

Educação a distância (EaD)

Reflexões críticas e práticas

Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Raquel de Almeida Moraes
Teresa Kazuko Teruya
Orgs.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira
Raquel de Almeida Moraes
Teresa Kazuko Teruya
Orgs.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD):
REFLEXÕES CRÍTICAS E PRÁTICAS

1ª Edição Eletrônica

Uberlândia / Minas Gerais
Navegando Publicações
2017



Navegando Publicações

CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com

editoranavegando@gmail.com

Uberlândia – MG

Brasil

Conselho Editorial

Anselmo Alencar Colares – UFOPA

Carlos Lucena – UFU

Carlos Henrique de Carvalho – UFU

Dermeval Saviani – Unicamp

Fabiane Santana Previtali – UFU

Gilberto Luiz Alves – UFMS

István Mészáros – Universidade Sussex – Inglaterra

José Carlos de Souza Araújo – Uniube/UFU

José Claudinei Lombardi – Unicamp

José Luis Sanfelice – Univás/Unicamp

Lívia Diana Rocha Magalhães – UESB

Mara Regina Martins Jacomeli – Unicamp

Miguel Perez – Universidade Nova Lisboa – Portugal

Ricardo Antunes – Unicamp

Teresa Medina – Universidade do Minho – Portugal

Copyright © by autores, 2017.

Ed831 – Pereira, Maria de Fátima Rodrigues; Moraes, Raquel de Almeida; Teruya, Teresa Kazuko. (Orgs) Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

ISBN: 978-85-92592-65-3

1. Educação 2. Educação a distância 3. Tecnologia I. Maria de Fátima Rodrigues Pereira; Raquel de Almeida Moraes; Teresa Kazuko Teruya. II. Navegando Publicações. Título.

CDD – 370

Preparação/ Revisão – Lurdes Lucena

Arte Capa – Carlos Lucena

Índices para catálogo sistemático

Educação 370

Ciências Sociais 300

SUMÁRIO

Introdução	1
Bloco I – Reflexões críticas	7
1. O que e o quem da EaD	9
<i>Luis Fernando Lopes</i>	
<i>Maria de Fátima Rodrigues Pereira</i>	
2. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos	25
<i>Nara Dimentel</i>	
3. Presença distante, distância presente: uma reflexão sobre a EaD	41
<i>Fausto dos Santos Amaral Filho</i>	
4. Educação, trabalho e novas tecnologias: o debate teórico	55
<i>Raquel de Almeida Moraes</i>	
5. Sentidos do programa TV Escola como uma política pública de formação continuada de professores	67
<i>Danielle Abregas Lamplona Nogueira</i>	
6. ProInfo: dilemas ou contradições?	87
<i>Magalis Besser Dorneles Schneider</i>	
<i>Natalina Pereira de Souza</i>	
Bloco 2 – Práticas	107
7. Análise de duas experiências do ProInfo integrado no estado de Santa Catarina	109
<i>Andréia Mello Lacé</i>	
8. Trabalho docente na EaD	131
<i>Janice Mendes da Silva</i>	
<i>Maria Antônia de Souza</i>	

9. A fragmentação do trabalho docente na EaD na Educação Superior e a extração de mais-valia <i>Anita Helena Schlesener</i>	155
10. Curso de Mídias na Educação <i>Teresa Kazuko Teruya</i>	173
11. Mídias na Educação na Unimontes (MG): subsídios para uma avaliação emancipatória <i>Dayse Magna Santos Moura</i>	185
12. Tecnologia aplicada à educação: uma experiência nos cursos de licenciatura do Sistema Universidade Aberta do Brasil <i>Fábia Magali Santos Vieira</i>	205
13. Os desafios da EaD na cidade de Tarauacá: a evasão em questão <i>Raimundo Nonato Melo da Silva</i> <i>Raquel de Almeida Moraes</i>	223
14. O tratamento da informação nos cursos de EaD: um estudo de caso do ensino afro-Brasil <i>Simone Rocha</i>	245
Sobre os autores	259

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD), menosprezada por alguns, aclamada por tantos outros, é uma realidade que exige investigação aprofundada e crítica. Esse propósito impôs-se às professoras organizadoras desta coletânea e aos colegas que ora apresentam seus estudos ao debate. Desse modo, cumprimos a finalidade da produção de conhecimento: sua socialização e apropriação, a fim de que todos participem da formulação e da implementação das políticas de EaD.

Sem a preocupação de os estudos fundamentarem-se em uma única perspectiva teórico-metodológica, mas sempre interrogando, criticamente, a EaD, afastando-se da sua rejeição ou aceitação, os autores desta obra trazem ao leitor 14 capítulos que abrangem temas polêmicos, organizados em dois blocos: reflexões críticas e práticas.

Iniciamos com o texto dedicado a conceituações e definições de EaD. No estudo intitulado “O que e o quem da EaD”, Luís Fernando Lopes e Maria de Fátima Rodrigues Pereira discorrem sobre as definições de EaD de vários autores para concluir, ancorados na perspectiva materialista e dialética da história, que a EaD é, como outra modalidade de educação, uma práxis social e, como tal, deve ser investigada.

Em seguida, Nara Pimentel escreve “A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos”. No texto, a autora analisa os fatos que marcaram a história da EaD no Brasil, argumentando em prol de uma educação aberta, do ponto de vista do papel das políticas públicas para o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com possibilidades legais, técnicas e políticas que permitam uma verdadeira transformação no cenário educacional.

Em “Presença distante, distância presente: uma reflexão sobre a EaD”, Fausto dos Santos Amaral Filho, reconhecendo a dimensão da presença distante e da distância presente na constituição do humano, a partir do texto “República”, de Platão (1992), e da história das ideias e das ações pedagógicas no Brasil, reflete sobre a crescente instituição da EaD *on-line* em nosso país, preocupado, sobretudo, com a devida formação integral do homem.

O capítulo seguinte, “Educação, trabalho e novas tecnologias: o debate teórico”, de autoria de Raquel de Almeida Moraes, empreende explicitar a relação que a EaD tem com o trabalho pelas finalidades de

alienação ou emancipação que a ela têm sido colocadas. O texto propõe a inclusão de um terceiro modelo teórico para a análise da relação educação e trabalho, além dos modelos do fordismo e pós-fordismo, que é o modelo da politécnica ou da educação omnilateral, tal como concebido pela concepção marxista de educação, por esta teoria fazer parte do cabedal teórico da educação na perspectiva contra-hegemônica.

No quinto capítulo, intitulado “Sentidos do programa TV Escola como uma política pública de formação continuada de professores”, Danielle Xabregas Pamplona Nogueira apresenta que a relação entre tecnologia e educação tem sido tema constante em debates acerca das perspectivas atuais da educação. A autora considera e analisa que as políticas públicas brasileiras para a formação de professores reforçam e materializam as intencionalidades de organismos multilaterais na condução do projeto de uma educação nacional, atendendo, sobretudo, às orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e do Banco Mundial na difusão do pressuposto da educação ao longo da vida.

Para fechar o primeiro bloco, em “ProInfo: dilemas ou contradições?”, Natalina Pereira de Souza e Magalis Bésser Dorneles Schneider analisam a política de EaD no Brasil, especificamente o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e os consequentes reflexos no programa de formação de professores e na qualidade do ensino das escolas públicas. Apresentam breve mapeamento da política educacional brasileira, de modo a melhor situarem como tem sido planejada e normatizada a EaD, considerando as relações entre concepção de Estado e as políticas que se implementam. As autoras apontam que as contradições e dicotomias persistem, agora sob a ótica tecnocrática.

O segundo bloco é dedicado ao estudo de práticas educativas em EaD e às relações que se fazem no âmbito institucional e no trabalho didático. Inicia-se com o texto “Análise de duas experiências do ProInfo integrado no estado de Santa Catarina”, em que Andréia Mello Lacé apresenta os resultados da implantação política em duas experiências do ProInfo integrado no estado de Santa Catarina. A análise dos dados da pesquisa possibilita entender os sentidos da evasão dos professores no curso Elaboração de Projetos e os sentidos da eficácia do curso Tecnologias na Educação e Transversalidade nas Ciências. A

formação de professores para o uso pedagógico das TICs é o eixo norteador que direciona a reflexão empreendida.

Em seguida, Janice Mendes da Silva e Maria Antônia de Souza, no estudo intitulado “Trabalho docente na EaD”, analisam dados respeitantes à organização do trabalho docente coletados em uma instituição particular de ensino, o que lhes permite chegar, entre outras, às seguintes conclusões: que há de se considerar a EaD como uma modalidade distinta da presencial; que a EaD pode ser compreendida como novo nicho de mercado – muito lucrativo – para o mercado educacional privado e para a indústria da comunicação; e que a democratização do saber ainda necessita de muita reflexão prática e política, pois considerar o ensino a distância como solução para as defasagens educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente é ainda prematuro.

Em “A fragmentação do trabalho docente na EaD na Educação Superior e a extração de mais-valia”, Anita Helena Schlesener analisa as mudanças no âmbito da atividade docente na Educação Superior no Brasil com a implementação do ensino a distância. A autora considera que prevalece lógica na organização do trabalho docente, cujo objetivo central é a inserção dessa forma de atividade no processo geral de produção de mercadorias e extração de mais-valia, bem como que a ampliação da Educação Superior na modalidade EaD, com a racionalização das atividades docentes a partir de uma noção de ensino objetivado, separa conteúdo e forma e sustenta o ensino na técnica utilizada como ferramenta. Essas mudanças determinam o conjunto de relações ensino-aprendizagem e modificam essencialmente a atividade docente, abrindo a possibilidade de transformar uma atividade essencialmente “não produtiva” em força de trabalho produtora de mais-valia.

O capítulo seguinte, intitulado “Curso de Mídias na Educação”, escrito por Teresa Kazuko Teruya, faz uma análise do curso Mídias na Educação, que expressa os fundamentos teóricos e metodológicos para a utilização dos recursos midiáticos no espaço escolar, na perspectiva dos estudos culturais, e propõe trabalhar com as imagens e mensagens midiáticas utilizando a técnica da decupagem ou a ficha de decupagem-montagem como possibilidades pedagógicas para decodificar e desconstruir os discursos midiáticos, objetivando identificar seu conteúdo e tomar uma decisão sobre a hegemonia cultural da mídia.

Em “Mídias na Educação na Unimontes (MG): subsídios para uma avaliação emancipatória”, Dayse Magna Santos Moura faz um es-

tudo do programa Mídias na Educação na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), uma proposta de formação continuada em serviço a distância que teve início em 2006. Participaram deste programa professores de 11 municípios situados nas regiões norte, nordeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri do estado de Minas Gerais. O programa Mídias na Educação configura-se como a segunda experiência da Unimontes em oferta de cursos a distância, sendo a primeira com interação *on-line*. Apontam-se as inúmeras dificuldades enfrentadas pelas escolas a pressão do mercado em inserir as novas mídias como um veículo para aquisição de conhecimento, fazendo com que as instituições de ensino integrem-se e adequem-se às novas demandas da sociedade. A realidade de hoje indica um presente informatizado, evidenciando a necessidade de distinguir a criatura do criador.

Fábia Magali Santos Vieira, no seu texto “Tecnologia aplicada à educação: uma experiência nos cursos de licenciatura do Sistema Universidade Aberta do Brasil”, discute as questões relacionadas aos cursos de formação de professores a distância mediados pelas TICs e ministrados pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na Unimontes. A autora considera que a implantação dessa política pública de formação a distância está alinhada aos interesses e às orientações dos Organismos Internacionais (OIs) e constata que as TICs direcionam a formação inicial dos professores e reduz esta formação ao treinamento das habilidades desejáveis para o uso delas, maquiando as práticas educacionais arcaicas com uma nova roupagem.

No capítulo seguinte, intitulado “Os desafios da EaD na cidade de Tarauacá: a evasão em questão”, Raimundo Nonato Melo da Silva e Raquel de Almeida Moraes apresentam os resultados de pesquisa realizada junto aos alunos dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da UAB/Universidade de Brasília (UnB) pertencentes ao polo da UAB na cidade de Tarauacá (Acre) em 2011. O objetivo foi identificar os diversos fatores que levam os estudantes a abandonarem o respectivo curso. Em vista disso, são apontados, entre os desafios, a criação de estratégias de aprendizagem que possam incluir os alunos que não tenham disponibilidade de tempo por motivo de trabalho, e mais envolvimento do polo de apoio presencial e da Instituição de Ensino Superior (IES) ofertante dos cursos, na criação de estratégias de aprendizagem que possam envolver mais aqueles alunos que não possuem tanta afinidade com a disciplina, entre outros.

Para finalizar o segundo bloco, em “O tratamento da informação nos cursos de EaD: um estudo de caso do ensino afro-Brasil”, Simone Rocha apresenta procedimento metodológico adotado nos cursos a distância referentes à tríade comunicação, informação e conhecimento, que nos remete a uma análise do processo interativo desenvolvido nos ambientes virtuais de aprendizagem. As Tecnologias da Informação (TIs) despertam questionamentos quanto aos discursos elaborados em torno das “modernas” propostas de ensino que, muitas vezes, reforçam antigas concepções pedagógicas postuladas como um sentido inovador. O texto aborda o tratamento da informação nos ambientes de ensino a distância, como os módulos de ensino ou hipertextos são explorados mediante interação entre sujeitos (alunos, tutores e professores) e objeto (informação) para uma aprendizagem colaborativa e eficaz.

Desejamos que a leitura seja de bom proveito!

BLOCO I
REFLEXÕES CRÍTICAS

I. O QUE E O QUEM DA EAD

Luis Fernando Lopes

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

INTRODUÇÃO

Mudanças significativas compõem o cenário educacional brasileiro, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Essas mudanças estão profundamente ligadas à reestruturação produtiva, à divisão social do trabalho, à conciliação dos partidos e às lutas dos movimentos sociais da recomposição de forças para o governo do Brasil.

A centralidade da educação é, assim, estrategicamente reafirmada em documentos oficiais e na definição de políticas governamentais, pois diz-se que a reestruturação produtiva exige novas competências, cujo desenvolvimento demanda sempre níveis superiores de escolaridade. A educação torna-se processo para a vida inteira (*longlifeeducation*) e todo lugar torna-se lugar de aprendizagem, com vistas a adequar-se ao mercado de trabalho (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 12).

Reafirma-se a importância do sistema de ensino e, ao mesmo tempo, exige-se um modelo novo, flexível, mais adequado, que evite desperdícios de recursos humanos e materiais. “O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são cada vez mais organizadas em bases competitivas” (HARVEY, 1992, p. 151).

Segundo propõem alguns Organismos Internacionais (OIs), a democratização do acesso à educação é entendida como o meio para a promoção da cidadania e do desenvolvimento, sobretudo dos países mais pobres. Para tanto, recomendam a adoção de práticas educacionais mais flexíveis, principalmente com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

A presença das TICs na educação implicou reorganização do trabalho didático e chegou a configurar, para alguns, uma nova modalidade de educação, chamada de Educação a Distância (EaD).

As práticas de EaD e seu estudo deixaram de ser um tema periférico e assumiram um lugar de destaque no cenário da educação brasileira e mundial.

Considerando essa importância assumida pela EaD, elaboramos este texto com o objetivo de oferecer elementos para uma compreensão mais apropriada da EaD. Para tanto, lançamos mão da perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, que nos “possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver” (PEREIRA, 2003, p. 141).

Iniciamos pela problemática da pesquisa sobre a EaD, passando pela análise crítica de alguns conceitos dessa modalidade educacional. Por fim, propomos uma compreensão de EaD como práxis social.

PESQUISA SOBRE EAD: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As descobertas feitas pelo homem no decorrer da história permitiram-lhe continuar existindo e ir melhorando suas condições de existência. À diferença dos outros seres vivos, o ser humano não apenas adapta-se ao meio, mas conhecendo-o, é capaz de adaptá-lo e torná-lo mais apropriado às suas necessidades, melhorando suas condições de vida. Então, para o homem, conhecer é uma questão de sobrevivência (PINTO, 1979).

Quando voltamos nossa atenção para a educação e, mais especificamente, para a EaD, também não podemos deixar de lado a consideração anterior. Assim, vamos compreender a EaD como um fenômeno histórico e, como tal, marcado por todas as contingências dessa natureza.

Aliada a essa perspectiva histórica, é preciso ressaltar também a importância da epistemologia, ou seja, a necessidade de uma teoria do conhecimento científico [1] em um trabalho de pesquisa. Sem teoria, a pesquisa não se sustenta, carece de fundamentos. O trabalho do pesquisador perde relevância, pois as conclusões a que se chega podem ser alcançadas sem a necessidade de investigação, ou sem a necessidade de uma investigação com caráter científico.

Nesse sentido, de acordo com Kosik (2002, p. 15), a Filosofia é uma atividade humana indispensável, uma vez que a essência da coisa, “a coisa em si”, não se manifesta direta e imediatamente. “O esforço

para descobrir o ser da coisa, a essência da coisa, é a tarefa precípua da Filosofia desde tempos imemoriais” (op. cit.). Para o mesmo autor, captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si manifesta-se naquele fenômeno e como, ao mesmo tempo, esconde-se. A teoria, portanto, garantirá o caráter científico da pesquisa e, por consequência, dará condições para sustentar sua validade.

Sobre a construção do conhecimento na perspectiva do materialismo histórico dialético, para o qual o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade, ou seja, a pseudoconcreticidade aparente, Martins (2006) explica:

[...] a construção do conhecimento demanda, então, apreensão do conteúdo, prene de mediações históricas concretas que só podem ser reconhecidas à luz das abstrações do pensamento, isto é, do pensamento teórico. Não se trata de descartar a forma pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la com dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo (MARTINS, 2006, p. 10).

Desse modo, para se chegar à essência do fenômeno, é preciso superar a apreensão superficial do real como empírico, revelando suas mediações e contradições. Isto não é possível sem a atividade teórica. “A epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação” (MARTINS, 2006, p. 15).

A partir do que se expôs, cabe agora perguntar: quais as implicações dessas considerações para a pesquisa em educação e, mais especificamente, para a pesquisa em EaD?

Primeiramente, é preciso esclarecer o objeto ao qual se faz referência. A educação, antes de ser adjetivada por qualquer modalidade (a distância, por exemplo, ou qualquer outra característica específica), é educação, ou seja, um processo histórico de criação do ser humano pela sociedade e para a sociedade e, ao mesmo tempo, de transformação da sociedade pelo ser humano em benefício de si mesmo (PINTO, 2000, p. 39).

Por isso, é indispensável empregar a categoria de totalidade para entendê-la, interpretá-la e planejá-la, pois “a educação é um fenômeno social total” (PINTO, 2000, p. 39). Assim, é fundamental a consideração do conjunto de valores sociais que influem sobre a educação, bem como dos efeitos gerais que dela resultam sobre os demais aspectos da realidade social. Ela é “um processo de criação do homem para a sociedade e, simultaneamente, de modificação da sociedade para benefício do homem” (op. cit.).

Seu fundamento, portanto, não é subjetivo, mas social, que depende do grau de desenvolvimento dessa sociedade. Educação não é uma conquista do indivíduo, mas uma função permanente da sociedade que procura aproveitar, para seus fins coletivos, a força de trabalho de cada um de seus membros (PINTO, 2000).

Novamente, é necessário ressaltar a importância da teoria, uma vez, que de acordo com Pinto (2000, p. 59), “não há educação sem ideia de educação”. O processo educacional é dirigido por essa ideia de educação, seja ela implícita, seja explícita. Por essa razão, tal processo social, histórico-antropológico, tem um caráter marcadamente ideológico. Portanto, “não há educação sem teoria da educação” (op. cit.).

Todavia, que implicações decorrem dessa constatação quando focalizamos a EaD? Para começarmos a responder essa questão vamos, no tópico seguinte, analisar alguns conceitos de EaD.

ANALISANDO ALGUNS CONCEITOS

Consideramos necessária a apresentação e a análise de alguns conceitos de EaD,[2] uma vez que eles estão presentes na literatura que trata do tema e têm sido objeto de reflexões e discussões que se refletem nas decisões sobre os rumos da EaD na atualidade.

Em sua maioria, esses conceitos são de caráter descritivo, construídos com base no ensino presencial. Além disso, enfatizam a separação física entre professor e aluno e a utilização de tecnologias para que o processo de comunicação seja realizado (GUAREZI; MATTOS, 2009).

Entre outros, podemos considerar o conceito apresentado por Aretio (1994):

[...] EaD é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional que substitui a interação pessoal, em sala de aula, entre professor e aluno, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização tutorial, de modo a propiciar a aprendizagem autônoma dos estudantes (ARETIO, 1994 apud GUAREZI; MATOS, 2009, p. 19).

Nessa mesma perspectiva descritiva e elaborada com base no ensino presencial, está o conceito apresentado por Guédes (1984 apud PRETI, 2002, p. 31): “Educação a Distância é uma modalidade mediante a qual se transferem informações cognitivas e mensagens formativas através de vias que não requerem uma relação de contiguidade presencial em recintos determinados”.

Kegan (1991 apud GUAREZI; MATOS, 2009) apresenta alguns elementos centrais que contribuem para uma conceituação da EaD:

[...] separação física entre professor e aluno, que distingue do ensino presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação presencial; utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação de mão dupla, na qual o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativa de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização (KEGAN, 1991 apud GUAREZI; MATOS, 2009, p. 19).

Os elementos propostos por Kegan (1991 apud GUAREZI; MATOS, 2009) expressam principalmente a necessidade de diferenciar a EaD da educação presencial, sobretudo pela separação física entre professor e aluno e a influência da organização educacional.

Para Chaves (1999 apud GUAREZI; MATOS, 2009):

[...] a EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume atualmente, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja conformada pelo uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmica, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador (CHAVES, 1999 apud GUAREZI; MATOS, 2009, p. 19).

Nessa mesma perspectiva descritiva está conceito expresso por Marin Ibañez (1986 apud PRETI, 2002):

Educação a Distância é um sistema multimídia de comunicação bidirecional com o aluno afastado do centro docente e ajudado por uma organização de apoio para atender, de modo flexível, à aprendizagem de uma população massiva e dispersa. Este sistema somente se configura em recursos tecnológicos que permitam economia de escala (IBÁÑEZ, 1986 apud PRETI, 2002).

Também o conceito proposto por Moore (1990 apud BELLONI, 2008), tem forte caráter descritivo e é construído a partir do ensino presencial, destacando a função das tecnologias no processo.

Educação a Distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a Distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem (MOORE, 1990 apud BELLONI, 2008, p. 26).

Belloni (2008) considera Moore um representante da corrente americana de inspiração behaviorista,[3] de modo que, em suas definições de EaD, ele reforça a importância da tecnologia educacional. De acordo com o que propõe o conceito de Moore, a transação denominada EaD ocorre entre alunos e professores, em um ambiente que possui como característica especial a separação entre professores e alunos.

Essa separação produz diferentes comportamentos de alunos e professores, afetando tanto o ensino quanto a aprendizagem. Esse espaço psicológico e comunicacional que surge dessa separação e que deve ser transposto é chamado de distância transacional (MOORE, 1993). Essa distância geográfica “precisa ser suplantada por meio de procedimentos diferenciadores na elaboração da instrução e na facilitação da interação” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 240)

Cortelazzo (2009) considera que a definição de Moore e Kearley refere-se à EaD em uma concepção de distribuição de conteúdo ao aluno, por meio de suportes tecnológicos, em que ficam bem separadas as fases de ensino e aprendizagem. Assim, o uso de meios tecnológicos e a existência de uma complexa estrutura organizacional são considerados elementos essenciais na EaD.

No Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a EaD, ela é caracterizada como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias da Informação e Comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Para Peters (2009, p. 70), a EaD é *sui generis*, pois trata-se de uma abordagem com estudantes, objetivos, métodos, mídias e estratégias diferentes e, acima de tudo, objetivos diferentes na política educacional. Ela exige, assim, abordagens que diferem dos formatos tradicionais de educação.

Educação a Distância é um método de transmitir conhecimentos, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir um grande número de estudantes, ao mesmo tempo, onde quer que eles vivam. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS, 1973 apud BELLONI, 2008, p. 27).

Belloni (2008) considera a definição de Peters diferenciada e comenta a grande polêmica provocada por esse autor ao utilizar conceitos da Economia e da Sociologia Industrial para definir a EaD, já que suas teses representam uma tentativa de ir além das definições meramente descritivas, ou de, pelo menos, descrever a EaD pelo que ela é.

Ainda no que diz respeito aos conceitos de EaD e suas implicações, é importante salientar a distinção entre educação e ensino a distância. Villardi e Oliveira (2005, p. 35) afirmam que “a distinção entre ensino a distância e Educação a Distância demarca os limites de uma ação educativa da qual o ensino é apenas uma parte”. Evidenciam, assim, a necessidade de substituir o modelo tradicional de EaD caracterizado pelo predomínio da informação sobre a formação.

O isolamento, uma das características mais marcantes do ensino a distância, e uma das causas de seus elevados índices de evasão, deve ser substituído, por meio da interveniência da tecnologia, pela possibilidade de aprender junto, de construir coletiva-

mente na Educação a Distância (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 46).

Como podemos notar, a distinção entre ensino a distância e EaD não se trata de uma simples substituição de termos, mas implica uma compreensão fundamental, que trará consequências muito sérias, entre as quais está a desumanização do ensino (BELLONI, 2008, p. 18).

Assim, consideramos insuficiente e reducionista uma proposta de EaD que vise apenas o ensino a distância. Ensinar é uma ação que não tem sentido se está separada da aprendizagem. “A educação, portanto, só se efetiva quando é possível aprender, quando o próprio sujeito é capaz de construir e reconstruir modelos, com os quais ele consiga atribuir sentido às informações que recebe” (VILLARDI; OLIVEIRA, 2005, p. 74).

Não obstante as divergências entre autores, é preciso reconhecer que a EaD aplica princípios industriais na educação. Busca-se o máximo resultado com o menor investimento, o que revela grandes contradições. No entanto, não se pode, com isso, descartar a EaD completamente e não reconhecer suas potencialidades no campo educacional. É necessário discutir qual EaD, para que e para quem promovê-la. Nessa perspectiva, essas análises são desenvolvidas.

EAD: CAMINHOS PARA COMPREENSÃO

Preti (2002) considera importante abandonar o debate sobre as especificidades da EaD, para que as discussões e os estudos sejam centrados nos fundamentos da educação e nos diferentes caminhos de construção da teoria e da prática educativa, da práxis pedagógica e social.

Com isso, evita-se o perigo de considerar a EaD como um hiato, um fenômeno único, desligado do seu contexto, que é a realidade da educação. Ao se falar de EaD, é necessário “não centrar o foco na ‘distância’, e sim nos processos formativos, na educação, fazendo recurso a abordagens contextualizadas, situadas, críticas e libertadoras da educação” (PRETI, 2002, p. 29).

Essa consideração também evidencia que, ao se tratar da EaD, não se pode desconsiderar o que já se pesquisou e produziu no campo educacional e, principalmente, o fato de a EaD ser um constructo his-

tórico cujo movimento precisa ser captado para perceber se há tensões por conta dos projetos históricos envolvidos.

Em uma de suas obras mais recentes, intitulada “A Educação a Distância em transição”, em um tópico denominado “A verdadeira natureza da Educação a Distância”, Peters (2009) afirma que:

[...] há muitos membros do corpo docente que acreditam e estão mesmo convencidos de que a única diferença é apenas a “distância” e a importância da mídia técnica necessária para transpor o abismo entre quem ensina e quem aprende. Na opinião deles, o resto do processo de ensino-aprendizagem permanece idêntico. No entanto, esta opinião está errada, mostra uma abordagem equivocada à Educação a Distância e revela uma atitude pedagógica inadequada (PETERS, 2009, p. 69).

Peters chama a atenção para o equívoco de diferenciar a EaD da educação universitária convencional apenas pela introdução de mídias técnicas. Para o autor, é muito mais do que isso, como menciona nos seguintes pontos:

- o objetivo humanitário especial, qual seja, a educação dos mal preparados e deixados de lado, inclusive das minorias;
- a extensão da educação universitária a adultos e pessoas com obrigações profissionais e familiares;
- ao objetivo de realizar a aprendizagem permanente, a uma universidade que seja aberta a todas as pessoas que são capazes de estudar e a quem se dá uma “segunda chance” de aproveitar e lucrar com a Educação Superior;
- as oportunidades sem paralelo de educação científica continuada, que é tão necessária em nossa época de constante mudança tecnológica, social e cultural;
- sua contribuição para a reforma universitária; e
- sua função de precursora da futura “universidade virtual” (PETERS, 2009, p. 69).

Segundo o autor citado, quando se pensa em aprendizagem aberta e a distância, todas essas considerações devem ser consideradas, já que a EaD é uma abordagem, acima de tudo, com “objetivos diferentes na política educacional” (PETERS, 2009, p. 69-70).

No entanto, é preciso salientar que, para Peters (2009), não há apenas um conceito (modelo) de EaD, mas sim uma variedade deles. Esses modelos podem petrificar-se ou cristalizar-se, se forem institucionalizados. Por isso, considera necessário apresentar um pequeno número de modelos selecionados, o que dá novos *insights* de seus fundamentos conceituais:

- 1) O modelo da preparação para exame;
- 2) O modelo da educação por correspondência;
- 3) O modelo multimídia (de massa);
- 4) O modelo de EaD em grupo;
- 5) O modelo de aluno autônomo;
- 6) O modelo de ensino a distância baseado em rede;
- 7) O modelo de sala de aula tecnologicamente estendida.

Comenta, ainda, sobre modelos híbridos, nos quais a EaD é um elemento proeminente (PETERS, 2009, p. 73-83).

Para Preti (2002, p. 25), a “Educação a Distância é, antes de tudo, educação, é formação humana, é processo interativo de heteroeducação e autoeducação. Mas por que, então, ‘a distância?’”.

Procurar compreender a EaD pelo seu adjetivo, ou seja, pela distância, ou qualquer outro dos seus complementos, como a tecnologia utilizada, por exemplo, é tentar entender a EaD pelo que ela não é (PRETI, 2002; BELONI, 2008). Isso significa colocá-la em paralelo com a educação presencial e defini-la de maneira apofática como educação não presencial, ou seja, é conferir mais importância ao predicado do que ao sujeito, como se ele existisse por si mesmo.

Essa maneira de compreender a EaD provoca um desvio de foco, uma vez que se concentra em “como” o processo acontece, deixando de lado ou para segundo plano a caracterização do “que” ele é e, principalmente, “quem” o realiza. Em outras palavras, ao se concentrar atenção sobre “a distância”, aquilo que é fundamental, “o quem”, fica encoberto (PRETI, 2002).

Um exemplo do que está se afirmando é a forma como a tecnologia é enfocada em discursos que pregam a democratização da educação e a promoção da cidadania. Ela aparece como a “redentora” de todos os problemas sociais da humanidade.

Nesses conceitos explicitados, é possível notar que a ênfase em determinados aspectos – tais como o uso de tecnologias, a separação física entre professor e aluno, o processo de comunicação, a mediação

– negligencia ou ao menos deixa em segundo plano o aspecto social, que, como se procurou mostrar, é fundamental no processo educativo (PRETI, 2002; BELONI, 2008). Uma abordagem coerente da EaD não se esgota na formulação de um conceito adequado, ou seja, não é conceituando corretamente a EaD que se irá compreendê-la e, por conseguinte, fazê-la como processo educativo emancipatório.

A educação é um fazer, é um processo, um trabalho no qual os seres humanos históricos e sociais entram em relação. Assim, ela comporta também uma dimensão política. Ela é um processo concreto historicamente situado e, por isso mesmo, também determinado por essas condições históricas.

Duarte (2009), com base na concepção lukacsiana de sociedade – de que ela é um “complexo composto de complexos” –, propõe uma ontologia da educação, a partir da consideração de que a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando é analisada como um dos complexos que compõem o ser da sociedade. Como o ser da sociedade é histórico, somente nessa perspectiva histórica a essência ontológica da educação pode ser apreendida.

No entanto, quando se fala em essência ontológica, o autor não está se referindo a uma essência ideal metafísica, mas a ontologia entendida na perspectiva do materialismo histórico e dialético em que a essência passa a ser vista como algo que é gerado ao longo do processo histórico (DUARTE, 2009).

Ora, é justamente essa ausência de fundamento ontológico que se percebe nos conceitos anteriormente apresentados sobre a EaD. O próprio fato de se tratar de conceitos já conduz ao afastamento da reflexão sobre o quem da EaD. A ênfase na distância ou no uso das tecnologias tende a relegar para segundo plano, ou mesmo excluir, a questão ontológica, ou seja, o fato de a EaD tratar-se de uma práxis social essencialmente humana.

Essa práxis social aqui referenciada pode ser entendida como:

[...] atividade que toma por objeto não um indivíduo isolado, mas sim grupos ou classes sociais [...]. Em um sentido mais estrito, a práxis social é a atividade de grupos ou classes sociais que leva a transformar a organização e a direção da sociedade, ou a realizar certas mudanças mediante a atividade do Estado. Essa

forma de práxis é justamente a atividade política (VÁZQUEZ, 2007, p. 231).

De acordo com o autor supracitado pode-se, então, dizer que a EaD é práxis na medida em que implica uma ação real, objetiva (atividade material consciente e objetivamente) sobre uma realidade humana, um tipo de práxis na qual o homem é sujeito e objeto dela, isto é, práxis na qual ele atua sobre si mesmo (VÁZQUEZ, 2007, p. 230). E é práxis social porque toma como objeto não um indivíduo isolado, mas grupos ou classes sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reflexões aqui realizadas, procuramos apresentar alguns elementos que consideramos fundamentais para uma abordagem apropriada da EaD. Partimos da necessidade da pesquisa sobre o tema em que enfatizamos a importância da base teórica na pesquisa educacional.

A partir das considerações sobre a pesquisa educacional e a importância dos pressupostos epistemológicos, salientamos a necessidade de analisar a EaD no horizonte maior, que é a realidade da educação, para evitar o perigo de considerá-la um hiato, um fenômeno totalmente novo e isolado.

Assim, chamamos a atenção para o caráter histórico da EaD e para a importância de não desconsiderar o que já foi pensado e produzido no campo educacional. A partir da noção de práxis expressa por Vázquez (2007), propomos uma compreensão de EaD como práxis social, em que se valoriza principalmente a participação de sujeitos historicamente situados.

Esperamos que esses incipientes apontamentos possam contribuir para um avanço nas pesquisas e na compreensão da EaD como um fenômeno essencialmente histórico e social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BELLONI, Maria Luisa. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Carvalho. **Prática Pedagógica, aprendizagem e avaliação em educação a distância**. Curitiba: Ibpex, 2009.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: HISTEDBR, 2009.

GUAREZI, Rita de Cássia; MATOS, Márcia Maria. **Educação a Distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARTINS, Ligia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anped, 2006.

MOORE, Michael. G. **Teoria da Distância Transacional**. Publicado em Keegan, D. (1993) *Theoretical Principles of Distance Education*. - London: Routledge, p. 22-38. Traduzido por Wilson Azevêdo, com autorização do autor. Revisão de tradução: José Manuel da Silva. Disponível em:

http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf Acesso em:

16/11/2016.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância** – Uma visão integrada. São Paulo: Thompson Pioneira, 2007.

PEREIRA, Maria de Fátima. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição**. São Leopoldo: Unisinos, 2009.

PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRETI, Orestes. **Fundamentos e políticas em Educação a Distância**. Curitiba: Ibpex, 2002.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloisa. **Tecnologia na educação: uma perspectiva sócio-interacionista**. Rio de Janeiro: Dunya, 2005

[1]Para Abbagnano (2000, p. 183), a teoria do conhecimento perdeu seu significado na Filosofia contemporânea e foi substituída por outra disciplina, a metodologia, que é a análise das condições e dos limites de validade dos procedimentos de investigação e dos instrumentos linguísticos do saber científico.

[2]De acordo com Preti (2002, p. 30), não há unanimidade sobre o que se entende por EaD ou ensino a distância. Citando a obra de Garcia Aretio (1994), intitulada “*Educação a Distância Hoy*”, lembra que este autor apresenta mais de 20 definições que, mais do que fazer uma escolha, permitem aportar as características principais da EaD.

[3]*Behaviorism*, em inglês, também chamado de comportamentalismo, é o conjunto das teorias psicológicas que postulam o comportamento como o mais adequado objeto de estudo da Psicologia, eliminando qualquer referência ao que não pode ser observado e descrito em termos objetivos. Pavlov pode ser considerado seu fundador (ABBAGNANO, 2000, p. 105).

[4]Em uma monografia publicada em 1967, na qual pretende-se oferecer uma contribuição para a teoria da EaD, Otto Peters concebe a EaD como a forma mais industrializada de ensino e aprendizagem. Muito citada, sua abordagem tornou-se um conceito

amplamente aceito para definição de EaD (Editores de A Educação a Distância em transição, 2002, p.17)

A MODALIDADE A DISTÂNCIA NO BRASIL: ASPECTOS CONCEITUAIS, POLÍTICOS E TECNOLÓGICOS

Nara Dimentel

INTRODUÇÃO

Em uma perspectiva mais geral, a discussão proposta neste texto funda-se na ideia de que compreender as questões relacionadas à evolução da modalidade a distância deve levar em conta os contextos social e político que constituem o cenário das políticas públicas de Educação Superior no Brasil.

Em uma outra perspectiva, é ir além do processo histórico de evolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e seus usos na educação e identificar contextos em que diferentes práticas sociais interativas possam ser vivenciadas em ambientes presenciais e a distância.

Além disso, atrelar a evolução da modalidade a distância às políticas públicas de Educação Superior e às TICs representa refletir sobre novos enfoques para a educação atual.

Nesse sentido, caracterizar o mundo atual e a inserção das TICs na vida da sociedade, na educação, bem como a importância do uso adequado destas em uma perspectiva de humanização e cidadania, têm sido a tônica dos estudos feitos por especialistas da área desde a década de 1990, tanto no Brasil quanto em outros países.

McLaren (1999), ao se referir às tecnologias e à chamada “era da comunicação”, faz a seguinte reflexão:

[...] os homens e as mulheres, no construir a sua história, inventaram, pela sua capacidade de interagir e de criar para suas próprias sobrevivências, as tecnologias. Todas “de ponta”, que instauraram, em seus tempos, avanços nunca antes vistos. O plano, a irrigação, a roda, a escrita e a leitura, a imprensa, a bússola, as navegações, o comércio, a máquina a vapor, a indústria moderna, o trem, a luz elétrica, o telefone, o rádio, o automóvel, o avião, a TV, o VT e muitos outros que, com o avanço das telecomunicações, completaram o rol dos instrumentos ditos a serviço da humanidade. Entretanto, essa capacidade criadora huma-

na vem se distorcendo, contraditória e generalizadamente, em atos e ações que negam a eticidade que deveríamos ter dentro de nós para delimitar e reger comportamentos sociais. A comunicação verdadeira, que amplia contatos e conhecimentos imprescindíveis para o progresso e a equalização dos diferentes povos e segmentos sociais do mundo, está se transformando numa mera extensão, a serviço da globalização da economia, que vem tomando a todos nós como reféns de alguns poucos “donos do mundo”. A era da comunicação está sendo, na realidade, a era das fronteiras, dos limites mais marcantes do que nunca, da incomunicabilidade humana no campo do desamor. Nunca na história houve uma distância tão grande como a que hoje há entre a educação escolar e a prática social ditada pelas tecnologias sofisticadas criadas a serviço dos interesses econômicos e ideológicos dominantes (MCLAREN, 1999, p. 11).

Nessa reflexão, o autor alerta sobre o lugar das TICs na sociedade e aponta que, além de ferramentas tecnológicas, essas tecnologias devem promover a cidadania de homens e mulheres cujos interesses e objetivos são, muitas vezes, conflitantes e antagônicos, e que, sem um projeto pedagógico que inclua o ser humano, não passarão de tecnologias a serviço dos interesses econômicos e ideológicos dominantes.

Assim, não basta introduzir as TICs nas atividades pedagógicas presenciais e/ou a distância, mas sim refletir sobre a modalidade a distância mediada por TICs, delimitando seu lugar no processo educacional, de modo a assumir que, por trás da técnica, há homens e mulheres com projetos educativos permeados por concepções de mundo e de sujeitos que vivem neste mundo.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS CONCEITUAIS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Ainda vivenciamos situações em que a modalidade a distância é vista como paliativo do ensino presencial e tem sido uma alternativa em que a presença física de um estudante em uma instituição de ensino tornava-se impossível. Nesse caso, a concepção de Educação a Distância fica reduzida à não presença em sala de aula. No entanto, graças à evolução conceitual dessa modalidade educativa, essa abordagem vem sendo superada, e a concepção de “distância” tem evoluído, principalmente com as necessidades de ampliação do acesso ao Ensino Su-

perior de qualidade que, cada vez mais, lança mão do potencial das TICs em benefício da consolidação das políticas públicas de educação.

