₁ afirma que foi selecionada em reunião Pedagógica. P₃ e P₆ relatam que fizeram inscrição, inferimos a partir dessas respostas que o projeto tenha sido apresentado em reunião ou encontro coletivo, tendo sido sugerido aos professores interessados que fizessem inscrição para participar do projeto.

P₂ afirma que sua seleção ocorreu por ser efetiva na escola, além da disponibilidade para ir à Serra Negra, P₄ respondeu que foi por pontuação.

E por fim, P₈ afirma que foi selecionada pela coordenadora da escola.

A partir da falta de convergência entre as respostas para esse pergunta, percebemos que os professores foram selecionados de acordo com critérios e dinâmicas de cada escola. Não ficou evidente em nenhuma das respostas que a escolha/seleção desse ou daquele professor tenha sido baseada nas necessidades apresentadas por ele em favor da melhoria de qualidade de suas aulas.

Além disso, observamos que os programas são colocados à disposição dos professores, ficando a seu critério inscrever-se ou não. Conforme afirma (PORTO, 2000), a responsabilidade pela busca do conhecimento e da renovação pedagógica está nas mãos do indivíduo. Desse modo, delega-se ao professor a capacidade de resolver os problemas da educação através do oferecimento de um programa de formação continuada (SCHEIBE, 2006).

A partir da **opinião do professor sobre o objetivo do Projeto Ler e Viver**, observamos respostas bastante próximas ao abordarem a importância da leitura na formação do professor e o incentivo da leitura na vida cotidiana dos alunos. Porém, para P₁ e P₅ o objetivo do projeto estava relacionado às outras questões. P₄ não respondeu. Vejamos as respostas:

P₂ “Refletir sobre o papel central da leitura como função básica da educação; refletir sobre as dificuldades que enfrentamos ao ensinarmos nossos alunos a compreender textos; desenvolver

em nossos alunos o gosto e o prazer em ler; mostrar a eles o mundo mágico e prazeroso da leitura dos livros a partir da própria vivência.”

P₃ “Incentivar as várias leituras que temos no dia-a-dia.”

P₆ “Dar maior ênfase à leitura.”

P₇ “O objetivo era a capacitação do professor-leitor. Também mostrar a importância da leitura em sala de aula.”

P₈ “Estimular a leitura dos docentes para que isso refletisse em sala de aula na prática do ensino de redação e estímulo à leitura dos alunos.”

No capítulo V descrevemos os objetivos do Projeto Ler e Viver de acordo com material obtido pelos sites da OIE e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Os objetivos oficiais referiam-se a ampliação de possibilidades de leitura discutindo, refletindo sobre seus diversos aspectos, criar possibilidades de reflexão para o professor, tornando sua atuação profissional eficaz no sentido de despertar no aluno o gosto pela leitura.

Nesse sentido, observamos uma convergência entre as respostas dos 5 participantes que fizeram algum tipo de consideração relacionada à melhoria e a importância da leitura no processo de ensino aprendizagem.

No entanto para P₁ o objetivo do projeto era “Avaliar os professores”. E para P₅ o objetivo subjacente ao projeto estava ligado a questões políticas da época:

P₅ “...acredito honestamente, que esse projeto visava apenas desviar verbas públicas para o bolso de algum político ou partido.”

Diante da resposta de P₅ verificamos seu posicionamento político e uma nítida provocação aos dirigentes políticos. No entanto, torna-se difícil supor que o objetivo do projeto fosse apenas desviar verbas públicas.

Quando questionados sobre a **participação até o final do projeto**, sete professores responderam que participaram até sua finalização, exceto P₅ afirmou não ter participado do projeto até o fim, e justificou porque este não foi finalizado oficialmente. (Tabela 4).

Tabela 4. Participação do projeto até o final

<i>Professores</i>	Sim	Não	Por quê?
P ₁	X		
P ₂	X		
P ₃	X		
P ₄	X		
P ₅		X	Governo cancelou
P ₆	X		
P ₇	X		
P ₈	X		

Podemos inferir a partir das respostas dadas para essa questão que a não continuidade do projeto não foi percebida pelos professores. Na verdade, não houve um encerramento nas atividades do projeto. Somente no final de 2007 os professores receberam seus certificados de participação sem ao menos obterem retorno das últimas atividades enviadas aos tutores do projeto. O modo como os professores perceberam esta descontinuidade do projeto foi alvo de questionamento mais adiante.

Foi perguntado aos respondentes: quais os **recursos tecnológicos utilizados no projeto**? Observamos entre as repostas fatores comuns como videoconferência, apostilas, caderno de atividades, trabalhos em grupo. Questionamentos no *site* (fóruns) e computador apareceram em quatro respostas.

P₁ “Vídeo Conferências e apostilas.”

P₂ “Livros teóricos, caderno de atividades; videoconferências, plantão de dúvidas e fórum virtual.”

P₃ “Tivemos videoconferências mensais e questionamentos no *site* (fóruns).”

P₄ “Videoconferência, computador e ATP.”

P₅ “Houve tele-aulas, nestas apresentaram músicas com imagens; que foi muito sugestivo para nossa didática. Também eles se dispunham a responder nossas perguntas ao vivo. Usaram muitos textos literários e também apresentaram muitos ângulos de maneiras diferentes para aproveitar o texto.”

P₆ “Teleconferência, trabalhos em grupo, on-line.”

P₇ “Além de farto material didático, havia teleconferências. Trabalhávamos em grupo.”

P₈ “Teleconferência, computador e apostilas.”

Salientamos que os recursos tecnológicos videoconferência ou teleconferência apareceram em sete respostas dos oito professores respondentes. Sendo que um deles usou a palavra teleaula como sinônimo de videoconferência ou teleconferência. Provavelmente o ápice do curso fosse os momentos das videoconferências, pois está presente nas falas de todos os professores. As videoconferências aconteciam em auditórios, onde se reuniam todos os docentes da região que participavam do projeto, portanto havia necessidade de deslocamento do professor nestes momentos.

Podemos fazer uma análise mais completa dessas respostas em conjunto com as respostas obtidas na questão seguinte a saber: **como era sua rotina de trabalho no projeto?**

As respostas de P₁ e P₆ não permitiram uma relação imediata ou associação a uma possível dinâmica de um curso realizado na modalidade EAD.

P₁ “Participativa.”

P₆ “Sempre que possível nas reuniões.”

Os outros professores assim se posicionaram:

P₂ “Estudo dos livros teóricos, realização das atividades propostas (algumas aplicadas em sala de aula e outras não).”

P₃ “Baseado no que era pedido pelo livro mestre, fazia as atividades e entregava à moderadora da DE.”

P₄ “Preparava as atividades com uma amiga que eu tinha mais afinidade e que também fazia o curso”

P₅ “Fizemos trabalhos em grupo, nos quais debatemos maneiras diferentes de trabalhar com os textos, isso foi muito enriquecedor. Li muitas vezes o livro texto e os textos literários dos livros de Literatura Brasileira que nos foi providenciado.”

P₇ “A rotina consistia em assistir às teleconferências. Trabalhávamos em grupo.”

P₈ “Ir às aulas presenciais uma vez por mês onde assistíamos as teleconferências; realização dos trabalhos individuais e em grupos propostos pela ATP contidos nas apostilas, em grande parte, nós tínhamos que aplicá-los em sala de aula.”

Inferimos a partir das respostas dos outros professores que a realização do projeto esteve baseada no paradigma industrial (CARVALHO, 2006) de EAD. Os professores desenvolviam suas tarefas a partir dos temas abordados em videoconferência, que se relacionava a um conteúdo fixado nas apostilas e nos cadernos de atividades. Os professores deveriam resolver as atividades propostas enviando-as posteriormente para correção.

Além disso, podemos associar a dinâmica desenvolvida no projeto à abordagem da virtualização da sala de aula (Valente, 2003), pois a interação aqui se assemelha ao que acontece na sala de aula presencial, solicitação de exercícios pelo docente, o aluno realiza a tarefa e devolve ao docente para correção.

Quanto à pergunta a respeito do **número de tutores** nas atividades a distância que davam assistência aos alunos e como se estabelecia essa assistência, verificamos na maior parte das respostas referência a um tutor apenas. Essa informação vai ao encontro do que foi descrito no capítulo V, o projeto contava com apenas um tutor no ambiente virtual. De acordo com os documentos do projeto, o tutor 1, assim denominado, era responsável por acompanhar a aprendizagem do aluno no ambiente virtual. E apenas a esse tutor os professores se referiram como podemos verificar em suas respostas:

P1 “Uma tutora e uma substituta quando necessário.”