Sendo assim, pode-se afirmar que a história da modalidade a distância pode ser compreendida a partir da evolução dos conceitos de educação e diferentes dispositivos em termos de mídias e, mais recentemente, por conta, principalmente, da ausência de Instituições de Ensino Superior (IES) próximas ao estudante que pudessem ofertar cursos de formação inicial e continuada.

No Brasil, as alternativas de acesso e permanência nos cursos a distância tiveram como motivação o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e das políticas de formação dos profissionais da educação, que apresentam, ao longo de décadas, um *deficit* entre professores com nível superior atuando em áreas da sua formação, bem como com nível superior, porém atuando em áreas não afins com a área de atuação. Além disso, a necessidade de formação continuada está atrelada às políticas de carreira docente, que também motivam o professorado a buscar formas de qualificação profissional.

Entretanto, apesar da suposta ampliação do acesso, atrelada à proliferação da oferta por cursos a distância na formação dos profissionais da educação, há aspectos fundamentais, como a permanência e o sucesso dos estudantes nestes cursos cuja trajetória é resultado da implementação de políticas fragmentadas calcadas em projetos e programas de governo, das concepções de EaD e uso das TICs.

Historicamente, a modalidade a distância teve origem no século XIX e conheceu diferentes etapas evolutivas associadas às tecnologias de transporte, comunicação e informação. Do ponto de vista da evolução tecnológica, as gerações de EaD vão desde os cursos por correspondência, passando pela transmissão radiofônica e televisiva, pela utilização do telefone e informática, até os atuais processos de meios conjugados: a telemática e a multimídia.

No Brasil, segundo Belloni (1998), a história da modalidade pode ser resumida como uma série de ações nem sempre coerentes e muitas vezes contraditórias ligadas a políticas fragmentadas sem bases estruturantes de médio e longo prazos.

Pode-se exemplificar citando que, nas décadas de 1950 e 1960, surgem vários projetos com a utilização de rádio, TV e material impresso para formação de educadores. Entre aqueles voltados para a formação de educadores, vale citar o Logos I e o Logos II, que visavam à for-

mação de professores leigos; o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (Ceteb), criado em 1965 por meio do convênio da Fundação Brasileira de Educação (Fubrae) com o Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de contribuir para a formação de recursos humanos na área da EaD; a Pós-Graduação Tutorial a Distância (Posgrad), implantada em caráter experimental (1979-1983) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes/MEC), mas administrada pela Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT); os cursos de educação continuada oferecidos pela Universidade de Brasília (UnB) desde 1980; o curso de licenciatura plena em Educação Básica (1ª a 4ª séries do primeiro grau), oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) por meio do Núcleo de Educação a Distância (Nead). A partir dos anos 2000, surge a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que agrega 98 instituições públicas de Ensino Superior com oferta de cerca de 950 cursos a distância no Brasil, financiados e fomentados pela Capes/MEC, todos fortemente calcados no uso intensivo das TICs. Além desses, há ainda muitas outras ações em andamento no Brasil cujo principal impulso foi proporcionado pelo MEC.

Também é importante ressaltar que o número de matrículas na EaD tem crescido na ordem de 200% nos últimos dez anos, com ofertas predominantemente feitas por instituições privadas.

A despeito da importância de algumas iniciativas, alguns pontos de estrangulamento são visíveis, sendo mais frequentes a falta de uma política de educação com uso das TICs; a descontinuidade dos programas e projetos de governos; e a falta de indução de políticas para a formação de profissionais para atuarem com TICs na educação e o financiamento adequado.

Além desses, é provável que o interesse maior que inspira as experiências tenha a ver com o experimento da tecnologia que lhes serve de pretexto e justificativa. A ênfase está claramente colocada na máquina, e não no homem.

Vale lembrar que, nos anos 1990, o Brasil viveu um momento de investimentos na modalidade a distância, sendo que o marco legal foi o mais importante e pode ser localizado no Decreto nº 1.237, de setembro de 1994, e no Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, dedicado à EaD; entretanto, ainda não é o suficiente para sua evolução.

Diante da situação de incentivo legal dos anos 1990, cabe destacar que as ofertas na modalidade a distância ainda estão sujeitas às alterações de governo, já que ainda não caracterizam políticas de Estado. Assim, conforme Angelim (1999):

[...] sucessivas e crescentes iniciativas do setor público e privado, conjugadas com o acelerado avanço das NTCI (Novas Tecnologias de Comunicação e Informação) conduziram o governo brasileiro, nesta década de 1990, a assumir as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política de Educação a Distância, dentre elas o Decreto nº 1.237, de 06/09/1994, criando o Sistema Nacional de Educação a Distância, revisto no Art. 80 da LDB 9.394/1996 e nas subseqüentes regulamentações normativas. Entretanto, todas essas iniciativas estão sujeitas a frequentes alterações em função de interesses econômicos e políticos na área das telecomunicações, informática e do setor privado de serviços educacionais, nacionais e estrangeiros (ANGELIM, 1999, p. 3).

É importante destacar que, no bojo da efervescência de decretos e normativas, em 1995 foi criada, sendo extinta em 2011, a Secretaria de Educação a Distância (Seed) junto ao MEC, que passou a coordenar os programas TV Escola (de formação de professores e apoio didático), o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), para habilitação em nível de segundo grau. Infelizmente, os programas e projetos sob sua responsabilidade estão dispersos em várias outras secretarias do MEC e, desde então, não há no MEC um lócus institucional para a EaD.

Desse modo, os programas e projetos enfrentam a falta de continuidade e de condições financeiras, técnicas e operacionais para sua conclusão e/ou continuidade. Paralelamente a isso, as instituições responsáveis pela formação de educadores estão desaparelhadas, com um corpo docente mal preparado para enfrentar os desafios postos pelas novas TICs, acrescentando, ainda, a falta de participação das IES, em que o ensino e a pesquisa parecem evoluir alheios ao progresso técnico, conseqüências diretas da falta de política para a área.

Quanto às práticas pedagógicas, pode-se afirmar que muitas daquelas usadas na EaD apoiaram-se e apoiam-se em modelos acadêmicos e industriais de educação, reproduzindo as fraquezas do ensino

tradicional e introduzindo, para muitos educadores, novas dificuldades oriundas do uso das tecnologias na situação de ensino/aprendizagem.

Por uma análise mais ampla, é possível perceber as principais características que predominam historicamente nas práticas a distância.

A primeira delas diz respeito a distâncias temporal e espacial, que é a separação professor-aluno. Um dos grandes desafios para a EaD é justamente transformar esse aparente distanciamento em uma relação de proximidade, a partir dos meios técnicos disponíveis e do acompanhamento, do monitoramento e da avaliação do estudante. Também será preciso rever a legislação que fixa os percentuais de presencialidade na EaD, cuja lógica parece ter sido definida a partir de critérios que hoje devem ser revistos, principalmente em função da evolução tecnológica que já permite a realização de webconferências em que professor e estudante estão face a face, porém distantes geograficamente. Esse aspecto coloca em xeque, por exemplo, a necessidade de que as avaliações sejam realizadas presencialmente.

Essa temática é complexa e não se pretende aqui esgotá-la. Entretanto, trazê-la para a discussão conceitual poderá apontar para novos espaços de conhecimento, buscando a transformação da educação. O que se quer é romper com os paradigmas espacial e temporal tradicionais, nos quais a escola de quatro paredes e o professor constituem elementos que por si só garantem a eficácia da aprendizagem. O tempo e o espaço pedagógico devem apontar para outros cenários educativos. Aretio (1994), por exemplo, traz o seguinte argumento:

[...] sem dúvida, a diferença no grau de separação de professor e aluno em uma e outra forma de ensinar tem raiz no próprio desenho do processo ensino-aprendizagem. Nos sistemas presenciais, este desenho está fundamentado na relação direta cara a cara de professores e alunos, geralmente produzida em aula real. Nos sistemas a distância, esta relação está diferida no tempo e no espaço, em aula virtual. E acrescenta: no ensino a distância, a aprendizagem está baseada no estudo independente por parte do aluno, nos materiais especificamente elaborados para eles. A fonte de conhecimentos representada pelo docente não estará necessariamente no mesmo lugar físico que o aluno (ARETIO, 1994, p. 42).

Outra característica refere-se ao fato de que, nas atividades educacionais como um todo, e particularmente na EaD, docente e alu-

no assumem papéis centrais. Aretio (1994) reconhece que ambos passam a ter características que se integram. Sendo o aluno o centro de todo o processo educativo, ao estudar e aprender a distância, terá que percorrer a maior parte do processo de forma autônoma e independente, e caberá ao projeto pedagógico e às atividades de ensino e aprendizagem estimular e desenvolver a autonomia do estudante.

O docente também terá seu papel redefinido em uma concepção mais ampla, ou seja, o professor que experimenta, o professor-pesquisador na ação, o professor coletivo (BELLONI, 1998). Mas não se defende aqui o professor animador ou mediador, mas o protagonista do processo educativo, cabendo a ele a condução do processo de ensino e aprendizagem.

Em alguns casos, dependendo das características e dos objetivos, há possibilidade de se prever momentos presenciais em que o aluno tenha contato direto com o professor, tutor ou monitor para esclarecer dúvidas e/ou receber explicações complementares e participar de momentos de interação. Porém, concordamos que não será necessariamente a presença do professor que garantirá a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, mas sim as condições objetivas em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, devendo-se levar em conta que o estudante da EaD precisa de determinadas condições para aprender e, portanto, requer possibilidades concretas e novos meios para fazê-lo que considerem as TICs no processo de ensino.

Nesse processo, será a qualidade dos conteúdos, os sistemas de acompanhamento e avaliação do estudante, o planejamento, os recursos tecnológicos, a otimização e a distribuição dos conteúdos pedagógicos e o preparo dos docentes que constituem elementos fundamentais das metodologias de ensino e aprendizagem.

Para tanto, ao se elaborar uma proposta de política pública para o uso das TICs na educação, não se pode privilegiar os meios tecnológicos em detrimento das abordagens de ensino, ou seja, não se pode pensar primeiramente nas tecnologias sem interagir com os conteúdos, os objetivos e os sujeitos a serem contemplados com a ação educativa.

É importante distinguir a EaD como uma prática educativa que privilegie um caminho de aprendizagem que aproxime o saber do estudante. Esse pressuposto deverá constituir a base teórica para a defini-

ção das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem na modalidade a distância.

Nessa perspectiva, pode-se argumentar que programas de formação docente com uso das TICs buscarão, então, formar um homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a trabalhar em grupo de forma colaborativa e coletiva. Em outras palavras, um homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão interdisciplinar e com capacidade de constante aprimoramento e depuração de ideias e ações.

Tal atitude será fruto de um processo educacional cujo objetivo é a criação de ambientes de aprendizagem nos quais o aluno e o professor vivenciem e desenvolvam essas habilidades em ambientes de aprendizagem nos quais o conhecimento não é passível de ser transmitido, mas construído e desenvolvido por indivíduo no coletivo, e isso poderá ser presencialmente ou a distância.

Portanto, refletir sobre o histórico da EaD no Brasil a partir da necessária evolução conceitual é recolocar os desafios já postos pelos educadores e que agora estão pautados pelas TICs. Anísio Teixeira (1963), no texto “Mestres de amanhã”, já apontava a necessidade de os educadores apropriarem-se das potencialidades tecnológicas:

[...] os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos. Mais do que o conteúdo do conhecimento em permanente expansão, cabe-lhe, com efeito, ensinar ao jovem aprendiz a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de toda a sua vida uma vida de instrução e estudos (TEIXEIRA, 1963).

Isso significa um novo tempo na educação, em que qualquer inovação deverá passar necessariamente pela qualidade e pela melhoria na formação dos educadores, inclusive no caso de sistemas de Educação a Distância com uso intensivo das TICs.

Embora tais práticas educativas venham ocupando cada vez mais espaço teórico e prático nos cenários nacional e internacional, muitas vezes falta-lhe o respaldo de uma política educativa norteadora,

principalmente em nosso país. Claudia Lima (1998) chama a atenção para a dificuldade na formação de professores:

[...] pensar em formação de educadores implica pensar em modelos e atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente acumular conhecimentos em memória: é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula em termos de nível de desenvolvimento dos alunos. Formação supõe, necessariamente, uma política que considere os desejos, necessidades e contexto desse profissional. Não basta identificar a formação do professor como um problema, é necessário pensar e operacionalizar ações efetivas que solucionem essa questão (LIMA, 1998, p. 3).

A partir da análise feita, é preciso reforçar que a modalidade a distância não é uma outra educação, e tem os mesmos propósitos da educação presencial, ou seja, está vinculada aos contextos histórico, social e político enquanto prática social de natureza cultural e educativa, estando, portanto, sujeita a ser constitutiva de um projeto de educação para a nação.

AS TICS NA EDUCAÇÃO

Castells (1999), no tocante às TICs, assinala o que chama de talvez a característica mais importante da multimídia enquanto tecnologias digitais. Segundo o autor,

[...] a multimídia capta em seu domínio a maioria das expressões culturais de uma sociedade. Seu advento é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade (CASTELLS, 1999, p. 394).

Ainda segundo o autor, o que é historicamente específico ao novo sistema de comunicação organizado pela integração eletrônica de todos os modos de comunicação, do tipográfico ao sensorial, não é a

indução à realidade virtual, mas a construção da realidade virtual (CASTELLS, 1999).

Embora seja difícil avaliar as consequências da multimídia para a cultura da sociedade, o autor ressalta – com base em informações empíricas – hipóteses sobre as tendências sociais e culturais emergentes, e acrescenta: os novos meios de comunicação não divergem das culturas tradicionais; eles as absorvem.

Nesse sentido, no universo da modalidade a distância, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos ou na Ásia, a multimídia, mesmo em seu estágio inicial, parece manter um padrão social/cultural que apresenta algumas características que podem contribuir para nossa compreensão sobre o impacto causado pelas mensagens educativas que se utilizam dos recursos midiáticos para sua efetivação.

As TIC na EaD, além das características consideradas importantes da multimídia vão mais além. Para Castells (1999), aspectos inerentes a essas tecnologias merecem destaque:

- a) diferenciação social e cultural muito difundida, levando à segmentação dos usuários/espectadores/leitores/ouvintes. As mensagens não são apenas segmentadas pelos mercados mediante estratégias do emissor, mas também são cada vez mais diversificadas pelos usuários da mídia de acordo com seus interesses, por intermédio da exploração das capacidades interativas;
- b) crescente estratificação social entre os usuários. Não apenas a opção da multimídia ficará restrita àqueles com tempo e dinheiro para o acesso, mas também as diferenças culturais/educacionais serão decisivas no uso da interação para o proveito de cada usuário;
- c) a informação sobre o que procurar e o conhecimento sobre como usar a mensagem serão essenciais para se conhecer verdadeiramente um sistema diferente da mídia de massa. Assim, o mundo da multimídia será habitado por duas populações essencialmente distintas: a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas;
- d) a comunicação de todos os tipos de mensagens no mesmo sistema, ainda que este seja interativo e seletivo, induz a uma interação de todas as mensagens em um padrão cognitivo comum. Do ponto de vista do usuário (como receptor e emissor, em um sistema interativo), a escolha das várias mensagens no mesmo

modo de comunicação, com facilidade de mudança de uma para outra, reduz a distância mental entre várias fontes de envolvimento cognitivo e sensorial. A questão em jogo não é que o meio seja a mensagem: mensagens são mensagens. E como mantém suas características específicas de mensagens enquanto são misturadas no processo de comunicação simbólica, elas embaralham seus códigos nesse processo, criando um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos (CASTELLS, 1999, p. 393).

Note-se que os aspectos elencados por Castells (1999) agregam ainda mais responsabilidade sobre os produtores de conteúdo para serem veiculados pelas TICs em atividades educativas que terão de levar em conta que mensagens são mensagens e que, portanto, refletem uma concepção de sociedade, de homem e de educação. Também McLuhan (1977), ao afirmar que as tecnologias são extensões do homem, ilustra bem esse exemplo. Lembramos que, justamente por serem extensões dos nossos sentidos, estas tecnologias reforçam nosso autoritarismo, se somos autoritários, do mesmo modo que democratizam, se somos democráticos. São as pessoas que moldam a tecnologia para adaptá-las às suas necessidades.

Portanto, sistemas de formação que utilizam multimídia terão de levar em conta toda a diversidade das pessoas e os contextos em que se dará a aprendizagem. Lidar com essas possibilidades, de maneira a criar as mensagens educativas apropriadas, requer, como afirma Belloni (1998), a apropriação das TICs, ao mesmo tempo como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo, visando desenvolver todas as suas potencialidades sem perder de vista a formação do usuário autônomo de todas as tecnologias. Ressalta-se aqui que o conceito de ferramenta pedagógica extrapola o mero domínio técnico, exigindo o uso crítico e criativo das potencialidades das tecnologias.

Nelson Preto (1996) alerta que:

[...] não basta introduzir todos os recursos multimidiáticos para se fazer uma nova educação. É necessário repensá-la em outros termos, porque é evidente que a educação numa sociedade dos *mass media*, da comunicação generalizada, não pode prescindir da presença desses novos recursos (PRETTO, 1996, p. 112).

Mesmo com alguns benefícios constatados, é importante refletir igualmente sobre os limites técnicos e as questões pedagógicas e sociais

colocadas para um uso intenso e indiscriminado das TICs na educação, hoje voltada apenas para as injunções do mercado. A maior parte das iniciativas de EaD em andamento no país está vinculada aos modernos meios de comunicação e, conforme adverte Garcia (1999),

[...] assenta-se numa perspectiva salvacionista, de recuperação do tempo perdido e de aceleração do atendimento das demandas não contempladas em seu devido momento. Esse apelo ao moderno, no sentido de novo, funciona como um catalizador de elevação de autoestima, frente a uma realidade pobre e com poucas perspectivas de transformação (GARCIA, 1999, p. 86).

Assim, as TIC na modalidade a distância, além de inerentes aos projetos de EaD, também apontam para o “modelo de EaD” que fundamenta o projeto pedagógico. Infelizmente, os modelos fordistas de produção industrial têm sido identificados e predominados, por apresentarem as seguintes características principais: racionalização, divisão acentuada do trabalho, autocontrole dos processos de trabalho, produção de massa de “pacotes educacionais”, concentração e centralização da produção, burocratização.

Esse “modelo” começa a ser criticado pela comunidade acadêmica por representar a desqualificação dos quadros acadêmicos e técnicos das instituições que, alienados em processos de trabalho fragmentados e estandardizados, buscam outros modos de usar as TICs na educação. Além disso, a desumanização do ensino, com a burocratização das tarefas de ensino e aprendizagem e a adequabilidade às novas demandas surgidas com as transformações econômicas e tecnológicas, estão provocando novas metodologias, agregando inovação nas salas de aula presencial e a distância.

Mas, é negável que as possibilidades apresentadas pela modalidade a distância, aliada às TICs, podem representar alguns avanços metodológicos e também a consolidação das metas do PNE, em especial as relacionadas à formação docente.

O processo educacional não dispensa o uso das diversas estratégias de ensino e aprendizagem, sejam presenciais, sejam a distância. A formação para o domínio técnico e pedagógico desses instrumentais e a ampliação do uso pedagógico das TICs devem ser o centro das políticas públicas de Educação Superior que, consideradas as suas especificidades e necessidades, podem lançar mão da modalidade a distância

para ampliar o acesso, a permanência e o sucesso de milhares de estudantes.

DO ENSINO À FORMAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA: APONTANDO PERSPECTIVAS

Sendo educação o nosso foco, algumas abordagens, embora em diferentes aspectos, indicam claramente a necessidade de rupturas do paradigma educacional meramente instrumental, notadamente no que diz respeito à dissociação entre conhecimento, técnica e cultura.

É preciso exercitar um olhar que nos permita inserir o conhecimento no universo da técnica, e esta no universo da cultura. Considerar as “poéticas tecnológicas”, como faz Machado (1993), talvez seja um alerta para a necessidade de mais espaço para o trabalho criador na sociedade e nas escolas.

Para Belloni (1999), o uso da tecnologia em uma situação de ensino e aprendizagem deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a educação e a tecnologia. A afirmação reforça a necessidade de assegurar a dupla dimensão da técnica como enriquecimento do trabalho pedagógico. Somente uma abordagem integradora das TICs, que considere ao mesmo tempo as dimensões instrumental e conceitual e a ética e a estética, poderá dar conta da complexidade da questão e propiciar uma apropriação ativa e criativa destas tecnologias pelo professor e pelo estudante.

Isso significaria sermos capazes de realizar um deslocamento do enfoque pragmático para o enfoque criativo. Para realizar tal deslocamento, seria necessário ir além das dualidades, desconstruindo ilusões; talvez inevitavelmente construindo novas, mas, pelo menos, com a ideia de que estas são impermanentes, subjetivas e intrinsecamente de natureza multidisciplinar e necessárias.

Tal mudança implica mudar de uma concepção instrumental de tecnologia educacional para uma concepção de comunicação educacional integradora. Trata-se de educação para as mídias, cujos objetivos dizem respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as TICs na vida e para a vida dos sujeitos.

Essa mudança também implica compreender que é essencial ensinar a aprender com relações complexas geradas pela inserção da tecnologia na sociedade e no âmbito da educação.

Enfim, as novas TICs, aplicadas à modalidade a distância,

[...] não são mais relevantes ou mais eficazes do que as mídias tradicionais em qualquer situação de aprendizagem. Mas é preciso também não esquecer que, embora estas técnicas ainda não tenham demonstrado toda a sua eficácia pedagógica, elas estão cada vez mais presentes na vida cotidiana e fazem parte do universo dos jovens, sendo esta a razão principal da necessidade de sua integração à educação (BELLONI, 1999, p. 14).

Aos educadores, cabe seu uso crítico e criativo a serviço de uma educação de qualidade e, por isso, mesmo aberta, de modo a:

- ir além das práticas meramente instrumentais, típicas de um certo “tecnicismo” redutor, ou de um “deslumbramento” acrítico;
- ir além da visão “apocalíptica” que recusa comodamente toda a tecnologia, em nome do humanismo, remetendo a questão para as calendas gregas e favorecendo práticas conformistas e não reflexivas, derivadas de pressões do mercado;
- dar um salto qualitativo na formação de professores, uma mudança efetiva no sentido de superar o caráter redutor da tecnologia educacional, sem perder suas contribuições para chegar à comunicação educacional” (BELLONI, 1999, p. 2-3).

Dito isso, resta-nos pensar em uma educação aberta – tendo suporte nas políticas públicas – para o Ensino Superior que leve em conta o potencial da modalidade a distância.

Apostamos, conforme Frigoto (2013), que “a educação, em suas concepções, e as políticas e a gestão pública dos sistemas educacionais ganham compreensão quando tomadas como constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais”, sendo, por isso mesmo, construídas historicamente por sujeitos que dela fazem parte.

Portanto, a modalidade a distância, pensada de modo estruturante, pode permitir uma verdadeira transformação no cenário educacional atual, desde que tomada como política de Estado, e não política de governo.

REFERÊNCIAS

ANGELIM, Maria Luiza. **Educação a Distância na Saúde**. [s.l.]: [s.n.], 1999.

ARETIO, Lorenzo. **Educación Superior a Distância**: análisis de su eficacia. Madrid: Uned, 1986.

_____. **Educación a Distancia hoy**. Madrid: Uned, 1994.

BELLONI, Maria Luiza. A espetacularização da política e a educação para a cidadania. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, n. 24, p. 23-39, 1998.

_____. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

FRIGOTO, Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: FERREIRA, Elisa; OLIVEIRA, Dalila (Orgs.). **A crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GARCIA, Walter. **O papel do Estado frente às políticas de formação continuada de professores**. [s.l.]: [s.n.], 1999.

LIMA, Claudia Maria. **Ensino a Distância e professores**: formas de apropriação em educação contínua. [s.l.]: [s.n.], 1998.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário**: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Editora Edusp, 1993.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Petrópolis: Vozes, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

_____. **A galáxia de Gutenberg**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967

PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro**: educação e multimídia. São Paulo: Papyrus, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, p. 10-19, out./dez. 1963.

3. PRESENÇA DISTANTE, DISTÂNCIA PRESENTE: UMA REFLEXÃO SOBRE A EAD

Fausto dos Santos Amaral Filho

No modo próprio de perfazer-se humano, não há presença que não comporte distância, e não há distância que não comporte presença. Todos nós, de uma forma ou de outra, experimentamos esse fato, quer o percebamos, quer não, o que, evidentemente, só o confirma, pois, talvez, ao extremo, com uma frequência maior do que estejamos dispostos a admitir, na agitação da vida comezinha, no afanar-se junto às coisas, é bem provável que acabemos nos distanciando da nossa própria presença. Tanto quanto o distante, pela própria distância, pode ser a presença soberana que acaba regendo, das mais variadas formas, o nosso viver. Como nos diz o filósofo Heidegger (2002):

[...] proximidade não é pouca distância. O que, na perspectiva da metragem, está perto de nós, no menor afastamento, como na imagem do filme ou no som do rádio, pode estar longe de nós, numa grande distância. E o que, do ponto de vista da metragem, se acha longe, numa distância incomensurável, pode-nos estar bem próximo. Pequeno distanciamento ainda não é proximidade, como um grande afastamento ainda não é distância (HEIDEGGER, 2002, p. 143).

Afinal, se continua valendo a velha fórmula grega que define o humano que habita em nós – *Anthropos kai zoon logon* –, o homem é o ser da linguagem (*lógos*), e esta, por sua vez, é o aberto que se instaura no jogo intercambiável entre o presente e o distante, constituindo-nos enquanto tal.

No entanto, apesar disso, no mais das vezes, quando a questão da Educação a Distância (EaD) entra no horizonte dos nossos debates, parece que não levamos isso em conta, com o que nos mantemos na superficialidade dos acontecimentos, ocultando, mais do que revelando, aquilo que o pensamento deveria corajosamente enfrentar. Muito apropriadamente para tanto, parece até mesmo que estamos em um estádio de futebol, em que torcidas opostas cantam, à exaustão, os seus refrãos. Assim agindo, “cada um insiste no pecado do companheiro e alivia o seu próprio” (MONTAIGNE, 2010, p. 214), na medida em

que, frequentemente, comportamo-nos como se estivéssemos diante de uma **contradição analítica**, muito provavelmente levados pela própria maneira como os conceitos que envolvem o debate são instaurados: **educação presencial** (p); **educação não presencial/a distância** ($\sim p$). O que, de fato, pode nos fazer pensar, apressadamente, que estamos diante de uma contradição formal ($p \sim p$). Ora, diante de uma contradição formal, realmente, não resta outra coisa a fazer: se p é verdadeira, $\sim p$ é falsa; se $\sim p$ é verdadeira, p é falsa. Porém, bem ao gosto do nosso tempo, só mesmo apressadamente podemos pensar assim. Pois, presencial e não presencial (distância) são apenas dois conceitos, se é que são dois, e uma contradição analiticamente formal não se dá pela oposição de conceitos, mas sim pela oposição de **proposições**, levando em conta, ainda, o quantificador lógico que comportam. Assim, teríamos efetivamente uma contradição formal se levássemos em conta, por exemplo, a oposição entre as seguintes proposições: toda educação presencial é boa; alguma educação presencial não é boa. Ou ainda: toda EaD é boa; alguma EaD não é boa.

Ora, dito isso, convém ressaltar que, no mais das vezes, ainda mais em se tratando das práticas da vida, é sempre muito temerário atribuir o valor de verdade às proposições universais, quer sejam elas afirmativas, quer sejam negativas. Portanto, pode-se crer que, apesar das possíveis intransigências, dificilmente alguém sustentaria, para além da mera doxologia, que **toda** educação presencial é boa, ou ainda, que **toda** EaD é boa. Assim, se é o caso que não podemos atribuir o valor de verdade para ambas as proposições, devemos necessariamente atribuí-lo às suas respectivas contraditórias: **alguma** educação presencial não é boa; **alguma** EaD não é boa. Evidentemente, valendo o mesmo se partirmos das respectivas negações universais: **nenhuma** educação presencial é boa; **nenhuma** EaD é boa. Pois, se também é o caso que não podemos atribuir o valor de verdade para ambas, segue necessariamente que devemos atribuí-lo às suas contraditórias: **alguma** educação presencial é boa; **alguma** EaD é boa.

Desse modo, seguindo a direção que o pensamento aponta, agora deveríamos perguntar “mas qual educação presencial é boa?” tanto quanto “mas qual EaD é boa?”. No entanto, o mesmo pensamento que nos orienta não nos deixa andar a passos largos, fazendo-nos perceber que ambos os predicados, tanto a **presença** quanto a **distância**, referem-se, originariamente, ao mesmo sujeito da predica-

ção: a **educação**. Portanto, a pergunta mais adequada para fazermos primeiramente seria “mas qual educação é boa?”, para, então, depois, tentarmos uma resposta para as perguntas anteriores. Para iniciarmos a nossa tentativa, talvez a antiguidade grega, origem do nosso destino, possa nos ajudar.

Para designar **educação**, os gregos utilizavam a palavra *paidéia*, e esta denotava, por sua vez, a **formação integral** do homem. O que, primeiramente, não nos deixa esquecer que o ser humano não nasce pronto e acabado, mas antes a humanidade é algo que deve ser **formada**, ou seja, realizada a partir da abertura das suas múltiplas possibilidades. Dessa maneira, o humano, em meio às suas múltiplas determinações, tanto fisiológicas quanto histórico-culturais, é o ser que tem o ônus da sua liberdade própria. Como nos diz Manfredo Araújo de Oliveira, o homem:

[...] em contraposição às outras realidades, não possui seu ser, tem que conquistá-lo. Sua característica originária é, assim, a abertura: ele nem já é pronto como o anorgânico, que em si é perfeito em sua essência e efetividade, nem tem essência e efetividade como uma disposição que, automaticamente, se desenvolve como no caso do orgânico (OLIVEIRA, 1997, p. 203).

Sendo assim, é esse, sem dúvida, o papel da educação, para nos mantermos no jargão helênico: a **formação** do homem. No entanto, atentemos para o fato de que *paidéia* não designa apenas a formação, mas sim a formação **integral** do homem, com o que é fácil concluir que uma das possibilidades mais próprias do ser humano é a não formação de todas as suas possibilidades próprias; mormente, por uma educação incompleta que as restringe. Tolhendo, assim, a abertura para o acontecimento da liberdade, no mais das vezes, caímos na cotidianidade insuspeita do impessoal, quando, por exemplo, em uma sociedade de classes, o indivíduo é subsumido pelos interesses dos dominantes, assumindo, inclusive, para si, o imaginário constituído pelos detentores do poder.

Para, por enquanto, não nos afastarmos da Grécia Antiga, tomemos como exemplo o texto “República”, de Platão (1992). Sem nos esquecermos da pergunta que nos trouxe até aqui, para o filósofo, no referido diálogo, a boa educação é aquela que conflui para a efetivação do melhor Estado possível na historicidade própria do seu tempo (acrescentamos nós), com o que, antes de tudo, podemos perceber a

intrínseca relação estabelecida entre **política** e **educação**; porém, como nos ensina Saviani, e em Platão já é assim, sem que confundamos as especificidades de ambas.[1]

Assim como a nossa – resguardando as suas idiossincrasias, é claro –, a sociedade do filósofo é uma sociedade de três classes, divididas conforme o papel que cada uma ocupa na constituição do Estado: a classe dos lavradores, pecuaristas e artífices; a classe dos guardiões guerreiros; e a classe dos guardiões governantes (conforme 414a-415c). A primeira seria responsável pela produção dos meios materiais necessários para a subsistência do Estado; a segunda cuidaria da segurança interna da cidade e, conforme a necessidade, da anexação de novos territórios (conforme 373a-e); e à terceira classe caberia o governo do Estado e seria constituída necessariamente por filósofos (conforme 484a-c). Distinguidas dessa maneira, cada classe social vai receber uma educação correspondente às suas respectivas funções dentro do Estado. A primeira classe, a dos produtores, ao que tudo indica, é a que menos se beneficiará com os investimentos do Estado na educação, como nos diz Hare (2000, p. 86): “os estudiosos divergem sobre se Platão pretende que as massas partilhem a educação proporcionada aos guardiões e soldados, mas seu silêncio quanto a isso parece sugerir que ele não pretende”. Dessa maneira, podemos supor que aos produtores será concedida, apenas, a **instrução técnica** necessária para o cumprimento das suas respectivas funções, o que, na Grécia, onde estamos, era adquirido no próprio seio familiar. Serão, portanto, as classes dirigentes – guardiões e governantes – que se beneficiarão com o que de melhor o Estado pode oferecer para educá-las. Para tais classes é que será destinada a *paidéia*, que visa não somente à capacitação técnica, mas, antes, à **formação integral** do homem. Para tanto, Platão propõe um currículo específico que deve abarcar a música – que, dentro dos parâmetros da Grécia Antiga, inclui a literatura – e a ginástica. Mas não é só isso, pois a referida educação também deverá englobar as mais recentes conquistas epistemológicas vivenciadas pela Hélade filosófica, ou seja, a aritmética, a geometria, a astronomia, a estereometria, para, por fim, culminar na dialética, a linguagem propriamente epistemológica capaz, portanto, de atingir a verdade, destinada àqueles entre os guardiões que vierem a se tornar filósofos e, assim, governantes (conforme 522c-531d).

Ora, *mutatis mutandis*, ao que tudo indica, no Brasil, ao longo da história, a ideia de que se deveria proporcionar às diferentes classes sociais acessos diferentes à educação sempre foi recorrente, reservando o melhor às classes dominantes. Vejamos, por exemplo, o preâmbulo da lei de 6 de novembro de 1772, parte das reformas pombalinas, no caso, das Escolas de Primeiras Letras, em que Dom José I declara que é:

[...] impossível adotar-se um plano que permitisse estender os benefícios do ensino a todos igualmente, pois “nem todos os indivíduos destes Reinos e seus Domínios se hão de educar com o destino dos Estudos Maiores”. E prossegue considerando que ficam excluídos desse destino os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”. Para esses, diz o rei, bastariam “as Instruções dos Párocos” (SAVIANI, 2007, p. 96).

Como se vê, é praticamente uma paráfrase do texto “República” de Platão (1992), mas não paramos por aí. Logo após a Proclamação da Independência, quando Dom Pedro I convoca a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, em 1823, destacando “a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública” (SAVIANI, 2007, p. 119), podemos perceber, adaptada aos novos tempos, a continuidade da mesma concepção, pois as propostas apresentadas à época, principalmente por um dos irmãos Andradas, Martim Francisco, eram fortemente influenciadas pelas ideias de Condorcet (2008), fundamentalmente pelas “Cinco memórias sobre a instrução pública”, [2] em que “encontramos a expressão mais elaborada da íntima relação entre Estado e escola na perspectiva liberal” (SAVIANI, 2007, p. 121). Na obra referida, Condorcet (2008, p. 41), defende que “a educação pública deve limitar-se à instrução”, pois, primeiramente, “a diferença necessária dos trabalhos e das fortunas impede que se lhe dê uma amplitude maior”, afirmando, assim, que é “impossível submeter a uma educação rigorosamente igual a homens cuja destinação é tão diferente” (op. cit., p. 43). Afinal, seguindo os seus argumentos, há duas classes distintas, cuja diferença entre elas “exige uma diferença de instrução” (op. cit., p. 209). Para Condorcet, a distinção entre as duas classes é delimitada, fundamentalmente, pelo tipo de profissões que ambas exercem. As **profissões mecânicas**, exercidas pela massa dos cidadãos, para a qual “não se pode destinar-lhes uma instrução que ocupe

uma parte considerável de sua vida”(op. cit., p. 209), cabendo-lhes, portanto, “aprender somente o que lhes é necessário”(op. cit., p. 211), evidentemente, para que haja “operários mais hábeis e em maior número”(op. cit., p. 212), que aprendam “a conhecer suas forças, a não tentar o que está acima delas” (op. cit., p. 214), e, assim, provavelmente, permaneçam no seu devido lugar, sem que possam imiscuir-se no domínio público, destinado, antes, aos membros da outra classe, que exercem “as profissões que podem ser vistas como públicas”(op. cit., p. 208), como a carreira militar, a medicina e a arquitetura, cujo exercício deve ser confiado aos “homens mais esclarecidos” (op. cit., p. 208), ou seja, ao que tudo indica, aos filhos daqueles que podem “dar a seus descendentes uma educação contínua”(op. cit., p. 209). Com o que, no século das luzes, aqueles que ministrarão a verdade, única soberana dos homens livres (op. cit.). Tal ideário liberal continuou influenciando, de uma forma ou de outra, as ideias pedagógicas em nosso país nos períodos subsequentes, quem sabe, talvez, até os dias de hoje.

Já no século XX, sob a égide do avanço do capitalismo industrial, fundamentado pelo domínio crescente da técnica e da ciência, com “o deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria” (SAVIANI, 2007, p. 191), parece até mesmo natural a concomitante emergência de uma nova concepção pedagógica. É assim que vemos surgir no Brasil o escolanovismo. Afinal, como nos diz um dos seus principais representantes:

[...] às sociedades mais simples, como já se fez notar, basta a ação assimiladora geral, que tem como função manter a continuidade da estrutura social e, assim, as instituições existentes. O exercício da educação é nelas regulado pela força de uma instituição básica, tal como a família, a Igreja, certos grupos econômicos e políticos organizados; as mudanças sociais só muito lentamente então se operam, e a organização educativa tende mais a reprimi-las que a encoraja-las, não influenciando com previsão no processo geral da cultura. Nas sociedades complexas, em especial as do nosso tempo, o panorama é diverso. A industrialização, ou mais exatamente a aplicação da grande tecnologia aos mais diversos aspectos da produção, cria condições de acelerada mudança, com desequilíbrio na estrutura social existente. Se a esses desequilíbrios pretenda minorar, a educação deverá compreendê-las e, assim, de fato, se procura fazer. Começa a haver, cada vez mais generalizada, uma nova consciência dos proble-

mas sociais, disso resultando uma nova concepção da ação educativa intencional, como fator positivo de orientação da mudança, ou, pelo menos, de fatos corretivos de grandes decisões a que ela possa dar origem (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 131).

Como se pode perceber, se os antigos cafeicultores tiveram que se adaptar às mudanças dos novos tempos, migrando o seu capital para a indústria, o mesmo deveria acontecer com a educação, redirecionando os seus métodos, suprimindo, assim, as novas demandas políticas, econômicas e sociais. É dessa maneira que, como se diz, o escolanovismo, representando “o ingresso do liberalismo brasileiro na modernidade capitalista” (MONARCHA, 1989, p. 115), “acabou servindo à classe dominante de forma notável” (DI GIORGI, 1992, p. 48). Assim, apesar de um escolanovista como Cousinet afirmar que a Escola Nova, partindo de princípios completamente opostos aos da Escola Tradicional, nega “tudo quanto os tradicionalistas afirmam” (COUSINET, 1959, p. XIII), não havendo, portanto, a possibilidade de uma conciliação entre ambos, não é de todo estranho que, no Brasil, “os conflitos entre o escolanovismo e a pedagogia católica, nas décadas de 20 e 30, foram administrados e conciliados pelo Estado” (CORTÉS, 1999, p. 109), visto que as duas visões pedagógicas estavam comprometidas com a efetivação do mesmo projeto político-econômico.[3]

Mas como a Escola Nova pode ter favorecido o projeto de manutenção da hegemonia das classes dominantes?[4] Aqui destacaremos dois aspectos: 1) ressaltando o indivíduo e a necessidade de satisfação do ego, ao ponto de até mesmo as associações serem concebidas sob o paradigma da individualidade,[5] reforçando, assim, a diferença entre os homens;[6] e 2) desvalorizando a difusão do saber sistematizado, sonhando, dessa maneira, às classes populares, o acesso à produção não material da humanidade que, no mais das vezes, só tem a escola como meio de adquiri-lo,[7] privando os alunos menos favorecidos economicamente “da única oportunidade que tinham para a aquisição de conteúdos básicos à sua formação como cidadãos” (DI GIORGI, 1992, p. 48), ou seja, como homens livres,[8] restando-lhes, contudo, “o desenvolvimento objetivo das capacidades produtivas sociais” (MANACORDA, 2001, p. 305) necessárias para a emergência e a sustentação de uma nova sociedade prioritariamente urbana e industrial.

A partir da década de 1960, consolidadas a vida urbana e a produção industrial, com a técnica e a ciência imiscuindo-se cada vez

mais na vida cotidiana e a presença de empresas internacionais intensificada em nosso país, cada vez mais alinhado aos Estados Unidos e sob um governo ditatorial militar, vemos surgir uma nova tendência pedagógica, mais ajustada do que o escolanovismo às novas demandas dos interesses dominantes:[9] **a pedagogia tecnicista**. Fortemente marcada pelo *modus faciendi* dos processos de produção industrial, alicerçada no mito da neutralidade da racionalidade técnica e científica, nos ideais de eficiência e produtividade, organizando a escola como se fosse uma fábrica, “a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p. 379), estreitando, assim, sobremaneira, a relação entre educação e capacitação técnica para o trabalho, apenas.[10] Tal qual o trabalhador na fábrica deve ajustar-se à maquinaria, que dita o ritmo do trabalho, agora, na escola, professores e alunos devem ajustar-se à maquinaria educacional, como nos diz Saviani:

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2007, p. 380).

Com o que, suficientemente treinados e habituados aos processos produtivos, os alunos deixam o sistema educativo para assumirem como que **naturalmente** os seus postos no mercado de trabalho, reificados como peças bem azeitadas de uma engrenagem.

MAS E A EAD?

Pois bem, talvez agora já estejamos em condições de perceber que, embora a educação, na abertura das suas possibilidades, **formando** o ser humano, devesse resguardar a sua **integralidade**, fomentando-a, não foi isso que aconteceu no transcórre das ideias e das ações pedagógicas hegemônicas em nosso país. Tal qual o modelo do texto “República”, de Platão (1992), antes, pelo contrário, para a grande parte da população, que não tem recursos optativos, a educação parece se estender apenas aos “limites necessários da formação da força de trabalho imprescindível ao desenvolvimento do processo produtivo” (SAVIANI, 2009, p. 224), sendo que, como sabemos já faz algum

tempo, os meios materiais para a efetivação desse processo não está nas mãos da maioria da população, restando-lhes, assim, a mera adesão temperante. Temperança esta que, desde Platão, espera-se ser a grande virtude das massas.

Mas e a EaD, o que é que tem a ver com tudo isso? Este estudo, conforme o seu título, não se propôs ser uma reflexão sobre a EaD? É claro que sim! Inclusive, podemos crer que, até aqui, requisitando o filósofo da academia lá dos confins da Hélade e auscultando algumas das ideias e ações pedagógicas do nosso país, não fizemos outra coisa além de tentarmos nos educar a distância, presentificando-a. Afinal, como se tentou dizer no **princípio** desta reflexão, sendo o ser histórico que somos, o distante pode estar sempre presente, tanto quanto o presente pode estar distante. Mas é claro, também, que os princípios, sendo gerais, devem efetivar-se em uma particularidade própria. Dessa maneira, a EaD, que nesse momento solicita a nossa reflexão, é particularmente a chamada **terceira geração** de EaD, a EaD *on-line* (*e-learning*), pois é essa que, *up-to-date*, mais nos espanta, gerando, no mais das vezes, aquela oposição entre os educadores ressaltada no início deste nosso estudo.[11]

Para tanto, lancemos algumas suspeitas, dúvidas para que a reflexão possa avançar: todo o discurso do **novo**, que o converte irrefletidamente em sinônimo de **bom**, que, no geral, **inégavelmente**, acompanha a fala dos defensores da EaD*on-line*,[12] não acaba ocultando o **velho** interesse das elites dominantes em converter a educação em um meio de fornecer à maioria da população a **instrução** necessária à capacitação da mão de obra requerida pelos seus empreendimentos, apenas? E mais, a ênfase nos **meios** e a necessária **programação esquemática** da EaD*on-line*, em vez de uma grande novidade, não a coloca na linha sucessória direta, por exemplo, do escolanovismo e da educação tecnicista, que, cada qual a seu tempo, serviram aos mesmos interesses das classes dominantes?

Essas sim parecem questões que deveriam ser colocadas em pauta quando discutimos a EaD*on-line*, não primeiramente e praticamente tão somente se a presença física ou não do professor junto aos alunos em sala de aula é necessária ou contingente. Mas sim, se essa dita novidade, em vez da **formação integral** do homem, como só historicamente acontecer, não está mais comprometida com a “recomposição dos mecanismos de hegemonia” (SAVIANI, 2009, p. 222) des-

de há muito tempo vigentes em nosso país. Ainda que Saviani nos diga que “basicamente nenhuma tentativa de sofisticação tecnológica melhorou a qualidade do ensino, em lugar algum” (op. cit., p. 229), ou, por isso mesmo, em educação, como afirma Manfredo Araújo de Oliveira (1997):

[...] a questão fundamental não é a introdução de novas tecnologias, mas, muito mais, a redução da educação a seu aspecto instrucional, como se fosse possível instruir sem veicular uma certa concepção do ser humano e da vida como um todo (OLIVEIRA, 1997, p. 242).

É obviamente claro que não se está dizendo aqui que a dimensão da instrumentalização técnica necessária para o exercício de uma profissão não seja tarefa da educação. É claro que é, e, assim, tal dimensão deve estar inserida nas políticas públicas educacionais. Já dissemos, mas não custa repetir: é óbvio. Contudo, reduzir a educação à mera instrução conduz, ao fim e ao cabo, a um processo de desumanização, na medida em que reduz, drasticamente, as potencialidades mais próprias do humano que habita em nós. Instrumentalizando-nos, apenas, tornamo-nos, nós mesmos, meros instrumentos. Dessa maneira, ouvindo novamente Manfredo Araújo de Oliveira (1997):

[...] o desafio está em ver a educação como unidade de opostos, ou seja, como síntese entre instrução e formação. Sem dúvida, a formação é, também, uma forma de aprendizagem, só que não se trata aqui de adquirir informações sobre o real, mas, antes, de dar um rumo, um sentido básico a todas estas informações na medida em que se estabelece um relacionamento adequado com o todo da realidade de tal modo que a pessoa possa situar qualquer realidade num todo coerente de sentido. Nesta dimensão da educação, a preocupação primeira não pode ser a capacitação do funcionário da maneira mais competente possível a fim de que ele possa exercer sua função no contexto sistêmico de sua vida societária, mas tornar possível a emergência da pessoa enquanto efetivação da liberdade em todas as dimensões de sua vida, que é unidade visceral entre necessidades e desejos (OLIVEIRA, 1997, p. 242).

Ora, se a *EaDon-line*, com todos os recursos da **informática**, consegue efetivar isso ou não, é o que ainda está por ser decidido. Pensemos, então.

REFERÊNCIAS

BOHADANA, Estrella; VALLE, Lílian. O quem da Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 551-606, set./dez. 2009.

CONDORCET, Marquis. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

CORTÉS, Martha Cecilia Herrera. Influência do escolanovismo no Brasil e na Colômbia (1930-1945): alguns comentários iniciais. In: SANFELICE, José Luís; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **História da educação**: perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

COUSINET, Roger. **A educação nova**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

HARE, Richard Mervyn. **Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

HEIDEGGER, Martin. A coisa. In: _____. (Org.). **Ensaio e conferências**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira – Escola Nova. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1989.

MONTAIGNE, Michel. Sobre a embriaguez. In: _____. (Orgs.). **Ensaio**: uma seleção. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo. **Tópicos sobre dialética**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

PLATÃO. **República**. Introducción, traducción y notas por Conrado Eggers Lan. Madrid: Editorial Gredos, 1992.

_____. **A República**. Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval Trigueiro (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Escola e democracia**. Campinas: Editores Associados, 2008a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Editores Associados, 2009.

VALLE, Lílian. Tecnologia: a educação frente à questão do seu sentido e de seus limites. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 11, p. 87-95, jul./dez. 1998.

[1]“Entendo que educação e política, embora inseparáveis, não são idênticas. Tratam-se de práticas distintas, dotadas cada uma de especificidade própria” (SAVIANI, 2008, p. 66).

[2]“Conforme revelado por Paul Arbousse Bastide na banca examinadora do trabalho de José Querino Ribeiro sobre a ‘Memória de Martim Francisco’, apresentado na USP em 1943, o texto de Martim Francisco é, em grande parte, cópia dos ‘*Écrits sur l’instruction publique*’ de Condorcet. De fato, em ‘*Cinq mémoires sur l’instruction publique*’, podemos encontrar as ideias básicas contidas na Memória de Martin Francisco” (SAVIANI, 2007, p. 120).

[3]“Aliás, a Igreja já estava contemplada no projeto de hegemonia da burguesia industrial, conforme manifestação inequívoca de Roberto Simonsen. Para ele a Igreja estava destinada a desempenhar um grande papel de esclarecimento sobre as necessidades do país, ‘explicando à massa sofredora que o seu estado atual não decorre dos casos, da compressão exercida pelas classes mais favorecidas’. Caberia a ela, ainda, infundir na sociedade, cada vez mais, ‘os sentimentos de caridade e solidariedade social, que constituem, por certo, os mais belos postulados da religião de Cristo’” (SAVIANI, 2007, p. 197).

[4]“A ‘Escola Nova’ surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao en-

fatizar a ‘qualidade de ensino’, a ‘Escola Nova’ desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites do suportável pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses” (SAVIANI, 1983, p. 31-32).

[5] “Mas o grupo assim formado constitui uma individualidade com suas características, e tem também, como o indivíduo, e sobretudo por volta dos doze anos, idade em que o grupo é mais sólido, suas necessidades: de segurança, de êxito, de confiança. O educador deve permitir-lhes a satisfação, como fez nos estádios anteriores, quanto às necessidades do indivíduo” (COUSINET, 1959, p. 122).

[6] “A pedagogia nova é uma pedagogia da existência, que ressalta as diferenças existenciais de uns para outros. Ora, cada vez menos no mundo atual é interessante à burguesia ressaltar a igualdade entre os homens. Cada vez mais, da igualdade formal (perante a lei), os movimentos populares reivindicam a igualdade real (social e econômica)” (DI GIORGI, 1992, p. 49-50).

[7] “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses” (SAVIANI, 2008 p. 80).

[8] “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2008 p. 45).

[9] “A base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2007, p. 370).

[10] “Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações” (SAVIANI, 2007, p. 381).

[11] “Por um lado, a recusa sintomática, nas várias gradações em que se pode apresentar, de qualquer inovação técnica. Por outro, a adesão entusiástica e irrestrita, não menos sintomática, a estes avanços” (VALLE, 1998, p. 88).

[12] “Deve-se certamente a Pierre Lévy a difusão da mais extrema tese sobre a revolução implicada pela informática. Para ele as TICs não apenas aboliriam o espaço e o tempo, tal como os conhecemos, como estariam na origem de novos modos de subjetivação e de socialização, e mesmo de um novo tipo de sociedade e de democracia” (BOHADANA; VALLE, 2009, p. 554)

4. EDUCAÇÃO, TRABALHO E NOVAS TECNOLOGIAS: O DEBATE TEÓRICO

Raquel de Almeida Moraes

DELIMITANDO O CAMPO

O debate em torno dos paradigmas ou modelos teóricos da relação entre educação e tecnologia é oriundo da Economia e da Sociologia Industrial e tem influenciado, segundo Belloni (1999, p. 9), “não apenas a elaboração dos modelos teóricos, mas as próprias políticas e práticas de EaD”.

Para Santos e Moraes (2003):

[...] a educação tem um papel crucial na chamada "sociedade tecnológica". De fato, é unicamente por meio da educação que teremos condições, enquanto indivíduos, de compreender e de se situar na sociedade contemporânea, enquanto cidadãos co-partícipes e responsáveis (SANTOS; MORAES, 2003, p. 11).

Originária do termo alemão *bildung* – que significa a formação do indivíduo –, em Economia e Sociologia Industrial essa palavra, para Frigotto (1992), é sinônimo de qualificação do trabalhador.

Em Marx, segundo Frigotto (1992, p. 9), o conceito de qualificação implica em concebê-la como “um conjunto de condições físicas e mentais que compõem a capacidade de trabalho ou a força de trabalho despendida em atividades voltadas para a produção de valores de uso em geral”.

Essas condições físicas e mentais representam a síntese de elementos, tais como: grau médio de destreza dos indivíduos; disponibilidade de recursos naturais; organização social da produção; quantidade e qualidade dos meios para produzir.

Em relação às novas tecnologias, Frigotto (1992; 1995), Hirata (1994), Saviani (1994), Belloni (1999), entre outros, argumentam que tais tecnologias têm demandado novas competências dos trabalhadores. Dessa forma, a educação tem sido desafiada a se posicionar, tanto teórica quanto praticamente.

E por que isso ocorre? Vejamos.

Hirata (1994) argumenta que a produção no regime de acumulação fordista baseia-se na fabricação em massa de bens padronizados mediante o uso de máquinas especializadas não flexíveis e com trabalhadores semiqualeificados. A estes trabalhadores exige-se um cumprimento rigoroso das normas operatórias, segundo um *best way*, com prescrição das tarefas e disciplina no seu cumprimento, a não comunicação (isolamento, proibição de diálogos durante o trabalho em linha etc.) (op. cit., p. 129).

Já o modelo da organização flexível é resultante das inovações tecnológicas, da descentralização e da abertura ao mercado internacional no contexto da globalização. Essa flexibilidade levaria ao retorno de um tipo de trabalho artesanal, qualificado e em cooperação entre *management* e funcionários multifuncionais (HIRATA, 1994).

Para Hirata (1994), o modelo da competência, oposto ao da qualificação, implica um compromisso pós-taylorista, em que os trabalhadores são levados no novo modo de organização do trabalho “a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais” (op. cit., p. 133). Já a qualificação estaria diretamente relacionada ao momento fordista, em que, para cada tarefa, faz-se necessária uma especialização.

A autora coloca, então, o eixo da problemática da competência centrado nas categorias trabalho e linguagem, argumentando, com Philippe Zarifan, de que é necessário fazer uma nova síntese entre esses dois conceitos, como o trabalho comunicacional, a propósito da assertiva de Habermas e Claus Offe de que o trabalho não teria mais centralidade nessa fase do capitalismo (HIRATA, 1994).

No entanto, para Frigotto (1995), tanto Habermas quanto Offe desconsideram a dimensão ontológica do trabalho que, em Marx, constitui a essência humana, pois é pelo trabalho, pela produção da vida material, que o homem constitui-se como sujeito histórico. “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina seu ser; é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Além disso, Frigotto (1995) ressalta a fragilidade de argumentação empírica de Offe, pois a Europa, longe de abdicar da centralidade do trabalho, estrutura “uma verdadeira cortina de ferro para proteger postos de trabalho” (op. cit., p. 114) contra os desempregados do Terceiro Mundo.

Para Antunes (1995), o toyotismo caracteriza-se pelo trabalho cooperativo, em equipe, em que a falta de demarcação de tarefas demanda uma qualificação polivalente e multifuncional. No entanto, a produção flexível, típica do Estado neoliberal, exige conhecimentos e atitudes diferentes das qualificações requeridas pelas organizações fordistas (americanas) e toyotistas (japonesas), pois estas ainda são fragmentadas e controladas. Assim, o trabalhador pós-fordista, de acordo com sua análise e da qual concordamos, ainda se encontra alienado.

Com a crise do fordismo nos países capitalistas centrais e o processo de produção nos países que não conheceram o *well/warfare state*, surgem novos processos de produção industrial (pós-fordismo e toyotismo), os quais passam a influenciar tanto a concepção quanto a gestão do trabalho e todas as dimensões sociais a ele relacionadas. Ligado à lógica “pós-moderna” e pós-fordista, estes novos processos, em geral, enfatizam o aprender ao longo da vida, a educação para o pensar e o trabalho em redes, ao contrário da lógica taylorista/fordista de produção em massa da linha de montagem, em que se tinha uma clara e nítida divisão do trabalho: os pensadores e os executores, que correspondem aos trabalhadores intelectuais e aos manuais, respectivamente.

Para Saviani (2007), a ordem econômica atual é denominada pós-fordista e pós-keynesiana e assenta-se na exclusão. Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade (o incremento do lucro, a extração de mais-valia), a nova ordem econômica rege-se pela ênfase ao trabalho morto (tecnologia) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada dos trabalhadores.

As empresas mudam a qualificação pela competência e, nas escolas, procura-se passar “do conhecimento das disciplinas de conhecimento para o ensino de competências referidas às situações determinadas” (SAVIANI, 2007, p. 436). A partir de Marx (1978, p. 75), teoriza-se que ser produtivo não significa apenas produzir mais mercadorias, mas “criar valor de troca, isto é, mais-valia”.

Assim, transferida a responsabilidade dos empregos pelo Estado de bem-estar social para os próprios indivíduos sob o Estado Míni-

mo, Saviani (2007) conclui que essas transferências os tornam subjugados à “mão invisível do mercado”.

Sobre a problemática da educação e do trabalho, Santos e Moraes (2003) alertam que a análise de diferentes estudos sobre essa temática sugere que qualquer que seja a configuração futura da sociedade, a intervenção do indivíduo enquanto cidadão participativo e determinante em seu meio social **continuará dependendo de sua posição no sistema produtivo**. Para eles, não há nenhum indício de que a sociedade tecnológica emergente será mais justa, mais prazerosa, mais democrática, mais igualitária.

Barreto (2010) questiona esse vínculo entre novas tecnologias, suas congêneres Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e demandas por educação, argumentando com Bernstein (1996) e Fairclough (2005, 2006) (apud Barreto, 2010, p. 34) de que há um duplo movimento: estrutura e escala. Na estrutura, há deslocamento conceitual do campo social de origem (empresa) para a educação no sentido de sua mercantilização. Na escala, esse deslocamento segue as orientações dos Organismos Internacionais (OIs).

A autora argumenta que, em se tratando de formação de professores, esses movimentos são fundamentais, tal como se pode depreender do Documento S/CSS/W/23, de 18 de dezembro de 2000, da World Trade Organization (WTO, 2000, p. 1), cuja proposta é:

[...] liberalizar a comercialização deste importante setor da economia mundial, removendo obstáculos que se opõem à transmissão desses serviços além das fronteiras nacionais, por meios eletrônicos (e-educação) ou pelo estabelecimento e pela exploração de instalações (como escolas) para proporcionar serviços a estudantes em seu país ou no estrangeiro (BARRETO, 2010, p. 34, tradução própria).

Para os teóricos críticos, o discurso que advoga uma crescente qualificação da força de trabalho é um mito que faz parte e apoia a manutenção de um modelo de produção que preserva, em sua totalidade, o **fetichismo da mercadoria e a alienação**.

Saviani (2005) destaca que a alienação está presente no trabalho material, dado que o produto do trabalho separa-se do trabalhador. Sobre o trabalho não material, Saviani teoriza a existência de dois tipos, sendo que o primeiro consiste no produto separando-se do produtor, dando como exemplo a produção de livros. No segundo, o produ-

to não se separa do trabalhador; ele dá como exemplo o professor. Relacionando a educação ao trabalho educativo, Saviani afirma que, se a educação não se resume ao ensino, “é certo, entretanto, que ensino é educação” (SAVIANI, 2005, p. 12.)

Se, em educação, o fordismo e o taylorismo correspondem ao behaviorismo (BELLONI, 1999), o pós-fordismo está relacionado com a crítica ao industrialismo instrucional e propõe o diálogo entre professores e alunos, em situações como aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, fleximodo, *campus* aberto ou *campus* virtual.

Segundo Belloni (1999, p. 14-15), há dois modelos de Educação a Distância (EaD). O primeiro deles está ligado ao modelo taylorista-fordista de educação, em que a EaD é entendida como um processo industrial de trabalho. Nessa perspectiva, sua estrutura é determinada pelos seguintes princípios: racionalização, divisão do trabalho e produção em massa, acrescido de crescente mecanização e automação. Essa lógica de “massa” vai evidenciar-se na oferta da educação (universalização do Ensino Fundamental e depois o Secundário) e nas estratégias (grandes unidades, planejamento centralizado, otimização de recursos etc.).

Na educação, essa lógica de “massa” evidencia-se, segundo Belloni (1999), na expansão da oferta de educação (inicialmente para o nível fundamental e, posteriormente, o médio) e nas estratégias implementadas: grandes unidades, planejamento centralizado, otimização dos recursos, uso de tecnologias.

Aplicada à organização de sistemas de EaD, as estratégias fordistas sugerem a existência de um provedor centralizado, de âmbito nacional, fazendo economia de escala, o que implica um controle administrativo e uma divisão de trabalho intensa. Na comunicação em EaD, a ênfase está na produção e no material produzido.

Já o modelo pós-fordista, segundo Blandin (1990 apud BELLONI, 1999, p. 87), sinaliza algumas competências necessárias aos profissionais da educação que deverão desenvolver competências em quatro grandes áreas: 1) cultura técnica – em audiovisual e informática; 2) competência da comunicação; 3) capacidade de trabalhar com método; 4) capacidade de capitalizar seus saberes e suas experiências.

Apesar de Belloni (1999) teorizar que são dois os modelos de EaD, fordista e pós-fordista, propomos a inclusão de um terceiro modelo teórico para a análise da relação educação e trabalho, que é o mo-

delo da politecnia ou da educação omnilateral, tal como pensado pela concepção marxista de educação, por essa teoria fazer parte do cabedal teórico da educação na perspectiva contra-hegemônica. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto da necessidade de construção de uma outra sociedade, em que o trabalho seja concebido como um princípio educativo.

Sobre as novas tecnologias, Saviani (1994) argumenta que o que estamos vivendo na atualidade é a transferência das funções intelectuais para as máquinas (autômatos), colocando como desafio a necessidade de uma maior qualificação da classe trabalhadora, dado que suas funções intelectuais estão sendo absorvidas pelos autômatos.

Para Frigotto (1992, p. 48-49), a politecnia implica a superação da fragmentação, o utilitarismo e a unidade teoria e prática. Exige uma nova função social da escola, isso porque o saber politécnico situa-se na perspectiva do desenvolvimento de todas as qualidades humanas no processo de superação das relações sociais de alienação e de exclusão.

A seu ver, a “alternativa da educação numa perspectiva socialista democrática não pode inventar uma realidade supra-histórica. Ela se gesta no embate contra-hegemônico de dentro desta materialidade” (FRIGOTTO, 1995, p. 203).

A qualificação demandada nessa nova etapa, para Saviani (1994, p. 164), requer “a universalização da escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades do indivíduo (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais”, em oposição ao mercado capitalista global.

Nosella (2007) considera que:

[...] todo cidadão precisa comunicar-se com propriedade, produzir algo para si e para outros [...]. "Nesse sentido, a escola não pode renunciar à disciplina de estudo e à precisão científica e cultural, mas precisa também possibilitar aos jovens', segundo Manacorda, 'um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é de seu gosto'" (NOSELLA, 2007, p. 149).

Saviani (1994) propõe uma formação tecnológica do tipo politécnica, não alienante, que explicita o caráter não humano das tecnologias, salientando a necessidade de explicitar os princípios científicos e tecnológicos que as originam. Para ele, as tecnologias são meios e não podem ser **feticizadas** sob o risco de que o trabalho do professor,

não material, seja alienado, como ocorre nos cursos a distância, tal como praticado na atualidade.

Feenberg (2010, p. 167) considera que as “tecnologias não são apenas meios que conduzem aos fins; elas dão forma também a mundos”. E pergunta: “que tipo do mundo é instituído pela internet?”. Ao fazer isso, critica o modelo por ele denominado de fábrica, que consiste em máquinas automatizadas de ensinar ou em cópias pobres de salas de aula presenciais, em contraposição ao modelo da cidade, que tem como desafio utilizar as redes eletrônicas, de modo que sejam apropriadas por instituições educacionais de forma dialógica.

A nosso ver, a emancipação, ideal perseguido desde o Iluminismo, requer cidadãos conscientes e autônomos. A educação, desde uma perspectiva histórico-crítica, tem, por fim, estimular essa formação. E, para isso, há que transformar o risco em desafio, o veneno em vacina, a dominação em dialogia (MORAES, 2010).

Argumentamos (MORAES, 2010) que a tecnologia é fruto do trabalho humano, trabalho intelectual materializado dando visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Por sua vez, este trabalho é traduzido e protegido por patentes e direitos autorais que têm mantido, como salientado por Saviani, Dupas e Mészáros, a hegemonia da classe social, que detém o capital na sociedade.

Nesse sentido, a partir dos pressupostos educacionais de Saviani, propomos uma relação contra-hegemônica também na relação EaD e trabalho incluindo três autores: Santos (2011), Williams (2011) e Gramsci (1991).

Para Santos (2011), a técnica é direcionada pela política, já que “esta poderia ser usada diferentemente em função do conjunto de escolhas sociais” (op. cit., p. 122).

Por sua vez, Williams (2011) teoriza que os meios de comunicação são meios de produção e estão diretamente subordinados ao desenvolvimento histórico “das formas físicas mais simples da linguagem às formas mais avançadas da tecnologia da comunicação, são sempre social e materialmente produzidos e obviamente reproduzidos” (op. cit., p. 69).

Para ele, a partir de uma perspectiva socialista, do uso comunitário democrático, seria possível alcançar,

[...] de modo razoável e prático, o sentido dado por Marx ao comunismo como “a produção da forma mesma de comunicação”, na qual, com o término da divisão do trabalho dentro dos próprios meios de produção e de comunicação, os indivíduos falaria-
am “como indivíduos”, como seres humanos integrais (WILLIAMS, 2011, p. 78).

Por fim, Gramsci (1991) teoriza que escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” pre-determinado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Para ele, descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método.

Gramsci (1991), seguindo as teses de Marx, postula que a arena da consciência é marcada por conflitos de classe que se expressam objetivamente, por meio da exclusão/opressão, e subjetivamente, por meio da ideologia, que distorce a realidade, fazendo com que os dominados vejam como “natural” esta opressão. E a ideologia, como algo imaterial, permeia e direciona todas as esferas imateriais da sociedade.

Para Gramsci (1991), a escola na perspectiva transformadora teria o papel de formar os intelectuais que organizarão/formarão uma nova cultura, com o objetivo de contribuir com o processo de criação de uma contra-hegemonia à hegemonia dominante, pois para ele é na “arena da consciência” que as elites utilizam os seus intelectuais orgânicos para manter a dominação. Sendo assim, é necessário que as consciências sejam libertadas da hegemonia burguesa e criem uma nova cultura, com novos valores e, conseqüentemente, uma nova ordem social. Para Gramsci, a consciência da criança não é algo individual e muito menos individualizado. É “o reflexo da fração da sociedade civil na qual participa das relações sociais” (op. cit., p. 131).

A seu ver, o nexó instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de cultura representado pelos alunos, sendo também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e em disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o inferior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme argumentam Santos e Moraes (2014), no capitalismo em crise, a produção e a posse do conhecimento tornam-se fatores determinantes no contexto mundial. Marxistas e pós-modernos disputam sua apropriação e difusão, enquanto os pós-modernos, como Lyotard (1989), defendem que a ciência é feita por dissensos; é um jogo de linguagem em que vence o que for mais capaz de produzir algo rentável, competitivo e protegido por patentes. Já os marxistas, por sua vez, argumentam que o conhecimento é intrinsecamente não apropriável, pois tem por base o trabalho social.

O fato é que o conhecimento produzido transforma-se em propriedade intelectual. Para Dupas (2007), a propriedade intelectual, regulada por meio de um rígido controle da utilização de marcas e patentes, é um dos pilares do sistema de acumulação capitalista global. Esse rígido controle da propriedade intelectual utiliza-se intensamente das instituições internacionais, como a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), mas, paradoxalmente, começa o questionamento sobre o peso dos custos envolvidos em ações defensivas dessas grandes corporações.

A produção do conhecimento, logo, não é neutra. Envolve o dispêndio de um trabalho situado no tempo e no espaço em que seus produtores ocupam uma posição de classe. A política tem assinalado, contudo, o benefício daqueles que detêm o poder econômico e geopolítico. Saviani (2007) tem razão quando postula que "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação" (op. cit., p. 55).

Portanto, há que se ter uma política educacional que possibilite aos cidadãos essa libertação por meio da apropriação crítica dos conhecimentos veiculados/produzidos com o auxílio das tecnologias. Na era das tecnologias digitais, estas não são libertadoras por si sós. Somos nós que lhes atribuímos os sentidos e os rumos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BARRETO, Raquel Goulart. Configuração da Política Nacional de Formação de Professores a Distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

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

DUPAS, Gilberto. Propriedade intelectual: tensões entre a lógica do capital e os interesses sociais. In: VILLARES, Fábio (Org.). **Propriedade intelectual: tensões entre a lógica do capital e os interesses sociais**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

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

FEENBERG, Andrew. A fábrica ou a cidade: qual o modelo de Educação a Distância via web? In: NEDER, Ricardo (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento Social na América Latina, 2010.

FERRETI, Celso et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Trabalho e educação**. Campinas: Papyrus; Cedes; São Paulo: Ande; Anped, 1992.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HIRATA, Helena Polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso et. Al. (Org.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 128-137

LYOTARD, Jean François. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MORAES, Raquel de Almeida. Institucionalização da EaD nas IES públicas: uma perspectiva histórico-crítica e emancipadora. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. 1. ed. São Carlos: Edufscar, 2010. v. 1, p. 319-349.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 137-151, 2007.

SANTOS, Gilberto Lacerda; MORAES; Raquel de Almeida. A educação na sociedade tecnológica. In: SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. 1. ed. Brasília: Editora Plano, 2003. v. 1, p. 11-30.

_____; _____. A educação na sociedade informacional: anotações provenientes de uma pesquisa de natureza filosófica. **Filosofia e Educação**, v. 6, p. 266-288, 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Record, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e materialismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

WTO – WORLD TRADE ORGANIZATION. Council for Trade in Services Special Session. **Communication from the United States**: higher (tertiary) education, adult education and training. Genève: WTO, 2000. (S/CSS/W/23, 18 Dec. 2000).

5. SENTIDOS DO PROGRAMA TV ESCOLA COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Danielle Sabregas Lamplona Nogueira

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, especialmente, foi possível observar mudanças no contexto sociopolítico-econômico mundial que acompanharam um processo de ajustamento da ordem neoliberal, fazendo com que países capitalistas passassem a demonstrar capacidade de competitividade, com maior eficiência e eficácia de suas organizações.

Para acompanhar as tendências mundiais, uma nova forma de estruturação do Estado brasileiro foi sendo implementada por meio de reformas administrativas. No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995) foi criado no ano de 1995. Este plano visou ao estabelecimento de objetivos e diretrizes para a reforma administrativa no país, cujo contexto está pautado na redefinição do papel do Estado como promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social do Brasil.

A ação de organismos multilaterais, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, também contribuiu para a redefinição do papel do Estado, inclusive no âmbito educacional. As recomendações destes organismos influenciaram a direção das políticas de educação que defendiam: a gestão institucional responsável (descentralização); a melhoria do acesso à aprendizagem; e a eficiência dos sistemas de educação e treinamento para mobilizar recursos para estes fins. Nessa direção, no discurso destes organismos, a melhoria da eficiência do sistema estaria vinculada à formação de capital humano para a nova economia.

Nessa nova economia, o projeto de reconfiguração do Estado brasileiro também se situa no contexto da chamada sociedade tecnológica e informacional (SCHAFF, 1995; CASTELLS, 1999; MATELART, 2001), a qual impõe a centralidade da tecnologia e da informação nos processos produtivos e da educação como provedora de quali-

ficação para esta sociedade. Por consequência, educadores e estudiosos buscaram alternativas aos sistemas tradicionais que pudessem atender a essas necessidades. E entre novas e velhas alternativas, a Educação a Distância (EaD) apresentou-se como uma alternativa.

No âmbito das políticas públicas brasileiras, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-2002) priorizou programas para a formação de professores a distância, sobre os quais Barreto (2003) argumenta que existe influência dos organismos multilaterais nestas políticas, colocando a centralidade nas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).

A partir disso, observa-se que ainda há limitações no encaminhamento das políticas de formação de professores, principalmente quando a ênfase valoriza o desenvolvimento das competências técnicas. São políticas públicas que contribuem para a manutenção de treinamento em habilidades e competências em curto prazo, visando ao tecnicismo, em vez de promover iniciativas fundadas na complexidade das práticas pedagógicas (BARRETO, 2003).

Nesse sentido, esta pesquisa buscou analisar as múltiplas relações e seus sentidos que se estabelecem no programa TV Escola, considerando a articulação entre o Estado brasileiro, suas políticas públicas e a ação de organismos multilaterais na orientação das políticas de formação de professores a distância, no período de 1995 a 2010.

Na presente pesquisa, os dados analisados foram coletados por meio de análise de documentos da Unesco, do Banco Mundial e do Ministério da Educação (MEC). Dessa forma, a análise documental possibilitou investigar as diretrizes que orientam o programa examinado e sua relação dialética entre o Estado, as políticas públicas e os organismos multilaterais, a qual se constitui de contradições e resistências.

O método adotado, o materialismo dialético, propõe que a realidade não é o resultado do pensamento que se absorve a si mesmo, move-se por si, tal como teoriza Hegel, mediante o método dialético idealista que percorre do abstrato ao concreto, do pensamento ao concreto. Para o materialismo dialético, ao contrário, é necessário iniciar o processo de conhecimento da realidade pelo concreto, apreendendo as categorias mais simples e concretas – como o trabalho – para perceber as representações que são estabelecidas sobre esse mundo, suas ideologias (falsas representações), seus conflitos e suas contradições.

Daí que, ao fazer a exposição dos resultados dessa investigação, privilegamos a realidade material, sua historicidade como pano de fundo para a análise do concreto, que se constituiu o objeto desta pesquisa. Como teorizado por Marx (2008):

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258).

ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS CONSTITUINTES

Sanfelice (2008, p. 66) afirma que: “do século XVII ao XXI, tudo, mas tudo mesmo, mudou; mudou dentro de uma permanência; permaneceu, em formações cada vez mais avançadas, o modo de produção capitalista”.

Sobre essa mudança, Ianni (2003) aponta que se verifica uma metamorfose qualitativa, e não apenas quantitativa, de tal maneira que o capital adquire novas condições e possibilidades de reprodução. No sistema mundial, assim concebido, os Estados nacionais continuam a desempenhar os papéis de atores privilegiados, polarizando muito das relações, das reivindicações, das negociações, das associações, das tensões e das integrações que articulam este sistema.

Partindo dessa premissa, podemos analisar a constituição do Estado brasileiro como agente promotor de políticas públicas, inclusive as educacionais, como é o programa TV Escola, objeto deste capítulo.

Para isso, recuperamos a definição de Estado por Marx e Engels (2008) como a expressão política da classe dominante e instituição necessária para controlar os conflitos sociais entre os diferentes interesses econômicos e manter a ordem. A partir de Gramsci (1971), compreendemos esse processo como **hegemonia**, a qual se configura pelo predomínio ideológico dos valores e das normas dominantes sobre as classes subalternas. Contudo, lembramos de que a hegemonia não é monolítica, mas tem, em si, contradições e conflitos.

Ampliando-se a afirmação de Sanfelice (2008), podemos presumir que, na constituição do Estado brasileiro, as mudanças ocorridas

não eliminaram um elemento permanente: a hegemonia de grupos dominantes economicamente sobre grupos dominados e subalternos. Em consonância com a configuração do Estado, as políticas públicas expressam as diretrizes deste, havendo uma relação intrínseca entre Estado e políticas públicas. A política pública, de acordo com Boneti (2007), origina-se, ainda, de princípios que representam a conjugação de interesses e as correlações de forças sociais, entre outros. Partindo desse pressuposto, concluímos que, se na constituição do Estado brasileiro há elementos que configuram a hegemonia de grupos dominantes economicamente, esta hegemonia mantém-se presente na efetivação de políticas públicas. Dessa forma, admitimos que as forças econômicas internacionais afirmam-se como agentes que influenciam a definição de políticas públicas, estabelecidas por múltiplas relações com esse Estado.

A origem do Estado brasileiro dá-se, na verdade, antes da constituição de uma nação brasileira. O primeiro Estado brasileiro é português, o qual se apresenta como agente de dominação e exploração, sobretudo econômica, da colônia. Além dessa relação de dominação, o Estado brasileiro também assimilou práticas personalistas e domésticas do Estado português, caracterizando a cultura patrimonialista, que permanece privilegiando os interesses privados em detrimento dos interesses públicos, até hoje.

Em relação à educação, a dos jesuítas marcou o período inicial do Brasil, a qual também representou um transplante da cultura europeia. A proposta de “colonização” e catequese dos índios teve uma conotação de dominação dos que aqui habitavam, enquanto a formação de bacharéis era destinada somente à elite dominadora.

Portanto, acompanhando a lógica de que o nascimento do Estado brasileiro não representou uma iniciativa nacional, mas externa, e por meio de uma relação de exploração do colonizador com a colônia, inferimos que a educação brasileira também não se converteu em prioridade nacional, reproduzindo as relações de dominação. Enquanto política pública estatal, iniciada no Império, a educação não era direito garantido a todos.

Após 1930, o Estado brasileiro vivenciou outra etapa de produção capitalista, tendo o desenvolvimento nacional como prerrogativa de suas ações. Por meio da política de substituição das importações, o Estado mostrou-se interventor na economia, assumindo o papel de promotor da industrialização e do desenvolvimento econômico. Apesar

de alguns avanços na legislação trabalhista e na estrutura física sindical, com vistas à incorporação subordinada das massas populares ao Estado, estes avanços representaram o controle estatal dos trabalhadores e a contenção dos movimentos revolucionários. Nesse mesmo período, segundo Silva (2002), o primeiro acordo com o Banco Mundial data de 1946, para a construção da Escola Técnica de Curitiba. A criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), em 1955, por exemplo, foi influenciada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal).

A partir da década de 1960, as políticas educacionais apontavam um alinhamento do capital internacional, prevalecendo uma concepção tecnicista e destacando a influência de organismos externos, como a United States Agency for International Development (Usaid), na definição e na execução de tais políticas. Assim, a educação manteve-se atrelada ao fator econômico como elemento estratégico e não prioritário, admitindo a participação de agentes externos. Nesse contexto, a EaD acompanhou o projeto nacional-desenvolvimentista como mecanismo de ampliação de qualificação profissional e rápida inserção no mercado de trabalho.

Após o período da Ditadura Militar, as esperanças da redemocratização do Estado brasileiro foram alimentadas no governo Sarney, que, no entanto, foi marcado por políticas clientelistas, remanescentes dos períodos anteriores.

O governo Collor, por sua vez, marcou a década de 1990, com o estabelecimento de um projeto de Estado neoliberal, tendo suas condições auxiliadas por organismos multilaterais, entre eles o FMI e o Banco Mundial. Assim, o estabelecimento do Estado neoliberal no Brasil significou a concepção hegemônica de ajuste do aparato estatal, amparado nos pressupostos de Estado mínimo, na execução de serviços estatais e na intervenção econômica, e de Estado máximo, no controle. De acordo com Sanfelice (2008):

[...] o Estado-nação, antes instituição central da política, como o monopólio do poder público e da lei, foi erodido de duas formas: perdeu poder e função para entidades supranacionais e o fim de grandes Estados e impérios gerou Estados menores, fracos. Perderam também poder e privilégios dentro de duas fronteiras, com a privatização de serviços de segurança, serviços postais, da saúde, da previdência e da educação. [...] Os Estados nacionais

passaram a ser delimitados, reduzidos e monitorados pelas autoridades e políticas supranacionais, ou seja, credores sem rosto e entidades multilaterais reguladoras ou chanceladoras, como o BM, o FMI e a OMC (SANFELICE, 2008, p. 73).

Em continuidade ao projeto iniciado por Collor, o governo FHC implementou a reforma administrativa do Estado, atribuindo seus critérios gerenciais de eficiência e de participação do cidadão na execução de suas decisões. Assim, a implementação do projeto de Estado neoliberal reafirmou o papel de organismos multilaterais no desenho estatal e na configuração das políticas públicas, estabelecendo as prioridades e os diversos acordos de assistência técnica e financeira para a implementação de reformas estruturais demandas pelo novo modelo. Nesse contexto, o Estado anunciado como democrático representa uma reconfiguração do capitalismo.

A reconfiguração estatal, por sua vez, traz consigo uma Agenda Global Estruturada para a Educação (Agee), tal como foi a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse sentido, Sanfelice (2008) sugere que essa teoria (Agee) evidencia que o capitalismo não é moldado pelo cultural, mas organizado pelo supranacional – o capital mundializado –, e afeta os estados e seus sistemas educativos. Nesse processo de mundialização do capital, a educação tem sido transformada em serviço, acompanhando uma lógica de mercado. Sanfelice (2008) aponta que a indução para tanto é sistematicamente sugerida por agências como o Banco Mundial e a Unesco, entre outras que comandam interesses mundiais do comércio. O desejo é o de corrigir detalhes e acomodar a educação à globalização, à mundialização da produção, à reestruturação do trabalho e à transnacionalização do capital, permanecendo intocadas as determinações estruturais da sociedade.

Dessa forma, as políticas educacionais foram orientadas pelas diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pelos organismos Unesco, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Banco Mundial. O principal resultado desta conferência foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual estabeleceu que, como garantia da educação para todos, os países deveriam constituir políticas que satisfizessem às necessidades básicas de aprendizagem. Foram nessas bases que o Plano Decenal de Educação foi constituído.