P2 “Um professor tutor para nossa turma em horário determinados.”

P3 “Tínhamos uma tutora que recebia nossas atividades e devolvia corrigida.”

P₆ “Um via on-line.”

P₈ “Uma que dava pareceres sobre as atividades entregues.”

Porém, as respostas de P₅ e P₇ diferenciaram das demais. P₇ afirmou ter tido dois professores tutores. P₅ informou que o contato era feito por telefone em horários pré-determinados, não informando exatamente o número de tutores disponíveis nas atividades a distância. O professor P₄ não respondeu a essa questão.

Quando questionados sobre a forma como se **estabelecia a assistência do tutor**, 04 professores relacionaram o atendimento do tutor à correção de atividades ou esclarecimentos de dúvidas. Os professores P₄ e P₆ não responderam.

P₁ “A assistência era em relação às dúvidas na realização de atividades e acesso ao programa.”

P₂ “O tutor dava explicação quando necessário.”

P₃ “Tinha uma tutora que recebia nossas atividades e devolvia corrigida. No meio/fim do processo foi trocada a tutora que nos avaliou não sei como.”

P₈ “Uma, que dava pareceres sobre as atividades entregues.”

A partir dessas respostas podemos inferir que a figura do tutor no ambiente virtual estava condicionada ao esclarecimento de dúvidas e correções de atividades. No entanto, não há como conhecer os tipos de dúvidas que eram esclarecidas pelos tutores. Entendemos que esclarecer dúvidas é diferente de proporcionar condições de aprendizagem e colaboração entre todos oferecendo ambiente que favoreça a aprendizagem significativa. Valente (2003) defende a abordagem do estar junto virtual que oferece oportunidade de interações no sentido de assessorar o aluno promovendo o acompanhamento do aluno durante o curso. Entendemos que um tutor apenas, como relatado pelos professores, não conseguiria realizar um trabalho mais complexo a não ser tirar dúvidas quando solicitado.

O professor P₅ apenas informou que “foi uma assistência boa.”

O professor P₇ relatou que “a assistência era feita através de mensagens escritas e por um telefone especial para o projeto.” Referindo-se assim sobre os canais pelos quais acontecia o contato com o tutor.

No que diz respeito à **avaliação da atuação dos tutores**, sete dos oito professores a consideraram boa, conforme demonstrado na tabela 4.

Tabela 5. Avaliação da atuação dos professores tutores

Professores	Excelente	Boa	Ruim
P ₁	X		
P ₂		X	
P ₃		X	
P ₄		X	
P ₅		X	
P ₆		X	
P ₇		X	
P ₈		X	

Essa avaliação pode demonstrar que os tutores sanavam as dúvidas dos professores a contento, o que nos leva a considerar que a promoção da interação entre os professores não era papel do tutor.

Quanto às **expectativas dos professores** em relação ao projeto, agrupamos as respostas por aproximação de seus significados. Para seis professores as expectativas estavam vinculadas à aquisição de conhecimento, de metodologias, orientações teóricas que pudessem ser aplicadas em sala de aula. P₄ não respondeu a essa questão.

P₁ “Que nos desse mais orientações teóricas (metodologias).”

P₃ “Trabalhar com os alunos idéias mais atuais e dinâmicas com relação à leitura.”

P₅ “Ser capacitado a trabalhar de forma envolvente e impactante com textos literários”

P₆ “Era um projeto muito bom, o material excelente e me ajudou muito na sala de aula.”

P₇ “Minha expectativa era a de adquirir maiores conhecimentos e aplicá-las na sala de aula.”

P₈ “Que ele (o projeto) desse um suporte teórico maior para o desenvolvimento de projetos de pesquisa.”

A partir dessas respostas observamos que o próprio professor não entende sua formação continuada como um processo que pode conduzi-lo à reflexão de sua prática, abrindo caminhos para descoberta de novas experiências e para a reinvenção de ensinar, conforme pontuamos no capítulo III. O momento da formação continuada não pode ser um momento em que o professor adquira técnicas para serem aplicadas como diretivas em seu cotidiano (NÓVOA, 1995).

Ainda, de acordo com essas respostas verificamos também que o professor tende a receber o conhecimento pronto a ser aplicado na sala de aula. Essa perspectiva mantém o professor numa atitude passiva, no processo

de aprendizagem. Como pontua Demo (2006), na maioria das vezes, temos professores instruídos e não formados.

No entanto, na fala do professor P₂ verificamos que antes da aplicação do que se estudou no curso, haja uma reflexão, uma ponderação quanto a sua aplicação em sala de aula.

P₂ “Todos os professores aplicassem *o que achava pertinente para realidade do aluno em sala de aula.*” (grifo nosso)

P₂ sinaliza para a idéia de que o professor deve avaliar a pertinência da aplicabilidade em sala de aula do que foi abordado no curso.

A resposta de P₂ pode ser relacionada à prática reflexiva na qual o professor é capaz de gerir sua ação profissional, favorecendo o desenvolvimento de contextos de liberdade e responsabilidade (ALARCÃO, 2007).

Ainda sobre o Projeto Ler e Viver, foi feita a seguinte pergunta aos professores: O “Ler e Viver” foi descontinuado subitamente ao final de 2005 sem motivos aparentes. O que achou da **desarticulação do projeto?** Sabe **por que isso aconteceu?**”. Em relação a primeira parte da pergunta, obtivemos as seguintes respostas:

P₁ “Além de desrespeito houve muita falta de organização. Nós nos dedicamos para desenvolver o projeto final e nem obtivemos resposta.”

P₂ “Não sei. Não nos deram nenhuma satisfação em relação a isso.”

P₃ “Desrespeito total aos participantes que estavam empenhados no projeto.”

P₄ “Não”

P₅ “Essa articulação foi muito ruim para a educação do Estado de São Paulo.”

P₆ “Foi um desrespeito a nós.”

P₇ “O projeto foi desarticulado possivelmente por motivos financeiros porém, teve continuidade e chegou ao fim.”

Vale lembrar que anteriormente havíamos questionado sobre a participação do professor até o fim do projeto. Sete professores afirmaram ter participado do curso até sua finalização, demonstrando a falta de percepção em relação à continuidade e dinâmica do curso. Exceto P₅ que disse não ter finalizado por não ter sido oficialmente finalizado.

A partir das respostas obtidas acima os professores posicionaram-se indignados com a desarticulação do *Projeto Ler e Viver*.

Para os professores P₁, P₃ e P₆ consideraram tal desarticulação um desrespeito com os professores. Porém, P₁ foi um pouco mais longe em sua análise quando observa a falta de organização e a falta de retorno das atividades desenvolvidas. Podemos inferir a partir dessas respostas que o professor sente-se desrespeitado com imposições das ações do governo sem levar em consideração a rotina de trabalho do professor.

Os professores P₂ e P₄ disseram não saber porque o projeto foi desarticulado, e P₂ complementa sua resposta dizendo não ter recebido informação alguma sobre o caso.

P₅ afirmou que a falta de continuidade do projeto foi muito ruim para a educação do Estado de São Paulo. Já, P₇, acredita que o projeto foi desarticulado por motivos financeiros, mas ao mesmo tempo afirma que o curso foi finalizado, gerando uma contradição em sua resposta.

E, finalmente P₈ afirmou:

P₈ “Não sei o motivo, porém acredito que além de ter frustrado nossas expectativas, comprova o comprometimento do estado com a educação.”

A resposta de P₈ demonstra um sentimento de descrença no Estado em relação à educação. E ainda completa sua resposta:

P₈ “Quando fomos pra Serra Negra no início do curso ficamos impressionados com a estrutura e ficamos imaginando o ônus gasto naquele evento. O que explicaria o término de um projeto que do seu lançamento até seu desenvolvimento mostrou-se coerente, estruturado e caro? Interesses políticos?”

A partir da resposta de P₈ pode-se inferir a obediência do Governo aos propósitos dos órgãos internacionais. Criam-se oportunidades de formação continuada para os professores para que seja divulgado que decisões têm sido tomadas com a intenção de melhoria na qualidade da educação. Gasta-se muito dinheiro na criação dessas oportunidades, porém sem a preocupação de fato com a educação objeto de tantas reformas políticas.