As estratégias de democratização da educação acompanharam o discurso da qualidade, a qual está atrelada ao desenvolvimento econômico e à inserção do país no mercado globalizado, com nível satisfatório de competitividade, segundo esse discurso. Nesse contexto, a formação de professores representa uma centralidade para se alcançar a qualidade educacional, sobretudo aquela realizada em serviço e a distância, modalidade esta reconhecida por aqueles organismos como a de maior potencial democrático e de baixo custo.

Segundo Pereira e Silva (2015), foi nesse movimento dos anos 1990 que houve maior aproximação do Brasil também com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), influenciando decisões políticas, econômicas e jurídicas, por meio de acordos, convenções, protocolos, programas, relatórios estatísticos e indicadores a serem alcançados pelos países-membros, em especial no âmbito da Educação Básica pública. Os acordos formais (ratificados pelos países; no caso do Brasil, pelo Congresso Nacional) trazem padrões e modelos, recomendações ou orientações. O documento “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (OCDE, 2006), por exemplo, tem como objetivo central “fornecer aos formuladores de políticas informações e análises para auxiliar na elaboração e na implementação de políticas para professores que resultem em ensino e aprendizagem de qualidade no nível da escola”.

O governo Lula, por sua vez, apesar de representar um projeto de ruptura com o modelo implementado no Brasil, apresentou contradições na efetivação de um projeto diferenciado. Segundo Sader (2010), este governo manteve alguns elementos das políticas do governo FHC e adotou outros, instalando um rígido ajuste fiscal e políticas sociais e externas inovadoras.

Na educação, Leher (2010) e Oliveira (2009) concluíram que a esperada ruptura não ocorreu no governo Lula. Antes, a convergência dos organismos multilaterais e do governo representou um consenso entre os setores dominantes: a ampliação da oferta da Educação Básica e a formação profissional de natureza instrumental, bem como o incentivo às Parcerias Público-Privadas (PPPs) em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas. Quanto às políticas de formação de professores a distância, Silva Junior, Kato e Santos (2010) defendem o argumento de que estas parecem

seguir a mesma racionalidade da matriz teórica, ideológica e política da reforma do Estado e da educação, consolidada no governo FHC, apesar das mudanças ocorridas em razão do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a implementação da nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) – ampliou seu escopo para atender, também, à formação de professores da Educação Básica. A Política Nacional de Formação de Professores privilegiou dois programas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), na modalidade presencial, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade a distância.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) estabeleceu duas metas para professores (metas 15 e 16), visando garantir uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, para que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

PROGRAMA TV ESCOLA: AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES DE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

A relação da TV Escola com o Estado brasileiro é expressa como ação deste, atrelada a um Estado que se configurou historicamente pela permanência das relações desiguais de dominação e de reprodução da estrutura de classes, influenciado por agentes econômicos externos. Em sua origem, relaciona-se a um projeto de Estado neoliberal que tem em sua configuração os elementos de desresponsabilização estatal, desconcentração e privatização, subsidiados por um modelo gerencial, orientado pelo mercado e pelos critérios de eficiência e eficácia, conforme vimos no item anterior.

No âmbito das políticas públicas educacionais, esse Estado firma-se no pressuposto da educação como estratégia para o desenvolvimento econômico, sendo necessária a implementação de reformas estruturais que priorizem a satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem e melhoria da qualidade. Na efetivação desse projeto, organismos multilaterais desenvolvem importante papel como agentes influenciadores das prioridades nas políticas públicas, especialmente o Banco Mundial e a Unesco, encontrando espaços e relações consensuais na própria configuração do Estado brasileiro e em sua gestão.

Desse modo, a TV Escola também mantém relações com as políticas públicas promovidas pelo Estado brasileiro. Nesse sentido, remonta ao Plano Decenal de Educação, que buscou seguir as diretrizes quanto à satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, influenciado pela Conferência Mundial de Educação para Todos. As diretrizes enfatizavam a melhoria da qualidade da Educação Básica, tendo o uso de tecnologias e formação de professores como insumos necessários às reformas.

Esse plano também foi orientado pela lógica da educação como subsídio ao desenvolvimento econômico, a fim de efetivar o processo de ajuste neoliberal, em concordância com as orientações do documento *“Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”* (WORLD BANK, 1995).

Concordando com o Relatório Delors (UNESCO, 2010), o plano recomenda a cooperação com Organismos Internacionais (OIs), por meio de parceria em projetos para a educação, o acesso às tecnologias, à educação ao longo da vida e à harmonização das legislações nacionais com os instrumentos internacionais. Segundo o plano, o uso de tecnologias na formação de professores deve estar articulado ao conceito de educação ao longo da vida, proposto pelos documentos *“Life-long learning in the global knowledge economy challenge for developing countries”* (WORLD BANK, 2003b), *“De la conciencia a la acción: una evaluación de la política del banco sobre las tecnologías de la era de la informática y el desarrollo”* (WORLD BANK, 2003a), Relatório Delors (UNESCO, 2010), *“Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente”* (UNESCO, 2004) e *“Teacher education guidelines: using open and distance learning”* (UNESCO, 2002).

Enquanto política pública criada no governo FHC, a TV Escola fez parte do projeto de governo que instituiu como prioridade da política educacional a universalização do acesso à primeira etapa da Educação Básica e à melhoria da qualidade do atendimento escolar, buscando atender às prerrogativas do Plano Decenal de Educação. Para isso,

este governo enfatizou a incorporação de tecnologias na Educação Básica e formação de professores a distância em exercício, coerente com os documentos supracitados.

No ano de sua criação (1995), a TV Escola vinculou-se ao Programa de Apoio Tecnológico (PAT), conhecido como *Kit Tecnológico*, que teve como meta fornecer a todas as escolas públicas de Ensino Fundamental (inicialmente com mais de 250 alunos) um *kit* composto por uma televisão, um videocassete, uma antena parabólica e uma caixa de fitas VHS.

Com essa estrutura, as escolas receberiam acesso aos vídeos da TV Escola, a fim de atender à valorização do magistério (por meio da capacitação e da formação continuada dos professores das redes públicas de Educação Básica) e à melhoria da qualidade do ensino (como apoio à sala de aula, por meio da televisão e acompanhada de material impresso). Observou-se que o pressuposto de qualidade que amparou a TV Escola manteve-se coerente com a concepção de qualidade do Banco Mundial, centrando-se na busca da equidade da Educação Básica e da mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos, por meio do investimento em insumos (professor e tecnologias).

Esse programa também foi fundamentado no pressuposto de descentralização, repassando a execução e a manutenção da TV Escola, enquanto política de formação de professores, às secretarias estaduais, municipais e às próprias escolas.

Quanto à priorização da formação de professores em serviço e do uso da EaD com a utilização da TV, o programa coincide com as diretrizes de formação de professores do Banco Mundial, presentes nos documentos “*Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial*” (WORLD BANK, 1995), “*Teacher education at a distance*” (WORLD BANK, 1997) e “*Brazil teachers development and incentives a strategic framework*” (WORLD BANK, 2001). Estes três últimos, inclusive, referendam o uso da televisão na formação de professores, destacando o programa TV Escola no Brasil. Por outro lado, o programa admite, em seus princípios, o da educação ao longo da vida, defendido pela Unesco.

Para além das diretrizes, a relação da TV Escola com esses organismos deu-se na execução dele. Durante o governo FHC, a Unesco atuou no projeto Capacitação de Recursos Humanos para Utilização da TV Escola, por meio do Acordo MEC/Unesco, enquanto o Banco Mun-

dial investiu e participou via Pnud, por meio dos projetos BRA/96/008(BRASIL, 1997) e BRA/99/017 (BRASIL, 2000).

Outra influência no governo FHC foi da Internacional Society of Technology in Education (Iste), quanto à incorporação de mecanismos de interatividade aos meios tradicionais de aprendizagem a distância, como o vídeo. Isso pareceu influenciar a mudança da transmissão analógica para a digital da TV Escola em 2002, a fim de se alcançar a confluência tecnológica entre computadores e TV digital. Nesse processo, fez-se presente a articulação com o setor privado, por meio de quatro operadoras de TV digital (DTCOM, DirecTV, Teccat e Sky), como estratégia de privatização, por meio da prestação de serviço.

Durante o governo Lula, foi possível identificar elementos de continuidade do governo FHC no programa TV Escola, corroborando a tese de Sader (2010) quanto à continuidade da configuração do Estado brasileiro de FHC no governo Lula, e de Leher (2010), Oliveira (2009) e Silva Júnior, Kato e Santos (2010), referente à continuidade das diretrizes norteadoras das políticas públicas educacionais, apesar das mudanças resultantes da implementação do PDE.

O primeiro governo Lula deu prioridade à EaD na formação de professores também como alternativa indispensável para a garantia da qualidade da educação. Iniciado no governo FHC, o projeto de implementação da TV digital interativa teve sua continuidade no primeiro governo Lula, atendendo às orientações da Iste e dos documentos do Banco Mundial e da Unesco já mencionados. Além disso, nesse primeiro governo, não houve mudanças estruturais significativas quanto à formação de professores a distância, tendo em vista a permanência da atuação da Secretaria de Educação a Distância no MEC e a prioridade aos programas ProInfo, Proformação e TV Escola.

No segundo governo Lula, as ações do PDE trouxeram mudanças para a política de formação de professores, sobretudo com a criação da nova Capes e da UAB. No contexto do PDE, houve o redimensionamento do papel da TV Escola na formação de professores a distância como parte integrante do ProInfo Integrado, perdendo, de certa forma, a sua centralidade no âmbito das políticas de formação a distância.

Apesar das mudanças ocorridas no segundo governo Lula, a reafirmação dos princípios da TV Escola no Relatório de Ações da Secretaria de Educação a Distância (Seed), em 2009, tal como estabelecidos

em 1995, permite a inferência de que as diretrizes do programa não foram alteradas, mesmo com a mudança de tecnologia e o deslocamento do programa ao ProInfo Integrado. A participação dos organismos multilaterais no programa também continuou. A Unesco atuou por meio do Acordo Unesco/Brasil 914BRA5002, e o Pnud pela prorrogação do Projeto BRA 99/017.

Assim, podemos constatar que o programa TV Escola também mantém relações com organismos multilaterais (Banco Mundial e Unesco). Nesse sentido, foi possível observar que o desenvolvimento da TV Escola deu-se em um contexto hegemônico, resultante da configuração de um projeto de Estado neoliberal que age por meio de políticas públicas influenciadas por organismos multilaterais, como Banco Mundial e Unesco.

Contudo, Gramsci (1971) alerta que esse processo hegemônico não é coeso, monolítico, mas é constituído de contradições e resistências. As contradições encontradas nos dados referem-se à:

1) Estratégia de implementação do programa. No que se refere à perspectiva de descentralização, o repasse da responsabilidade de execução e a manutenção do programa às secretarias estaduais, municipais e às escolas configuraram-se como um processo de desconcentração, e não de descentralização, reafirmando a premissa de que “é na escola que estão os problemas e é na escola que está a solução” (GRAMSCI, 1971);

2) Institucionalização do programa e articulação entre os diversos agentes envolvidos. Os sujeitos apontaram que a dificuldade de institucionalização do programa refere-se à questão de que a adesão a ele é mais política do que pedagógica, e que a TV Escola é oficial, mas não institucional. O Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU) também apontou que apenas 66% dos professores conheciam pouco ou mais ou menos a missão e o objetivo do programa (BRASIL, 2001). Essa dificuldade de institucionalização revelou-se um elemento de resistência ao programa.

De acordo com Belloni (2003), não somente os sistemas passaram a assumir os encargos do programa, mas a TV Escola pôs sobre os ombros do nosso já atribulado professor mais uma responsabilidade: a de sua própria formação continuada. Assim, as oportunidades são dadas; se o professor não as aproveita, o problema é dele e de sua escola, não mais do governo, que já fez sua parte.

Ressalta-se que essas questões decorrem do fato de a TV Escola ter sido pensada isoladamente no âmbito do MEC, excluindo a participação dos sistemas estaduais e municipais. Acrescenta-se a isso o fato de o programa, enquanto política pública, ter sido pensado sem levar em consideração as condições objetivas do profissional da educação;

3) Concepção de formação de professores à destinação da formação e ao uso da TV Escola pelos professores. Esta concepção foi concebida como treinamento em serviço, denotando uma atividade meramente técnica e aligeirada que tem a escola como espaço de formação. Ao mesmo tempo, o programa possibilitou a proposta do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, o qual apresenta uma concepção de formação voltada ao entendimento desse processo formativo como o de desenvolvimento profissional docente, baseado no pressuposto da educabilidade do ser humano, de forma contínua, distinguindo-se da concepção inicial de treinamento.

No entanto, esse curso não chegou a todos os sujeitos envolvidos no programa, sobretudo os professores. Belloni (2003) destaca que os profissionais que se beneficiam da TV Escola são aqueles que necessitam menos (os que já têm uma melhor formação), e não aqueles que mais precisam e que são o público prioritário. A autora justifica que isso ocorre porque aqueles professores têm mais condições de desempenhar o papel de estudante autônomo que a proposta da TV Escola exige. Os demais não estão preparados para serem autodidatas, nem para realizar leitura crítica de mensagens televisuais, indispensável para aproveitar bem os materiais do programa. Nesse sentido, Toschi (2001) pondera que a concepção de qualidade do professor inclui melhor formação e maior relacionamento entre teoria e prática, além de valores éticos. Contudo, a intenção de reduzir custos com o ensino e a intensificação do trabalho docente constitui um dos paradoxos da política, a qual tem tirado o tempo de reflexão do professor sobre esse processo, contrariando a retórica do professor reflexivo, presente nas reformas;

4) Eficácia, eficiência e efetividade social dele. No período de 2001 a 2008, os dados do Relatório do TCU e da Avaliação da TV Escola indicaram que as ações de formação permaneceram insuficientes para o quantitativo de sujeitos que estariam envolvidos no programa. Revelou-se, ainda, o uso maior da TV Escola como recurso didático em sala de aula do que como recurso para a formação em serviço dos professores. Portanto, questionamos essa contradição, na medida em que o

programa foi criado para atender à demanda de formação de professores, mas não atende a todos e serve mais como apoio de aulas do que ao processo formativo desses profissionais.

Apesar de os dados das avaliações da Unesco (2006) e do Cespe/UnB (BRASIL, 2008) revelarem que alguns professores avaliam satisfatoriamente o conteúdo dos vídeos da TV Escola, estes mesmos dados não demonstram que o programa tem sido um instrumento eficaz para a redução da evasão e das taxas de reprovação e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade, objetivo central ao qual o programa esteve atrelado.

Em 2012, o programa passou a ser parte da Secretaria da Educação Básica (SEB) do MEC. O Art. 9º, inciso XI, do Decreto nº 7.690/2012, estabeleceu como competência da SEB:

[...]propor, coordenar e acompanhar o conteúdo destinado ao desenvolvimento e ao aprimoramento do ensino a distância de alunos e capacitação de professores, transmitindo e disponibilizando pelo canal de educação chamado TV Escola, e pela exploração dos serviços de sons e imagens, satélite, internet e outras mídias (BRASIL, 2012).

Nesse ano, a TV Escola foi reconfigurada em um formato de plataforma interativa de distribuição de conteúdo audiovisual, integrando conteúdos do Banco de Objetos Educativos e do Portal do Professor, com a finalidade de aprimorar a aprendizagem e as práticas de ensino. Além disso, na televisão, passou a ser distribuída por satélite aberto, analógico e digital, para todo o território nacional, além das operadoras de TV por assinatura na internet, com sinal disponível simultaneamente ao vivo.

Assim, foi possível destacar três sentidos da atualidade do programa, a partir de 2007. Em primeiro lugar, a nova configuração da TV Escola afirmou o seu deslocamento como política de formação de professores. Se, no seu início, o programa foi desenvolvido com o *status* de uma das principais políticas de formação de professores, juntamente ao ProInfo e ao Proformação, a partir de 2007 “cedeu” lugar ao Parfor e à UAB, e, especialmente, em 2012, assumiu-se como uma possibilidade de acesso a conteúdos e mídias digitais para auxiliar a prática de ensino de professores da Educação Básica. Inclusive, a proposta da plataforma interativa de conteúdos digitais apresentou-se no PNE (2014-2024), na meta 16 de formação continuada de profissionais da

Educação Básica, como estratégia para ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível.

Em segundo lugar, a TV parece reforçar o sentido da lógica da OCDE quanto às escolas eficazes, por meio de professores eficazes, segundo a qual o professor é o recurso mais significativo das escolas, sendo fundamental para os esforços de aprimoramento dessas instituições. Em outras palavras, “eficaz” é o professor e a sua prática pedagógica, desconsiderando o papel do Estado na garantia da educação de qualidade.

Em terceiro lugar, evidencia-se o sentido da ação do Estado brasileiro quanto à política, como alinhamento às prerrogativas de uma gestão gerencial, iniciada em 1995, com parcerias de organizações sociais, a partir do modelo atual de gestão da TV Escola. Isso se justifica pelo fato de, em 2015, o MEC ter firmado um Contrato de Gestão com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp) para a produção, a gestão e a distribuição de conteúdos educativos em diversos formatos e plataformas, sobretudo televisão e internet, além da formação e da capacitação continuada de profissionais da educação. Nesse contrato, também é responsabilidade da Acerp o gerenciamento da marca TV Escola, dos conteúdos, dos nomes, das plataformas e dos canais de distribuição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando essas análises, concluímos que as diretrizes que orientam o programa TV Escola estão relacionadas a organismos multilaterais, como Unesco, Banco Mundial e OCDE, sobretudo àquelas que se referem às categorias qualidade, uso de tecnologias e formação de professores. Assim, o programa produz sentidos que se articulam à própria configuração do Estado brasileiro, em um projeto neoliberal, e às suas políticas para a educação.

A partir desse olhar crítico sobre diversos sentidos do programa TV Escola, outras questões surgiram, referentes às políticas públicas de formação continuada de professores a distância.

A primeira delas é: em que medida essas políticas têm se efetivado como um processo de formação emancipatório? Belloni

(2003) também aponta que as razões principais do pouco aproveitamento efetivo da TV Escola para formação continuada dizem respeito muito mais a questões relacionadas com a carreira do professor: falta de tempo para a formação continuada dentro da jornada de trabalho, formação inicial precária, falta de hábito de autodidatismo e consequente dificuldade de aproveitar o que o programa oferece.

Disto, depreende-se que uma política de formação não pode ser analisada de forma separada da configuração do Estado que a promove. Assim, para que essas políticas sejam emancipatórias, é essencial que o Estado tenha essa mesma finalidade. Para isso, é necessário que haja uma contra-hegemonia capaz de promover rupturas na conjuntura orientada pelo capital. No entanto, em relação ao Estado brasileiro, o desafio dessa contra-hegemonia é o de agir contra um Estado que se configurou historicamente pela permanência das relações desiguais de dominação e de reprodução da estrutura de classes, influenciado por agentes econômicos externos e por agentes internos, que, nos dizeres de Florestan Fernandes (1986), têm mania de grandeza e opõem-se teozamente às mudanças.

REFERÊNCIAS

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

BELLONI, Maria Luisa. A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 287-301, jul./dez. 2003.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: Mare, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Prodoc – Documento do Projeto BRA/96/008 – Educação a Distância para Professores e Profissionais da Educação**. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Prodoc – Documento do Projeto BRA/99/017 – Educação a Distância para Professores e Profissionais da Educação**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria de Natureza Operacional do Programa TV Escola**. Brasília: TCU, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Avaliação do Programa TV Escola**. Brasília: MEC; Cespe/UnB, 2008.

_____. Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971. v. 2.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida. (Org.). **Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. São Paulo: Loyola, 2001.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna; OCDE, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

SADER, Emir. Brasil: de Getúlio a Lula. In: SADER, Emir (Org.). **Brasil: entre o passado e o futuro**. São Paulo: FPA; Boitempo, 2010.

SANFELICE, José Luís. Transformações no Estado-nação e impactos na educação. In: LUCENA, Carlos (Org.). **Capitalismo, Estado e educação**. Campinas: Alínea, 2008.

SCHAFF, Adam. **Sociedade informática**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; KATO, Fabíola; SANTOS, Silvia Alves. Políticas públicas para formação a distância: implicações políticas e teóricas. In: SOUZA, Dileno Dustan Lucas; SILVA JUNIOR, João dos Reis; FLORESTA, Maria das Graças Soares (Orgs.). **Educação a Distância**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2010.

PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia. A educação fotografada pelo Pisa e difundida pela OCDE. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia. (Orgs.). **Internacionalização da educação**: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas. Belo Horizonte: Fino Traço; Brasília: UnB, 2015.

TOSCHI, Mirza Seabra. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, Raquel Goulart (Orgs.). **Tecnologias educacionais e Educação a Distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Teacher education guidelines: using open and distance learning**. Paris: UNESCO, 2002.

_____. **Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente**. Paris: Unesco, 2004.

_____. **Avaliação do programa TV Escola**. Brasília: Unesco, 2006.

_____. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: Unesco, 2010.

WORLD BANK. **Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial**. Washington: World Bank, 1995.

_____. **Teacher Education at a Distance**. Washington: World Bank, 1997.

_____. **Brazil teachers development and incentives: a strategic framework**. Paris: World Bank, 2001.

_____. **De la conciencia a la acción: una evaluación de la política del banco sobre las tecnologías de la era de la informática y el desarrollo**. New York: World Bank, 2003a.

_____. **Lifelong learning in the global knowledge economy: challenges for developing countries**. Washington: World Bank, 2003b.

6. PROINFO: DILEMAS OU CONTRADIÇÕES?

Magalis Besser Dorneles Schneider
Natalina Pereira de Souza

INTRODUÇÃO

A educação atual tem o desafio de mediar um futuro permeado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) com novas propostas, novos dilemas, anseios e paradoxos da modernidade, de modo a garantir os princípios básicos, enquanto prática social, de formar indivíduos críticos, livres e autônomos. Com esse papel, seja em termos de conhecimentos, seja em termos de humanização das tecnologias, a educação precisa de políticas públicas consistentes, capazes de casarem a tensão entre a proposição e a materialização.

Mas seguindo em sentido contrário, segundo Azevedo (2004), a educação é considerada o ponto central no engendramento neoliberal para melhorar as economias nacionais, por meio de reformas orientadas para o mercado. Suas políticas públicas (o Estado em ação), para ele, estão se intrincando com o mundo da produção, em face das TICs, e se produzem e reproduzem no contexto das relações sociais que plasam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e na própria educação como prática social. Assim, o Estado do sistema capitalista, tomado em uma visão gramscianiana, encarrega-se da reprodução das relações de produção, como superestrutura, mas também por meio da hegemonia na área da consciência (CARNOY, 1987).

Desse modo, a educação é considerada, de um lado, como “uma das esferas de produção de capacidade de trabalho”, conforme Bruno (1996, p. 39) – uma mercadoria, portanto –; e, de outro, mantém o sincronismo das suas políticas e de seus programas com os Organismos Internacionais (OIs) de hegemonia, a exemplo do Banco Mundial, buscando atender à política desses órgãos, e não para as questões dos países, como registram vários estudiosos, a exemplo de Antunes (2001, p. 20).

Nessa configuração, os OIs passam a ter atuações de destaque, como agentes centrais na implementação de ajustes aos pressupostos neoliberais (SCAFF, 2000).

No Brasil, a realidade não é diferente, como registra Azevedo (2004), para quem a trama é a mesma, “entre os princípios que regem a reforma administrativa do Estado e as políticas educacionais que vêm sendo propostas e implementadas”, sempre influenciadas pelos OIs.

As indicações do Banco Mundial para elevar o patamar da educação brasileira são centradas na educação não formal e na Educação a Distância (EaD), esta última desde 1970, como meio de se fazer a educação de massa, diminuindo os custos e utilizando, para tanto, a intensificação no uso das TICs, principalmente na formação de professores. É assim que as políticas de EaD têm insistentemente perseguido essa vertente, que Barreto (2003a) nomina de “redução TIC-EaD”, a qual, no lugar de tratar da apropriação das TICs, aposta somente na EaD que “subsume as TIC e é, ela mesma, reduzida de modalidade de ensino a **instrumento** para uma **finalidade**”, de “formar professores a distância, com **certificação ou diploma**” (BARRETO, 2003a, p. 116).

Assim, o objetivo deste estudo é fazer uma análise crítica da política de EaD no Brasil, especificamente o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e os consequentes reflexos no programa de formação de professores e na qualidade do ensino das escolas públicas.

Para tanto, será feito um breve apanhado sobre a política educacional brasileira, de modo a melhor situar como tem sido planejada e normatizada a EaD, considerando o que preceitua Höfling (2001, p. 30), de analisar, entre outras questões, a relação fundamental que se estabelece “entre a concepção de Estado e as políticas que se implementa”, dentro de um período histórico de uma sociedade, requerendo, pois, conhecimento crítico desta política, dos impasses, dos interesses e das influências que a norteiam.

Para Saviani (1997; 2008, p. 59-62), o fato de que, historicamente, a política educacional brasileira tenha se direcionado para um sistema nacional de ensino em detrimento de um sistema nacional de educação, faz com que o ensino esteja restrito ao que é ministrado na escola, que, no lugar de articular as várias áreas que compõem os direitos sociais, alinhados ao atendimento da condição de humanidade e ci-

dadania, demonstram falhas e impasses na própria legislação quanto ao alcance formativo.

O espelhamento evolutivo dessas falhas e desses impasses nos desenhos das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) são motivos de ensaios críticos de diversos estudiosos, cuja gênese e trajetória são expostas brevemente a seguir.

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

O marco inicial conhecido remonta ao ano de 1549, com a chegada do primeiro governador-geral do Brasil, Tomé de Souza, acompanhado de quatro padres e dois jesuítas com o propósito de difundir a fé católica. Assim, os primeiros interesses políticos já permeavam a educação e, por meio da “fé”, buscavam assegurar a hegemonia espiritual da metrópole sobre o novo território. Eram os soldados do rei que conquistavam pela força e os de Deus, pela persuasão (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Outro marco importante dá-se em 1759, quando os soldados de Deus são expulsos, por iniciativa do Marquês de Pombal, e o Estado passa a intervir na gestão das escolas elementares e secundárias, inaugurando o chamado “período pombalino”, ruptura que abriria a possibilidade de novos caminhos para a educação no Brasil Colônia. Com a chegada da Família Real, é criado o primeiro instrumento legal para a educação – as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1827 –, que preconizava os ideais da educação como dever do Estado e a distribuição em todo território nacional de escolas nos diferentes graus. No entanto, tudo ficou no nível do discurso. A educação era um privilégio para poucos. Inaugura-se, então, a tradição de promessas do poder público, mas que muito pouco resulta em feitos (VIEIRA; FARIAS, 2007).

Com o advento da República, no final do século XIX, ocorrem rupturas significativas no modelo econômico vigente, provocando anseios de mudança, também, na educação, emergindo novos projetos de reforma, visando tornar os diversos níveis de ensino formadores, e não apenas preparadores, com perspectivas ao Ensino Superior, como constava na organização escolar defendida por Benjamin Constant em 1890 e 1891 (VIEIRA; FARIAS, 2007).

As iniciativas de reformas sinalizaram, então, um novo cenário nas décadas de 1920 e 1930, considerado um momento importante da

história da educação brasileira, quando a visão de um segmento da elite intelectual, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, trouxeram o movimento da “Escola Nova” como um norte pedagógico, gerando circunstâncias propícia ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

O “escolanovismo”, como ficou conhecido esse movimento, defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, que promovesse a equalização social, superando as contradições do processo de escolarização, até então existentes (SAVIANI, 2007; 2008, p. 6-7).

Mas, segundo Saviani (2008), em nome da democracia, os escolanovistas introduziram no interior da escola procedimentos ditos democráticos, mas servindo à burguesia, e não ao povo. Vivia-se a era do presidente Getúlio Vargas, em que a educação era apontada como centralizadora e autoritarista, assinalando, desse modo, a marca de contradições na elaboração do pensamento pedagógico brasileiro.

Esse período de conflitos e desafios resulta na defesa da liberdade do ensino público e do ensino privado, influenciando, decisivamente, o produto final do que viria a ser a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961, mas que, no texto, expressava concepções conciliadoras que mais favoreciam a ideologia do ensino privado do que o aprimoramento do ensino público.

Isso beneficiou o processo de esvaziamento do trabalho docente que, ressignificado na identidade do “saber que produz” para “o saber produzido que transmite”, tem suas atividades limitadas à tarefa de selecionar e organizar conteúdos de ensino, escolher o material didático a ser usado nas aulas, e “controlar o tempo de contato dos alunos com este material, transformado, assim, numa mercadoria cada vez mais pronta para ser consumida” (BARRETO, 2003b, p. 110)

Persistindo no tempo, esse fato alcança os cursos na EaD, na fragmentação da docência em, pelo menos, dois profissionais para o mercado de educação, que Barreto (2001 apud SANTOS, 2002, p. 118-119) classifica em professor/autor (aquele que produz o conhecimento) e professor/tutor (aquele que executa e administra formas e conteúdos estáticos) para um estudante que é apenas um receptor. Essa perspectiva compartimentaliza o **fazer do saber fazer**, a teoria da prática, compondo o processo de divisão do trabalho, próprio da

escola/fábrica baseada no modelo “fordista” do currículo por programas.

A discrepância entre quem pensa e quem faz:

[...] resultou no oferecimento de projetos com currículos inadequados e recursos didáticos padronizados de acompanhamento (livros, textos, apostilas, programas de áudio e vídeo etc.) descompassados das **aulas** veiculadas pelas mídias (sobretudo rádio e TV) e sem articulações com as características regionais dos alunos ou suas necessidades concretas de ensino (KENSKI, 2003, p. 104).

No período do Regime Militar, as reformas constituíram o acontecimento principal da educação e traduziam-se em fatos como a reforma universitária (1968), introduzida pela Lei nº 5.540/1968, resultado da pressão por acesso ao Ensino Superior de modo específico entre as camadas médias da sociedade civil, baseada nos modelos norte-americanos, por meio da United States Agency for International Development (Usaid), que tinham assessores junto ao MEC, sendo implantada nas universidades brasileiras no modelo empresarial. Atendia-se, assim, à exigência de racionalização para conter a expansão desordenada desse nível de ensino e controlar a participação estudantil (VIEIRA; FARIAS, 2007).

É nesse período que o trabalho docente foi levado ao limite pelas propostas tecnicistas dos anos 1970, segundo Barreto (2003a), reduzindo-se o ensino à formulação dos objetivos educacionais imediatos, formais, sem espaço para os imprevistos, cujo uso também era meramente formal, a exemplo dos ainda atuais pacotes prontos para a EaD.

Com o encerramento do Regime Militar, o país retorna, progressivamente, ao Estado democrático. E, no período compreendido entre 1985 e 2003, teve quatro diferentes presidentes.

A política educacional dos primeiros governos pós-Regime Militar é permeada por ambiguidades, com programas e planos educacionais nebulosos. Mas, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC, 1995-1998 e 1999-2002), diversas ações voltadas à educação foram deflagradas, entre elas, o ProInfo e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), nortearam a política de EaD brasileira, sofrendo, no entanto, períodos de continuidade e descontinuidade, tanto nesta quanto na gestão seguinte, a do governo de Luiz

Inácio Lula da Silva, compreendido em dois períodos (2004-2007 e 2008-2011), cujo foco tem sido a política de acesso, mas arrastando os mesmos problemas crônicos, como a permanência do aluno na escola e a qualidade da educação.

Nesse período, as progressivas limitações à docência apresentaram-se:

[...] bem mais complexas nas suas configurações materiais e simbólicas, correspondendo ao neotecnicismo em curso, inscrito no movimento contraditório de uma “globalização” excludente, administrada pelos privilegiados pela crise do modo de produção capitalista (BARRETO, 2003a, p. 110).

Os OIs centram as propostas educacionais no "uso de tecnologias mais eficientes" (LABARCA, 1995 apud BARRETO, 2003b, p. 111). Em síntese, a distância entre o proclamado e o realizado tem sido o mote das políticas educacionais brasileiras. E a educação, como efetivação ou forma de emancipação do sujeito, permanece, em boa medida, no discurso, passando primeiro pelos interesses políticos e econômicos. A evolução de uma “escola para todos” vem acontecendo, mas a educação continua sendo privilégio para poucos, beneficiando sempre mais a elite do que a educação para o povo.

Em geral, tem-se a formação do pensamento pedagógico assentada em modelos importados para atender à manutenção de uma burguesia nacional, desde a sua origem até os dias atuais, cujo ponto em comum é a hegemonia, a educação como controle social, a manutenção de privilégios de poucos em detrimento dos muitos, a pavimentação da burguesia nacional que serve de ponte para interesses estrangeiros, móvel que demarca as contradições crônicas entre o discurso e a prática.

A proposta de incorporação pedagógica das TICs, tanto na EaD quanto no modo presencial, seguem as orientações das demais políticas educacionais, apresentando uma formação baseada nas demandas capitalistas. Para compreendê-las na atualidade, segundo Gentili (2005), são necessárias incluí-las no escopo mais geral do capitalismo do século passado, nas especificidades dos planos econômico, ideológico, ético-político e nas influências no plano internacional, necessitando, desse modo, de acordo com Belloni (2002), de uma reflexão sobre esse mercado promissor, que a educação representa, recebendo altas taxas de investimentos privados transnacionais.

Assim, apresenta-se, a seguir, algumas dimensões de como vem sendo tratada a política para essa área.

A POLÍTICA DA EAD NO BRASIL

A EaD como política pública surge no século passado, com os pressupostos de democratização da educação, em um discurso que aparece como um método racionalizado de fornecer conhecimento, em uma forma industrial, representando um estilo fordista de educação de massa que, buscando reestruturar-se no processo de produção industrial e no modo capitalista, origina o pós-fordismo como uma forma de capitalismo do futuro “mais justo e democrático” (BELLONI, 2003, p. 12).

No Brasil, o movimento da informatização na educação como ferramenta de auxílio ao processo de ensino-aprendizagem tem os primeiros ensaios, enquanto política pública, no governo de José Sarney, com o ProInfo e o Proformação do MEC. Era um dos componentes do Programa de Ação Imediata (Paie/Formar, 1987-1989), em decorrência dos resultados do Projeto Educom, criado em 1984, uma iniciativa do MEC com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e a Secretaria Especial de Informática (SEI) da Presidência da República, voltada para a criação de núcleos interdisciplinares de pesquisa e formação de pessoas nas universidades federais. Este programa só conseguiu realizar três cursos de formação de professores, em 1987 e 1989, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e na Universidade Federal de Goiás (UFG), quando já estava em vigência o Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe, 1992-1995), criado já no governo de Itamar Franco, que é extinto no primeiro governo FHC (1995-2002) e substituído pelo ProInfo, cujas diretrizes centrais previam a disseminação da informática na educação e a formação de professores até o ano de 2006 (BARRA, 2007; MORAES, 1996; 2006).

Esses programas foram criados como parte do pacote das políticas sociais “para todos” do Banco Mundial, em que a educação foi incluída, cabendo ao Estado garantir os serviços básicos, significando de menor qualidade, para a população de pobres (HÖFLING, 2001, p. 37).

Vários OIs foram envolvidos na construção dos projetos, a exemplo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Organização dos Estados Americanos (OEA), entre outras. O objetivo expresso dessas parcerias, conforme Andrade e Lima (1996), em geral, voltou-se para o desenvolvimento de instrumentos de suporte para o uso das TICs na educação, com foco na formação de professores, visando à construção de mudanças na escola da rede pública, motivo de constantes questionamentos diante da complexidade que é a introdução das TICs na mediação pedagógica, principalmente na EaD.

Assim, estudos como os de Gomez (2004) e Grispun (2002) registram que essas mudanças que são propaladas não são capazes de fomentar, na EaD, uma educação reflexiva, questionadora, transformadora, que o indivíduo seja capaz de criar, usar e saber dos desafios e desconfortos que a tecnologia pode proporcionar, uma vez que são limitadas, em boa medida, ao acesso, com grandes lacunas no que se refere a fatores como a formação e o método, e a crônica desconexão ao que efetivamente vem sendo realizado.

Esses fatores também foram evidenciados nas pesquisas de Moraes (1996; 2002; 2006) que, partindo do pressuposto da não neutralidade e indeterminação da tecnologia, investigou a história da política brasileira de informática e educação, desde suas gêneses, a partir dos anos 1930, até o ano de 2005, cujos resultados conduziram à tese de que a informática na educação brasileira tem uma política constituída que é excludente, tecnocrática e paralela à política educacional brasileira, ocorrendo à parte dos trâmites formais (Congresso Nacional) e informais (sociedade civil) de definição e avaliação das políticas públicas, marcada por conflitos e contradições. A responsabilidade sobre essas constatações, a autora atribui à forte influência norte-americana.

Souza (2011), avançando os estudos sobre os programas de uso das TICs na EaD até 2010, considera ser mandatária a problematização que permita evidenciar as contradições que são forjadas nesses programas, ratificando que as causas e as consequências estão no contexto em que são gestados, carimbados em rubricas de melhoria da educação do povo brasileiro, mas com programas descontextualizados, restritos ao acesso às TICs e à distribuição de equipamentos e de pacotes

tes educacionais, não contemplando a preocupação com a efetiva educação.

Assim, conforme Kenski (2003), nos novos projetos governamentais em EaD, são mantidas as mesmas diretrizes ditadas pelas OIs, de capacitar para o trabalho de produção e para consumo dos bens de forma acrítica. E a formação de professores para o uso acrítico das tecnologias continua sendo uma função estratégica e prioritária de uma política de governo preocupada em satisfazer aos desejos do capitalismo internacional. O interesse é de "acelerar o processo de qualificação do professor, restringindo-o ao treinamento para realização mais eficiente das metas apressadas de escolarização básica, onde a EaD é a principal **ferramenta**" (PICANÇO, 2001 apud KENSKI, 2003, p. 105).

Desloca-se, desse modo, as TICs para a EaD e prioriza-se a EaD para a formação de professores, com programas de certificação em larga escala, articulando-se em uma "perspectiva messiânica, que assume as TICs como uma espécie de poção mágica, e muitas simplificações" (BARRETO, 2003b, p. 116), sendo a medida mais evidente a transposição dos cursos presenciais para as propostas de EaD, em uma suposta **modernização**, mas investindo-se em uma estrutura curricular conservadora.

São concepções e políticas abstratas, construídas para a preparação do capital humano, dirigidas à competitividade, à qualificação e à formação flexível, em um ideário neoliberal. O anunciado é de uma mudança incapaz de mudar a essência excludente da ordem social capitalista vigente, na medida em que se reafirma a educação enquanto perspectiva de uma formação tanto hegemônica quanto contra-hegemônica. De um lado, busca-se construir a hegemonia da classe dominante e, do outro, direciona-se as ideias e as aspirações da classe à qual pertencem organicamente. Entretanto, ambas as perspectivas fortalecem o sistema capitalista (CARNOY, 1987).

O PROINFO

O ProInfo foi impulsionado pelo MEC em uma política de governo para ampliação de acesso às TICs, buscando atender às demandas do cenário (inter) nacional, considerando a não universalização da alfabetização no século XX, e aos imperativos de estabelecer uma alfabetização tecnológica. O objetivo era promover a melhoria da qualida-

de da educação pública, com o uso das tecnologias de informática e telecomunicações no processo de ensino-aprendizagem da escola brasileira.

Com essa meta de informatizar e democratizar o acesso às TICs, o ProInfo vai ter duas fases distintas. A primeira refere-se ao **Programa Nacional de Informática na Educação** (1997-2007), conforme Portaria MEC nº 522, de 9 de abril de 1997, cujo modelo estratégico elaborado pela então recém-criada Secretaria de Educação a Distância (seed) foi pensado a partir da LDB, em harmonia com a política educacional nos seguintes termos: 1) melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; 2) possibilitar a criação de uma nova ecologia cognitiva nos ambientes escolares, mediante a incorporação adequada da telemática pelas escolas; 3) propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico; 4) educar para uma cidadania global em uma sociedade tecnologicamente desenvolvida (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, o programa apresentou duas linhas de ação: 1) capacitação de profissionais para trabalhar na educação com o uso das ferramentas de informática; 2) distribuição de laboratórios de informática para escolas da rede pública que atendessem ao perfil definido em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Como resultado dessa iniciativa, temos a melhoria qualitativa no processo de ensino.

Mas para cumprir as finalidades propaladas, o que esse programa fez foi levar as novas TICs às escolas públicas brasileiras, colocando os alunos e os professores em contato com o computador e a internet, oferecendo capacitação aos professores e multiplicadores dos recém-extintos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs).

Essa etapa do programa foi alvo de crítica de estudiosos, considerando a dicotomia existente entre o discurso do MEC e o que realmente era praticado, envolvendo diversos pontos, como: implantação e manutenção de estrutura física e tecnológica e modelo e implementação dos cursos que foram oferecidos. Contudo, os fatores que ficaram mais evidenciados é o enfoque exagerado na tecnologia e no fator político, em detrimento do fator pedagógico, além do antagonismo entre treinamento e formação dos professores, com uma aposta cada vez mais clara nos novos materiais instrucionais em substituição às condições de trabalho e à formação dos professores (SOUZA, 2011).

Esse desenho do programa permaneceu de 1997 a 2007, quando se inicia a segunda fase do ProInfo, constituída a partir do Decreto nº 6.300/2007, da Presidência da República, com o nome de **Programa Nacional de Tecnologia Educacional**. Em harmonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), os objetivos previstos no Decreto nº 6.300, Art. 1º, são:

- I – promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação;
- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do programa;
- IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação;
- VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007).

Observa-se que, em termos de objetivos e concepções das ações, as duas fases do programa não apresentam diferenças significativas. No geral, o seu desenho não se distancia do que foi planejado na fase 1997-2007, salvo a ampliação para o meio rural,[1] referente à destinação dos investimentos, além de ser usado como um “guardachuva” para abrigar diversas outras ações relacionadas ao uso das TICs na educação, sem a devida normatização, colocando em dúvida o seu futuro, por falta de força legal (SOUZA, 2011).

Mas é fato que falhas em aspectos estruturais, profissional e institucional têm sido detectadas desde a primeira versão do ProInfo, que, entre outras fragilidades, são desconsideradas as peculiaridades regionais, com ações dispersas, desintegradas, com precariedade no atendimento ao público proposto e, conseqüentemente, aos resultados sociais do programa.

Outro aspecto a considerar são as mudanças nos programas e nas ações do uso das TICs na educação, que ocorrem antes que os aspectos legais sejam tratados, o que dificulta uma expansão do conheci-

mento do que estão sendo os programas, como têm caminhado na linha de progressão do tempo aos objetivos propostos, a saber: melhoria da qualidade da educação brasileira.

Assim, tomando emprestadas as palavras de Dwyer et al. (2007, p. 1306), “parece que a informatização das escolas é um ato de fé”, na medida em que os indicadores iniciais de objetivos efetivos, a partir das próprias experiências, não estão sendo examinados pelos seus aplicadores ou fomentadores.

Então, embora considerado o maior e mais planejado programa de informática educativa em âmbito nacional, o ProInfo é mais uma solução técnico-política definida pelos rumos da globalização, que localmente é ressignificada, em uma arquitetura em que são mantidas as marcas desta globalização, como:

[...] o conjunto de valores que articulam as relações sociais; o nível de prioridade que se reserva a própria educação; as práticas de acomodação ou de resistência forjadas nas instituições que as colocam em ação (AZEVEDO, 2004).

O grau de fragmentação continua sendo apontado em avaliação institucional como relativamente alto na operacionalização, precário monitoramento sobre o funcionamento, além de frágil às mudanças políticas (UNB, 2008).

Confirma-se, então, as:

[...] rupturas bruscas e descontinuidades, evidenciando tratar-se mais de projetos políticos do que educacionais, planejados por um determinado grupo e sumariamente encerrados quando da mudança da direção política do próprio Ministério da Educação, muitas vezes no mesmo governo. A determinação política e a elaboração "em gabinete" desses projetos afastam a sua operacionalização da realidade prática e das necessidades concretas dos espaços educacionais para os quais se dirigem. Orientados por teorias e práticas afastadas das realidades concretas das escolas e outros ambientes educacionais, a maioria desses projetos foi imposta com o mínimo grau de liberdade para alterações pelos seus executores (KENSKI, 2003, p. 104).

E, com a extinção da Seed, por meio do Decreto nº 7.480/2011, em maio de 2011, esse programa e suas respectivas ações estão no “limbo” administrativo; mas, paradoxalmente, mesmo sofrendo um processo de descontinuação, a estrutura do ProInfo continua

sendo o modelo orientador, o “guarda-chuva” para outros projetos na área.

E suas ações continuam. Prossegue a distribuição de novos e antigos aparatos tecnológicos, de cursos de capacitação de professores, com os mesmos problemas apontados em avaliações, tanto institucionais quanto acadêmicas, não precisando de muito esforço para se constatar tais fatos. Basta um sobrevoo na internet para se verificar que a distribuição de equipamentos continua sendo feita sem critérios mínimos, a exemplo de espaço físico para instalação deles. O certo é que pouco se sabe acerca do impacto do ProInfo sobre a qualidade da educação pública, objetivo propalado desde a criação desse programa.

O foco da avaliação do MEC, em geral, recai sobre as estimativas estatísticas do quantitativo de equipamentos tecnológicos distribuídos, de conexões à internet instaladas, de número de professores treinados, de conteúdo pedagógico produzido e distribuído, em uma correlação direta com número de alunos/professores das escolas beneficiadas. O aluno, sua aprendizagem, o objetivo final de todo o aparato envolvido, é silenciado. Uma exceção à regra são as medições do processo de avaliações da Educação Básica – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Prova Brasil –, cujos questionários contêm algumas questões fechadas, mesmo que modestas, sobre o uso de TICs na escola.

Sintetiza-se, então, que, de acordo com Souza (2011), o concreto mesmo é a velha práxis de descontinuidades dos programas, sensíveis às mudanças de governo, o que possibilita distinguir entre consequências intencionais e não intencionais, entre objetivos e efeitos contextuais, que Feenberg (2010, p. 88) define como “o estreito foco da tecnologia moderna que satisfaz às necessidades de uma hegemonia particular”, sendo, desse modo, o desenho técnico, de forma não usual, descontextualizado e destrutivo, precisando ser questionado na luta pela reforma tecnológica nessa hegemonia, e não a tecnologia “*per se*”.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Art. 62 da LDB – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) – preconiza que a formação docente far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superior-

res de educação. E a formação inicial dos profissionais de magistério dar-se-á, preferencialmente, no ensino presencial, podendo-se adotar as tecnologias de EaD como subsídio a essa formação. Entretanto, na prática, apresenta-se contraditória, sendo realizada totalmente na modalidade a distância, com encontros presenciais apenas para realização de provas finais, e com incentivo do governo.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicados no sítio do Inep (disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>), expressam o crescimento massivo dos cursos superiores no Brasil, com uma maior representatividade para a graduação em EaD, que evoluiu em 50% contra 15% na modalidade presencial, em especial a formação inicial de professores. Isto torna manifesto que a política pública educacional no Brasil adotou o ensino a distância como principal estratégia do aumento da formação de professores. Estratégia que, conforme Scaff (2000, p. 86), segue a orientação da política do Banco Mundial como uma maneira de diminuir custos, os quais, para Chauí (1999), limita a docência à transmissão e ao adestramento, desaparecendo, assim, a sua marca essencial: a formação.

As preocupações do Banco Mundial, conforme consta no documento “Prioridades e estratégias para a educação”, busca constatar em que medida o professor tem sido eficiente no que se refere à aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o professor é visto como um insumo que deve ter seu desempenho avaliado, no intuito de mensurar seu nível de eficiência na aprendizagem, sendo desconsiderado como agente das reformas preconizadas pelo Banco Mundial, mostrando o descaso com que este profissional é tratado. (BANQUE MONDIALE, 1995)

Na articulação com a formação de professores, esse Banco Mundial enfatiza também a importância do conhecimento dos professores para a aprendizagem dos alunos, principalmente no que tange às matérias a serem ensinadas. E, segundo Jon Lauglo (1997 apud SCAFF, 2000, p. 82), o Banco Mundial está utilizando pesquisas como fator determinante para a aprendizagem dos alunos de nível primário, salientando a importância do conhecimento do professor sobre a disciplina que ministra, o que é uma contradição, quando se pondera que, para isso ocorrer, o professor precisa de capacitação, valorização e respeito.

E, conforme as pesquisas utilizadas pelo próprio Banco Mundial, o conhecimento do professor, além de ser tomado enquanto insumo

para a efetividade da aprendizagem, aparece em 5ª colocação em relevância, seguido pela experiência do professor, em 6ª, perdendo para itens como biblioteca, tempo de instrução, tarefas e livros didáticos, ratificando tratamento de descaso, desrespeito e desvalorização dado aos professores por essa agência.

Sobre isso, Coraggio (2003) alerta:

[...] o Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia. Sabe que, reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado (CORAGGIO, 2003, p. 101).

Azevedo (2004) traz as seguintes questões: “como encontrar caminhos para compreender essas práticas sociais? Como buscar alternativas para a sua superação?”. Segundo a autora, o desafio é gigante quando se tem aí os monstros instados como invencíveis, inevitáveis, que vão do pseudosenso comum entre Estado, sociedade, mercado, em uma hegemonia forjada a partir da retórica em que, mesmo expondo resultados desastrosos de exclusão social, convencem pelo discurso lógico, persuasivo, da doutrina neoliberal, e a outros, pelo engendramento de uma rede de fios tão imbricados que desarma vontades e necessidades de se atuar rumo a uma transformação para um mundo mais justo, mais humano, menos perverso.

Mas, para Barreto (2003a), talvez nunca se falou tanto na formação de professores, cujo papel é abordado como o agente que colocará em prática as novas ações desencadeadas a partir das reformas do sistema educativo, ou seja, aquele que legitimará as políticas implantadas. Outro papel atribuído é quanto ao conhecimento dos alunos, tendo o docente que mediar este conhecimento, ajudando para que esses educandos possam encontrar, organizar e gerir o saber.

A Unesco, por seu lado, propõe melhorias nas condições de trabalho, na remuneração comparável às de outras categorias de emprego que exijam formação, com o propósito de manter os bons professores, que seriam aqueles que cumprem as funções requeridas pela sociedade.

Porém, Barreto (2010) argumenta que, em se tratando da formação de professores a distância, tem que se considerar dois sentidos,

o discurso dos OIs com teor salvacionista de “democratização” do acesso ao conhecimento, e a defesa aos interesses mercadológicos, o que, segundo a autora, pode ser constatado no Documento S/CSS/W/23, de 18 de dezembro de 2000, da World Trade Organization (WTO, 2000, p. 1).

O discurso salvacionista dos OIs sempre defende a melhoria das habilidades técnicas do professor, mas não é mencionado no sentido de formação. As contradições surgem quando se percebe que se dá mais ênfase aos livros didáticos do que à capacitação dos professores, como Scaff (2000, p. 95), afirma que “[...] o investimento em livros torna-se, além de mais barato, mais eficiente na consecução dos objetivos dos OIs, na medida em que possibilita o controle do trabalho docente e a liberação de tempo para o professor se dedicar às outras tarefas”.

Mas, segundo a Comissão Internacional para a Unesco, é preciso que todos os governos reconheçam a importância do professor na Educação Básica e crie condições para a qualificação, valorizando, assim, a formação pedagógica, priorizando o recrutamento e o aperfeiçoamento dos professores para que possam contribuir na renovação das práticas educativas, como afirma Delors (1999 apud SCAFF, 2000, p. 86).

Nesse contexto, a educação serve como meio de alienação, reforçando a hegemonia burguesa, legitimando a exclusão das classes subalternas do processo de produção, do mercado consumidor, tornando o professor controlado para não servir de ameaça à política vigente. E nada mais apropriado para exercer esse controle do que a EaD com forte foco nas TICs, para engessar a formação de professores e o material didático-pedagógico disponibilizado em conteúdos digitais.

Scaff (2000) afirma, em suas considerações finais, que os OIs têm uma grande preocupação em controlar o trabalho docente, evidenciando que, de alguma forma, ele realmente tem representado uma ameaça aos objetivos desses organismos. O professor tem um papel muito forte na educação e, com a sua força, pode influenciar, atrapalhando não só a política, como também os interesses do mercado, pois a capacidade de organização política dos professores preocupa os OIs.

Para mudar essa situação, “a análise da configuração atual da docência não pode estar desvinculada da relação entre ensino e pesquisa, nas suas diferentes dimensões, nem dos modos pelos quais as

tecnologias têm sido incorporadas aos processos pedagógicos” (BARRETO, 2003a, p. 111).

O professor precisa de condições propícias para assumir seu papel nessa sociedade de conflitos. Ele não pode estar ausente, apoiando-se apenas nos conteúdos e nas técnicas, nem ser omissos diante dos problemas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste breve estudo, apreende-se que as contradições e as dicotomias de uma educação em prol de uma cidadania persistem, agora sob a ótica tecnocrática concebida em programas do governo em que, na prática, faltam condições reais para a efetivação das propostas, com o discurso sempre dissociado da aplicação. O desafio é como avançar as pesquisas para além das aparências.

Um breve olhar para o passado evidencia as contradições na elaboração do pensamento pedagógico, movido por interesses em beneficiar a classe dominante, que, por sua vez, submete-se ao domínio estrangeiro. A cada governo, os avanços no discurso persistem, como avançam, também, os retrocessos na prática da democratização da educação.

Então, como subverter a tudo isso, saindo de uma atuação equivocada para se criar um espaço como o preconizado por Coraggio (2003, p. 97), “pluralista de busca coletiva, em que diferentes critérios e propostas ‘plausíveis’ sejam pesquisados e colocados à prova com acesso equitativo aos recursos”?

Como transcender as contradições de políticas de governo dissociadas de políticas de Estado, desintegradas de outras políticas que tratam da mesma temática, com uma linha do tempo na história confusa, perdida, com avaliações superficiais, em uma lógica de mercado em que as estruturas tecnológicas sobrepõem a qualquer cuidado que se deva ter em termos de considerar o homem em sua humanidade, e não como um mero consumidor ou produtor de mercadoria?

São as questões postas sobre as políticas públicas voltadas para a EaD, exemplificada com o ProInfo e a formação de professores, que avançam (ou não!) de modo estrangeirado pelo país e de uma forma reprodutivista na perspectiva tecnocrática.

Alcançar um novo tipo de sociedade tecnológica, que dê suporte a um grande número de valores – entre eles, a democracia –, para Feenberg (2010), é possível se houver iniciativa e participação. Desse modo, segundo Souza (2011), democratizar as tecnologias é lutar por melhores políticas públicas, melhores desenhos de EaD; é lutar contra os modelos que se prestam ao sistema técnico-capitalista de uma educação “mais ou menos” para aqueles economicamente excluídos. Democratizar o processo é inverter essa equação, configurando a tecnologia contrária à reprodução de poucos sobre muitos.

Assim, é preciso que as políticas públicas educacionais na EaD estejam alinhadas às possibilidades de transformações e emancipação voltadas para as necessidades brasileiras, e não para a reprodução dos interesses hegemônicos internacionais.

É necessária a mudança do cenário apresentado, de fragilidades, contradições, ações desintegradas, perdas na linha do tempo de uma redundância, principalmente no que diz respeito a uma formação de qualidade voltada para formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de criar sua própria história.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação capitalista e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz; PARO, Vitor (Orgs.). **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). v. 56.

BANQUE MONDIALE. Priorités et stratégies pour l'éducation : une étude de la Banque Mondiale. Washington: Banque Mondiale, 1995.

BARRA, Alex S. B. **O Programa Nacional de Informática na Educação e a formação de professores em Goiânia**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARRETO, Raquel G. As políticas de formação de professores. In: _____. (Org.). **Tecnologias educacionais e Educação a Distân-**

cia: avaliando políticas e práticas. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2003a.

_____. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Unesp, 2003b.

_____. Configuração da Política Nacional de Formação de Professores a Distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 522**, de 9 de abril de 1997. Criação do ProInfo. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2016.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

DWYER, Tom et al. Desvendando mitos: os computadores e o desempenho no sistema escolar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1303-1328, set./dez. 2007.

FEENBERG, Andrew. Racionalização subversiva: tecnologia, poder e democracia. In: NEDER, Ricardo T. (Org.) **A Teoria Crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Capes; UNB, 2010.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GRISPUN, Mirian P. S. Zippin. **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HÖFLING, Eloísa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **CADERNOS Cedex**, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias na educação presencial e a distância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

MORAES, Raquel de A. **A política de informática na educação brasileira**: do nacionalismo ao neoliberalismo. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **Rumos da informática educativa no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Política educacional de informática na educação brasileira e as influências do Banco Mundial: do Formar ao ProInfo – 1987-2005. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA, 7., 2006.

Anais... Campinas: Unicamp, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: estrutura e sistema. 10ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Os Organismos Internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

SOUZA, Natalina Pereira. **A pedagogia da alternância na EaD mediada pelas TICs**: uma complementaridade libertadora para a educação do campo? 2011. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

WORLD TRADE ORGANIZATION (WTO). Council for Trade in Services Special Session. Communication from the United States: higher (tertiary) education, adult education and training. 2000. (S/CSS/W/23, 18 Dec. 2000). Disponível em: Acesso em 31/05/2016.

[1] Mais informações em: <www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmatéria=2989>.

BLOCO II
PRÁTICAS

7. ANÁLISE DE DUAS EXPERIÊNCIAS DO PROINFO INTEGRADO NO ESTADO DE SANTA CATARINA

Andréia Mello Lacé

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa duas experiências do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), no estado de Santa Catarina. O objetivo é descortinar fragilidades e êxitos do programa, a partir das vozes dos professores envolvidos na formação continuada.

Considera-se importante integrar o ProInfo em seu contexto histórico, pois por meio da temporalidade é possível perceber os movimentos de continuidades e permanências em relação à política pública para a educação e, mais particularmente, em relação à política pública para a Educação a Distância (EaD). Para isso, dividimos o texto em três partes. A primeira trata das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na contemporaneidade, situando-as dentro de um conjunto de transformações verificadas no trabalho e na educação. A segunda parte trata da reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e da consolidação da EaD para a formação inicial e continuada dos professores. Na terceira parte, apresentam-se os resultados da pesquisa exploratória sobre o ProInfo, referentes aos estudos realizados nas cidades de Brusque e Florianópolis, em Santa Catarina.

AS TICs NA CONTEMPORANEIDADE

Deslizar o dedo sobre a tela do telefone ou do terminal bancário, abrir um livro em uma prancheta eletrônica e trocar mensagens instantâneas com quem está distante geograficamente são ações que fazem parte do cotidiano de todos nós, em maior ou menor grau. Estas ações naturalizaram-se de tal forma que nossos filhos surpreendem-se ao se depararem com fichas remotas de orelhão. A surpresa com as fichas telefônicas pode ser estendida para outras tecnologias que faziam parte da vivência de homens e mulheres nascidos antes da década de 1990.

Esse breve retrato introduz algumas questões. A primeira refere-se ao ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e a consequente modificação nas relações com o tempo, com o espaço e nas relações de trabalho. O tempo do relógio acionado pelos milésimos de segundos impõe o tempo produtivo. Os espaços vazios são preenchidos pelo trabalho e redesenhados. Com as tecnologias conseguimos estar, ao mesmo tempo, em vários lugares.

A rapidez das mudanças que assolam a sociedade em suas várias dimensões é fruto das transformações ocorridas ao longo da temporalidade. O processo de industrialização, que coincide com a mecanização, pode ser considerado um primeiro grande estágio de desenvolvimento tecnológico. O aparecimento da eletricidade e de sistemas fabris ilustra, segundo Rudiger (2007), o segundo estágio de desenvolvimento da tecnologia. O terceiro estágio vem com a crescente automação dos sistemas fabris e com o surgimento de tecnologias capazes de programar, codificar e manejar o próprio ser humano.

O avanço da tecnologia está intimamente ligado ao avanço das técnicas. A tecnologia e a técnica não são filhas da modernidade. Estão presentes nos idos tempos da história do homem. O machado, a roda e os moinhos representam instrumentos tecnológicos de épocas e necessidades históricas específicas.

Tecnologia, então, é o conhecimento teleológico e objetivado que deriva da engenhosidade humana e das necessidades produzidas nas relações sociais; enquanto a técnica é a habilidade para lidar com a tecnologia (RUDIGER, 2007).

O segundo ponto de reflexão diz respeito aos avanços das tecnologias digitais e seus efeitos na comunicação e na informação. Nas palavras de Kenski (2007, p. 25), as tecnologias atuais “caracterizam-se por sua base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é o virtual e sua principal matéria-prima é a informação”.

Vários autores chamam a atenção para a diferença existente entre as tecnologias de comunicações. Segundo Lima (2001), elas poderiam ser chamadas de “velhas mídias” e “novas mídias”. As velhas mídias referem-se ao rádio, ao cinema, à imprensa e à televisão aberta. As novas mídias incluem os computadores, o banco de dados portáteis, os livros eletrônicos, as redes de videotextos etc. Em suas palavras, “a

nova mídia altera algumas características centrais da ‘antiga comunicação de massa’: a unidirecionalidade e a massificação” (op. cit., p. 29).

Nesse cenário, as palavras convergência, bilateralidade, interação, interatividade, mediação e flexibilização materializam novos modos de produção e circulação de saberes. Como consequência das relações travadas e propiciadas pela internet e pela virtualidade, observa-se difusão e diversificações de saberes e informações.

O sistema educativo, ainda organizado em torno da escola e do livro, tem pela frente o desafio de lidar com essas diversificações de saberes que circulam fora da escola (MARTÍN-BARBERO, 2006).

Além do sistema educativo, o mundo do trabalho também sofre os impactos desse cenário de “flexibilidades”. O trabalho deixa de ser uma tarefa meramente mecânica e repetitiva, passando a exigir maior iniciativa e destreza dos trabalhadores.

O modelo Toyota de produção substitui, em larga medida, o modelo fordista caracterizado pela produção em série e em massa. Desse modo, “*just in time*, flexibilização, terceirização, controle de qualidade, gerência participativa entre outros elementos propagam-se intensamente” (ANTUNES, 1995).

Os atributos do toyotismo descritos anteriormente evidenciam, por outro lado, a precarização dos contratos de trabalho, dos benefícios de saúde, previdência, férias etc. Esse olhar funda uma dimensão crítica que é preciso lançar, a fim de buscar saídas que promovam a emancipação dos sujeitos.

As transformações em marcha alavancadas pelas TICs exigem novas formas de produção, novos ofícios, novas formas de sociabilidade e, conseqüentemente, novas formas de educação.

AS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS E APROPRIAÇÕES

Madeira, pedra, papiro, pergaminho e papel são exemplos de alguns suportes que serviram à difusão da informação e da comunicação ao longo da história da humanidade. As tecnologias de informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando céleres mudanças na sociedade. A linguagem digital baseada em códigos binários descortina um mundo de novas relações entre conteúdos, espaços, tempos, pessoas e nações. “Digitalizada, a informação se reproduz, cir-

cula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces” (SANTOS, 2010, p. 34).

A metáfora da rede é amplamente utilizada para definir todo fluxo de relações entre as pessoas e as interfaces digitais. A noção de rede é mais alargada quando pensamos nos artefatos móveis e portáteis que potencializam conexões comunicativas em qualquer ponto do espaço. Os *smartphones* e os *tablets* são exemplos dessas concepções alargadas de rede.

Voltando ao contexto, cabe, entretanto, mencionar, que as TICs são instrumentos de poder e dominação. Não pretendemos empreender uma visão “apocalíptica” ou “integrada”, como nos mostrou Eco (2006), nem “fáustica” e “prometeica”, como menciona Rudiger (2007), mas sim problematizar o contexto a partir de uma perspectiva sociopolítica dos usos, a fim de lutar por práticas comunicativas e informativas libertárias que permitam aos jovens escapar da dominação cultural e comunicacional e apropriar-se destas tecnologias a serviço de sua formação cidadã (BELLONI, 2001; 2010).

As TICs atuam a partir de uma lógica industrial e comercial, com objetivos de manutenção e/ou ampliação de mercados, gerando uma cultura globalizada de consumo e de espetacularização de todas as esferas da vida social. Influenciam fortemente as representações sociais e as identificações pessoais fornecendo modelos de pensamentos e comportamentos para todos especialmente para as novas gerações [...]. Utilizados criticamente, porém, esses mesmos dispositivos tecnológicos podem ser excelentes meios de acesso ao conhecimento e à informação, e também ferramentas de expressão e realização dos direitos dos cidadãos (BELLONI, 2010, p. 247).

Assim como Belloni (2001; 2010), acreditamos que cabe à escola, em todos os seus ambientes sistematizados, garantir a formação do cidadão e propiciar a apropriação crítica desses meios, colocando-os a serviço de uma sociedade mais igualitária e justa.

A integração das TICs nos espaços sistematizados de ensino e aprendizagem tem condições reais e concretas de melhorar a qualidade da educação brasileira. As tecnologias já estão incorporadas na vida cotidiana dos alunos (em maior ou menor grau) e a escola precisa recuperar sentidos e apropriar, em sua organização, métodos e práticas para além do livro impresso.

Obviamente, esse cenário depende muito de fatores políticos e sociais e, particularmente, nos espaços públicos, de políticas efetivas de formação de professores e jovens para o uso crítico e criativo das tecnologias. Quando falamos de formação de professores, não nos reportamos à “capacitação” para saber utilizar as TICs em sua prática pedagógica, mas de preparar o professor para lidar com novas formas de ensinar e aprender, utilizando como ferramenta as TICs. Esse é um grande desafio, pois dentro dessa concepção está embutida a compreensão por parte da escola dos novos modos de perceber e aprender que os jovens vêm desenvolvendo (BELLONI, 2001).

Muitos de nós conhecemos histórias, projetos e políticas públicas que não deram certo na relação entre tecnologia e educação. As análises de casos relatados em pesquisas educacionais mostram alguns problemas que estão na base dos fracassos no uso das tecnologias na educação. Conforme nos conta Silva (2011), a autora Edméa Santos, na análise que fez do Programa Um Computador por Aluno (Prouca) nas escolas cariocas, diz que uma das professoras questionou: “o que vou fazer com essa caixa vazia?”. De acordo com Silva (2011), os professores imaginavam que os computadores chegariam “cheios de conteúdos”, de informações para trabalhar com os alunos. Na verdade, eles teriam de incluir conteúdos diversos. “Essa foi uma falha do governo, pois deveria oferecer o computador, formar o professor para o seu uso integrado ao currículo da escola e, ao mesmo tempo, ensiná-lo a “encher” aquela máquina com conteúdos importantes” (SILVA, 2011, p. 2).

Mas, em que temporalidade histórica ocorre a difusão mais sistemática de programas educacionais envolvendo as TICs, para a formação de professores?

A REFORMA DO ESTADO E A EAD

As mudanças ocorridas no âmbito do Estado brasileiro, na década de 1990, foram identificadas com base no modelo da administração pública gerencial como forma de redefinir as funções do Estado burocrático – centrado nos processos –, para o Estado gerencial – centrado nos resultados. Com isso, as políticas sociais implantadas no país são marcadas pelo viés que acompanha o movimento de globalização da economia.

A criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (Mare), no governo de FHC, e a elaboração do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), indicavam os elementos que estavam na ancoragem dessas mudanças. O Plano Diretor indicava a descentralização, a privatização, a terceirização e/ou a publicização de serviços e atividades prestadas pelo Estado, como caminhos que deveriam ser seguidos para transformar a administração burocrática em gerencial (BRESSER PEREIRA, 2006). A proposta da reforma do aparelho estatal propõe a existência de quatro setores dentro do Estado: 1) núcleo estratégico do Estado; 2) atividades exclusivas do Estado; 3) serviços não exclusivos ou competitivos; e 4) produção de bens e serviços para o Estado (BRASIL, 1995).

Ao colocar a educação na esfera dos serviços não exclusivos de Estado, abrem-se precedentes para a redução de sua ação como agente direto na manutenção do serviço público estatal.

No plano das redefinições políticas do Estado brasileiro no governo FHC, a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, é um dos documentos legais mais importantes para a reforma da educação e da formação do professor. No ponto de vista de Squissardi (2009), o capítulo da Educação Superior é o mais extenso, porque há uma “espécie de plataforma legal para subsidiar uma série de reformas, ancoradas nos princípios dos organismos multilaterais.

A mesma lei, em seu Art. 80, no título VIII, das disposições gerais, expressa o incentivo do poder público para o desenvolvimento de programas a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Ao analisar a EaD na LDB, Santos (2010) afirma:

[...] que tal prescrição legal, articulada ao processo de reforma da Educação Superior, por meio do ideário da flexibilização, diversificação e diferenciação institucional, sinaliza que a EaD, enquanto política e estratégia na expansão da educação, especialmente, da Educação Superior, estava sendo gestada no âmbito das políticas educativas, como uma modalidade a ser inexoravelmente implementada (SANTOS, 2010, p. 63).

As políticas para formar o formador, impulsionadas pela LDB nº 9.396/1996, visavam, a partir de finais da década de 1990, conferir formação em nível superior para os professores que lecionavam na Educação Básica. Ao mesmo tempo em que a formação em nível supe-

rior era legitimada, essa lei propunha a diversificação de instituições e modalidades para tal fim. A EaD, a partir desse cenário, começa a fazer parte, com maior intensidade, dos programas propostos pelo Ministério da Educação (MEC), tanto que, em 1995, cria-se a Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC). Uma das principais ações da recém-criada Seed foi o incentivo a projetos de formação inicial e continuada em EaD. Segundo Maia (2011), a justificativa governamental para a criação da Seed era a de que, no Brasil, não havia uma cultura de EaD.

Essa secretaria foi implementada para fazer frente à demanda de EaD no Brasil, ampliando acesso e, principalmente visando à formação e capacitação de profissionais em educação. Tinha também, como meta, levar para as escolas públicas as tecnologias de EaD, tendo em vista a construção de um novo paradigma para a educação brasileira. Coerente com esse propósito, a Seed/MEC desenvolveu programas de atualização de professores, com destaque para o programa TV Escola e o Programa Nacional de Informática nas Escolas (ProInfo) (MAIA, 2011, p. 43).

Percebe-se que no governo FHC, o uso da EaD foi incentivado e direcionado para a formação de professores em serviço. Além dos programas mencionados anteriormente, uma série de outras iniciativas incentivaram este uso na esfera da Educação Superior, com destaque para o Consórcio Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj), composto por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas desse estado para a oferta de licenciatura a distância.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.127, de 9 de janeiro de 2001,¹ é mais um elemento que corrobora a ênfase na EaD. O PNE dedica um capítulo à EaD e às tecnologias educacionais. O referido plano assinala que os benefícios que as TICs podem trazer não devem se restringir às experiências em EaD, mas contaminar e elevar a qualidade da educação presencial. Para isso, nos diz o plano, que é primordial capacitar os professores da escola normal, dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas (PNE, 2001).

¹O PNE 2001-2010 deixou de vigorar em janeiro de 2011. O PNE para o decênio de 2011-2020, após longas discussões no Congresso Nacional, foi sancionado sem nenhum veto pela presidente eleita Dilma Vana Rousseff, em 25 de junho de 2014.

O PROINFO, OS PROCESSOS FORMATIVOS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

O ProInfo, portanto, foi criado pelo MEC no cenário descrito anteriormente, por meio da Portaria nº 522, de 1997.² O § 1º da portaria assinala que a finalidade do ProInfo é disseminar o uso pedagógico das TICs. O desenvolvimento do programa cabia à Seed, em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais. A meta principal era implementar o uso de computadores nas escolas públicas, por meio da aquisição de computadores conectados à internet. Além disso, previa-se também a formação continuada de professores, por meio dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs).

O uso pedagógico das tecnologias nas escolas estava inserido em uma política mais ampla, com diretrizes e princípios relacionados ao capitalismo em sua expressão neoliberal, conforme apresentando por Souza e Schneider no capítulo anterior. O ProInfo representa uma política de formação em serviço que começou no governo de FHC e passou pelo governo Lula.

Na derradeira mensagem encaminhada ao Congresso, em que faz um balanço do seu segundo mandato, FHC afirma que a área social beneficiou-se do seu modelo gerencial de governo introduzido pelo Plano Plurianual (PPA) 2000-2003. No balanço realizado, a EaD ganhou papel de destaque e a ênfase foi dada aos seguintes programas: TV Escola, Projeto Rádio Escola, Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) e ProInfo. Em suas palavras:

[...] na área de Educação a Distância, vêm sendo desenvolvidas ações que oferecem às escolas infraestrutura e diretrizes que respeitam a autonomia dos diferentes sistemas educacionais, realçam o projeto pedagógico das instituições e colocam a tecnologia a serviço da educação (BRASIL, 2002, p. 51).

As palavras de FHC evidenciam o forte apelo do governo e das ações da Seed/MEC no equipamento das escolas com recursos tecnológicos para dar apoio às aulas presenciais.

²Disponível em: <<http://www.cipedya.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=150592>>.

Em relação à EaD, Luiz Inácio Lula da Silva, em sua primeira mensagem encaminhada ao Congresso Nacional, posiciona-se da seguinte maneira:

[...] a Educação a Distância é instrumento essencial para democratizar o acesso à educação, facilitar a formação continuada e elevar o padrão de qualidade da educação. Por isso, e em função dos avanços das Tecnologias da Informação e da Comunicação, em todo o mundo essa área apresenta notável crescimento (BRASIL, 2003, p. 62).

O então presidente Lula, em seu primeiro mandato, assume o compromisso de continuar com o programa TV Escola e ampliá-lo, de modo a alcançar o maior número de municípios. Outra linha de ação assumida por ele é a ampliação do ProInfo. Em suas palavras: “[...] uma nova política social que priorize a inclusão, exige a expansão dos programas existentes e do próprio uso da Educação a Distância” (BRASIL, 2003, p. 62).

Observa-se, portanto, no âmbito da EaD, uma continuidade nas reformas educacionais iniciadas por FHC. Assim, tem-se, nas ações do Executivo, uma corrida para a atualização dos instrumentos normativos para a EaD, e uma corrida para a implantação de programas para formação de professores da Educação Básica.

Em 2007, no bojo das mudanças preconizadas pelo PDE, o ProInfo foi revisado e seus objetivos redirecionados. A nova versão do programa é descrita no Decreto nº 6.300, de 2007,³ e postula, mediante regime de colaboração e cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, a instalação de ambientes tecnológicos nas escolas, a formação continuada dos professores e demais agentes educacionais na modalidade híbrida (parte presencial e parte a distância) e a disponibilização de conteúdos e recursos educacionais multimídia e digitais. Os objetivos do ProInfo são descritos da seguinte forma:

- I – promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II – fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação;

³Disponível em: <<http://www.dji.com.br/decretos/2007-006300/2007-006300.htm>> .

- III – promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do programa;
- IV – contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V – contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação; e
- VI – fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007).

O Decreto nº 6.300, de 2007, insere-se na perspectiva da inclusão digital e, ao redefinir os objetivos do ProInfo, muda o seu nome de Programa Nacional de Informática na Educação para Programa Nacional de Tecnologia Educacional. O programa, portanto, passou por reformulações pedagógicas, conforme veremos a seguir.

SOBRE OS PROCESSOS FORMATIVOS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS

Incorporou-se, nas ações do ProInfo, um conjunto de processos formativos que se desdobrou, entre outros, em três cursos: o curso de Introdução a Tecnologia Educacional (40 horas), o curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TICs (100 horas) e o curso Elaboração de Projetos (40 horas). Os materiais dos três cursos apresentam-se em dois suportes complementares:

1. Dois volumes de mídias impressas, contendo o Guia do Cursista e o Guia do Formador;
2. Um volume de material digitalizado, apresentado em CD-ROM, constituído por materiais em diversos formatos (textos, hipertextos, vídeos, animações etc.), pensado para quem não tem acesso à internet. O CD busca potencializar e viabilizar uma simulação de navegação à rede de computadores. O conteúdo digital dos cursos está disponível no *site* do e-ProInfo⁴.

⁴Plataforma de aprendizagem virtual da Seed/MEC. Informações disponíveis em: <http://integrado.mec.gov.br/relatorios>.

DESCRIÇÃO DO FUNCIONAMENTO DOS CURSOS DO PROINFO

O funcionamento dos cursos do ProInfo ocorre de forma descentralizada. Há, em cada Unidade da Federação (UF), uma Coordenação Estadual e Municipal, os NTEs e os Núcleos de Tecnologia Municipal (NTMs), dotados de infraestrutura de informática e comunicação. De acordo com as especificidades regionais, os cursos de formação do ProInfo podem ser ofertados nos NTEs e NTMs ou nas próprias escolas. A oferta dos cursos formativos deveria considerar, em seu planejamento, o calendário letivo, ter a anuência e o apoio da gestão escolar e considerar interesse do público-alvo. A estrutura de gestão descentralizada que caracteriza o funcionamento do ProInfo envolve diferentes atores participantes da formação, dos quais se destacam: coordenadores nacionais, coordenadores estaduais e municipais, coordenadores e formadores dos NTEs e NTMs e cursistas (professores, gestores, coordenadores pedagógicos etc.).

Todavia, cabe indagar se os objetivos preconizados pelo Decreto nº 6.300, de 2007, estão sendo cumpridos. A pesquisa exploratória realizada no estado de Santa Catarina objetiva trazer alguns elementos para contribuir com as reflexões nesse campo, sobretudo no que diz respeito à capacitação dos agentes educacionais envolvidos no programa.

INDÍCIOS METODOLÓGICOS

O estado de Santa Catarina foi onde a pesquisa se desenrolou, mais precisamente no Vale do Itajaí, situado entre a capital e o nordeste do estado. Realizou-se entrevista semiestruturada junto aos formadores dos NTEs e dos NTMs e aos cursistas que participaram das formações nas cidades de Brusque e Florianópolis. Além disso, realizaram-se visitas nas escolas para conhecer um pouco mais a realidade dos cursistas.

De acordo com o Censo de 2009, essas cidades foram as que apresentaram a maior taxa de densidade populacional. Em relação ao recorte espacial, é importante acrescentar que, no estado de Santa Catarina, os índices sociais situam-se entre os melhores do país. Santa Catarina é o sétimo estado mais rico da Federação, com uma economia

diversificada e industrializada. Os elementos da constituição histórica refletem-se na educação do estado em termos qualitativos, pois Santa Catarina possui um dos melhores índices de alfabetização do país (95,2%)⁵.

Na cidade de Brusque visitou-se o NTE e prosseguiu-se com entrevista semiestruturada junto às formadoras, porque se detectou que, em uma das escolas acompanhadas pelas formadoras, nenhum professor que começou o curso de Elaboração de Projetos conseguiu concluí-lo. A situação provocou preocupação nas formadoras do NTE de Brusque, as quais buscaram registrar os motivos das desistências em questionário avaliativo⁶. As respostas dos participantes foram sistematizadas, apresentadas e analisadas neste capítulo.

Na capital do estado, Florianópolis, visitou-se o NTM e realizaram-se entrevistas semiestruturadas com as formadoras. Conheceu-se o projeto Tecnologias na Educação e Transversalidade nas Ciências. O curso pode ser considerado um desdobramento do ProInfo, mas o objetivo foi atender a uma demanda específica de formação e subsidiar os professores de Ciências sobre as possibilidades das tecnologias/mídias na construção de práticas educativas coerentes à transversalidade entre diversas áreas do conhecimento.

As amostras dos dados coletados na cidade de Brusque e na cidade de Florianópolis foram sistematizadas em quadros. A análise dessa amostragem explorou os conteúdos dos discursos, no esforço de decodificar os sentidos textuais expressos nas falas dos participantes das capacitações.

⁵Mais informações em: <<http://www.portalbrasil.net/estados.sc.html>>.

⁶A opção metodológica aplicada em todas as questões abertas orienta-se segundo os pressupostos de Laurence Bardin. Trata-se da aplicação de técnicas de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa, desnuda os núcleos de sentidos subjacentes a um texto (BARDIN, 1977).

SISTEMATIZAÇÃO DO INSTRUMENTO APLICADO PELO NTE DE BRUSQUE AOS ALUNOS DO CURSO DE ELABORAÇÃO DE PROJETOS DA ESCOLA ORLANDO SILVA⁷.

Quadro 1 – Etapas mais difíceis e fáceis do curso na opinião dos cursistas

1	-	1
Nem todos os computadores conectados à internet.		A linguagem clara e objetiva das multiplicadoras.
Não encontrei dificuldades.		Não encontrei dificuldades.
Computadores ruins.		Aprendi a usar o <i>e-mail</i> . Entendi e achei interessante o <i>blog</i> .
Todas as etapas foram difíceis.		O assunto foi interessante.
Minha falta de conhecimento em informática.		Todas as etapas foram difíceis.
Conexão ruim.		As aulas.

Elaboração própria.

Quadro 2 – Relação atividades a distância propostas e desempenho dos cursistas

M	2	/	!	8&	/	"
						"
Não realizei nenhuma tarefa, infelizmente.						Muito bom. São pessoas comprometidas que têm domínio sobre o conteúdo.
Tranquilo no entendimento, mas difícil pelo tempo que dispomos.						Muito empenhadas. Sempre esclarecendo dúvidas.
Tive muita dificuldade para realizá-las, tanto que acabei desistindo.						As multiplicadoras são ótimas. Eu estava aquém do curso.
Não fiz.						Ótimas, mas muito rápidas.
Não dei conta de realizar nenhuma.						Boas.
Estava sem computador.						Boas, mas poderiam ter mais habilidades práticas com as tecnologias trabalhadas.
No início tudo bem, mas depois fui acumulando atividades e me desestimulei.						