A segunda parte da pergunta foi: “Sabe por que isso (descontinuidade do programa) aconteceu?” Vejamos as respostas:

P₁ “Não sei o motivo desse súbito encerramento.”

P₂ “Não sei”

P₃ “Acredito que tenha ocorrido algum desentendimento financeiro entre os órgãos envolvidos.”

P₄ “Não”

P₅ “Eu sei porque isso aconteceu. Isso aconteceu porque o Governo do Estado de São Paulo quer enfraquecer o ensino público [...]”

Relacionamos apenas as respostas dos professores P₁, P₂, P₃, P₄ e P₅ porque responderam de acordo com a seqüência da pergunta. Sendo que os outros professores emendaram as suas respostas tendo sido analisadas acima.

P₁, P₂ e P₄ disseram não saber o motivo pelo qual o projeto não foi continuado. P₃ acredita em motivos financeiros como assim sinalizou P₇

anteriormente. O motivo da descontinuidade do Projeto é desconhecido por todos, a resposta de P₃ aponta para um provável fator que tenha contribuído para a suspensão do projeto já que foi um projeto desenvolvido em parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Editora Moderna responsável pela produção do material didático.

P₅ atribui motivos políticos para a desarticulação do Ler e Viver afirmando que o governo deseja enfraquecer o ensino público com tal ação. Apesar da descontinuidade súbita do Projeto Ler e Viver, não estabelecemos uma relação com a desarticulação do Projeto e a intenção do governo em enfraquecer a educação com tal ação.

Foi feita a seguinte pergunta aos professores: Na sua opinião o **projeto ‘deu certo’**? Por quê? A maior parte dos respondentes afirmaram que sim, no entanto, devido algumas ponderações feitas passamos a analisar individualmente cada resposta.

P₂ “Apesar do projeto ter sido descontinuado, mesmo assim creio que deu certo, pois para nós professores tivemos que cumprir 100% das atividades.”

O professor acredita que o curso foi válido pelo fato de os professores terem cumprido todas as atividades até então solicitadas. E continua sua fala:

P₂ “Particularmente aprendi muito com os conceitos das apostilas, e o bom foi aplicar em sala, ou seja não ficou só no papel, só na teoria. Até hoje uso esses conceitos em aulas de literatura.”

No entendimento do professor o curso deu certo porque ele pôde aplicar o que aprendeu na sala de aula. No entanto, novamente, chamamos atenção para esse tipo de raciocínio porque entendemos que a formação continuada não é só entregar técnicas para serem aplicadas na sala

de aula. Deve haver um entendimento crítico sobre aquilo que está sendo reproduzido, utilizado em aula.

Na opinião de P₃ o projeto também deu certo para os professores que desenvolveram as atividades e tentaram utilizar o que aprendeu em aula porém não considera um projeto acabado. Notamos também na fala desse professor a ênfase na possibilidade de aplicação do que foi visto em aula.

P₃ “Para os que se empenharam e tentaram trabalhar em sala de aula sim, mas não classificaria como um projeto finalizado.”

Para o professor P₄ o projeto deu certo, mas não explica sua resposta, dificultando assim uma análise mais ampla de sua resposta. Afirma ter sido interessante porque realizava as atividades no horário de aula.

P₄ “Sim. Interessante porque era no horário de aula. As horas (quantidade 8h) eram suficientes para ler, discutir as atividades.”

Para P₇ o projeto também deu certo, porém, relata que os encontros presenciais previstos não aconteceram, mas foram realizadas todas as teleconferências e assistências necessárias.

P₇ “O projeto deu certo sim. Embora os encontros presenciais finais não tenham se realizado, tivemos todas as teleconferências e assistências necessárias.”

Na resposta de P₈ o projeto também deu certo, no entanto faz um questionamento sobre a seriedade do governo em certificar os professores sem sequer ter finalizado as atividades previstas pelo projeto. O professor questiona sobre a seriedade do Estado na promoção desses programas:

P₈ “Até onde foi sim, porém nos é cobrada tanta seriedade no que diz respeito às burocracias do Estado que ficamos nos perguntando em qual lei se apoiaram para nos dar um certificado de um curso sem conclusão.”

Para cinco professores o projeto deu certo. Notamos que a idéia de que o projeto deu certo na visão dos professores relaciona-se mais às atividades que foram desenvolvidas e como estas foram aproveitadas em suas aulas, do que no entendimento do projeto como um processo com início, meio e fim com propósitos e objetivos a cumprir.

Para os professores P₁, P₅ e P₆ o projeto não deu certo. Vejamos suas respostas:

P₁ “Não, pois como já dito, não obtivemos respostas. O que há de bom é que pudemos ficar com o material e aproveitá-lo em nossas aulas.”

P₅ “Deu certo para o governo que fez um barulho danado sem promover realmente um curso que ajudasse a melhora do magistério.”

P₆ “Não sei o que não deu certo, ninguém fala nada para nós, simplesmente acabou.”

Nas respostas dadas verificamos que o projeto não deu certo pela falta de continuidade e pela falta de informação, gerando insatisfação para os professores, que sequer foram avisados sobre sua descontinuidade.

Para P₁ ainda há um ponto positivo porque pôde ficar com o material e utilizá-lo na sala de aula.

Para P₅ a descontinuidade do projeto e seu sucesso está vinculada a interesses políticos, sem a preocupação da melhoria de educação de fato. Podemos inferir a partir de sua resposta que a promoção dos projetos de formação continuada faça parte de um conjunto de diretrizes que está mais relacionado a estratégias políticas do que aos objetivos educacionais. Conforme descrito no capítulo IV, existem muitos projetos e programas direcionados à formação continuada de professores, no entanto a educação parece não absorver os benefícios desses projetos e programas.

E finalmente para P₆ o projeto não deu certo por falta de informações a respeito de sua descontinuidade.

5.2.3 Educação a Distância

A educação a distância é o terceiro eixo de análise das respostas. Para averiguar o **ponto de vista do professor** em relação a **EAD**, foram elaboradas questões sobre seu envolvimento em outros projetos de formação continuada nessa modalidade, se ele acredita na educação a distância e sua opinião a respeito do impacto das NTICs na educação.

Perguntamos aos professores se já haviam **trabalhado** ou se **envolvido** em algum outro **projeto de educação a distância**. Obtivemos as respostas que constam da tabela 5.

Tabela 5. Envolvimento dos professores em projetos na modalidade EAD

Professores	Não	Sim	Qual
P ₁	X		
P ₂	X		
P ₃	X		
P ₄	X		
P ₅	X		
P ₆	X		
P ₇		X	ensino médio em rede
P ₈	X		

Conforme observamos, dos oito professores, sete responderam não ter participado de nenhum outro projeto a distância. Embora afirmamos que a EAD tem ocupado lugar de destaque no âmbito das políticas educacionais, observamos que ainda há muito por fazer. Apesar da divulgação de vários projetos desenvolvidos na modalidade EAD pela SEED, com o objetivo de elevar o padrão de qualidade da educação através da formação continuada de professores, verificamos que a maioria dos professores

respondentes não participou e nem se envolveu em nenhum desses projetos. O modo como esses projetos são divulgados ou oferecidos aos professores, não contribuem para que estes se sintam motivados a estudarem.

Quando questionados sobre o **envolvimento** ou a **intenção** de se envolver com algum **projeto** desenvolvido na **modalidade EAD** três professores responderam que sim, quatro disseram que não. P₄ não respondeu a essa questão. Vejamos:

P₁ “Não.”

P₅ “Não. Eu desejo cursar mestrado, pós, e fazer vários cursos livres para enriquecer a mim mesmo e me capacitar para melhor servir meus alunos. Mas sempre evitarei fazer cursos promovidos pela Secretaria de Educação.”

P₆ “Não.”

P₇ “Atualmente não estou envolvido”

Os professores P₁, P₅, P₆ e P₇ disseram não estar envolvidos em projetos realizados na modalidade EAD, sendo que P₁, P₆ e P₇ apresentam respostas breves. O professor P₅ complementa sua resposta:

P₅ “Eles fazem com que você saia da sua sala de aula para assistir, quando na verdade você deveria ter um pagamento hora-aula extra para estudar fora do horário de aula.”

A resposta de P₅ demonstra que os professores desenvolviam atividades do projeto no horário de suas aulas. Ou seja, naquele dia em que o professor estivesse envolvido com as atividades do projeto os alunos ficavam sem aula, assim como pontuou P₄ quando questionado sobre se o projeto havia dado certo.

Entendemos que a formação continuada deve acontecer durante todo o ano letivo, mas esta não deve prejudicar os alunos, que muitas vezes ficam sem aulas. Dessa forma cria-se uma situação paradoxal: o professor está envolvido em um projeto para promover sua capacitação, para melhoria de sua prática prejudicando seus alunos com sua ausência. Além

disso, entendemos que um curso desenvolvido na modalidade EAD deve exatamente auxiliar nos aspectos tempo, disponibilidade, distância, de modo que ele consiga conciliar trabalho e estudos.

E dos três professores que responderam afirmativamente a essa questão, dois estão envolvidos em projetos desenvolvidos pelo Governo.

P₂ “Sim. Curso de inglês (Interaction Teachers). O Curso está sendo maravilhoso, todos os recursos (vídeo, áudio, pronúncia, listening) que uma escola particular de Inglês tem, nós temos acesso diretamente de nossa casa e isso é muito bom.”

P₃ “Sim.”

P₈ “Sim, a *Teia do Saber*.”

O professor P₂ demonstra em sua fala satisfação em relação ao curso *Interaction Teachers* do qual está participando. Elogia os recursos disponíveis como ferramentas que podem ser acessadas de sua casa facilitando o processo de aprendizagem. Inferimos, novamente, que os cursos de formação continuada para professores oferecidos pelo governo, estão muito longe de criarem oportunidades de construção do conhecimento. Ter acesso às ferramentas não estabelece o aluno como sujeito na construção do conhecimento (NEDER, 2005).

Foi perguntado aos respondentes: **“Você acredita na educação a distância?”** Todos os professores disseram acreditar na EAD, porém 5 fizeram algum tipo de ressalva.

P₁ “Depende da forma como nos é oferecida orientações e organização.”

P₂ “Sim.”

P₃ “Há como trabalhar e trocar idéias com nossos colegas. Se não temos condições de fazê-lo fisicamente que seja então, no virtual.”

P₄ “Sim.”

P₅ “Acho que é uma coisa boa, porque nem sempre um grande mestre pode estar na sua sala de aula te ensinando. Mas também não é uma grande maravilha porque o professor que se dedica a EAD precisa de condições adequadas para desfrutá-la e realmente progredir. Quando o projeto é badernado como foi o Ler e Viver, a EAD só aumenta a decepção.”

P₆ “Sim.”

P₇ “Sim, quando o projeto é bem elaborado.”

P₈ “Sim desde que haja um acompanhamento mais real no que diz respeito ao nosso progresso no curso.”

As respostas de P₂, P₄ e P₆ foram breves, apenas afirmando acreditar na EAD, impedindo uma análise mais profunda. Os demais professores fizeram ressalvas sobre a organização, elaboração e orientação em cursos de EAD. Agrupamos as respostas dadas pelos demais professores por aproximação de idéias. Os professores P₁, P₅ e P₇ acreditam na educação a distância, mas deve haver uma preocupação na forma como é praticada. P₁ pontua dois aspectos importantes que podem ser relacionados ao paradigma subjacente na oferta da EAD – orientações e organização. Para Carvalho, (2006) as idéias de como organizar e fazer a EAD, podem estar baseadas em diferentes métodos para oferecimento dessa modalidade, indicando dois paradigmas diferenciados, o industrial e o informacional conforme pontuado no capítulo II.

Da resposta obtida por P₃ inferimos que o ideal fosse que a troca de idéias com seus pares acontecesse presencialmente, na impossibilidade de isso acontecer, a EAD torna-se uma aliada.

Na resposta de P₈ identificamos outro aspecto fundamental para que a modalidade EAD proporcione uma aprendizagem efetiva, trata-se da interatividade. A qualidade da EAD está diretamente relacionada à interatividade como afirmam CARVALHO (2006), SOARES (2006) e VALENTE

(2003). Esse fator torna-se imprescindível no processo de construção do conhecimento na EAD para que o aluno não se sinta sozinho, desmotivado. Diante da resposta de P₈ salientamos a importância da abordagem do estar junto virtual (VALENTE, 2003) que oferece oportunidade de interações entre docente e aluno de modo a propor desafios que o ajudem a atribuir significados ao que está sendo desenvolvido.

Perguntamos aos professores sobre o **impacto** nas instituições das **capacitações dos professores a distância**, embora as respostas tenham sido positivas em geral vamos analisá-las por aproximação entre elas.

P₁ “Acho que o impacto das capacitações é mais nos próprios professores que participam das mesmas que nas instituições em si.”

P₃ “Tudo depende de cada professor envolvido, se está interessado ou não em aplicar em sala.”

P₇ “Os projetos sempre são bem-vindos e interessam aos professores.”

A partir das respostas de P₁, P₃ e P₇ observamos que o professor é um agente quase solitário na trama educacional. Não há a visão do todo (MORIN, 2005). O objetivo de alcançar uma educação de qualidade está realmente nas mãos dos professores. A idéia de que o professor é responsável por uma educação de qualidade é internalizada pelo próprio professor. O professor ainda busca em sua capacitação um produto pronto para ser utilizado em suas aulas. Esse raciocínio demonstra que há um círculo vicioso instituído na educação brasileira: o professor ainda se posiciona como sujeito detentor do saber cujo papel é transferir o que sabe para seus alunos, de modo que os cursos de formação continuada trazem no bojo de seus objetivos a intenção de desenvolver determinadas habilidades para que estas sejam aplicadas pelos professores em suas aulas.

O professor P₂ assim comentou sobre o impacto nas instituições das capacitações dos professores a distância:

P₂ “Os professores têm visto isso por um lado positivo e têm participado dos cursos propostos sempre que possível. Apesar de muitos não terem computador, sem contar que o tempo que nós temos para nos dedicarmos é pouco. Levando em conta nossa exaustiva carga horária em sala de aula e nenhum incentivo do governo para os profissionais que se dedicam e participam dos cursos.”

Segundo a resposta de P₂, verificamos que os professores de modo geral participam dos cursos na medida do possível, apesar das dificuldades encontradas como não ter computador ou falta de tempo. Além disso, a resposta indica que o professor que se dedica não tem recompensa do governo. Diante da resposta de P₂ percebemos uma necessidade urgente de repensar o significado da formação continuada do professor e seus propósitos. Recorremos às palavras de Demo (2006) que pontua que a formação continuada significa tornar permanente a arte de aprender, de modo reconstrutivo, no sentido autopoietico;

As repostas dos professores P₄ e P₆ à mesma questão são breves porém com significados opostos:

P₄ “Não é muito significativa.”

P₆ “É muito bom.”

O participante P₅ assim respondeu:

P₅ “Se você for se espelhar no *Ler e Viver*, um fracasso absoluto. Porque um projeto tem que ser muito bem elaborado e executado. Caso seja à distância o cuidado deve ser maior.”

Inferimos da resposta de P₅ que a experiência de ter participado do *Ler e Viver* não foi muito agradável, portanto não acarreta em impacto significativo nas instituições escolares. Quanto à sua referência à elaboração e execução do projeto, evidencia-se a importância no cuidado dispensado ao desenvolvimento dos projetos de formação continuada, principalmente se for na modalidade a distância. Podemos inferir que na prática de EAD deve haver um desvelo redobrado no que se refere à qualidade e aos objetivos a serem

alcançados no curso desenvolvimento nessa modalidade, e ainda, quais os parâmetros que norteiam sua prática.

Para P₈ :

P₈ “Estimula o estudo e a busca de novas perspectivas.”

Para P₈ o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação na educação está relacionada ao estímulo de estudo e à busca de novas perspectivas. Provavelmente o professor P₈ reconhece o mundo de possibilidades que as novas tecnologias disponibilizam ao indivíduo da sociedade pós-moderna, além de apontarem para novos modos de aprendizagem mais abertas e mais flexíveis.

Por último, perguntamos aos professores: “Qual sua opinião sobre o **impacto das novas tecnologias de comunicação e informação na educação?**”

Para essa pergunta obtivemos respostas favoráveis às novas tecnologias de comunicação e informação na educação, porém, torna-se pertinente analisá-las por aproximação de significados. Vejamos as respostas:

Os professores P₁ e P₃ assim se posicionaram:

P₁ “É benéfica, porém não são todos os alunos que têm acesso aos meios necessários, e o Estado também não nos oferece recursos suficientes para desenvolver e/ou aproveitar tais tecnologias.”