Elaboração própria.

Quadro 3 – Motivos da desistência e sugestões para próximas ofertas

⁷ O nome da escola é fictício.

Motivos pessoais. Geralmente as aulas do curso incidiam na minha tarde de folga; sendo assim, não tinha tempo para resolver meus problemas pessoais.	Ofertar cursos para as áreas específicas. Exemplo: Educação Física, Línguas Inglesa e Portuguesa etc.
O dia do curso culminou no dia de aula da minha outra escola.	Melhor estrutura física.
Pouca familiaridade com as tecnologias trabalhadas no curso.	Selecionar professores por áreas afins e trabalhar metodologias sobre a área que funcionem como norteadoras para o cotidiano.
Já havia feito curso semelhante.	
Não ter noção de informática e não conseguir acompanhar.	
Falta de um computador.	
Desestímulo e falta de tempo.	

Elaboração própria.

ANÁLISE DOS DADOS DA CIDADE DE BRUSQUE

Os adjetivos que qualificam as etapas do curso, a avaliação do desempenho nas tarefas presenciais e a distância, a avaliação das formadoras e os motivos de desistências aparecem como indicadores que nos servem de indícios às reflexões.

Observa-se que, em relação às dificuldades encontradas para a realização do curso, há ocorrência para a conexão ruim dos computadores à internet, seguida da ausência de familiaridade com a informática, tornando todas as etapas difíceis. Outras duas ocorrências referem-se aos cursistas que não encontraram dificuldades em etapa nenhuma do curso. Constata-se, entretanto, comparando aos motivos da desistência, que uma das participantes que não apresentou nenhuma dificuldade no percurso afirma que desistiu porque não tem familiaridade com as tecnologias trabalhadas. A contradição revela que a dificuldade com a tecnologia mostrou-se determinante para o impedimento da realização das tarefas a distância. Outro vetor foi a falta do computador em casa, além da falta de tempo e do desestímulo associado ao acúmulo de atividades.

A reincidência do qualificativo motivo pessoal, a fim de explicar a desistência do curso, mantém relação de igualdade com o motivo “pouca familiaridade com as tecnologias”. As razões pessoais diferenciam-se: uma refere-se ao fato de o curso cair sempre no dia da folga, e a outra ao fato de o dia do curso coincidir com o dia de aula em outra instituição.

O desvio identificado foi a ocorrência de uma pessoa já ter realizado curso semelhante em outro local. Os silêncios foram percebidos no momento das sugestões de melhoria. Duas questões identificadas nesse item vieram das pessoas que encontraram dificuldades com o curso, devido à conexão da internet no local de formação. Ambas sugeriram cursos com o uso das tecnologias aplicadas às suas áreas formativas. A outra sugestão remete à melhoria da estrutura física.

A falta de familiaridade com as tecnologias, as condições precárias de infraestrutura, verificadas na conexão ruim à internet, bem como o desestímulo e a falta de tempo para conciliar a formação com as atividades de trabalho, evidenciam o descolamento da realidade dos participantes com o projeto formativo proposto pela política pública.

Com o intuito de buscar outros elementos que pudessem colaborar com o entendimento das fragilidades percebidas, conheceu-se o contexto escolar desses participantes desistentes.

A Escola Orlando Silva tem uma vista privilegiada. Localiza-se em um terreno elevado que permite, do portão da escola, a visualização da natureza e de boa parte da cidade. O pátio é bem cuidado e limpo. A sala informatizada tem dez computadores e espaço ocioso, ou seja, há espaço para a disponibilização de novas máquinas.

A percepção é que a sala informatizada é um espaço que, ainda, não foi apropriado pela escola para fins pedagógicos e pela coletividade. Os murais externos não demonstraram a prática e as experiências educativas do espaço escolar.

Em entrevista, a gestão afirma que a rotatividade de professores é um elemento que dificulta a continuidade do trabalho pedagógico e da formação. Em um momento de reflexão em grupo, com a presença da gestão da escola e das formadoras do NTE, outros elementos foram descortinados para explicar o desestímulo e a fragilidade para conseguir levar adiante o curso do ProInfo. São eles: sobrecarga dos professores e mau momento para a formação, considerando o calendário escolar e as demandas que precisavam ser cumpridas.

Vejamos, agora, a sistematização dos dados relativos à experiência da capacitação intitulada Tecnologias na Educação e Transversalidade nas Ciências.

SISTEMATIZAÇÃO DO INSTRUMENTO APLICADO PELO NTM DE FLORIANÓPOLIS AOS ALUNOS DO CURSO TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E TRANSVERSALIDADE NAS CIÊNCIAS.

Quadro 4 – Atividades que os alunos mais gostaram e menos gostaram

M	M
Possibilidades pedagógicas do uso do <i>blog</i> e da história em quadrinhos.	Gostei de todas.
Trabalhar montando cenários para construção de histórias em quadrinhos.	Sinto-me perdida quando estou em frente ao computador e tenho que aplicar os conhecimentos na máquina.
Criar história em quadrinhos e animação, além de todas as discussões que fizemos em cada encontro.	Postar comentários nos fóruns de discussão.
Produção de história em quadrinhos.	Não gostei de usar a ferramenta no NTM e na escola o programa não funcionava.
<i>Blog</i> , história em quadrinhos, oficina de animação e discussão sobre <i>software</i> livre.	

Elaboração própria.

Quadro 5 – Pretensão de fazer novos cursos e seus motivos

Sim.	Continuação na área de Multimídias e atividades práticas na área de Ciências.
Sim.	Quero vencer esse bloqueio.
Sim.	Mais de mídia e educação.
Sim.	Dar continuidade a esse curso com mais horas para praticarmos.
Sim.	Oficina de trocas de experiências.
Sim.	Curso avançado de animação.

Elaboração própria.

Quadro 6 – Percepção das tecnologias na escola e a importância da formação continuada

#)	(-"	M
5	:			
Muito importante e cheia de possibilidades para abordar determinados conteúdos e produzir resultados muito criativos e interessantes.				Além da troca de informações com os colegas, aprender novas formas de trabalho com os alunos é sempre muito bom.
O papel das mídias é de grande importância, pois é uma ferramenta que podemos utilizar em nossas aulas daqui para frente.				A importância dessa formação é aprender novos conhecimentos e fortalecer nosso Grupo de Ciências.
Com mais um estímulo, ainda mais depois da socialização dos trabalhos dos colegas. Sei que é difícil fugir das tecnologias, uma vez que estão presentes em nosso cotidiano.				É importante para reciclar ideias e incentivar nosso trabalho.
Desafiador.				Acredito que precisamos fazer a diferença. Por isso precisamos rever conceitos, trocar experiências e vibrar diante das novas descobertas, e isso ocorre com a capacitação.
Acho que abre um novo mundo para alunos e professores.				Há cinco anos participo de formações e acredito que é uma das formas de, realmente, aprender sobre algo e interagir, mas desde que sejam produtivas e acrescentem algo.
É muito importante que se trabalhe com as mídias, para as mídias e através das mídias. Vou continuar usando de forma intensa e diversificada.				Essencial para a reflexão e o enriquecimento da prática. É no grupo, na troca de experiências, conhecendo coisas novas, que nos aperfeiçoamos para trabalhar melhor com os alunos.
Percebo que posso buscar outros meios de construir conceitos tendo plena participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.				Quanto mais sei, mais sei que menos sei, então: importantíssimo.

Elaboração própria.

ANÁLISE DOS DADOS DA CIDADE DE FLORIANÓPOLIS

O projeto Tecnologias na Educação e Transversalidade nas Ciências é um desdobramento do ProInfo e procurou atender a uma demanda específica de formação para subsidiar os professores de Ciências sobre as possibilidades das tecnologias/mídias na construção de

práticas educativas aplicadas à transversalidade, entre diversas áreas do conhecimento.

Observamos que a reincidência da história em quadrinhos e do *blog* demonstra o quanto essas atividades chamaram a atenção dos participantes. A possibilidade de conhecer novas ferramentas também aparece para assinalar o estímulo e o interesse dos cursistas. O contraponto, evidenciado na atividade que o público menos gostou, é um vestígio de medo do enfrentamento das máquinas. O descontentamento aparece relacionado à insatisfação de postar comentários em fóruns de discussão a distância. A efetividade da participação foi uma ocorrência generalizada. Além disso, a percepção das tecnologias é recontextualizada na experiência formativa e torna-se um elemento integrador das práticas educativas.

A especificidade do curso voltado para a área de Ciências é a realização de uma bandeira de luta reivindicada pelos professores há mais de cinco anos. Esse fator evidencia dois aspectos: as expectativas em relação ao curso foram superadas e a formação teve um impacto significativo nas salas de aula. Todos os participantes destacaram a importância da teoria associada à prática e da modificação das ações a partir da formação.

As adjetivações do papel da mídia na escola são percebidas por meio dos seguintes qualificativos: desafiador, estimulante, importante e fundamental. Além disso, há a constatação que o uso das mídias precisa ser fomentado entre os educadores de todas as áreas.

As reincidências em relação à formação de professores são manifestas, pois os participantes consideram essencial o compartilhamento de conhecimentos e propõem, inclusive, a continuidade do curso em um módulo mais avançado. Acreditam que a formação recebida favoreceu a reflexão e a descoberta de novas práticas e estimulou o fortalecimento do Grupo de Ciências. Pressupõem-se, como consequência, a melhoria das práticas pedagógicas, com a inserção dos usos das tecnologias de forma criativa e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas experiências analisadas, nesse breve estudo, fornecem elementos para algumas reflexões. Uma delas diz respeito à falta de adequação entre a política pública que incentiva o uso pedagógico das

TICs e a realidade do trabalho pedagógico nas escolas públicas brasileiras. A reformulação dos objetivos do ProInfo, em 2007, bem como a reestruturação dos materiais de capacitação dos professores, não são condições suficientes para alavancar novas formas de sociabilidade e de apropriação crítica e criativa das tecnologias nos processos educacionais.

O programa de capacitação chegou, em uma das escolas analisadas, de forma verticalizada e, com isso, passou a ser mais uma sobrecarga para os professores. Observa-se que não houve um estudo prévio e participativo para saber quais eram as reais necessidades formativas da escola. A difusão democrática dos usos pedagógicos das tecnologias não deve prescindir do envolvimento daqueles que estão diretamente envolvidos com o fazer pedagógico. Do contrário, o que se tem é a valorização da técnica na perspectiva de se instituir programas nas escolas “de fora e de cima”, conforme sinaliza Pretto (2002). Nessa perspectiva, a efetividade da política que pressupõe o uso das tecnologias é medida pelo número de computadores conectados à rede nas escolas, e não pela apropriação coletiva dos usos das tecnologias para elevar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

O volume de recursos públicos destinados ao ProInfo cresceu de forma significativa a partir de 2007; todavia, é importante canalizar investimentos também nas condições de trabalho dos professores. E isso envolve salários e carreira, tempo coletivo para a reflexão e estudo no interior da escola (SILVA, 2011). No caso analisado, uma das fragilidades detectadas foi, justamente, a falta de tempo para o professor dedicar-se ao curso de formação continuada, seja nos momentos presenciais, seja nos momentos a distância.

É possível incentivar a formação continuada dos professores utilizando a EaD, em bases que não sejam aligeiradas e que não coadunem com a perspectiva da reprodução desigual da lógica do mercado?

Na segunda experiência analisada, observa-se que os êxitos colhidos foram resultados da luta organizada dos professores. Por meio da resistência, da persistência e da consciência política, eles conseguiram empurrar mudanças significativas no ProInfo e se fizeram sujeitos ativos e participativos.

Nas palavras de Belloni (1999):

[...] quando a formação de professores é vivida como um projeto da comunidade escolar [independentemente da modalidade], fazendo parte de um projeto mais amplo de melhoria da qualidade de ensino em sua escola, ela será, sem dúvida, mais eficaz (BELLONI, 1999, p. 103).

Muito embora a experiência da cidade de Florianópolis seja uma evidência da participação efetiva dos docentes no redirecionamento do ProInfo, a política pública de educação, respaldada na modalidade a distância, necessita de reformulações efetivas que priorizem, de fato, a formação docente para a transformação efetiva da educação e da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. ! (/ : Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

BARDIN, Laurence. ! . Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Maria Luiza. . Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. 4 \$ - " . Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). : desafios contemporâneos. São Paulo: Edufscar, 2010.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. " 1 ! / . Brasília: Mare, 1995.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. , Brasília, 1996.

_____. 3 # 8 (NO + < KE0 < : parte I. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 2002.

_____. 3 # 8 (E0
+ < KL0 < . Brasília: Biblio-
teca da Presidência da República, 2003.

_____. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. "
, Brasília, 2007.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter (Orgs.). 1 . ("
. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CORDEIRO SILVA, Kátia Augusta C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. 1 < / # - , Brasília, v. 17, n. 32, jan./abr. 2011.

ECO, Humberto. ! - . São Paulo: Perspecti-
va, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. : o novo ritmo da in-
formação. Campinas: Papirus, 2007.

LIMA, Venício A. 3- : teoria e política. São Paulo: FPA, 2001.

MAIA, Maria Zoraide Britto. * +
6 : o caso da universidade do Tocantins – Unitins.
2011. Tese (Doutorado) –Universidade Federal de Goiás, Goiânia,
2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Tecnicidades, identidades, alteridades: mu-
danças e opacidades da comunicação no novo século. In: MORAES,
Dênis (Org.). + . Rio de Janeiro: Maud, 2006.

PRETTO, Nelson de Luca. Formação de professores exige rede! 1 "
6 , Rio de Janeiro, n. 20, p. 121-131, ago.
2002.

RUDIGER, Francisco. 9 2 (: pers-
pectiva do pensamento tecnológico contemporâneo. Porto Alegre: Suli-
na, 2007.

SANTOS, Edméa. Educação on-line para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: ZUIN, Antônio; PESCE, Lucila; SILVA, Marco

(Orgs.). " : cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. (\$ PP9: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Marco. Falta interatividade. # # , São Paulo, 14 de dez. 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. 0 R: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, [s.d.].

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). ! - . Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SILVA JR., João R. et al. 1 : dimensões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2006.

SILVA JR., João R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. 1 6 , Rio de Janeiro, n. 24, p. 78-94, set./out./nov./dez., 2003.

8. TRABALHO DOCENTE NA EAD

Janice Mendes da Silva
Maria Antônia de Souza

INTRODUÇÃO

Trabalho docente e Educação a Distância (EaD) têm sido dois temas de interesse dos pesquisadores da educação. Da mesma forma, o tema trabalho docente na EaD tem recebido a atenção de investigadores, haja vista que o banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem registrado 326 teses e dissertações com essa temática analisada com “todas as palavras”. Somente com as palavras exatas “Educação a Distância” são 1.045 trabalhos, sendo 2.632 quando consultamos com “todas as palavras”. Sobre “trabalho docente”, expressão exata, são 1.383 trabalhos, somados as teses e as dissertações.[1]

Outro dado que nos interessa quando se analisa o trabalho docente na EaD é o expressivo número de cursos a distância no Brasil. Em rápida consulta no *site* do Ministério da Educação (MEC), o e-MEC, verifica-se a existência de 2.338 cursos nessa modalidade educacional no país, localizados em 1.705 municípios. Especificando a consulta, identifica-se a existência de 499 instituições que oferecem o curso de Pedagogia na modalidade a distância. Constata-se que, na região Sul, são 276 cursos oferecidos a distância; a região Sudeste oferece 419 cursos; o Centro-Oeste, 372 cursos (incluindo, nesse número, os 94 cursos existentes no Distrito Federal); no Norte, são 546 cursos; e, no Nordeste, 725.[2] Dessa forma, investigar a organização do trabalho docente na EaD é fundamental por esses motivos e por outros, tais como a dinâmica que se instala desde a produção do material didático, a difusão das aulas e as conferências, até a interação e a efetivação do processo educativo. Constrói-se um processo de produção do trabalho docente e da mediação da aprendizagem a partir da ação de diversos sujeitos, nem todos eles com formação para a docência, porém todos fundamentais para a problematização dos conhecimentos científicos educacionais.

É pensando nessa realidade da EaD que se aprofunda no Brasil desde o final da década de 1990, que este capítulo tem o objetivo de realizar uma discussão retrospectiva acerca do trabalho docente. A partir dessa discussão teórica, serão apresentados dados da organização do trabalho docente coletados em uma instituição particular de ensino. A pesquisa desenvolvida na instituição de ensino teve conotação qualitativa, por entender que, por meio dela, é possível identificar os significados que os sujeitos atribuem ao próprio trabalho e, dessa forma, pensar em contribuições às relações educativas construídas a partir do ambiente a distância. Dois mecanismos foram fundamentais para a coleta de dados na instituição de ensino, a saber: 1) a observação participante; e 2) a realização de questionários com os tutores e os professores que trabalham nessa modalidade educacional na instituição. Todos os questionamentos e registros feitos em diário de campo tiveram o propósito de formar um corpo empírico que trouxesse evidências sobre as relações educativas propiciadas durante a organização do trabalho didático.

O trabalho de campo, dessa forma, foi realizado em duas etapas, a saber: 1) observação participante ao longo de 18 meses na instituição, durante a própria atividade profissional; 2) realização de questionário com o professor regente da disciplina, profissional que organiza e planeja a aula ministrada no estúdio (espaço em que é realizada a transmissão do conhecimento). Também, nessa etapa, foi desenvolvido o questionário com o tutor presencial que está diretamente com o aluno no polo de apoio presencial, local que compreende o espaço físico disponível para a apropriação do conteúdo. É importante dizer que os tutores presenciais estão distribuídos geograficamente no Brasil e, por esse motivo, faz-se necessária a utilização do questionário enviado por *e-mail* para coleta de dados. Participam dessa pesquisa os tutores e professores de cinco polos de apoio presencial de Curitiba e da Região Metropolitana (RM) que trabalham no curso de Pedagogia. Aos professores questionou-se sobre o planejamento da aula, a transmissão do conteúdo, bem como acerca dos recursos tecnológicos e do espaço físico em que as aulas são ministradas. Aos tutores foi indagado sobre como acontece o processo de mediação do conhecimento, tendo em vista os recursos tecnológicos.

Este capítulo está organizado em três partes, que são: a primeira recupera a discussão teórica sobre a natureza do trabalho docente; a

segunda caracteriza a organização do trabalho didático na EaD; e a terceira traz discussões sobre o trabalho docente na EaD, a partir dos dados empíricos.

A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Hoje uma época dominada pela especialização do saber, necessariamente a construção de uma nova didática não será produto de uma ação de um intelectual solitário, mas sim da atuação coletiva e combinada de muitos especialistas que colocam a educação no centro de suas preocupações (ALVES, 2006, p. 12).

Analisando a natureza do trabalho docente, compreendemos que este se constituiu como trabalho no século XVII, passando da forma generalizada à forma especializada. Já não era suficiente que um preceptor se dirigisse a um discípulo ou a um pequeno grupo de discípulos. Uma nova proposta educativa apontava para atender a um número considerável de estudantes ao mesmo tempo.

Até o século XVII, quem se ocupava do ato de ensinar era, por sua vez, sacerdote ou preceptor. Com o desenvolvimento da sociedade moderna e dos modos de produção, “o magistério passou a constituir-se como um ofício em busca da profissionalização” (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Assim, a função docente foi designada aos leigos pela necessidade de se atender a uma demanda criada pela divisão social do trabalho, que separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Para Alves (2006, p. 18), tratava-se de simplificar e objetivar o trabalho didático, de tal forma que qualquer homem mediano pudesse ensinar.

O primeiro tipo de educação deu origem à escola e, conseqüentemente, à institucionalização da educação, que não acontece em um processo contínuo e regular, mas profundamente marcado por contradições e rupturas.

Com o surgimento do modo de produção capitalista, a relação trabalho-educação sofreu uma nova determinação. O capitalismo exige dos seres humanos um nível elementar de cultura para poder se inserir nessa nova maneira de produzir e garantir a própria existência. “[...] à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a es-

cola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 9).

A organização do trabalho didático aparece na história da educação no momento em que surgem os primeiros estabelecimentos formais de educação. A forma social da época determinou o aparecimento da educação sistematizada e, por consequência, do trabalhador docente.

As relações sociais, impostas pelo modo de produção manufatureira, exigiram uma nova forma de ensino; ler e escrever passaram a ser habilidades sociais necessárias e culturalmente importantes. O desenvolvimento produtivo impõe a necessidade de escolarização da sociedade, para atender às necessidades do mundo do trabalho, assim como para uma formação humana ampla e abrangente, delegando aos professores a responsabilidade de organizar o trabalho didático e ensinar os conhecimentos formalmente estabelecidos.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. A dominância da indústria no âmbito da produção corresponde à dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola (SAVIANI, 2007, p. 9).

Lombardi (2010, p. 73) esclarece o conceito de trabalho didático como indissolúvelmente articulado ao trabalho docente. O conceito de “trabalho didático expressa teoricamente o conjunto das relações envolvidas na atividade profissional do professor docente, e que estão, por sua vez, condicionadas pela organização da atividade escolar”.

O trabalho docente está ligado à organização didática, pois é nela que se expressa o conjunto das relações sociais, os processos existentes, os instrumentos, o tempo e o espaço para ensinar e aprender. Evidencia-se, então, que a natureza do trabalho docente e a sua reorganização decorrem dos avanços tecnológicos que caracterizam a sociedade em cada momento histórico.

Historicamente, a escola tende a reproduzir o modelo de trabalho posto na sociedade e, assim, o trabalho docente torna-se subordinado aos processos inerentes a ela. O trabalho docente não é algo isolado. É definido de acordo com cada tempo histórico. É reinventado ao longo da história da educação e determinado por ela.

No tocante ao trabalho docente, convém salientar que, de acordo com Lombardi (2010, p. 75), na dimensão histórica, as categorias trabalho docente e trabalho didático estão em constante transformação. Estas categorias, então, acompanham as transformações que se sucedem no trabalho escolar, as quais reproduzem ou expressam as transformações históricas que ocorrem nas formações sociais humanas, como também as que acontecem na organização social do trabalho.

O trabalho docente transitou da forma artesanal ao modelo manufatureiro, como aponta Alves (2006), e chega ao nosso tempo subsumido ao capital. A tendência do capitalismo, ao simplificar o trabalho, amplia a separação entre o processo de concepção e execução.

Segundo Bosi (2007, p. 1507), a reprodução do capital tem definido o trabalho docente no Brasil, uma vez que o Ensino Superior expandiu-se consideravelmente na iniciativa privada e “introduziu, na IES pública, uma tendência – cada vez mais predominante – de mercantilização do trabalho docente materializada”.

Assim, podemos considerar a expansão do Ensino Superior enquanto mercantilização da educação no Brasil.

Essa dinâmica pode ser facilmente evidenciada pela comparação dos índices referentes às matrículas no Ensino Superior que, se até a década de 1980 concentraram-se no setor público, passaram a se concentrar no setor privado, principalmente ao longo da década de 1990 (BRASIL, 2005). Analisada em relação à evolução dos docentes na ativa das IES públicas e privadas, tal lógica torna-se ainda mais evidente. Se o crescimento da força de trabalho empregada nas IES públicas registrado entre 1980 e 2004 foi de 53%, nas IES privadas este foi superior a 270%! A inversão dessa relação deu-se a partir de 1998 (segundo mandato de FHC) e, certamente, foi preparada pela legislação que estimulou a multiplicação das instituições de ensino privadas e pela política de estagnação das IES públicas, explicitada fundamentalmente no arrocho orçamentário e no represamento de concursos (BOSI, 2007, p. 1508).

As mudanças no sentido social atribuídas às Instituições de Ensino Superior (IES) vão impactar diretamente o trabalho docente realizado nesse nível de ensino. A flexibilização do trabalho docente é evidenciada com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), além das precárias condições de contratação do trabalhador da educação. O próprio ordenamento jurídico existente corrobora

para que a Educação Superior e o trabalho dos docentes estejam subordinados a exigências do capital (MAUÉS, 2010, p. 152).

Desse modo, a categoria trabalho docente encontra-se em um estado de submissão às razões capitalistas e marcada pelo ideário neoliberal que, por sua vez, trata os direitos sociais como serviços. Essa compreensão dos direitos educacionais como serviços a serem prestados à sociedade influencia diretamente a docência universitária. O trabalhador docente passa a desenvolver uma tarefa produtiva. O trabalho docente torna-se objetivado quando o trabalhador não dispõe, em suas mãos, do controle sobre o objeto, quando este está sob o domínio de algo decorrente da divisão do trabalho.

Assim, a alteração da natureza do seu trabalho tende a continuar apresentando o espaço que há entre o trabalhador que planeja e o trabalhador que executa, entre os trabalhadores intelectuais e os trabalhadores manuais. Essa contradição revela a concepção de educação que predomina na sociedade capitalista, tal qual nos aponta Sucho-dolski (1976):

[...] a educação apresenta-se como influência destinada a defender os interesses da ordem decadente em franca contradição com a educação que se concebe como verdadeiro processo de formação de novos homens no desenvolvimento histórico das forças produtivas (SUCHODOLSKI, 1976, p. 95).

É importante pensar qual é a concepção de educação que orienta o trabalho docente na EaD. O docente da EaD vive a contradição, ao inserir-se em um contexto de relações educativas fragmentadas. Ele pode ter a intenção de trabalhar com uma concepção emancipatória de educação; entretanto, existem limites de tempo, espaço e produção dialética. !

Não é possível conceber uma revolução mais radical nos métodos de ensino e aprendizagem: onde até então, no caso do docente, tudo estava na mão de uma única pessoa, foi estabelecida a divisão do trabalho, colocando, por exemplo, o planejamento, o desenvolvimento e a exposição do ensino, bem como as correções de trabalhos nas mãos de diversas pessoas, podendo as tarefas serem realizadas em épocas diferentes e em lugares diferentes (PETERS, 2006, p. 200).

Ao se tomar a realidade da EaD, entende-se que a natureza do trabalho docente é expandida com a utilização das TICs, que cotidianamente

mente apresentam inovações. No entanto, faz-se necessário refletir sobre aspectos pontuais do trabalho docente na EaD.

A EaD adentrou a legislação como modalidade de educação diante da necessidade de formação permanente. Para Neves e Fidalgo (2008, p. 3), a perspectiva educativa dessa modalidade de ensino possibilita novas formas de organização do processo educativo, e o processo ensino-aprendizagem nesta modalidade é tão eficiente quanto na modalidade presencial.

Da mesma forma, Almeida (2012) compreende que muitos dos desafios existentes na EaD são os mesmos ou semelhantes ao do sistema educacional como um todo.

É importante compreender que os desafios da EaD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica em analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias e quais as abordagens mais adequadas para acelerar o processo de inclusão social da população brasileira (ALMEIDA, 2012, p. 3).

Na EaD, encontramos o trabalho docente subdividido em funções tais como essa: planejamento, execução.[3] Diante desse novo cenário em que o trabalho docente se encontra, o capitalismo confere diferentes formas de trabalho e, conseqüentemente, novas relações pedagógicas e novas formas de ensinar. É preciso tecer interrogações sobre o trabalho fragmentado do professor, particularmente na EaD: estaria o tutor da EaD, por exemplo, inserido no processo de alienação, visto que o produto (educação) desse trabalho é determinado e controlado?

Lancillotti (2008) colabora na construção da resposta a esse questionamento, ao afirmar que a possibilidade de aprofundar a divisão do trabalho docente decorre de sua objetivação:

[...] na medida em que ganha materialidade, é possível subdividi-lo ainda mais, em pequenas unidades e parcelas de trabalho simples, conferidas a inúmeros trabalhadores que se responsabilizam por sua execução, a exemplo do que já ocorrera largamente com a produção material desde fins do século XIX (LANCILLOTTI, 2008, p. 286).

O trabalho docente chega ao século XXI como resultado de um movimento sistematizado pela organização do trabalho didático, notadamente pelos recursos didáticos. As expectativas sociais e a perma-

nência de modos esperados para o desenvolvimento da sociedade ainda definem as funções docentes. De modo geral, a ascensão docente constitui-se historicamente como trabalhadores. As reflexões de Kuenzer e Caldas (2009) esclarecem que:

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força do trabalho do professor para instituições privadas, pela qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento tendo em vista a subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 62).

Diante das transformações tecnológicas em que o tempo da informação torna-se mais acelerado, a interatividade e a mediação por meio das tecnologias passam a ser características importantes na EaD. Também, professores e alunos assumem novas funções. O crescimento irreversível dessa modalidade tem gerado inúmeras discussões, especialmente em relação à utilização das TICs e suas influências sobre o trabalho docente.

O papel do professor é redefinido, com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem. O professor, diante desses recursos, pode compreender a importância de ser parceiro de seus alunos e escritor de suas ideias e propostas (ALMEIDA, 2012, p. 3) para essas novas atividades, demandando novas atualizações do professor.

As estratégias utilizadas pelas instituições no processo docente também merecem reflexão. Para Fidalgo (2007):

[...] as novas tecnologias têm sido utilizadas pelas instituições de ensino privadas como forma de dispersar mão de obra e aumentar o trabalho daqueles que permanecem empregados. Na Educação a Distância, isso é notório. Professores com mil, dois mil alunos, sendo que presencialmente ele daria aula para, no máximo, duas ou três turmas de 50 a 60 alunos. Em decorrência da falta de regulamentação, as escolas caracterizam o ensino a distância como algo que não tem vínculo trabalhista direto e, portanto, usam formas de contratação bastante precárias. Isso precisa ser revisto e regulamentado (FIDALGO, 2007, p. 1).

Na realidade em que se encontra o cenário da EaD, pensamos ser possível mencionar que existe a precarização do trabalho docente em muitas universidades e faculdades brasileiras que dispõem de cursos de EaD. Em uma modalidade de ensino fundamentada no autoestudo, a atuação do professor está no conjunto das ações parceladas do ato de ensinar e aprender.

A influência tecnológica e os espaços interativos de comunicação impõem uma estratégia digital essencial para a aquisição e a apropriação de outros conhecimentos e habilidades por parte do professor. Tendo em vista os novos desafios da EaD, o docente está diante de novas funções e novas faces da divisão do trabalho.

Concordamos com Barreto (2004, p. 1186), ao afirmar que a denominação “trabalho docente” está sendo substituída pelas categorias , * , e tais categorias têm sustentado a utilização de expressões como “atividade” e “tarefas docentes”.

É a materialização discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias cada vez mais prontas para serem consumidas (BARRETO, 2004, p. 1186).

É emergente pensar nas condições de trabalho docente diante da introdução massiva das novas tecnologias nesse contexto. Ao mesmo tempo em que as tecnologias constituem uma excelente aliada ao professor no desenvolvimento do seu trabalho, também podem se converter em instrumentos para maior exploração e precarização.

Barreto (2004, p. 1182) afirma que “a educação como um todo e o trabalho docente, em especial, estão sendo reconfigurados”. A presença das novas tecnologias define o novo discurso educacional, impondo novas práticas pedagógicas, novos espaços e novos recursos didáticos.

Para Belloni (2008), a partir da organização institucional, três grupos de funções docentes ficam expressivos:

[...] o primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica (matrícula e avaliação); e o terceiro responsabiliza-se pelo acom-

panhamento do estudante durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação) (BELLONI, 2008, p. 84).

Para esse último grupo, como aponta a autora citada, as funções de orientação e aconselhamento passam a ser exercidas em atividades de tutoria a distância, geralmente com atendimento individualizado e mediatizado por meio de recursos diversos.

Contudo, Peters (2009, p. 79) coloca em relevo as novas divisões que a EaD promoveu no trabalho docente, considerando o modelo de aluno autônomo. Nessa proposta, a simplificação do trabalho docente radicaliza-se, e o professor torna-se mero coadjuvante, ou seja, apêndice do processo educacional. O autor define essa forma de EaD como “aprendizagem por contrato”, e explica que:

[...] sua importância aumentará porque a Educação a Distância para adultos no futuro terá que ser autônoma, ou, pelo menos, conter elementos da aprendizagem autônoma, especialmente no ambiente informatizado de aprendizagem (PETERS, 2009, p. 79).

A divisão do trabalho docente é acentuada, e o aluno admite para si grande parte das atividades. Conforme mencionado anteriormente, fica evidente o caráter mercadológico da educação, quando reconhecida da relação contratual entre o aluno, o professor e a universidade.

Barreto (2004, p. 1182) ainda aponta que a própria denominação “professor” tem cedido lugar a outros termos, como “facilitador”, “animador”, “tutor”, “monitor”. A definição de monitor pode ser compreendida como a precarização do trabalho docente, sendo possível observar, em sua prática, o surgimento de formas pretéritas do trabalho docente. Como exemplo, mencionamos o ensino mútuo,[4] alternativa proposta por Lancaster e Bell, que insurgiu a partir das condições materiais da sociedade para expansão escolar do século XIX.

Niskier (1999, p. 39) informa que “estamos vivendo na época em que não importa mais a origem da aula. Os professores organizam as disciplinas com comentários adicionais e respondem a perguntas em um prazo que não ultrapassa 48 horas”.

Notadamente, observamos que, conforme se acentua o agravamento das condições materiais da sociedade, há a degradação do sistema de ensino, bem como de sua expressiva expansão, ecoando efeitos

desastrosos no funcionamento e também sobre o trabalho docente na modalidade a distância.

Belloni (2008, p. 79) aponta que uma das questões mais polêmicas da EaD refere-se ao papel do professor, que precisa desempenhar múltiplas funções, não estando preparado para muitas delas. Com a disseminação da EaD, emerge um novo tipo de educador, e este deve estar preparado para trabalhar o conhecimento articulado às tecnologias.

A relação entre tecnologias e trabalho docente é apresentada por Barreto (2004) como uma contradição:

[...] de um lado, a abertura para o múltiplo, e, de outro, a legitimação do supostamente singular. O trabalho é, ao mesmo tempo (supostamente), expandido e reduzido. Ou, em termos mais abrangentes, flexibilização e democratização (supostas) convivem com monopólio e controle (BARRETO, 2004, p. 1188).

O trabalho docente na modalidade de EaD sofre com as inúmeras divisões, podendo ser reduzido a um mínimo, diferentemente do processo de ensino convencional, em que, conforme Lancillotti (2008, p. 291), o professor elabora e desenvolve planos de estudo, seleciona referências, planeja atividades, elucida dúvidas, transmite conhecimento e avalia a aprendizagem e a frequência do aluno.

A produção fragmentada do capitalismo faz com que o homem perca a noção do todo e, no contexto educacional, sobretudo na EaD, faz com que o professor esteja inserido nessa conjuntura de exploração. A fragmentação e a exploração do trabalho docente, notoriamente na EaD, desviam o verdadeiro sentido do trabalho do ser humano, que é categoria do ser social, diante das transformações do meio e de si mesmo, indicando que este pode ser substituído ainda mais pelas tecnologias. Para Neves e Fidalgo (2008), inúmeros são os elementos que envolvem o trabalho docente na EaD:

[...] nesse aspecto, especialmente quanto aos riscos trabalhistas que os programas em EaD envolvem, estão listados: o aumento da carga de trabalho dos docentes, as novas exigências impostas pelo uso das tecnologias digitais, o “empobrecimento” da mediação pedagógica por meio da atuação da tutoria, precarização do trabalho em termos de condições de trabalho, entre outros. Alguns educadores mais críticos – ou mais pessimistas – chegam a temer pelo futuro da profissão docente, indicando a possibilidade

de redução das funções do professor por meio de sua substituição pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (NEVES; FIDALGO, 2008, p. 4).

As condições para o ensino serão cada vez mais determinadas pelas oportunidades tecnológicas. Sobre a inserção da EaD no âmbito educacional, Pereira (2011) aponta que:

[...] adotar a EaD na formação inicial e continuada de professores não seria como expressou Saviani (1995, p. 22) ao se referir à Escola Nova, adotar um “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante para desenvolver um ensino adequado aos seus interesses?” (PEREIRA, 2011, p. 81).

Destaca-se que o trabalho docente na EaD apresenta sua organização didática mediada pelas tecnologias digitais e, assim, seu trabalho encontra-se em um contexto de exploração da mais-valia pelo capital no âmbito educacional. A chamada revolução científico-tecnológica pode ser considerada como extrapolação conceitual indevida, e as tecnologias não podem ser vistas como produções histórico-sociais (BARRETO, 2004, p. 1183).

A dimensão técnica incorporada pelo contexto educacional apresenta, sem dúvidas, um sentido hegemônico. “Do ponto de vista discursivo, é importante sublinhar e analisar os deslocamentos de sentido que têm marcado as práticas de linguagem, como manifestações das novas concepções hegemônicas” (BARRETO, 2004, p. 1185).

O trabalho docente, como se afirmou anteriormente, sofre intensas divisões, alterando a sua natureza, mesmo que em níveis de ensino mais avançados tecnologicamente. No contexto do ensino presencial ou a distância, vale salientar que a educação constitui-se historicamente como legitimação e reprodução do sistema capitalista, e é nesse sistema que os trabalhadores docentes encontram-se permeados pelo modo de produção e exploração.

Será possível, no contexto da EaD, construir outra concepção de educação, pensando-a nos termos de Suchodolski (1976, p. 95): “[...] como um elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico”? Como escreve o mesmo autor, “a contradição entre ambas as formas de educação reflete a oposição existente na história entre desenvolvimento revolucionário e criador das forças produtivas e a força retardadora das relações de produção” (op. cit.).

O TRABALHO DOCENTE NA EAD

Como se percebe, a tecnologia está fortemente presente na EaD e seu uso tende a crescer em curto espaço de tempo, pois, mesmo introduzindo novos subsídios no processo de trabalho docente, o professor não é apenas uma figura acessória, ele ainda assim mantém o controle de grande parte das atividades em sua função (LANCILLOTTI, 2008, p. 270). A autora ainda destaca que isso ocorre “porque os alunos não têm recursos pessoais para fruir de todas as possibilidades inscritas nos tutoriais eletrônicos, nos *softwares* educativos, na internet” (op. cit.).

Torna-se urgente uma reflexão profunda acerca da incorporação das tecnologias no trabalho do professor. Ainda que se tenham modificado os processos educacionais, os instrumentos de trabalho não sofreram alterações relevantes, pois na modalidade de ensino a distância, são mantidas outras ferramentas desenvolvidas para o ensino simultâneo. Destacamos alguns recursos de tecnologia avançada: o manual didático hoje é substituído pelos recursos tecnológicos ou mesmo o livro impresso; a lousa e o giz são substituídos pelo quadro interativo e pelos recursos da informática, como é o caso do *data show*, pensado para o ensino coletivo e em grande número.

As TICs ainda definem a trajetória da EaD, a organização do processo formativo, bem como o trabalho docente nessa modalidade. Nessa nova organização, a troca de conhecimento e a autonomia dos alunos delineiam uma atividade fragmentada e muitas vezes alienada. O trabalho docente passou da forma artesanal, em que a preocupação e o objetivo eram com a formação cultural dos preceptores, para uma forma flexibilizada de trabalho, dependente e determinada pelos recursos tecnológicos.

Belloni (2008, p. 81) considera que, a partir da última década, as instituições adotaram uma maior preocupação com o aluno, apresentando investimentos em atividades de tutoria e aconselhamento.

É relevante considerar que a mediação tecnológica no trabalho docente tem ocorrido em uma realidade em que inexistem ordenamentos jurídicos específicos que garantam a legitimidade de profissionalização do docente no contexto da EaD.

Diante desse debate, devemos refletir sobre o trabalho do docente na EaD e o trabalho do tutor – visto que esse profissional é ne-

cessariamente um docente e essa divisão contribui para a formação da identidade docente dessa modalidade. A fragmentação do processo nessa modalidade fica evidente quando se elenca essas duas categorias de trabalhadores. A padronização e a otimização do tempo de trabalho, aos poucos, configuram a especificidade do trabalho docente diante das tecnologias, pois a formalização e a normatização ignoram a autonomia do tutor, e este executa seu trabalho isoladamente.

O trabalho docente na modalidade EaD abrange inúmeras atividades e funções; assim, a identidade desse trabalho está baseada na divisão do trabalho, pois, além de o professor ter que dominar os recursos tecnológicos, características da modalidade, deve desenvolver funções de mediador e orientador na aprendizagem do aluno, demandando novas relações educativas no processo de aprendizagem.

Belloni (2008) destaca uma lista com os desdobramentos das funções docentes na EaD. Entre eles, apresentamos apenas o professor formador e o professor-tutor:

Professor formador: orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprende; corresponde à função propriamente do professor no ensino presencial.

Professor tutor: orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação (BELLONI, 2008, p. 83).

Analisando a divisão do trabalho docente, a tutoria aparece nesse cenário como uma função menos importante em relação ao trabalho do professor, pois ela executa o trabalho que foi pensado e elaborado por outra pessoa (o professor). Eis a confirmação da divisão do trabalho.