P₃ “Acredito que seja necessário para a escola, pois temos a obrigação de fornecer aos nossos alunos material para que ele se integre aos meios tecnológicos e interaja com outros indivíduos em igualdade.”

Quando pensamos em novas tecnologias pensamos imediatamente nos benefícios que elas podem trazer para nossas vidas. Nas respostas de P₁ e P₃ identificamos esse raciocínio de início, porém, P₁ pontua dois fatores que impedem que a educação aproprie-se dos benefícios

decorrentes do uso das tecnologias – os alunos não têm acesso a elas e o estado não provê recursos para desenvolver ou aproveitar tais tecnologias.

Durante este trabalho partimos do pressuposto que as tecnologias têm invadido a vida das pessoas da sociedade pós-modernas numa velocidade extraordinária. No entanto, a partir da resposta de P₁ inferimos que essa invasão não chegou na educação. Alunos sem acesso a essas tecnologias estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual: do acesso à informação variada e disponível on-line, bibliotecas digitais, debates, portais educacionais (MORAN, 2007). Verificamos nos textos oficiais dos programas de formação continuada para professores e dos projetos que utilizam o ambiente virtual no desenvolvimento pedagógico, uma nítida preocupação na inserção das novas tecnologias no cotidiano escolar, com o objetivo de inovar e revitalizar o ensino.

No entanto conforme pontua Moran (2007, p.115):

A organização da tecnologia em favor de maior igualdade, inclusão e acesso não está absolutamente garantida, mas dependerá, em grande medida da mobilização de alunos, educadores, comunidades, exigindo que a tecnologia seja usada de maneira que atenda aos interesses da educação.”

P₂ em relação à essa questão assim se posicionou:

P₂ “Acredito que essas tecnologias só têm a nos acrescentar. Tudo é muito prático e o bom é que fazemos em nosso tempo disponível. (Internet) [...]”

P₂ também considera que as tecnologias podem trazer benefícios para o cotidiano do professor, facilitando o acesso a informações. Devemos ressaltar que o papel das novas tecnologias não está relacionado somente a facilidade de acesso e praticidade na resolução de tarefas. Entendemos que as novas tecnologias podem proporcionar novas maneiras de construir o conhecimento. Nas palavras de Moran (2007, p.52):

[...] as tecnologias também podem ajudar a desenvolver habilidades espaço-temporais, sinestésicas, criadoras. Elas são pontes que abrem a sala para o mundo, que representam e medeiam o nosso

conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, mais abstratas ou concretas, mais combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

P₄ e P₆ posicionaram-se brevemente:

P₄ “Bem utilizada é uma grande aliada.”

P₆ “Bom.”

Diante das respostas breves não conseguimos analisar profundamente seus posicionamentos.

O professor P₅ faz uma análise crítica sobre o impacto das NTICs na educação:

P₅ “Não valem nada, pois a maioria dos professores não possuem acesso a Internet. Também as escolas não possuem computadores, bibliotecas. O uso educativo da mídia não é uma realidade. Por exemplo, existem muitos jogos educativos em cds só que você não pode levar isso para seus alunos, porque sua escola não tem internet, sala de informática, professores qualificados para ensinar os alunos a usarem essa sala de informática [...] As novas tecnologias são utilizadas para excluir e escravizar.

Observamos na primeira parte de sua resposta que de nada valem as novas tecnologias se estas não fazem parte do cotidiano dos professores, pois os professores não acessam a internet. Inferimos, ainda, a partir de sua resposta que as ações do governo para inserção das tecnologias nas escolas que muito têm sido divulgadas, parecem não chegar a atingir seu objeto principal: a escola. Pois, segundo o professor, as escolas não estão equipadas com computadores, bibliotecas ou internet. Entendemos que a presença das tecnologias por si só no ambiente escolar não garantiria a tão almejada qualidade de ensino. De que vale uma máquina, um software se o professor não sabe utilizar essas ferramentas como apoio para realização do seu trabalho? Acreditamos que mais do que ser capacitado para trabalhar com

as NTCIs, o professor deve incorporá-las em sua prática pedagógica de modo que estas estejam a serviço da educação.

E por fim, o professor P₅ afirma que as tecnologias são utilizadas para excluir e escravizar. A partir dessa reflexão, o professor esteja referindo-se ao controle da racionalidade técnica em que a sociedade é submetida sob o discurso da ideologia do trabalho, quando esta apropria-se das tecnologias de modo acrítico e alienador. Conforme pontua Barra e Moraes ao citar Marcuse (2007, p23):

O indivíduo eficiente “é aquele cujo desempenho consiste numa ação somente enquanto seja a reação adequada às demandas objetivas do aparato [...] a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar uma meta que ele não determinou.”

Os autores ainda continuam a reflexão a respeito do impacto da racionalidade técnica ou tecnológica na subjetividade do indivíduo:

[...] o desenvolvimento tecnológico retira do indivíduo a possibilidade de transformação social (de contestação), reduzindo-o a um sujeito heterônomo (e não autônomo), tirando a possibilidade (por isso, ideológica) e manipulando a estrutura social (por isso, denominadora). O resultado é a perda da liberdade, na visão de Marcuse.

O professor P₅ continua sua fala:

P₅ “Agora se a escola recebe os recursos adequados para tanto; se os alunos têm acesso real a Internet e ao mundo da computação, haverá grandes benefícios, pois eles aprenderão a usar a sua criatividade de forma muito feliz e enriquecedora [...] é uma questão de realmente essas novas tecnologias aparecerem na escola. E não adianta acusar o professor de não usá-las. O professor não tem como fazê-lo, quando a escola não tem computadores disponíveis para seus alunos usarem de forma educativa.”

Na segunda parte da resposta de P₅ podemos inferir que o professor acredita que se as escolas dispusessem de estruturas apropriadas tudo seria diferente, haveria possibilidade do professor desenvolver um

trabalho enriquecedor a partir da utilização das NTCIs. E pontua que atualmente o professor não o faz porque não tem esses recursos disponíveis. Ou seja, não há como cobrar que algo aconteça sem que o Estado cumpra minimamente o que tem divulgado como “estratégias para democratizar e elevar o padrão de qualidade da educação brasileira” como pontuado no site do MEC . Por outro lado, percebemos uma pequena contradição na resposta de P₅. Anteriormente o professor pontuou não existir educadores capacitados para lidarem com os recursos tecnológicos, apontando como um dos fatores pelo qual não há um impacto maior das NTCIs na educação.

A resposta de P₇ para a última pergunta é:

P₇ “As novas tecnologias de comunicação e informação na educação são revolucionárias. Não podemos mais pensar uma escola sem esses recursos modernos e impactantes. É preciso adaptar as escolas com os melhores equipamentos e investir na capacitação dos professores.”

Em sua resposta P₇ pontua que não há mais como pensar uma escola sem os recursos tecnológicos, no entanto acredita que as escolas devem ser melhor equipadas e investir na capacitação dos professores. A partir da resposta de P₇ , sobre investir na capacitação de professores, é provável que ele esteja referindo-se a capacitar o professor para utilizar os recursos tecnológicos com propósitos pedagógicos, suprimindo suas necessidades e lacunas. Pois, para que a utilização destes recursos faça sentido no fazer pedagógico é necessário que o professor saiba manuseá-las, integrando-as ao conteúdo pedagógico desenvolvido.

O professor P₈ assim articula sua resposta:

P₈ “Importante, porém não se pode lançar cursos e todo tipo de informações direcionadas aos docentes, pressupondo que estes têm acesso a estas tecnologias e formação pra lidar com

elas. Perdemos oportunidades muitas vezes por essa inferência ser realizada por quem coordena estas ações.”

O professor P₈ acredita ser importante o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação na educação, contudo, chama atenção sobre o fato de nem todos os professores terem acesso às essas tecnologias e não saberem lidar com elas. Inferimos a partir de sua resposta que provavelmente muitos professores deixam de participar de programas de formação continuada por não terem um computador com acesso a Internet. Embora, em conversa informal com a Assistente Técnico Pedagógica da Diretoria de Ensino Campinas Leste, nos informou que os professores podiam usar os computadores das escolas ou do CEFAM para acessar ao ambiente do Projeto Ler e Viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, resultado de pesquisas bibliográficas e de campo, sugere novos olhares sobre os paradigmas subjacentes na prática dos programas de EAD na formação continuada de professores, desenvolvidos pelo governo.

Torna-se oportuno salientar, inicialmente, que esse trabalho teve como objetivo analisar as implicações da tecnologia nos paradigmas que permeiam o desenvolvimento da educação a distância na formação continuada de professores, traçar um panorama dos atuais programas governamentais de formação continuada de professores na modalidade de EAD no país e, especificamente, analisar o “Projeto Ler e Viver”, uma parceria entre o governo do Estado de São Paulo e a Organização Ibero-Americana para o ensino (OIE), como ilustração da aplicação dessa modalidade de educação na formação continuada de professores.

O desenvolvimento de diversas tecnologias trouxe profundas transformações nos modos de pensar e agir da sociedade pós-moderna, acarretando conseqüentemente na necessidade de fazer uma educação que atendesse à nova dinâmica da construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a EAD torna-se uma modalidade de ensino capaz de oferecer ao indivíduo possibilidade flexível de estudo respeitando seu tempo e ritmo de aprendizagem, constitui-se então tanto como solução como quanto como o próprio desafio.

Desafio porque quando se idealiza um projeto de EAD não se deve perder de vista que se trata de um processo educacional com todas as suas características peculiares, dificuldades e necessidades de qualquer outro sistema de educação. A diferença está no uso das tecnologias de apoio ao ensino (CARVALHO, 2006), que exigem novas metodologias de articulação, novo material pedagógico, novos olhares. As tecnologias devem estar a serviço da educação de modo a contribuir no desenvolvimento de um paradigma educacional baseado na concepção de uma aprendizagem aberta e flexível, condizente com a nova realidade social que vivemos.

Solução porque a EAD proporciona a flexibilidade de tempo e espaço necessária no processo de aprendizado do indivíduo pós-moderno. O maior desafio da sociedade pós-moderna é alcançar o indivíduo que está sempre ocupado com seus afazeres profissionais, estendendo sua jornada de trabalho até muito tarde, mas que por outro lado, é constantemente exigido em relação à sua formação continuada e ao desenvolvimento de novas habilidades exigidas pelo mundo atual.

Na formação continuada de professores a EAD torna-se uma importante aliada por oferecer ao professor a possibilidade de entender e participar da dinâmica de produção de conhecimento em um ambiente virtual, dotado de ferramentas e mecanismos de interatividade, abrindo caminhos para descoberta de novas experiências e para reinvenção de ensinar.

No entanto, durante nossa pesquisa, percebemos certa urgência em repensar a prática da EAD na formação continuada dos professores nos cursos desenvolvidos pelo Governo. Pois a realidade revelada nos mostra um cenário educacional não tão bem inserido e articulado no mundo tecnológico da sociedade pós-moderna.

Um dos pontos que nos fizeram chegar a essa conclusão é a falta de acesso de alguns professores aos equipamentos necessários para a prática da EAD. Quando abordamos sobre a formação continuada de professores como uma possibilidade de atender a um número de educadores que talvez não tivessem acesso a cursos de formação de outro modo, partiu-se

do pressuposto que estes educadores estavam inseridos no mundo digital, mas a realidade não era bem assim.

Dos oito professores que participaram dessa pesquisa, dois disseram não ter computador em casa. Embora este número seja aparentemente baixo a realidade pode ser ainda mais alarmante, pois, outros professores no decorrer de suas respostas, apontaram para o fato de que nem todos os colegas tinham acesso aos recursos tecnológicos, dificultando assim, que participassem dos cursos de formação continuada desenvolvidos no ambiente virtual, oferecidos pelo Estado.

Apesar da posse do equipamento não ser fator determinante de desligamento dos programas, já que na maioria das cidades, mas não em todas, existiam os telecentros para os acessos ao programa, essa realidade é um indicativo de pouca intimidade dos professores com a dinâmica de produção e desenvolvimento de conteúdos digitais. É bem mais difícil para alguém que nunca teve um computador pessoal ser íntimo dos processos que se desenvolvem pela rede digital, até mesmo pelo uso da linguagem mais específica.

Além disso, constatamos que sete dos oito professores acessam a internet apenas por uma hora semanal. Isso demonstra que os professores não têm como hábito o acesso diário, por falta de tempo devido a sua jornada tripla de trabalho (manhã, tarde e noite), ou porque não tenham internet em casa, ou ainda, porque acessam a internet apenas para consulta de e-mails, pois uma hora por semana não proporciona momentos longos de navegação, em busca de informações, associando-as, agrupando-as, relacionando-as, tecendo uma rede de significados aumentando a intimidade com os processos de construção do conhecimento no ambiente virtual.

Em relação ao conhecimento de informática tivemos uma surpresa, apenas um dos entrevistados considerou ter ótimos conhecimentos em informática, o que nos chamou a atenção, pois pressupúnhamos que professores que participam de um curso desenvolvido na modalidade a distância baseado nas tecnologias digitais, teriam mais habilidade no manuseio

das ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, questionamos a forma como o professor realiza suas atividades no ambiente virtual, ou como participa de fóruns e chats.

Essa pouca intimidade se demonstrou, por exemplo, no fato de os professores que receberam o questionário em formato digital, por e-mail, o devolveram-no preenchido manualmente. Seria de se supor que responderiam também por e-mail, isto é em arquivo digital.

Em relação ao ingresso dos professores no Projeto Ler e Viver de formação continuada, a pesquisa demonstrou que não houve um entendimento sedimentado sobre uma dinâmica própria, bem definida para a seleção dos professores que participaram do projeto.

De acordo com a descrição do projeto, o Ler e Viver estava direcionado para a capacitação dos professores de Língua de Portuguesa do Ciclo II da rede pública estadual. De acordo com dados obtidos no site oficial, os professores se inscreveram a partir de critérios diversos de seleção, não possibilitando assim, a criação de uma linha de raciocínio que justificasse o ingresso dos professores no projeto.

Durante a pesquisa, chegamos ao entendimento de que o projeto foi lançado e divulgado entre os professores e participaram aqueles que se interessaram pela ementa do Ler e Viver. a forma como os projetos são divulgados, demonstre que os programas são disponibilizados aos professores, responsabilizando-os pela continuidade de sua formação, sugerindo assim uma associação na relação direta: professor capacitado/ melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas.

Ao disponibilizar os programas e projetos de formação continuada para os professores dessa forma, o Estado exime-se da responsabilidade na resolução dos problemas educacionais, que não se resumem apenas na figura do professor. O Estado deve levar em consideração as condições reais de organização e funcionamento das escolas, as condições de trabalho do professor para que as ações políticas alcancem de fato o cotidiano escolar.

Quanto ao objetivo do projeto, os professores foram bastante coerentes nas respostas entre si e também em relação os objetivos propostos pela coordenação do projeto.

No entanto, percebemos que as diretrizes dos programas de formação continuada desenvolvidos pelo Governo estão muito mais voltadas para uma formação instrucionista de educação do que para a prática de uma educação formadora e emancipadora. Essa conclusão se deu pois o projeto partia do pressuposto que desenvolver a capacidade leitora do professor era requisito primordial para a melhoria do desempenho do aluno nos processos de leitura. Em outras palavras, o professor é instruído sobre determinado assunto de modo que irá reproduzir em sala de aula o que aprendeu no curso.

O projeto Ler e Viver, em particular, ainda apresentou uma outra faceta problemática de programas de formação continuada oferecidos pelos Governos, que é a interrupção dos trabalhos antes do vislumbamento dos resultados esperados de fato. Iniciar um projeto educacional e interrompê-lo antes do previsto pode, inclusive, descredibilizar os programas, como foi possível perceber nas respostas de alguns entrevistados.

O projeto Ler e Viver foi iniciado em 2005 com previsão de continuidade no ano de 2006, porém o projeto não se desenvolveu conforme previsto. No entanto, quando os professores foram questionados sobre sua participação até o final do curso, verificamos que sete dos oito professores, afirmaram ter participado do projeto até o fim. A “sensação” do professor de ter participado até a finalização do projeto pode estar relacionada à rotina de trabalho. Por necessidade financeira muitos professores assumem um número de aula cada vez maior, de modo que seu trabalho passa a ser um fazer mecânico sem fim, reproduzem rotinas e modelos para não sucumbir (MORAN, 2007), fazendo com que perca a noção dos processos em que se envolve.