Entretanto, o discurso da flexibilidade, da autonomia e do trabalho fácil é, muitas vezes, enganoso e evidencia-se como sobrecarga de trabalho, com número elevado de alunos e demandas por conhecimentos/competências que ele ainda não domina. Há ainda a questão (da possibilidade) de controle excessivo do processo de produção e execução do trabalho (NEVES; FIDALGO, 2008, p. 6).

Para Belloni (2008, p. 85), mesmo que haja divisão das atividades docentes nessa modalidade, a tutoria demanda conhecimentos e competências necessárias para atender ao grande número de alunos.

A ideia inicial parece indicar que o tutor executa uma tarefa menos importante[5] que a do professor; entretanto, é importante salientar que tanto o tutor quanto o professor exercem atividades docentes. O professor muitas vezes prepara o material didático para que o tutor execute as aulas.

Diante das funções diferenciadas exercidas pelos profissionais docentes, foi questionado aos professores regentes sobre a organização didática da aula, considerando a interferência dos recursos tecnológicos. Os participantes contribuíram com as seguintes manifestações:

[...] é preciso pensar na ação docente a partir dos recursos disponíveis. O importante a destacar é que na EaD o professor planeja com bastante antecedência, o que às vezes não ocorre no presencial, apesar do plano de aula ser elaborado no início do semestre (P1).[6]

Ah, sim... Ou você se deixa submeter às tecnologias, tempo curto, cronometrado, ou você as submete, as utiliza às finalidades que definiu. Há que estudá-las, saber usá-las. Mas esta questão se colocou desde sempre aos professores – o uso das tecnologias didáticas (P7).

Creio que a limitação maior é da modalidade, que retoma, em grande parte, a pedagogia tecnicista, e não do espaço. O espaço é apenas a consolidação “física” da concepção, ou seja, ele “combina” com o modo como as pessoas que organizam a EaD concebem educação: transmissão de informações. Considero que a EaD pode ser uma ferramenta em prol da democratização da educação, mas para isso precisa ser repensada. Concluindo, a limitação é a concepção produtivista e não o espaço (P8).

Os recursos tecnológicos podem ser úteis às aulas quando os dominamos muito bem [...]. Também, relevante dizer que se a instituição valoriza o trabalho docente, ela deve incluir as aulas preparo e o próprio preparo do professor, para a Educação a Distância, no conjunto de horas trabalhadas. Em síntese, os recursos proporcionam que as aulas fiquem mais motivadas, ilustradas, atrativas aos alunos. Porém, problematizar conhecimento exige disposição, pesquisa e muito mais do que ilustrações e atrações. É preciso tomar cuidado para que os recursos não sejam utiliza-

dos para "atrair e distrair", afinal, o estudo deve levar à emancipação humana e não ao mero divertimento. Sempre importante dizer que estudo é trabalho, esforço humano... Exige dispêndio de energia e cansa, certamente. Mas, o conhecimento obtido por meio do trabalho transforma o mundo e, ao transformar o mundo, transforma o próprio ser humano, ser do trabalho (P9) (informação verbal).[7]

Diante dessas manifestações, reafirmamos o que muitos autores disseram, ou seja, o trabalho docente passou por sucessivas transformações e chega à contemporaneidade subordinado ao capital. O tempo ordena o ciclo de produção dos trabalhadores nas fábricas, no contexto educacional. Ele determina a produção do produto – ensino. Os trabalhadores docentes estão submetidos à lógica capitalista; apesar de terem a mesma identidade – a de professor – e exercerem o mesmo processo de trabalho e produzirem o mesmo produto – ensino –, estabelecem relações de produção distintas.

Para Schmid (2004, p. 278), o papel do tutor não compreende exatamente o processo de ensino: ele não ministra as aulas nem produz os materiais de apoio. O tutor é designado pela instituição para estabelecer as relações pedagógicas com o aluno, “através de uma relação pessoal, facilitar a este o desenvolvimento de todo o seu potencial intelectual e comunicacional” (op. cit.).

Barreto (2004, p. 1191) sintetiza o papel do tutor como figura introduzida no contexto educacional brasileiro pela EaD e como o elo mais frágil de toda a relação educativa, tendo suas ações simplificadas e havendo um desdobramento no processo pedagógico e um esvaziamento da formação e do trabalho docente.

Quando se perguntou aos professores tutores sobre os principais procedimentos didáticos utilizados na EaD, as respostas expressaram a dependência do sujeito sobre a tecnologia, como segue:

disponibilização do material via sistema; acesso à biblioteca virtual; provas objetivas realizadas nos computadores; teleaulas e rádio *web* (T1).[8]

Aulas expositivas; leitura de livros; rota de aprendizagem; *chat* e rádio (T4).

Organização estruturada do material disponibilizado virtualmente, possibilitando o aprendizado gradual, como uma escada. Esta

organização precisa ter uma lógica, onde o aluno possa por si mesmo deduzir, criticar e refletir (T7) (informação verbal).[9]

As respostas expressam um consenso quanto aos recursos didáticos. A tecnologia configura-se ao ponto de substituir o trabalho do professor e os conhecimentos clássicos são esvaziados. A ênfase passa a ser direcionada à autonomia dos alunos e os professores são meros apêndices do processo de ensino.

Entendemos que o papel do tutor deve ultrapassar a visão essencialmente técnica, transcendendo a função de especialista. O tutor é um educador a distância com a função de formar o aluno. As tecnologias são fundamentais na EaD; no entanto, quando estas se convertem apenas em instrumentos para a mediação, o grande desafio está no papel do professor, seja na função tutora, seja na função docente, ao superar os mecanismos técnicos, característica da modalidade, e incorporar os conhecimentos historicamente construídos para a promoção humana.

Novas necessidades educacionais impõem, sobretudo, a utilização de recursos adaptados às funções emergentes:

[...] que sejam reconhecidos e disponibilizados os recursos, muitos deles novos, que permitam o nascimento pleno da nova instituição educacional, para que, dotada dos instrumentos indispensáveis, possa realizar bem as relevantes funções que a sociedade vem lhe impondo (ALVES, 2006, p. 17).

Do modo de produção capitalista também emerge o processo de produção do material didático, e o barateamento dos serviços escolares fortalece características próprias desse recurso, a vulgarização do conteúdo e, conseqüentemente, a fragmentação do trabalho do professor.

Mesmo que haja possibilidade de utilizar outros recursos didáticos para a elaboração da aula, o professor fica limitado, pois a aula deve ser elaborada a partir de uma obra específica, considerando o tempo previamente estipulado.

O material didático e o tempo são fatores decisivos nas relações pedagógicas da EaD. Barreto (2004, p. 1182) afirma que a apropriação do conhecimento fica limitada à escolha do material didático que o professor utilizará em suas aulas. O tempo de contato fica restrito ao

mínimo, sendo controlado pelo professor, e os materiais didáticos são concebidos como mercadorias a serem consumidas pelos alunos.

O tempo e o espaço foram organizados na educação a partir do século XVII, com Ratke e Comenius. As mediações propiciadas pelas tecnologias explicitam novas formas de aprendizagem, assim como novos espaços para que ela ocorra. O espaço físico é alterado pela separação física entre educador e educando; no entanto, a apropriação do conhecimento é possibilitada pela mesma transmissão via satélite ou pela internet.

O espaço físico na modalidade EaD já não se resume mais à sala física, “um prédio com diversas salas de aula, dependências administrativas e um pátio pouco amplo” (ALVES, 2006, p. 471-472). A interação e o processo de ensino acontecem na teleaula, com o professor regente (CORTELAZZO, 2009, p. 138). A continuidade da aprendizagem pode ocorrer pelo telefone e pelos diversos canais de comunicações.

Na indagação feita aos professores regentes acerca do espaço físico no contexto da EaD e dos recursos didáticos utilizados na prática pedagógica, os respondentes trouxeram as seguintes contribuições:

Quando iniciei em 2008, confesso que toda a dinâmica das câmeras no estúdio assustou um pouco. Mas, aos poucos, houve o domínio da linguagem “interativa” (P1).

Ainda não encontrei uma maneira de demonstração prática no estúdio. Gostaria de ter uma mesa, levar materiais manipuláveis, levar outras pessoas para fazer demonstrações (P2).

Com relação à utilização do espaço físico, existe uma limitação maior, pois você tem que observar a sua movimentação em relação à câmera, o que dificulta a organização da aula (P6).

Interfere. É preciso saber até onde posso me movimentar (por causa das câmeras, da iluminação, do uso do quadro interativo), aprender a lidar com a câmera, a não olhar para o monitor no qual está passando a minha aula. Acho que o espaço do estúdio é bom para a organização de aulas estilo palestra, mas nem sempre isso basta para a aprendizagem real dos conteúdos propostos. Não há muito como promover a interação que, conforme alerta Vigotski, é essencial para o aprendizado (P7).

Eu ainda utilizo o estúdio de forma limitada. Poderia ter mais movimento e maior utilização da lousa digital etc. Também, às

vezes os trabalhadores que estão por trás das câmeras falam tanto que atrapalha a aula e o próprio movimento do professor. O espaço físico é pequeno, não consigo ficar sentada na cadeira lisa e fico com muitos livros nas mãos, haja vista que o espaço para deixá-los é bem limitado. Às vezes eu saio da aula com dor nos braços e coluna, pois é muito desconfortável. Como já disse, em outros anos havia uma mesa grande e o professor podia se movimentar melhor, ir até o quadro, ficar de pé em frente às câmeras, voltar à mesa, mostrar os livros, ler trechos deles, deixá-los num canto da mesa. No momento atual, sinto-me num estúdio de um jornal televisivo, por isso que também estou tendo desinteresse no trabalho com a Educação a Distância. A maquinização do humano é doentia e deixa o ser humano com problemas físicos. A exploração do docente na Educação a Distância é desumana (P10) (informação verbal).[10]

O espaço físico, aliado às TICs, são fatores determinantes do trabalho docente na EaD. Os professores sofrem variadas formas de subordinação. O tempo, o espaço e as tecnologias são instrumentos de controle e determinantes do trabalho docente.

Os mecanismos criados para facilitar a organização do trabalho didático na EaD simplificam, no nosso entendimento, o trabalho do professor. Assim, o uso do recurso didático nessa modalidade de ensino sobrepõe-se ao trabalho docente e a fragmentação do tempo da aula limita a prática pedagógica.

A mediação da tecnologia como recurso de apoio no processo de aprendizagem ocupa o lugar central, pois favorece as relações intermediárias desse processo, além de uma alternativa educacional.

Alves (2006) enfatiza:

[...] se o ensino, em nossos dias, é predominantemente comeniano, pelo uso exclusivo dessa tecnologia educacional denominada manual didático, há esforços no sentido de superá-lo e reinstaurar a utilização das obras dos grandes pensadores e artistas da humanidade no trabalho pedagógico. Há esforços, igualmente, de utilização das novas tecnologias no ensino, viabilizando o concurso da internet e de outros meios. As novas tecnologias e as obras clássicas, pela associação que guardam com os conteúdos didáticos, podem contribuir para a instauração de uma nova relação educativa, mais condizente com as necessidades educacionais de nossa época. Acentue-se, sobretudo, que dessa apropriação das novas tecnologias e obras clássicas, pelo trabalho didáti-

co, dependeria a restauração do conhecimento culturalmente significativo dentro da escola. Todas as pesquisas evidenciam que o instrumento fundamental do trabalho de ensino, o manual didático, só realiza a vulgarização do conhecimento (ALVES, 2006, p. 118).

As considerações elencadas caracterizam um modelo didático presente na organização pedagógica do nosso tempo; no entanto, este modelo é capaz de ultrapassar a transmissão dos conteúdos, direcionando sua função ao processo das relações sociais e constituindo-se em um campo ideológico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalhador docente deixou de ser, determinadamente, um trabalhador artesanal, para se tornar um trabalhador parcial, assumindo atividades parceladas e simplificadas. O uso de instrumentos de trabalho organizados para o ensino coletivo, com destaque para o manual didático, estabeleceu novas relações educativas impostas e subordinadas aos interesses do capital.

O trabalho docente na EaD necessita de práticas de ensino que promovem a reflexão e a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Os recursos didáticos poderão direcionar os alunos na busca de soluções para as questões elencadas pelo professor em sua prática pedagógica.

A produção do material didático é outra expressão fortemente capitalista, materiais vendidos como produtos com a extração máxima de mais-valia. Fortalecem a dependência do professor a esse instrumento, tanto na aula como no momento de planejar o trabalho pedagógico.

A utilização dos recursos tecnológicos na educação pode ser identificada como instrumentos orientados pela lógica de mercado, demonstrando um esvaziamento da educação de conteúdo socialmente significativo. Ao considerarmos o foco do processo educativo no material didático, estamos direcionando essa atividade ao aluno, enquanto a figura do professor passa a ser considerada como mero interlocutor.

De qualquer modo, constatamos a necessidade de reconhecer a EaD como uma modalidade distinta da presencial. O nível de objetivação do trabalho docente e sua simplificação são evidentes na literatura

pesquisada, já que rápidos são os avanços nesse sentido, pois os recursos tecnológicos conferem, ainda, uma imensa flexibilidade no processo educativo.

Os registros oferecidos pelos sujeitos da pesquisa confirmam o que os autores mencionados no texto apontam, ou seja, existem visões muito distintas sobre esse profissional, o que acaba por fazer da tutoria um espaço da divisão do trabalho docente. As respostas expressam a tutoria como uma atividade mecânica na qual se centralizam: o facilitador, para a aprendizagem, e a assessoria, para o conhecimento – o tutor. O trabalho docente fica submetido aos recursos tecnológicos e ao livro didático.

Nesse contexto, consideramos que a EaD pode ser compreendida como um novo nicho de mercado, muito lucrativo, para o mercado educacional privado e para a indústria da comunicação. A questão da democratização do saber ainda necessita de muita reflexão prática e política, pois considerar o ensino a distância como solução para as defasagens educacionais e/ou rejeitá-lo por qualidade insuficiente ainda é prematuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologia e Educação a Distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem. 1º ano 20, v. 110, p. 6-15, jan./fev. 2012.

ALVES, Gilberto Luis. ! . (" . 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. 1 | + , v. 25. n. 89, p. 1181-1201, dez./set. 2004.

BELLONI, Maria Luiza. . 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. 1 | + , v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo.

. Curitiba: Ibpx, 2009.

FIDALGO, Fernando. Encontro amplia o debate sobre a Educação a Distância na rede privada. ; * # + , Belo Horizonte, n. 122, p. 6, ago. 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. (Orgs.). ! " (/ : tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulcherio ! / (/ . 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. Questões históricas e teóricas sobre o trabalho didático. In: BRITO, Silvia Helena Andrade et al. (Orgs.). ! " (/ . Campinas: Autores Associados, 2010.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na Educação Superior. 1 , Curitiba, n. 1, p. 141-160, 2010.

NEVES, Viana de Salles Inaja; FIDALGO, Fernando Selmar. Docente virtual na Educação a Distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, SENEPT. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008, v. 1.

NISKIER, Arnaldo. : a tecnologia da esperança. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores docentes e a construção política da profissão docente no Brasil. 1 , Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Apontamentos sobre a formação e o trabalho de professores no Brasil: numa perspectiva marxista. 1 79+& 61, Campinas, número especial, p. 74-83, abr. 2011.

PETERS, Otto. : experiências e estágios da discussão numa visão internacional. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

_____. ! . São Leopoldo: Unisinos, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. 1 6 , v. 12, n. 34., p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. 7 6 . 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHMID, Ana María. Tutorías: los rostros de la Educación a Distancia. 1 (D # , Salvador, v. 13, n. 22, p. 275-285, jul./dez. 2004.

SUCHODOLSKI, Bogdan. & 3 * . Lisboa: Editorial Estampa, 1976.

[1]Consulta feita ao *site* da Capes, disponível em <<http://www.capes.gov.br>>.

[2]Consulta feita ao e-MEC (consulta interativa), disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>.

[3]Essa é a forma como Belloni (2008, p. 84) indica a divisão do trabalho pensado e do trabalho executado.

[4]O método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas (SAVIANI, 2010, p. 128).

[5]Neves e Fidalgo (2008) apontam a atividade de tutoria como uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor, pois ela “não toma muito tempo”, é pior remunerada e ainda há menor cobrança, por não exigir a presença física do aluno. No entanto, autores salientam que tanto o tutor quanto o professor exercem atividades docentes.

[6]P1, P2, P3 etc. foi o formato utilizado para fazer menção às manifestações escritas dos professores regentes que responderam aos questionários durante a pesquisa.

[7]Informações fornecidas pelos participantes às autoras deste capítulo.

[8]T1, T2, T3 etc. foram denominações utilizadas nas citações de trechos das manifestações dos tutores durante o trabalho de campo.

[9]Informações fornecidas pelos participantes às autoras deste capítulo.

[10]Informações fornecidas pelos participantes às autoras deste capítulo.

9. A FRAGMENTAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EAD NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A EXTRAÇÃO DE MAIS-VALIA

Anita Helena Schlesener

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa analisar as mudanças no âmbito da atividade docente na Educação Superior no Brasil, a partir da implementação do ensino a distância. Aborda-se o contexto de expansão dessa modalidade de ensino, bem como a lógica estabelecida na organização do trabalho docente, cujo objetivo central é a inserção dessa forma de atividade no processo geral de produção de mercadorias e extração de mais-valia. Trata-se de refletir sobre uma nova realidade em suas dimensões contraditórias, a fim de compreender a atividade do docente em seus limites e possibilidades.

A separação entre a produção do saber e a atividade prática própria da divisão do trabalho, enquanto um pressuposto da estrutura econômica no modo de produção capitalista e da organização do poder na sociedade burguesa, atua na permanente redefinição do próprio trabalho docente. A ampliação da Educação Superior na modalidade Educação a Distância (EaD), com a racionalização das atividades docentes, a partir de uma noção de ensino objetivado, separa conteúdo e forma e sustenta o ensino na técnica utilizada como ferramenta. Essas mudanças determinam o conjunto de relações ensino-aprendizagem e modificam essencialmente a atividade docente, abrindo a possibilidade de transformar uma atividade essencialmente “não produtiva” em força de trabalho produtora de mais-valia.

Para explicitar essa questão, iniciamos com algumas observações sobre as formas de extração de mais-valia no contexto do capitalismo, retomando elementos básicos do pensamento de Karl Marx e Rosa Luxemburgo, objetivando mostrar como o trabalho docente pode ser transformado em sua forma, a fim de ser inserido no processo produtivo com os objetivos e os modos do trabalho material. As mudanças que alteram o modo de produção e a transformação da educação em nova mercadoria na modalidade EaD geram impactos que incidem na mudança da natureza do trabalho docente; este, na fragmentação de-

terminada pela inserção de novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e no contexto das políticas neoliberais de privatização da Educação Superior, torna-se objeto inequívoco de extração de mais-valia. No Brasil, a partir da década de 1990, a EaD na Educação Superior tornou-se um grande negócio, que tem o apoio e o incentivo financeiro do Estado. A racionalidade técnica, com ampla repercussão nas políticas educacionais, transforma lentamente todo o sistema de ensino no Brasil, tanto nas mudanças na forma de gestão administrativa quanto na distribuição dos financiamentos e na centralidade da avaliação, alterações que objetivam responder à lógica mercantilista e aos parâmetros do Banco Mundial.

A inserção da EaD na Educação Superior foi precedida de mudanças estruturais no sistema de ensino brasileiro, que começaram com a Reforma Universitária realizada pelo Regime Militar a partir dos acordos entre Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (Usaid), e que passaram por políticas que visavam dissociar o ensino da pesquisa e culminaram na reforma estrutural das universidades públicas formulada no Decreto Presidencial nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007), que determinou a implementação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A flexibilização dos contratos de trabalho que acompanha o programa e as medidas quanto ao currículo, aos títulos e aos cursos de curta duração completam o quadro das condições necessárias para implementar a EaD nas universidades públicas; nas instituições privadas, a implementação em andamento já há alguns anos têm o apoio de políticas de incentivo como o Programa Universidade para Todos (Prouni). Nesse movimento, a educação deixa de ser entendida como um direito social para se apresentar como um serviço prestado ou uma mercadoria ofertada a valores variados, de acordo com o poder aquisitivo das classes trabalhadoras, porque é para elas que a EaD se destina.

PARA RECORDAR AS BASES DE EXTRAÇÃO DA MAIS-VALIA

No volume 1 de “O capital” (MARX, 1980) encontra-se uma passagem muito importante para se entender o processo de apropriação da força de trabalho para a produção de valor excedente (mais-valia): a força de trabalho é uma mercadoria peculiar que se perde se não for utilizada e, para tanto, no modo de produção capitalista, preci-

sa ser vendida. Esse ritual que caracteriza o conjunto das relações econômicas, sociais e culturais no modo de produção capitalista vem descrito com maestria por Marx: é no movimento de compra e venda da força de trabalho, concretizado por um contrato, que se inicia o processo de expropriação do trabalhador e todo o conjunto de mistificações que garantem a reprodução do sistema.

Em todos os países em que domina o modo de produção capitalista, a força de trabalho só é paga depois de ter funcionado durante o prazo previsto no contrato de compra, no fim de semana, por exemplo. Por toda parte, o trabalhador adianta ao capitalista o valor de uso da força de trabalho; permite ao comprador consumi-la antes de pagá-la; dá crédito ao capitalista (MARX, 1980, p. 194).

Esse primeiro momento, ainda distante da esfera de circulação e consumo de mercadorias, realiza-se com o aval da estrutura jurídica fundada nos princípios liberais que preconizam a liberdade, a igualdade e a propriedade, apresentando os sujeitos contratantes como movidos apenas por sua vontade livre, ou seja, Marx explicita as formas de mistificação das relações de trabalho no modo como entrelaça a análise econômica com o arcabouço ideológico que a sustenta.¹ Marx assinala nesse texto a força mistificadora da ideologia (que tem como seu sustentáculo o trabalho dos intelectuais, cultos e preparados para tanto) e a explicita com mais detalhes em outros de seus escritos, como a base de sustentação da vida social e política da sociedade burguesa.

Esse momento de apropriação da força de trabalho (mistificado pelas relações de compra e venda formalizadas pelo contrato) amplia-se na medida em que o processo de consumo da força de trabalho, enquanto produz a mercadoria, produz também um valor excedente. Na verdade, se a questão for abordada do ponto de vista formal enquanto troca de equivalentes, a mais-valia não aparece; o que se tem é uma estrita relação econômica de troca de equivalentes. Marx (1980) considera o processo de trabalho no conjunto de sua construção histórica para explicitar o processo de produção de mais-valia no modo de produção capitalista. O aprofundamento da análise sobre como se produz

¹ “O antigo dono do dinheiro marcha agora à frente como capitalista; segue-o o proprietário da força de trabalho como seu trabalhador. O primeiro com um ar importante, sorriso velhaco e ávido de negócios; o segundo tímido, contrafeito, como alguém que vendeu sua própria pele e apenas espera ser esfolado” (MARX, 1980, p. 197).

o valor da mercadoria a partir da quantidade de trabalho materializado no produto e de tempo de trabalho socialmente necessário para a sua produção permite explicitar o grau de exploração da força de trabalho a se traduzir em mais-valia.

Outro fator importante a assinalar é que as condições de desenvolvimento do modo de produção capitalista exigem que mudanças no próprio modo de produção ocorram para que as taxas de acumulação de capital mantenham-se, no mínimo, estáveis. As crises econômicas caracterizam-se, em geral, pelo abalo causado quando as taxas de lucro e concentração de rendas tendem a cair. Uma das formas de superar esse problema é criar mecanismos que possibilitem aumentar as taxas de exploração da força de trabalho.

Sabe-se que os níveis de extração de mais-valia ampliaram-se de várias maneiras e tomaram novas dimensões no curso da história: desde a imposição de trabalho excedente na ampliação da jornada de trabalho, até o implemento de novas tecnologias, passando pela inserção do trabalho feminino, pela reconfiguração das relações de trabalho, com a flexibilização ou precarização dos contratos, impulsionando a constante formação de novos exércitos de reserva, além da mobilidade de capitais em busca de mão de obra mais barata, conforme o que se instaurou principalmente a partir da década de 1970.

O trabalho informal ou outras formas de produção marginal tornam-se importantes para recuperar o equilíbrio, em momentos de crise, do modo de produção capitalista, e são inseridos no processo de reprodução e acumulação do capital. O processo de financeirização da economia e a criação de novas formas de endividamento das classes trabalhadoras, bem como todo o movimento de reconfiguração das relações capital-trabalho, visam manter ou ampliar as taxas de lucro e a acumulação de riquezas, renovando as formas de extração de mais-valia.

Como entender as condições de produção e reprodução do trabalho docente no interior das relações econômicas e sociais capitalistas? O trabalho docente na Educação Superior pode ser submetido à lógica do capital e tornar-se fonte de extração de mais-valia? Com base nas reflexões de Rosa Luxemburgo a propósito de “O capital”, volume 2, pode-se dizer que os professores, juntamente às prostitutas, aos soldados, aos reis e aos padres, fazem parte das “classes não produtivas” da sociedade e são importantes para o sistema apenas enquanto “consumidores solidários de mais-valia e de salário” (LUXEMBURGO,

1984, p. 7). No contexto de século XIX, entendia-se que o trabalho docente, realizado de forma artesanal, apresentava uma função secundária, por não se materializar imediatamente em produto e não poder ser realmente subsumido no movimento de produção capitalista.

É verdade que Marx abstraiu da composição da sociedade de classes aqueles que não compunham diretamente a oposição central entre capitalistas e operários assalariados (capital-trabalho), a fim de descrever, com precisão, o processo de acumulação do capital e seu movimento de reprodução. A leitura de Rosa Luxemburgo aborda esse tema e acentua que, no movimento interno do modo de produção capitalista, os grupos sociais aparentemente não produtivos, bem como as formas pré-capitalistas de produção (artesanal e informal), tornaram-se importantes na configuração do capitalismo do início do século XX, contribuindo indiretamente para o processo de acumulação do capital enquanto trabalhadores e, principalmente, como consumidores (LUXEMBURGO, 1984, p. 19-20). Na verdade, o modo de produção capitalista ou o “capital, mesmo em sua plena maturidade, não pode prescindir da existência concomitante de camadas e sociedades não capitalistas” (op. cit., p. 28), não apenas enquanto consumidores, mas como formas marginais de trabalho ou exército de reserva que contribuem para o funcionamento do sistema e a extração de mais-valia.

Em função de suas relações de valor e de suas relações de natureza material, o processo de acumulação do capital está vinculado por meio do capital constante, do capital variável e da mais-valia às formas de produção não capitalistas. Essas formas constituem o meio histórico que assiste ao desenrolar desse processo. Verdade é que, por si só, a hipótese do domínio geral e exclusivo do capital não basta para que a acumulação do capital se configure como tal, uma vez que sem o meio não capitalista ela se torna inconcebível sob todos os pontos de vista (LUXEMBURGO, 1984, p. 28).

Essas observações feitas no contexto das primeiras décadas do século XX não deixam de reconhecer a genialidade de Marx, mas mostram as limitações e as controvérsias da economia política do século XIX, as quais Marx procurou superar, mostrando as contradições do movimento de acumulação capitalista. O que Luxemburgo explicita é a inter-relação entre as formações sociais envolvidas, na necessidade de

produtores e consumidores não capitalistas, como “condição vital para o capital e para a sua acumulação” (LUXEMBURGO, 1984, p. 29).²

No decurso do século XX, as transformações no processo de produção industrial, com a inserção de novas tecnologias e a automação do trabalho, passam a exigir do trabalhador novas habilidades intelectuais e uma formação específica, colocando também novas exigências para a educação. Por outro lado, as contradições geradas no modo de produção capitalista, no seu constante movimento de diversificação da produção para garantir a expansão do sistema produtivo e a extração de mais-valia, geram constantes crises econômicas, que exigem a reconfiguração das relações de trabalho. Conforme Antunes e Alves (2004, p. 341), “a mundialização produtiva desenvolve uma classe trabalhadora que mescla sua dimensão local, regional, nacional com a esfera internacional”, e essa classe trabalhadora internacionalizada precisa se reciclar constantemente, a fim de responder aos objetivos de acumulação do capital.

Para esses autores, as novas dimensões do trabalho na contemporaneidade incorporam “tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e de valorização do capital”, quanto os “trabalhadores improdutivos, cujos trabalhos não criam diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público”, seja para uso capitalista (ANTUNES; ALVES, 2004). O proletariado industrial torna-se um dos grupos que compõe a classe trabalhadora, que passa a incorporar tanto os “trabalhadores improdutivos” quanto o “proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital”, o trabalho precário, o setor de serviços *part-time*, e todas as formas de trabalho temporário que contribuem para a “expansão na totalidade do mundo produtivo” (op. cit., p. 342).

Sabe-se que o trabalho docente, em geral, como todo trabalho, é determinado pelas condições históricas de produção e reprodução da existência, ou seja, insere-se no processo de construção da sociedade, tomando novas dimensões, na medida em que é solicitado a formar in-

² Para Isabel Loureiro (2011), Rosa Luxemburgo “é considerada como uma marxista ‘terceiro-mundista’ *avant la lettre* por suas obras de economia política”. Para Luxemburgo, o “capital precisa de regiões não capitalistas – ‘algo fora de si mesmo’ – para acumular. Essa ideia foi retomada e atualizada por David Harvey que chama a esse processo de ‘*accumulation through dispossession*’ (acumulação por espoliação)” (HARVEY, 2004). “Rosa Luxemburgo dá vários exemplos de como a expansão capitalista provoca a destruição das formas de vida tradicionais” (LOUREIRO, 2011).

divíduos em resposta às necessidades sociais colocadas pelas relações de trabalho. Enquanto mercadoria posta à venda no mercado e também enquanto produtora de Ciência e Tecnologia (C&T), a docência torna-se um instrumento indireto de acumulação de capital. Nesse contexto, as mudanças do trabalho docente na Educação Superior, ocorridas com a implementação da Educação Superior a distância, evidenciam-se como uma reorganização do trabalho docente, visando ampliar também, nesse âmbito, a extração de mais-valia.

Essa nova realidade apresenta dimensões contraditórias, principalmente porque o trabalho docente, no âmbito das universidades, sedimentou-se historicamente na ideia de uma autonomia intelectual necessária para o bom desenvolvimento dessa atividade. O pressuposto da separação entre a produção teórica e a atividade prática sempre funcionou (principalmente no interior das Ciências Humanas, porque as demais Ciências já se entendiam como forças produtivas no interior do capitalismo) como garantia do discurso da liberdade subjetiva intelectual; mesmo reconhecendo-se como força produtiva, muitos cientistas entendem que sua relativa autonomia está garantida, na medida em que o Estado ou as grandes empresas que financiam seu trabalho nas universidades e nos centros de pesquisa não interferem diretamente no curso de suas pesquisas. A dependência que se instaura entre a ciência, em geral, e os donos da riqueza, explicita-se quando se buscam os editais do Estado para a pesquisa científica: os recursos migram para suprir as áreas mais necessárias ao desenvolvimento econômico em determinado momento histórico³.

Embora em épocas anteriores a ciência tenha desempenhado funções importantes junto aos poderes instituídos,⁴ somente na sociedade moderna ela e sua tradução em tecnologia passaram a ser um pressuposto fundamental para o desenvolvimento da produção e para

³ A cientificidade fundada em uma ideia de neutralidade científica não se sustenta ante o crescente investimento em novas tecnologias, com o objetivo de impulsionar a produção e a reprodução do capital. No período da chamada Guerra Fria, os recursos investidos na pesquisa orientavam-se, em grande medida, pelos interesses políticos e militares das forças em luta. Mais do que nunca, o pesquisador encontra-se envolvido na trama que sustenta tanto o modo de produção quanto as relações de poder vigentes. O discurso ideológico instaura-se hoje por meio da fragmentação do conhecimento, na separação das áreas de pesquisa em setores sempre mais especializados de uma ciência sempre mais subordinada aos interesses vinculados ao processo de acumulação do capital e extração de mais-valia.

⁴ Arquimedes ajudou a destruir uma frota guerreira, a favor de seus concidadãos.

a própria acumulação do capital. Apesar dessas relações e desses envolvimento, a liberdade subjetiva continua sendo a garantia (ideológica) para produzir conhecimento com rigor e eficiência. Continua sendo, também, o discurso ideológico de sustentação de todo o processo educativo que, por sua natureza, envolve paixão, sentimento e ideal de emancipação.

ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

A implementação de políticas neoliberais a partir da década de 1970 e sua introdução no Brasil acarretaram, entre outros fatores, a intensificação do trabalho para as classes trabalhadoras e a flexibilização e a precarização do trabalho, enquanto determinações concretas decorrentes da internacionalização do capital. Conforme Antunes e Alves (2004, p. 336), ocorre uma “retração do binômio taylorismo/fordismo, [sendo que] vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado”, enquanto parte de uma reestruturação produtiva baseada na informatização que desregulamenta as formas de trabalho, “reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais”. Esse movimento, entretanto, não reduz a totalidade dos trabalhadores assalariados que, a partir da fragmentação e da complexificação decorrentes dessas mudanças nas formas de trabalho, precisam se adequar a uma situação na qual amplia-se o desemprego e implementam-se formas desestruturadas de trabalho informal, de terceirização de partes da produção e da ampliação do setor de serviços.

Esse movimento de mudanças na estrutura produtiva insere-se em um conjunto de políticas que visam superar as crises econômicas que se tornaram mais frequentes a partir da década de 1970, a fim de recolocar as bases de extração da mais-valia nos níveis desejáveis para garantir a acumulação do capital. As reformas políticas educacionais que atingem desde o Ensino Fundamental até a Educação Superior reconfiguram as relações internas do sistema de ensino e inserem o corpo docente na dinâmica de precarização do trabalho e de extração de mais-valia. As referências bibliográficas que denunciam esse processo sistemático de precarização e intensificação do trabalho docente, em geral, e nas Instituições de Educação Superior (IES), em particular, tor-

nam-se mais frequentes principalmente a partir de 2000; a elas se agregam os esforços do movimento sindical na tentativa de recompor salários e de manter conquistas de anos anteriores.

A reflexão sobre a precarização do trabalho docente na Educação Superior no Brasil pode ser abordada ao menos de duas perspectivas: a partir das políticas públicas, que abrem a possibilidade de flexibilização dos contratos de trabalho; e do ponto de vista da integração entre ensino, pesquisa e extensão. A precarização assume as duas características: a de reformulação das relações contratuais, com a inserção do professor substituto; e as novas medidas do Reuni, com alterações na estabilidade e a mudança substancial da atividade docente, com a separação entre ensino, pesquisa e extensão. Acrescenta-se, ainda, o incentivo da parte do Estado, no contexto das políticas neoliberais, à expansão do setor privado no âmbito da Educação Superior. Essas perspectivas relacionam-se e são pressupostas para a implementação da EaD.

Embora o marco para assinalar o início de mudanças estruturais no modelo econômico brasileiro seja, em geral, a década de 1970, podemos dizer que, no âmbito da educação pública superior, as mudanças começaram com a Reforma Universitária, realizada pelo Regime Militar a partir da Lei nº 5.540/1968, que instituiu as primeiras bases de racionalização do trabalho docente (via departamentalização, substituindo o sistema de cátedra), visando à maior eficiência e ampliação da clientela universitária. A mudança de estrutura universitária significou tanto uma transformação nas relações internas de poder quanto uma alteração nas relações de trabalho, com uma influência fundamental das ideias advindas do acordo entre MEC e Usaid de 1968, que propunham uma organização departamental flexível para o Ensino Superior, com o objetivo de racionalizar o sistema, tornando-o mais econômico e eficaz (GRACIANI, 1982)⁵.

Do ponto de vista das relações de trabalho, já nesse período, a legislação trabalhista começa a ser modificada, a fim de permitir criar

⁵ Lembramos aqui as reflexões de Dermeval Saviani sobre a Lei nº 5.540/1968 acentuam, na senda de Florestan Fernandes, o caráter político desmobilizador da reforma que, por meio de “dispositivos aparentemente administrativos e pedagógicos”, como matrícula por disciplina, regime de créditos e cursos parcelados, teve o objetivo de desmobilizar os estudantes “impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos” (SAVIANI, 2002, p. 86-87).

as condições necessárias para a expansão do capitalismo no Brasil, com a ampliação da extração de mais-valia. Como acentua Bosi (2007, p. 1506), a “acumulação do capital se fazia aqui produzida e sustentada por firme arrocho salarial”, que reduzia substancialmente o valor da força de trabalho. Nesse contexto, a “intensificação do trabalho, a precarização, [a] desregulamentação e [a] flexibilização das relações de trabalho já eram componentes cruciais na equação do desenvolvimento do capitalismo no Brasil” (op. cit.). Portanto, a fase posterior, denominada neoliberal, teve seu solo preparado a partir do Regime Militar, cabendo-lhe racionalizar e aprofundar a reestruturação do processo de trabalho, iniciando a privatização de atividades que eram, até então, responsabilidade do Estado, como saúde e educação.

O crescimento do setor privado na Educação Superior veio acompanhado da flexibilidade nos regimes de trabalho, com alterações substanciais na atividade docente e redução de salários. Os contratos com dedicação exclusiva das instituições públicas também se tornam restritos, com a ampliação das contratações de professores substitutos (contratação precária, por tempo determinado, sem possibilidade de renovação de contratos). Essas mudanças têm como aporte o incentivo financeiro ao desenvolvimento da Educação Superior particular, com o “carreio direto de verbas públicas para a iniciativa privada, a exemplo do que tem representado o Prouni” (BOSI, 2007, p. 1511).

Esse processo, em sua totalidade, redefine o significado da educação, entendida não mais como um direito social, mas como um serviço prestado e que deve ser ressarcido a valores variados; redefine, também, o trabalho docente, com repercussões na atividade e na separação entre ensino e pesquisa. Tem-se, por um lado, a modificação de toda a estrutura de pesquisa que, no contexto da racionalização imposta, passa a ser regida por critérios de produtividade, seguindo os padrões materializados na produção em geral⁶. O trabalho docente sofre um controle e é submetido a critérios de avaliação que visam garantir a qualidade.

Essa situação, consolidada ao longo das últimas décadas, tornou-se propícia para a inserção de uma nova modalidade de ensino na Educação Superior: a EaD, como uma alternativa para a ampliação da

⁶ A quantidade define a qualidade, de modo que o docente vive a ilusão de que, quanto mais produzir numericamente, mais chances terá de conseguir bolsas e financiamentos; estes, porém, destinam-se a áreas que se vinculam mais diretamente ao processo produtivo.

oferta de vagas, não tanto para responder a uma demanda dos jovens por ensino universitário, mas principalmente para criar as condições básicas de inserção de uma parcela da população trabalhadora no mercado de trabalho. Essas medidas estão contidas no Reuni, exarado por Decreto Presidencial nº 6.096/2007, que, por sua vez, responde a alguns objetivos colocados pelo Banco Mundial (1995), a propósito da Educação Superior nos países que recebem seu financiamento.

A reestruturação universitária contida no programa tem como um dos objetivos aumentar a relação professor-aluno nos cursos de graduação, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. A intensificação do trabalho docente concentra-se tanto no aumento do número de alunos por sala de aula quanto na pressão para aceitar um maior número de turmas, visto que o contrato precário de professor substituto ou equivalente não deixa outra opção de escolha.

Outras determinações do decreto visam flexibilizar os currículos, implementar cursos de curta duração e cursos profissionalizantes, elevar as taxas de aprovação e criar um sistema de títulos. As universidades federais foram convidadas a “optar” pelo programa, incentivadas pela promessa de recursos financeiros que o próprio decreto restringe “à capacidade orçamentária do MEC” (BRASIL, 2007). Ficam, assim, colocadas as bases para a separação entre ensino e pesquisa, visto o incentivo ao processo acelerado de formação de graduandos com objetivos quantitativos evidentes.

A separação entre ensino e pesquisa exige uma mudança na estrutura institucional acadêmica e acarreta um processo de reformulação teórica da pesquisa e do trabalho docente. Enquanto no âmbito da pesquisa tem-se a fragmentação das áreas em setores sempre mais especializados, com a perspectiva de eficiência e de eficácia traduzida em produtividade quantitativa, no ensino tem-se uma docência que se redefine, determinada por novas técnicas de ensinar, e divide-se para responder ao objetivo de atingir o maior número de indivíduos no menor tempo possível, conforme as necessidades do movimento de reprodução e acumulação do capital. Essa relação indireta aufere-se da clientela de EaD na Educação Superior, que é especificamente oriunda das classes trabalhadoras.

Os futuros dirigentes das classes dominantes continuam a ser formados nas instituições públicas de Educação Superior, nas áreas de di-

fácil acesso aos estudantes advindos das escolas públicas de Educação Básica. A taylorização do sistema educacional não confunde esses futuros líderes, porque corresponde à racionalidade técnica que organiza a ordem social vigente na qual atuarão como engenheiros, economistas, cientistas, dominando o conhecimento e a função de cada uma das conquistas tecnológicas nas suas áreas de atuação. Como acentua Edmundo Dias (2007, p. 44), o “saber dominante tem um currículo oculto inacessível ao popular”. Aos trabalhadores, basta um “saber” fragmentado, positivo, apenas o suficiente para desempenhar a sua função subalterna.