O professor tem se tornado um tarefeiro, cumpre suas tarefas, sem perceber o significado de seu trabalho. Participar de um projeto a distância pode trazer ao professor a idéia de que, apesar das dificuldades do cotidiano, da falta de tempo, está em processo de formação contínua, e em

busca da melhoria do seu fazer pedagógico. Porém, os professores pesquisados não perceberam o curso como um momento de reflexão, criação, construção e desconstrução de saberes. Talvez isso tenha ocorrido porque o paradigma educacional subjacente ao desenvolvimento do projeto Ler e Viver esteja mais aliado ao paradigma industrial de EAD, muito mais voltado para a multiplicação de metodologias do que para a construção da reflexão.

O desafio que se impõe ao desenvolvimento dos programas e projetos de formação continuada de professores na modalidade EAD, oferecidos pelo Governo, é trabalhar sua expansão em nome de uma educação equalizadora e voltada para a emancipação do indivíduo. No entanto, constatamos que o que se tem praticado está voltado para a massificação da educação com o propósito de transformar o professor em um mero técnico, executor de tarefas que se limita a aplicar um conjunto de diretivas, como afirma Nóvoa (1995).

Verificamos a partir das repostas de metade dos professores participantes que o papel do tutor no ambiente do Projeto Ler e Viver estava relacionado à correção de atividades ou esclarecimento de dúvidas. Sinalizando então para a falta de uma interação que proporcionasse aos professores uma aprendizagem autêntica de compromisso construtivo, reflexivo, levando o sujeito a pensar, relacionar, associar, ponderar os conteúdos desenvolvidos no curso.

Em relação às expectativas dos professores no projeto Ler e Viver, seis responderam adquirir conhecimento, metodologias e orientações técnicas. Adquirir não é o mesmo que construir, essa noção se volta para a idéia industrial da disseminação de “modos de fazer”, não de uma real produção de conhecimento.

Diante das respostas dos professores, ressaltamos que os diferentes programas de EAD na formação continuada de professores devem levar em consideração as condições contextuais e definir claramente as ações a serem desenvolvidas para alcançar o objetivo traçado previamente. No entanto, constatamos que um ciclo vicioso se instalou na educação. Os

professores esperam obter no curso algo que promova sua formação contínua de modo a ser aplicado em sala de aula, como um produto ou mercadoria pronta para ser consumida. O professor se vê como receptáculo de conhecimento, que o torna detentor do saber cujo papel é instruir e informar seus alunos.

Nessa perspectiva, o próprio projeto Ler e Viver traz no bojo de suas ações e atividades, a idéia de que entregará aos professores um guia prático para que possam fazer uso dele em sala de aula.

Durante nossa pesquisa, verificamos certa urgência da educação em se apropriar das tecnologias de modo que estejam a serviço dos educadores. Não cabe aceitar a desculpa de que professores se recusam a utilizar o computador porque não gostam ou não sabem utilizá-lo.

Conforme pontuamos no Capítulo I, a presença das tecnologias está em todos os setores da vida cotidiana alterando as formas de pensar e fazer da sociedade, impondo assim a necessidade de trabalhar com elas. Desde o aparecimento das primeiras tecnologias (Chaves, 1998) verificam-se transformações técnicas e sociais que geram uma relação intrínseca com a educação. Os processos de produção de conhecimento na sociedade atual requerem a produção de novas metodologias de ensino e portanto os professores como principais atores desse cenário devem estar aptos para lidarem com essas mudanças.

No entanto, devemos salientar que os educadores devem fazer uso das tecnologias de maneira crítica e consciente. A tecnologia não deve ser vista como estepe da educação e sim como uma forma de libertação. (ARAUJO, CASTRO, RETT, 2007).

Diante dos estudos e ensinamentos adquiridos com esta pesquisa, entendemos que a sociedade caminha para novas maneiras de aprender, ensinar. Nesse contexto, as tecnologias de comunicação e informação em geral, e a EAD em particular, não devem ser vistas como panacéia da educação, mas como possível alternativa para promoção de uma

educação capaz de criar condições verdadeiramente formadoras que integrem todas as dimensões do ser humano no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme pontuamos em outra oportunidade:

A EAD precisa ser vista como uma forma de emancipação, como uma forma de mostrar aos órgãos financeiros que usamos as armas, que nos obrigaram a usar, a nosso favor. (Araujo, Castro, Rett, 2007, p.149)

Necessitamos de novas pesquisas, que apontem caminhos para a formação desejada dos docentes, utilizando EAD ou não. Que a EAD possa ser pensada como um dos meios que possibilite essa formação, porém, as formas e os propósitos de sua utilização é um debate que deve ser realizado pelos educadores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. Educação a distância: diretrizes políticas, práticas e concepções. IN: FAZENDA, Ivani Catarina A. SEVERINO, Antônio Joaquim, (Orgs.) **Políticas Educacionais: o ensino nacional em questão**. Campinas, SP: Papirus, p. 163-192.2003.

ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane. Educação a distância: limites e possibilidades. In: ALVES, Lynn. NOVA Cristiane (Orgs.) **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ARAÚJO, Elizabeth A.; CASTRO, Roseli; RETT, Silvana B. Teixeira. Políticas Públicas, Educação e Educação a Distância. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas. n.23, p.145-150. Novembro/2007.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente**, 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BARRA, Alex Santos Bandeira. MORAES, Raquel de Almeida. Indústria Cultural, Pós-modernidade e educação: análise crítica da sociedade da informação. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas. N.23, p. 21-28. Novembro/2007.

BARRETO, Aldo de Albuquerque. Mitos e lendas da informação: o texto, o hipertexto e o conhecimento, **Datagramazero, Revista de Ciência da Informação**, v.8 n.1, Fevereiro/2007. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/fev07/Art_02.htm>. Acessado em: 13/12/2007.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, nº 78, p.117-142, Abril/2002.

BORGES, Abel Silva. Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. IN: MARIN, Alda Junqueira (Org) **Educação Continuada – reflexões alternativas**, Campinas: Papirus,p.39-61. 2000.

CARVALHO, José Oscar Fontanini. A inserção da Educação a Distância e da tecnologia de apoio ao ensino na instituição de ensino superior. In: SOARES, Suely Galli. **Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior**. Campinas, SP: Alínea, p.89-108.2006.

CARVALHO, José Oscar Fontanini. **Soluções tecnológicas para viabilizar o acesso do deficiente visual à educação a distância no Ensino Superior**. Tese de doutorado, UNICAMP, Campinas, SP, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. 3. ed. Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo:Editora UNESP, 2001.

CHAVES, Eduardo Oscar de Campos. **Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação**. Campinas: Mindware, 1998.

COELHO, Maria de Lourdes. **A formação continuada de professores universitários em ambientes virtuais de aprendizagem: evasão e permanência**. Dissertação de Mestrado, UFMG, Minas Gerais, 2001.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.202-219, dez. 1999.

DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23. n.80, p.235-253, setembro 2002.

FORMIGA, Marcos. Educação à distância no Brasil: o que está Acontecendo nas empresas e escolas. **Revista Brasileira de aprendizagem Aberta e à Distância**. 22/09/2003. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=3esp&infoid=816&sid=69>>. Acessado em: 22/09/2006.

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

FREITAS, Helena C. Lopes. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.24, n.85, p.1095-1124, dez.2003.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectivas**, São Paulo, v.14, n.2,2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000200002&lng=pt&nrm=iso> Acessado em: 09/01/2008.

GARCIA, Regina Leite. Da fronteira se pode alcançar um ângulo de visão muito mais amplo... embora nunca se veja tudo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.115-131.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores:saberes, identidade e profissão**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro:DP&A, 2005.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério de Educação Básica:2003, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2006.

JOHNSON, Steven. **Cultura da Interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2001.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: ALVES, Lynn. NOVA Cristiane (Orgs.) **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003, p.25-42.

LÉVY, Pierre. **A conexão planetária: o mercado, o ciberespaço, a consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LÉVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**, Rio de Janeiro, Editora 34, 1993.

LEITE, Ligia Silva; SILVA, Christina Marília T. A educação a distância Capacitando professores: em busca de novos espaços para a aprendizagem. **Revista Conecta**; n.2; setembro/2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/ligia_capacitando.htm>. Acessado em 02/11/2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA Jr. Arnaud Soares. O Currículo Virtual no Contexto das práticas pedagógicas instituintes. In: SANTOS, Edméa, ALVES Lynn, (Orgs.) **Práticas Pedagógicas e Tecnologias Digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p.57-75.

LITTO, F. Michael. **Novos aliados e o que ainda temos que aprender com Sócrates**. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância ABRAED. São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

LITWIN, Edith. Das tradições à virtualidade, In: LITWIN, Edith (Org.) **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, p.13-22. 2001.

LITWIN, Edith (Org.). **Tecnologia Educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARQUES, Camila. **País teve mais de 1,1 milhão de alunos no ensino a distância.** Jornal Folha de São Paulo, Caderno Educação, 18/04/2005.

MOORE, Michael, KEARSLEY Greg. **Educação a distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, Maria Cândida. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: Moraes, Maria Cândida. **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas: NIED, 2002a. p.1-25.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma emergente.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2002b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, José Manuel. **Os dez anos da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e seus aspectos peculiares na Educação.** IPAEDUC, nº126, Dez/06, Disponível em: <<http://ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/79/index.htm>> Acessado em: 31.07.2007.

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. A educação a distância e a formação de professores: possibilidades de uma mudança paradigmática. In: PRETI, Oreste (org.). **Educação a distância: sobre discursos e práticas.** Brasília: Líber Livro, 2005. p. 47-87.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança.** São Paulo: Loyola, 1999.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, Ed.142/maio 2001. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0142/aberto/mt_247181.shtml>. Acessado em: 16/10/2007.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NUNES, Ivônio B. Noções de Educação à Distância. **Revista Educação a Distância**. Brasília, Instituto Nacional de Educação a Distância. nrs.4/5, Dezembro/93-Abril/94, p.7-25, 1994. Disponível em:<<http://www.rau-tu.unicamp.br/nou-rau/ead/document/?view=3>>. Acessado em 25/07/2007.

OLIVEIRA, Elsa G. **Educação a distância na transição paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, Newton R.; PUCCI Bruno, O enfraquecimento da experiência na sala de aula. **Revista Pro-Posições**. v.18. n 1 (52). Campinas, p.41-50. jan./abr.2007.

PALHARES,Roberto. **Por uma educação sem barreiras**. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância – ABRAED, São Paulo: Instituto Monitor, 2007.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRETI, Oreste (Org.), Alonso, K. Morosov [...] et al. **A educação a distância – ressignificando práticas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

PORTO, Yeda S. Formação Continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda J. (Org.), **Educação Continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000. p.11-37.

RAYMOND, Danielle . TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, nº 73, p.209-244. Dezembro. 2000.

ROMISZOWSKI, Alex. **Uma visão histórica da evolução da educação a distância**. Disponível em:<<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=11&texto=624>>. Acessado em 12/08/2007.

SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nòvoa, António. **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p.67 – 92.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no Ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo.** São Paulo: Palus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica?** 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

SCHEIBE, Leila. Formação dos profissionais da educação Pós-LDB: Vicisitudes e perspectivas. In, AMARAL, Ana Lúcia, VEIGA, Ilma Passos A. (Orgs.) **Formação de professores: Políticas e debates**, 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, p.77-91.1995.

SOARES, Suely Galli. **Educação e Comunicação: o ideal de inclusão pelas tecnologias de informação: otimismo exacerbado e lucidez pedagógica.** São Paulo: Cortez, 2006a.

SOARES, Suely Galli. Tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: desafios do projeto pedagógico. In: SOARES, Suely Galli. **Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior.** Campinas, SP: Alínea, 2006b. p.17-66.

THIOLLENT, Michael. **Metodologia da Pesquisa-ação.** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VALENTE, José Armando. Curso de especialização em desenvolvimento de projetos pedagógicos com o uso das novas tecnologias: descrição e fundamentos. In: ALMEIDA, Elizabeth Bianconcini; PRADO, Maria Elisabette. Britto; Valente, José Armando. (Orgs.). **Educação a Distância via Internet.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VIEIRA, Sofia L. Políticas de formação em cenários de reforma. In: AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.) **Formação de professores: Políticas e debates.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.13-46.

ANEXOS

(ANEXO A)**Projeto Ler e Viver –2005**
questionário para o corpo discente**Caracterização**

1. Idade _____ anos 3. Gênero: () Masc. () Fem.

4. Cidade onde mora _____

5. Formação Acadêmica

Graduação:

Qual? _____ Instituição _____ Término Ano: _____

Especialização:

Qual? _____ Instituição _____ Término Ano: _____

Mestrado:

Qual? _____ Instituição _____ Término Ano _____

Doutorado:

Qual? _____ Instituição _____ Término Ano _____

Nº de salas por período			Nº de alunos	
Série	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Série	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno

7. Você possui computador em casa? () Não () Sim
8. Seu conhecimento em informática é considerado:
() ótimo () bom () regular () insuficiente
9. Você usa internet? () Não
() Sim Quantas horas por semana () 1h () 3h () 5h () mais que 5hs

Do Projeto Ler e Viver

10. Na época do projeto dava aulas para quais séries escolares?
11. Como foi selecionado para ingressar no Projeto Ler e Viver?
12. O Projeto foi articulado/dado todo à distância?
() Sim () Não
13. Na sua opinião, qual era o objetivo do Projeto?
14. Você participou do projeto até o fim?
() Sim () Não Por quê? _____
15. Quais os recursos metodológicos utilizados no projeto?
16. Como era a sua rotina de trabalho no projeto?
17. Quais foram as maiores dificuldades encontradas para a realização das atividades?
18. Você era assistido por quantos professores/tutores nas atividades à distância?
Como se estabelecia esta assistência?
19. Como você avalia a atuação desses professores tutores?
() excelente () boa () ruim
20. Particularmente, qual era a sua principal expectativa em relação ao projeto?
21. Como você se sentia em relação ao seu desempenho docente? (desenvolvimento acadêmico ao ingressar no projeto)
22. O “Ler e Viver” foi descontinuado subitamente ao final de 2005 sem motivos aparentes. O que achou da desarticulação do projeto? Sabe por que isso aconteceu?
23. Na sua opinião, o projeto “deu certo”? Por quê?

A educação a distância

24. Já havia trabalhado ou se envolvido em algum outro projeto de educação à distância?
() Não () Sim Qual? _____

25. Atualmente está envolvido(a) em algum projeto de EAD ou pretende-se envolver?
26. Você acredita na Educação a Distância?
27. Na sua opinião, qual o impacto nas instituições escolares dos projetos de capacitação de professores à distância?
28. Qual a sua opinião sobre o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação na educação?

(ANEXO B)**Prezada Dirigente da DE Campinas Leste****Prof^a. Célia Maria Ferreira**

Sou professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas e Orientadora de Dissertação de Mestrado da aluna Roseli de Castro. O trabalho que a mesma pretende desenvolver em sua dissertação tem como foco o *Projeto Ler e Viver (2005)* e visa levantar as concepções dos professores sobre o curso, além de pretender avaliar os rumos das políticas públicas contemporâneas para a educação à distância na formação continuada do professor, suas realizações e limites encontrados. É fator essencial para a pesquisa pretendida o aceite deste Órgão Público, para que utilize as escolas, em que os professores cursistas estão inseridos, como *locus* para a obtenção dos dados. Entendemos que toda pesquisa, no entanto, não deve ter o objetivo de classificar Instituições que acolhem os pesquisadores, exaltando-as ou denegrindo-as, pois deve seguir princípios éticos determinados pela Academia.

Assim, venho solicitar que este Órgão, responsável pelas escolas jurisdicionadas a esta Diretoria, acolha a mestranda para colher as informações necessárias para o seu trabalho. Agradecemos, antecipadamente, sua atenção e colocamo-nos à disposição para maiores informações.

Atenciosamente,

Profa. Dra. **Elizabeth Adorno de AraUjo**
Professora e Orientadora

Profa. Dra. **Katia Regina Moreno Caiado**
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em
Educação PUC-Campinas

Concordo e autorizo a realização da pesquisa nas escolas relacionadas em anexo .

Prof^a. Célia Maria Ferreira

(ANEXO C)**LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral

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. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 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 produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para 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.

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.