A precarização do trabalho docente é apenas um detalhe de um processo mais amplo de mudanças na estrutura institucional acadêmica para adaptá-la às necessidades de inserção da economia brasileira no movimento internacional de acumulação do capital. Um detalhe que compõe um conjunto do qual fazem parte programas como o Reuni e o Prouni, entre outros lançados pelos governos neoliberais, a fim de adequar a formação das classes trabalhadoras às exigências da reestruturação produtiva.

OBSERVAÇÕES ACERCA DA EAD E O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A EaD, conforme a definição de Otto Peters (2009), apresenta uma composição inovadora, que toma do modelo fordista de produção as bases para a sua organização interna voltada para a educação em massa. Sua base organizativa, principalmente no âmbito da didática, parte de princípios semelhantes aos implementados na produção industrial fordista, especialmente os de produtividade, divisão do trabalho e produção de massa. A partir desta base, a EaD exige uma divisão do trabalho de ensinar com a reformulação dos métodos de ensino e aprendizagem baseados na mecanização e a automação do instrumental de comunicação e informação. Em linhas gerais, a racionalização técnica exige a divisão e a mecanização do trabalho docente, com um planejamento que visa um ensino objetivado, que permita a revisão e a repetição exaustiva em momentos e lugares diversificados. Enfim, o ensino visto como uma mercadoria produzida industrialmente, capaz de atingir amplos mercados.

Para os críticos de Peters, a sua definição baseada nos padrões fordistas de produção é anacrônica, visto identificar sua ocorrência no momento em que o fordismo acha-se superado por novos padrões produtivos. A partir de outras leituras, como as reflexões de Antonio Gramsci sobre a intencionalidade do modelo fordista em formar o “gorila amestrado”, pode-se inferir que esses padrões de trabalho não se coadunam com a atividade intelectual que se faz do permanente questionamento, do exercício da dúvida e da crítica (GRAMSCI, 1978)⁷.

Com a nova divisão do trabalho que separa a produção do conhecimento do ensino entendido agora como mera técnica de transmissão de conhecimento, altera-se a própria natureza da atividade docente na Educação Superior. Porém, a partir das observações de Rosa Luxemburgo a propósito de como se realiza a mais-valia, as observações de Peters nos parecem pertinentes. Luxemburgo acentua que o “aspecto decisivo é que a mais-valia não pode ser realizada nem por operários, nem por capitalistas, mas por camadas sociais ou sociedades que por si não produzam pelo modo capitalista” (LUXEMBURGO, 1984, p. 19). Assim como as formas pré-capitalistas de produção e os grupos denominados “não produtivos”⁸ convivem e interagem com o modo de produção capitalista, contribuindo para a sua expansão, por que não se pode pensar que formas mais avançadas de produção industrial possam coexistir com formas ultrapassadas de produção?

A experiência da EaD faz conviver o uso intenso das novas TICs com a fragmentação do ensino e da atividade docente, a fim de racionalizar o processo e viabilizar a sua expansão. A questão de que os docentes colocam-se acerca de sua autonomia enquanto intelectuais e de

⁷ Gramsci acentua que, ao contrário do que objetiva o taylorismo, a mecanização do gesto físico libera a mente e o pensamento. “Da mesma forma que se caminha sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover harmoniosamente todas as partes do corpo”, o mesmo ocorre em relação aos “gestos fundamentais do trabalho industrial; caminha-se automaticamente e, ao mesmo tempo, pode-se pensar em tudo o que se deseja. [...] ‘Infelizmente’ o operário continua sendo um homem e pode, inclusive, pensar mais durante o trabalho ou, ao menos, tem mais possibilidades de pensar, depois de haver superado a fase de adaptação” (GRAMSCI, 1978, p. 2171).

⁸ Conforme Antunes e Alves (2004, p. 340), entre as tendências contemporâneas de desemprego estrutural e criação de alternativas de trabalho informal, torna-se perceptível a “expansão do trabalho a domicílio, permitida pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas”. Ora, o trabalho domiciliar, embora integrado ao conjunto da empresa por meio de recursos tecnológicos, “mescla-se com o trabalho reprodutivo doméstico, aumentando as formas de exploração” do contingente familiar. Trata-se de uma outra forma de extração de mais-valia que integra, no movimento interno de produção capitalista e de acumulação do capital, elementos que não são ainda considerados “produtivos” (crianças).

seu controle sobre sua atividade perde-se no conjunto de necessidades imediatas colocadas pela nova relação ensino-aprendizagem no âmbito da nova realidade acadêmica. Aquilo que realmente altera todo o processo de ensino-aprendizagem é a noção de ensino objetivado na forma do planejamento, distribuição de cursos, produção de materiais, critérios de avaliação e acompanhamento da aprendizagem.

O ensino objetivado traduz-se na objetivação tanto dos conteúdos quanto de uma parte significativa do trabalho docente que, sob o impacto das novas tecnologias de comunicação e a divisão do trabalho que elas exigem, fragmenta-se em tarefas bem determinadas e divididas entre vários personagens: um elabora o texto didático, outro apresenta no vídeo, outro acompanha os procedimentos dos alunos, outro elabora as provas e outro as corrige. Tal divisão de tarefas visa atingir os objetivos de uma educação em massa: se na educação presencial um professor atinge 40 alunos, na EaD, dez desses novos personagens atingem 5 mil ou 20 mil alunos.

Nesse contexto, as observações de Otto Peters (2009) servem para esclarecer como a materialidade de um trabalho dividido em tarefas simples altera a natureza da atividade docente e a aproxima das formas do trabalho material, gerando as condições de ampliação da exploração do trabalho docente no âmbito da produção geral de mercadorias. Estas assumem, na contemporaneidade, tanto a forma material de produtos a serem consumidos e descartados, quanto a forma de cultura e ideologia, com um grande campo de abrangência no qual se insere a educação.

Trata-se de uma reconfiguração do trabalho docente para a extração de mais-valia que o torna “altamente atrativo para o grande capital, tendendo a convertê-lo em forma predominantemente produtiva e a transformar a educação, em definitivo, em preciosa mercadoria” (LANCILLOTTI, 2011, p. 156). A atividade docente fragmentada e assim formalizada torna-se efetivamente “trabalho produtivo” enquanto trabalho que produz efetivamente mais-valia. Para que isso acontecesse, foram necessárias as mudanças efetivadas pelas reformas universitárias que reconfiguram as relações internas nas instituições públicas, acompanhadas de um processo acelerado de incentivo ao ensino superior privado.

Conforme Frigotto (2003, p. 97), do “ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às de-

mandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”. Tais demandas são entendidas pelos educadores como uma parte efetiva do processo educativo, cuja natureza implica sempre um ideal de emancipação (intelectual e política). Porém, a modalidade do ensino a distância na forma como vem sendo implementada na Educação Superior não visa democratizar o conhecimento (fato que implicaria gerar as bases de renovação da própria política), mas tem como objetivo ampliar as condições de oferecimento de um serviço no mercado, de acordo com as orientações dos Organismos Internacionais (OIs) dos quais somos dependentes.

Nesse contexto, o objetivo de dar para as classes trabalhadoras a possibilidade de acesso ao conhecimento historicamente produzido como fundamento de emancipação política torna-se uma ilusão que continua a mistificar a atividade docente em todas as áreas de ensino. O que realmente se consegue realizar dentro dos parâmetros implementados de racionalidade técnica é a irrisória transmissão de um conhecimento produtivamente significativo, ou seja, o necessário para inserir a juventude no mercado de trabalho.

Aos elementos anteriormente assinalados, acrescentam-se outras exigências. Da perspectiva do professor, a necessidade de preservar sua autonomia, tanto de investigação e de renovação de seus conhecimentos quanto de atualização e adaptação aos novos mecanismos de ensino-aprendizagem que constituem a EaD. Do ponto de vista do aluno, as exigências para um estudo de qualidade apresentam-se na capacidade de independência na formulação de seus pensamentos e na disponibilidade para o estudo isolado, fato que pressupõe disciplina individual para o estudo. Ora, a precariedade do ensino básico no Brasil, os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos e a ausência de uma tradição cultural de leitura e busca de conhecimento inviabilizam essa forma de trabalho; a esses problemas aliam-se outros, como a dificuldade de manusear os instrumentos tecnológicos necessários para ter acesso ao material produzido, bem como o domínio dos códigos gerados por essa Tecnologia da Informação (TI). Esses pressupostos são a base dos altos índices de abandono por parte dos alunos de EaD, tanto que algumas instituições particulares organizam os seus cursos por módulos, de modo que os alunos que saem são substituídos por novos sem incorrer em perda de lucros.

A precarização e a flexibilização do trabalho docente, semelhante ao movimento de terceirização do trabalho que caracterizou a reestruturação do trabalho produtivo em geral, aliadas ao processo de implementação da EaD nas instituições públicas de Educação Superior, colocam em risco a qualidade do ensino público e abrem as condições de fortalecimento das instituições privadas, consolidando a ideia de que a educação é um serviço a ser oferecido no mercado, e não um direito social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pretendeu mostrar aqui é como a expansão da modalidade de ensino a distância na Educação Superior e a lógica que redefina a organização do trabalho docente têm como objetivo central a inserção dessa forma de atividade no processo geral de produção de mercadorias e de extração de mais-valia. A fragmentação do trabalho docente e a conseqüente redefinição dessa atividade fez-se possível porque antes se instaurou um processo de desvalorização do intelectual, por meio da nova estrutura universitária e da dissociação entre ensino e pesquisa, entre conteúdo e técnica de apresentação das informações. Esse processo, que tem profundas conseqüências políticas, reconfigurou o movimento de produção do saber, sempre mais a serviço dos interesses do capital. As novas relações de poder, características da reforma neoliberal, atingem a educação e a transformam em um serviço a ser adquirido no mercado, conforme as linhas gerais estabelecidas por instituições internacionais que financiam a educação e definem as diretrizes para o seu funcionamento, segundo a lógica do mercado. A fragmentação do trabalho docente, baseada nos padrões fordistas de produção, defendida por Otto Peters (2009), aliada às reflexões de Rosa Luxemburgo (1984) sobre como as formas pré-capitalistas de produção e o trabalho “não produtivo” convivem e integram o modo de produção capitalista, contribuindo para a sua expansão, permitem entender como a redefinição do trabalho docente na Educação Superior compõe um movimento de transformação dessa atividade em fonte de mais-valia.

A mistificação desse movimento de extração de mais-valia torna-se possível na medida em que são mantidos os discursos de defesa da autonomia dessa atividade, que exige o esforço permanente em distin-

guir, salientar as diferenças, evidenciar as contradições que permeiam a ordem social instituída e renovar constantemente sua formação individual, a fim de bem exercer essa profissão. A partir da leitura de Roberto Finelli sobre a contribuição de Gramsci para a compreensão do fordismo, pode-se entender como a fragmentação do trabalho docente, orientada pela racionalização tecnológica do trabalho em geral, permite que, nessa nova fase de produção do capital e de privatização do Ensino Superior no Brasil, o capital possa “subordinar e assimilar a si, progressivamente, todo espaço e todo sentido da vida, individual e coletiva, tornando-a funcional à produção de si como lucro ampliado”, como a intencionalidade do modelo fordista (FINELLI, 2003, p. 100-101). O trabalho docente passa a ser submetido à lógica do capital e do processo de sua acumulação, por meio de sua racionalização e de sua fragmentação, materializadas e sustentadas pelas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Mundial, 1995.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007.

DIAS, Edmundo Fernandes. Compreender o real, demonstrar sua inteligibilidade. In: SCHLESENER, A. H.; PANSARDI, M. V. (Orgs.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Curitiba: UTP, 2007.

FINELLI, Roberto. O “pós-moderno”: verdade do “moderno”. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andrea (Orgs.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida a lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **O Ensino Superior no Brasil**: a estrutura de poder na universidade em questão. Petrópolis: Vozes, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1978.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

LANCILLOTTI, Samira S. P. Automação do trabalho docente: EaD em questão. **Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional**, v. 6, n. 13, p. 145-161, maio/ago. 2011.

LOUREIRO, Isabel. A recepção de Rosa Luxemburgo no Brasil. In: BRAGA, Sergio et al. (Org.). **Marxismo e Ciências Humanas**: leituras sobre o capitalismo num contexto de crise. Curitiba: UFPR, 2011.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Abril Cultural, 1984. v. 2.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. 1.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em transição**: tendências e desafios. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.

10. CURSO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Teresa Kazuko Teruya

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta o programa de formação continuada a distância que propôs o curso de Mídias na Educação para capacitar professores(as) da Educação Básica, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente, o curso foi ofertado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (Seed/MEC), extinta em 2011. A partir de 2010, o programa passou a ser gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Os dados do portal do MEC indicam que foram capacitados 1.200 tutores no segundo semestre de 2005, em versão para a internet. Estes tutores capacitam professores(as) para utilizarem as diferentes mídias integradas com seus alunos. Trata-se de um curso *on-line* disponibilizado nas plataformas virtuais de aprendizagem das universidades públicas proponentes.

O objetivo é proporcionar a formação continuada para o uso pedagógico de diferentes mídias na educação escolar. O curso foi reformulado e reestruturado em duas entradas distintas: o curso de extensão, com carga horária de 160 horas, destinado aos(às) professores(as) que não possuem nível superior completo, e o curso de especialização, de 360 horas (no mínimo), destinado aos(às) professores(as) graduados(as) que trabalham na rede pública do ensino básico.

O curso de Mídias na Educação foi organizado em módulos, compreendendo três níveis: básico, intermediário e avançado. Os módulos do curso básico trazem um pouco da história e informações sobre o processo de produção de cada mídia. Os módulos dos níveis intermediário e avançado orientam a elaboração de projetos educacionais para que os(as) professores(as) possam desenvolver com os(as) alunos(as) as atividades de criação e produção de uma mídia, por exemplo, um programa de rádio, um vídeo ou uma página na internet. O curso Mídias na Educação está ancorado em uma proposta teórica e metodoló-

gica de construção coletiva do conhecimento, integrando as várias mídias para realizar um trabalho interdisciplinar, que será abordado no próximo item.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CURSO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO

Selecionamos amostras do curso de Mídias na Educação que contemplam os fundamentos teóricos e metodológicos do conteúdo do curso, disponibilizados pelo MEC em 2010. O *software* educacional do programa de formação continuada Mídias na Educação, fornecido pelo MEC e também disponibilizado no portal do MEC, foi elaborado por pesquisadores que atuam nas áreas de mídia e educação. Entre os(as) pesquisadores(as) estão: José Manuel Moral e Maria Elizabeth Bianconini de Almeida, que trabalham na área de Educação e Comunicação.

De início, o módulo básico é um *software* autoexplicativo. O usuário navega pelas páginas ocultas em cada *link* para realizar a sua busca. A tela apresenta o programa, as atividades e a avaliação do módulo. O programa do módulo integração de Mídias na Educação tem a duração de 30 horas, distribuídas em quatro etapas. Na etapa 1, o curso trata de mídias e tecnologias, conceitos e novas terminologias. A etapa 2 aborda a sociedade da informação e comunicação, as possibilidades da rede colaborativa de aprendizagem, o papel da escola e as novas atitudes na sociedade. A etapa 3 trata da complexidade da comunicação, bem como de aprender e ensinar com o uso das mídias na educação. Por fim, a etapa 4 traz algumas experiências e propostas pedagógicas com a integração das mídias em educação.

Os objetivos de cada etapa do módulo Gestão Integrada de Mídias, do curso Mídias na Educação, informam ao cursista o conteúdo e a metodologia de trabalho de cada uma das etapas. O curso contempla os conceitos e as diferentes terminologias. O módulo Multimídia Educacional e *Softwares* de Autoria tem como objetivo estudar as “possibilidades educacionais da internet e diversos *softwares*, para otimização do ensino em sala de aula, dos(as) professores(as) de diversas áreas” BRASIL, [s.d.]. São três etapas de atividades, organizadas em: etapa 1 – Multimídia Educacional; etapa 2 – Mapas Conceituais e outras Ferramentas; e etapa 3 – Jogos, Simulações e *Softwares*.

A etapa 1 desse módulo, já em nível avançado, traz um histórico da evolução tecnológica, desde a imprensa de Gutenberg, que permitiu a produção de livros, até chegar ao mundo digital. O uso da informática na educação brasileira está em plena expansão e os(as) professores(as) são pressionados(as) a utilizar esse instrumental. O curso questiona: “quais os resultados da informática em relação à maior eficácia da aprendizagem? Os[as] alunos[as] realmente aprendem mais e melhor quando se usa a informática? Que conceito de aprendizagem está por trás dos programas educativos?” BRASIL, [s.d.].

Na concepção do curso, a integração de mídias na educação é a grande promessa de revolução no ensino, mas exige que os(as) professores(as) aprendam a aprender na prática pedagógica, com o uso das mídias em constante inovação no processo de ensino e aprendizagem, porque a TI não faz milagres. É preciso uma base teórica, metodológica e empírica para ultrapassar os limites do uso dos equipamentos como recurso educacional. Avisa que não conseguimos absorver tanta informação e, por isso, devemos abolir a concepção bancária de educação e ir além da pedagogia da transmissão.

A concepção de aprendizagem está fundamentada na psicologia cognitiva que favoreça a construção do conhecimento pelo(a) aprendiz. Para construir o conhecimento, o caminho é desafiar a inteligência do usuário e propor problemas para ativar o raciocínio em suas resoluções. Nessa concepção de aprendizagem, é necessário que o sistema escolar abandone o método que prioriza a memorização e adote uma metodologia ativa, que explore as capacidades cognitivas dos(as) estudantes. Por isso, recomenda-se a seleção de multimídia educacional que desafie a inteligência e ofereça situações-problemas para que o usuário busque seus próprios conhecimentos e use o raciocínio para resolver os problemas propostos.

Os princípios necessários aos sistemas educacionais baseiam-se no método ativo centrado no(a) aprendiz. Para isso, recomenda-se uma instrução que relaciona, de modo não arbitrário, o conhecimento prévio do aprendiz com os novos conhecimentos. Dessa forma, a aprendizagem torna-se significativa e promove a motivação individual, ao prestar atenção nos seus pensamentos. Propõe encorajar a flexibilidade, explorar os erros e as diferenças individuais e oferecer o *feedback* explicativo.

Nesses princípios, não encontramos o verbo ensinar, mas encontramos os verbos aprender, construir, estabelecer, promover, refletir e criar. Estes princípios estão em consonância com as propostas teórica e metodológica recomendadas pelo curso de Mídias na Educação, ancoradas em uma Teoria da Aprendizagem que fundamenta a aplicação da tecnologia na educação. Sugere-se a elaboração de mapas conceituais como um organizador prévio e útil para estudar um novo conteúdo, relacionado ao já conhecido. A proposta do curso apoia-se na teoria de Ausubel, que ajuda a ligar aquilo que vai aprender com a estrutura cognitiva do aprendiz. O mapa conceitual, representado no diagrama, facilita a visualização daquilo que o(a) estudante já sabe e aquilo que é conhecimento novo.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1982) está focada na aprendizagem de conceitos. Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa ocorre de forma não linear e não arbitrária. No entanto, alerta o texto do curso, “não se trata de uma ferramenta perfeita; seu uso pode requerer tempo considerável para interpretação e, ainda, ser ambígua, o que indica a necessidade de uma formação de qualidade de docentes no seu uso” (BRASIL, [s.d.]).

O curso de Mídias na Educação utiliza-se de mapas mentais de um encaminhamento para realização de um projeto integrando as mídias. Primeiro, o projeto deve vir à nossa mente, depois pensar em como fazer. O mapa mental é uma proposição que sintetiza os passos para a elaboração de um projeto construído coletivamente. Uma produção de vídeo, por exemplo, precisa de uma equipe comprometida com a realização de um trabalho colaborativo. Os fundamentos teóricos e metodológicos do curso de Mídias na Educação são uma produção híbrida e seguem a tendência do nosso momento histórico. Por isso, percebemos a influência do construtivismo e do multiculturalismo.

O projeto de rádio é uma ação pedagógica que precisa de uma regulamentação no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. O módulo intermediário Rádio apresenta a história do rádio no Brasil e recomenda o planejamento na implementação de projetos radiofônicos na escola. Para executar este projeto, recomenda-se perguntar: **até aonde** se quer chegar com o rádio na escola? A escola dispõe de equipe, bem como de recursos materiais e de tempo suficientes? Para a realização de projetos radiofônicos na escola, é preciso responder às seguintes perguntas: **o que** se pretende construir? Uma oficina prática

com duração limitada? Uma atividade de apoio para alguma disciplina específica? Um grupo de trabalho permanente dentro da escola (a “equipe do rádio”). Outra coisa?

Essas perguntas que orientam o projeto baseiam-se na pedagogia da pergunta, a fim de desafiar a inteligência do(a) professor(a) na elaboração do projeto radiofônico. Procura ser coerente com a concepção de aprendizagem significativa para resolução de problemas. Assim, “o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo a melhor pergunta” (FREIRE, 1985, p. 25). As orientações sobre o projeto de rádio indicam a importância do educador Paulo Freire para que a educação seja dialógica e o(a) aluno(a) seja protagonista no processo do aprender.

O módulo intermediário **Material Impresso** está dividido em duas etapas: a etapa 1, intitulada **Do Impresso à Hipermídia**, que trata da trajetória histórica, desde os manuscritos, passando pela invenção da imprensa por Gutenberg (século XV), até os impressos na era da informática: da linearidade à hipertextualidade; a etapa 2, **Mídias Impressas na Sala de Aula**, traz algumas informações sobre cada material impresso, tais como: livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, jornais, propaganda, histórias em quadrinhos, cordel, revistas (impressas e *on-line*), mapas e projetos integrando mídias. Em seguida, convida cursistas a responder às atividades propostas no fórum, organizar feiras, elaborar anúncios, acessar e navegar na internet em *sites* de buscas para digitar palavras-chave, por exemplo, histórias em quadrinhos, revistas *on-line*, mapas, entre outras atividades. Para a elaboração de projetos integrando mídias impressas, esse módulo traz explicações de cada etapa do planejamento e execução de um projeto utilizando mídias.

No módulo avançado **Multimídia Educacional e Softwares de Autoria**, há uma explicação do que são Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (LMS, do inglês *Learning Management Systems*). Trata-se de:

[...] um *software* que controla o desenvolvimento, gerenciamento e acompanhamento de cursos de aprendizagem *on-line*. Um LMS usa um banco de dados para armazenar informações sobre os(as) estudantes e cursos. No passado, estes sistemas eram co-

nhecidos como *Computer Managed Instruction* ou CMI (BRASIL, [s.d.]).

Esse módulo explica que há dois modelos de avaliação pedagógica nas principais correntes teóricas dos *softwares* educacionais: o modelo comportamentalista ou behaviorista e o modelo construtivista. No modelo behaviorista, o conteúdo é oferecido em pequenos módulos, com exercícios e avaliação dos conhecimentos adquiridos pelo(a) aluno(a). A aprendizagem baseia-se na fixação do conteúdo. No modelo construtivista, o(a) professor(a) é o(a) facilitador(a) – estimulador(a) – no processo ativo de construção do conhecimento do(a) aprendiz. O(a) aluno(a) aprende com base no conteúdo básico que será reconstruído conforme o seu ritmo e a sua bagagem prévia. As orientações teóricas e metodológicas do curso de Mídias na Educação aproximam-se do modelo construtivista de educação e propõem um afastamento do modelo behaviorista.

DISCUSSÃO

Com o aumento de cursos *on-line* na formação inicial e continuada para atender às exigências da sociedade tecnológica, o curso de Mídias na Educação capacita professores(as) da Educação Básica a utilizarem os recursos midiáticos no processo de ensino e aprendizagem. Moran (2006) ressalta que manter a motivação no ensino presencial é difícil, mas no ensino virtual é ainda mais difícil conseguir a participação dos(as) alunos(as), especialmente em aulas teóricas. Para realizar um curso virtual, é necessário organizar o espaço e o horário de estudos, porque a desorganização aumenta a dificuldade no acompanhamento das aulas virtuais e acaba com o entusiasmo pelo curso, correndo o risco de os(as) alunos(as) abandonarem os estudos.

Na década de 1950, McLuhan (2002) entendia os meios de comunicação como as “extensões” do homem. Atualmente, as mídias passaram a organizar a nossa vida no mundo do trabalho, no lazer, na escola, no relacionamento, no entretenimento e nas formas de interação. A proliferação das mídias no espaço escolar é um reflexo da nova configuração social, cultural, econômica e política, na qual se exige uma metodologia da aprendizagem colaborativa defendida pelos idealizadores do curso Mídias na Educação. Para promover um conhecimento compartilhado, o ambiente virtual de aprendizagem é um tema ex-

plorado nas pesquisas educacionais, e muitas problematizaram a educação *on-line*.

Em uma pesquisa que investigou o ambiente virtual de aprendizagem, constatou-se que houve insatisfação no processo de mediação pedagógica do(a) tutor(a), sobretudo nas interações e trocas entre alunos(as) e alunos(as) e entre tutor(a) e alunos(as) do curso. Nas entrevistas com cursistas de um ambiente virtual de aprendizagem, o abandono ou a ausência do(a) tutor(a) foi uma das queixas frequentes, resultando no elevado índice de evasão dos cursos (MACHADO; TERUYA, 2009, p. 1732).

Palloff e Pratt (2004) recomendam que o(a) professor(a) *on-line* deve acompanhar as atividades do curso e atender às expectativas do(a) aluno(a) *on-line*, para não abandoná-lo. A interação no ambiente virtual de aprendizagem depende da apresentação inicial da atividade do curso e, durante as atividades, dos alunos. A tarefa do curso não corresponde a uma atividade de interação, uma vez que são comuns as respostas isoladas. É preciso esclarecer a necessidade dos alunos em assumir sua responsabilidade na comunidade virtual de aprendizagem e colaborar com a sua interação.

Mercado e Araújo (2010) realizaram uma pesquisa para investigar o nível de letramento digital dos participantes dos fóruns de discussão *on-line* do programa Mídias na Educação ofertado pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem do e-ProInfo, no período de 2006-2007. Mercado e Araújo (op. cit.) conceituam a alfabetização digital como a utilização de funções e ferramentas básicas computacionais, enquanto o letramento digital é a prática digital letrada, efetiva e significativa de utilização das ferramentas de informática para buscar informações e comunicações a distância.

Nessa pesquisa verificou-se que o nível de letramento digital interfere na dinâmica e na qualidade da interação nos fóruns de discussão. Isso significa que, quanto maior o nível de letramento digital, mais relevantes e significativas serão as intervenções nas práticas culturais e sociais. Já o processo de alfabetização é um passo inicial para elevar o nível de letramento (MERCADO; ARAÚJO, 2010). Isso significa que o indivíduo deve ultrapassar os limites do texto e ser capaz de ir além do código escrito, vinculando-o ao contexto histórico, social e político, para que a pessoa seja, de fato, letrada. O letramento digital pressupõe

que a pessoa, além de utilizar os recursos computacionais de interação *on-line*, saiba desenvolver seu potencial discursivo para novas ações nas práticas sociais com diferentes formas de linguagem escrita, verbal e imagética existentes no meio midiático.

A educação *on-line* propiciou novas formas de leitura e escrita na tela conectada à internet, na qual abre a possibilidade de desenvolver uma forma de letramento digital. Esse espaço virtual é um espaço interativo de acesso ilimitado às informações e ao diálogo entre pessoas. No ambiente virtual de aprendizagem, além de decodificar, identificar e ler criticamente os conteúdos para responder às perguntas que estão na tela, é imprescindível saber selecionar as informações veiculadas.

A mediação escolar pode proporcionar um processo de compreensão das ações entre produção e codificação e recepção e decodificação (HALL, 2003). Assistir a um filme ou a um programa de televisão, navegar na internet e interagir nos espaços virtuais exige do usuário um domínio do assunto que está na tela e a compreensão de diferentes tipos de linguagens audiovisuais. A recepção do produto discursivo e imagético depende da cultura e da experiência de vida do receptor, que atribui sentidos e significados.

Nessa perspectiva, Hall (2003) distingue três posicionamentos na recepção da mídia. O primeiro ocorre quando o(a) educador(a) adapta-se ao modelo econômico de educação e assume a posição hegemônica. O segundo é a possibilidade de negociação do significado, no qual se depende do contexto cultural da pessoa para aceitar ou rejeitar um texto, uma imagem, uma proposta ou um modelo, podendo-se, assim, produzir uma mudança no interior do sistema dominante de educação, abrindo espaço para a autonomia e a democratização. O terceiro posicionamento é o da oposição, quando a recepção para decodificar a mídia ocorre pelo viés da leitura contestatória e condenatória.

Martín-Barbero (2008) discorda dos intelectuais que atribuem à televisão uma função hipnotizadora do público receptor, uma vez que outras dimensões culturais e dinâmicas sociais do cotidiano também ocupam espaço no universo subjetivo. Nos estudos da recepção, é importante não superestimar e nem subestimar as pessoas, porque nessa relação existe uma negociação de sentidos entre os que se apropriam dos produtos culturais das mídias de massa.

No espaço escolar, é preciso formar professores(as) para trabalhar com as imagens e as mensagens midiáticas, como a propaganda, os programas televisivos, os programas de rádio e a internet, pelo fascínio que esses meios proporcionam aos usuários. Uma metodologia para se trabalhar as imagens e as mensagens é utilizar a técnica da decupagem. Esta técnica consiste em “descrever pormenorizadamente no papel a movimentação dos atores, da câmera, dos recortes que compõem a estrutura de uma produção” (TOMITA, 2006, p. 78). No registro de trechos selecionados de um filme, Fabris (2008, p. 129) propõe criar uma ficha de decupagem-montagem para organizar os enunciados, os fragmentos, os sentidos e os significados emitidos na tela.

As autoras sugerem a decupagem como uma metodologia para se analisar uma peça publicitária ou fragmentos de filmes selecionados. Essa técnica permite extrair os significados das mensagens embutidas nas imagens em movimento e analisar seu conteúdo, tornando o(a) aluno(a) receptor(a) capaz de interpretar criticamente aquilo que vê na tela. Dessa forma, podemos decodificar os sentidos e os significados dos produtos da mídia, contribuindo para uma leitura crítica dos meios.

As campanhas publicitárias e os filmes são pedagogias culturais porque têm um potencial pedagógico de educar a população para o consumo. Uma propaganda está endereçada a um tipo de público; por isso, é importante compreender os modos de endereçamento. Todas as mídias, rádio, filmes, músicas, livros, propagandas, jornais, programas de televisão e páginas da internet “foram feitos para alguém. Eles visam e imaginam determinados públicos” (ELLSWORTH, 2001, p. 13). Entretanto, a autora alerta que, entre os produtores dessas mídias e a exibição ao público, há distâncias e transformações em suas narrativas.

A mídia educativa, tanto do governo federal quanto dos setores privados – por exemplo, TV Escola, Canal Futura, Amigos da Escola, entre outros –, é endereçada aos(as) professores(as) que precisam decodificar e desconstruir para compreender os discursos midiáticos. Dessa forma, ao identificar o conteúdo proposto e seu componente ideológico, o(a) professor(a) toma uma decisão sobre a hegemonia cultural da mídia, conforme a sua cultura e sua posição política para avaliar a veracidade da informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo teórico e instrumental do curso Mídias na Educação desafia o trabalho docente e exige compreensão da teoria da aprendizagem e do processo de produção das mídias para executar um projeto pedagógico na escola, mas sua contribuição é limitada para desenvolver a autonomia e a democratização do conhecimento. A leitura das mídias por si só é complexa; por isso, exige uma formação aprofundada do conhecimento histórico e científico que vai além da dimensão instrumental.

A aula *on-line* pode ser assistida no polo de apoio presencial ou no espaço que não é necessariamente uma sala de aula presencial; basta conectar-se à internet em qualquer espaço e qualquer hora do dia. Por meio dessa tecnologia, é possível questionar a hegemonia cultural da mídia e desenvolver o pensamento reflexivo e crítico sobre as ideologias que sustentam as desigualdades social e cultural.

As tecnologias *on-line* possibilitam a interação no ambiente virtual de aprendizagem e o acesso à informação, mas exigem um trabalho de desconstrução das condições de produção dos sentidos, do significado da mensagem, da ideologia, do discurso da democratização do conhecimento pela educação *on-line* e da recepção dos diferentes indivíduos no processo formativo para compreender o conteúdo ou as propostas pedagógicas. Tratar das mídias na educação e, em especial, na educação *on-line*, é um assunto polêmico, uma vez que existem muitas produções e muitos posicionamentos discordantes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Curso Mídias na Educação**. [s.l.]: [s.d.]. Disponível em: <<http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao>>.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Elí Henn. Cinema e educação: um caminho metodológico. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./jun. 2008.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades de mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MACHADO, Suele Fernanda; TERUYA, Teresa Kazuko. Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a perspectiva dos alunos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo; ARAÚJO, Rosana Sarita. Letramento digital nas interações on-line: análise dos fóruns de discussão do Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 178-232, jan./abr. 2010.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação on-line. In: SILVA, Marcos (Org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PALLOFF, Rena; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOMITA, Iris Yae. **Em busca do sujeito: a formação do olhar no Ensino Superior de Publicidade e Propaganda**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora UnB, 1999.

II. MÍDIAS NA EDUCAÇÃO NA UNIMONTES (MG): SUBSÍDIOS PARA UMA AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Dayse Magna Santos Moura

INTRODUÇÃO

Apresenta-se no cenário nacional uma gama de projetos ofertados aos profissionais da educação, propostas voltadas para a formação continuada de professores da rede pública de ensino, na tentativa de amenizar dificuldades como defasagens na formação e metodologias, bem como desconhecimento no manuseio e na utilização dos equipamentos tecnológicos, desgaste pessoal, desmotivação, entre outros problemas enfrentados. São temas contraproducentes na educação, que refletem, de forma negativa, na qualidade da educação e na sua promoção.

MÍDIAS: CONCEITO, HISTÓRIA, PERCURSO E PROPOSTAS DE UTILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO

As definições da palavra mídias variam em de acordo com Gonnet (2004), não há uma única definição para o que chamamos de mídias, posto que tanto a informação quanto a comunicação vêm sendo constantemente discutidas em nosso vocabulário.

Gonnet (2004, p. 16) toma emprestada a definição de mídia de Francis Balle: “[...] equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão do seu pensamento, quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão”. Já Melo e Tosta (2008, p. 30) buscam o significado no latim, que traz o sentido epistemológico da palavra: “mídia é o plural de *médium*. No singular significa ‘meio’, ‘veículo’, ‘canal’”.

No Brasil, a palavra mídia tem seu espaço, inclusive nos dicionários, em que se substitui o “e” do *media* pelo “i”, transformando em mídia, palavra hoje muito popular e que, de acordo com Mello (2001), tem até direito a verbetes nos dicionários, sendo possível constatar sua inclusão nos melhores dicionários contemporâneos.

Na visão de Debray (1993, apud MELO; TOSTA, 2008), a midiaticização apresenta-se como um fenômeno e vem passando por três períodos distintos em sua evolução, quais sejam:

- 1) A comunicação mediada por meio de sons, signos escritos e gestos, em um período em que os diálogos eram comunitários e acontecia a interação face a face, pois a distância não existia;
- 2) O surgimento das tecnologias eletrônicas, momento em que a comunicação deixa de ser face a face e passa a ser midiática, sendo veículo técnico de diálogo do homem;
- 3) A atualidade configura-se como o terceiro momento, em que o processo de industrialização cede lugar aos serviços comunicacionais e à linguagem.

Segundo Mello (2001, p. 15), “nós nem sequer conseguimos dimensionar as consequências desta revolução tecnológica”. O autor ainda enfatiza a inexistência, até mesmo na imaginação, sobre aonde chegará a evolução tecnológica na contemporaneidade e se haverá o quarto momento da história.

Belloni (2005) afirma que não há como prever de que forma se adquirirá conhecimento nas próximas décadas; contudo, na concepção da autora, é importante fixar os estudos nos usuários, nas pessoas que utilizarão os equipamentos tecnológicos, e atuar com foco na melhor forma de utilizar o que está à mão, de forma consistente e significativa.

Os modos de acesso ao conhecimento de amanhã são difíceis de imaginar e, então, o melhor caminho será centrar o foco no utilizador (usuário), por duas razões logicamente necessárias: entender como funciona essa autodidaxia para adequar métodos e estratégias de ensino; e assegurar que não se percam de vista as finalidades maiores da educação, ou seja, formar o cidadão para a vida em sociedade, o que inclui a apropriação crítica e criativa de todos os recursos técnicos à disposição desta sociedade (BELLONI, 2005, p. 6).

Não é mais possível pensar as mídias dissociadas de um complexo e emaranhado campo de interesses. É importante atentar para o conhecimento que se quer veicular via mensagens subliminares, motivos diversos, em que as escolas devem estar preparadas para auxiliar os alunos a ler nas entrelinhas as mensagens e suas intenções.

Aliada e valendo-se das inovações tecnológicas, a expansão das grandes indústrias é cada vez maior, via mídias no mundo globalizado,

tendo aumentado, cada vez mais, o interesse de que crianças e jovens cresçam em um ambiente mediado por interesses planejados. De acordo com Kellner (2008), se, por um ângulo, as novas tecnologias possibilitam um maior fluxo de comunicação, informação e articulação social e global, por outro, tem-se grandes empresas ampliando seus potenciais de alcance de comunicação e domínio, a partir de várias ferramentas a seu serviço, provendo lucro, por meio da livre expressão e da falsa democracia, o que nos leva a questionar: serviço ou desserviço à sociedade?

A influência da mídia sobre as crianças decorre, em grande parte, do fato de que estas permanecem em frente à televisão durante um longo período do seu dia. De acordo com Kellner (2008),

[...] antes de completar seis anos de idade, a maioria das crianças passa cerca de duas horas por dia em contato com mídia na tela. Isso dobra aos oito anos e, antes de completarem 18 anos, elas passam aproximadamente 6 horas e meia diariamente com todos os tipos de mídia (RIDEOUT; VANDEWATER; WARTELLA, 2003 apud KELLNER, 2008, p. 689).

Devido ao fácil acesso da sociedade e ao espantoso domínio que algumas mídias exercem sobre as crianças e os jovens, é salutar que se tenha na contemporaneidade escolas que promovam um trabalho voltado para o exercício de uma leitura crítica das mensagens veiculadas pelas mídias, pois é a partir da influência destas que ocorrem mudanças conceituais, procedimentais e atitudinais e são estabelecidas novas formas de pensar e de estruturar a vida em comunidade, tanto de forma local quanto global, confirmando a dominação das grandes indústrias via mídia.

Kellner (2008, p. 690), esclarece que “a cultura popular pode ser analisada como um conjunto de forças dinâmicas que produzem ideologias dominantes, além de entreter, educar e oferecer as possibilidades para alternativas anti-hegemônicas”. Dessa forma, a promoção de meios diversificados de alfabetizar a sociedade, criticamente, tanto para a mídia quanto pela mídia, é fundamental e premente.

A diversidade aumenta nos países, nas cidades e nas salas de aula, tanto de pessoas quanto de ideias, visto que é cada vez maior o fluxo de informações disponíveis nas mídias, produzindo a falsa impressão de democratização do acesso aos bens de consumo. Jenkins (2007, apud KELLNER, 2008, p. 695) afirma que o maior problema

hoje é um vácuo de participação, ou seja, “acesso desigual às oportunidades, experiências, habilidades e conhecimentos que prepararão os jovens para a plena participação no mundo de amanhã”.

Ainda de acordo com Kellner (2006, p. 256), “precisamos reavaliar os objetivos da educação midiática, para que os jovens possam se ver como produtores culturais e participantes, e não simplesmente como consumidores, críticos ou não”.

Gee (2006 apud KELLNER, 2008), no intuito de equilibrar as desigualdades sociais e a falta de criticidade social, traz quatro princípios pedagógicos para alfabetização midiática: práticas situadas, instrução aberta, estruturação crítica e práticas transformadoras. Conforme o autor, “esses princípios buscam produzir pessoas que possam atuar no novo capitalismo, mas de uma maneira muito mais metaconsciente e política do que as complexas formas de escolaridades neocapitalistas” (op. cit.).

Kellner (2008) destaca como sendo pontos positivos:

- Aquisição de diferentes formas de captação pelos alunos;
- Percepção de conexão entre as experiências vividas e a escola;
- Maior percepção e construção de interconexões entre as formas de pensamento, o conhecimento adquirido e as relações de poder presentes em seu cotidiano;
- Maior criticidade nos textos estudados e o trabalho, de forma que o aluno aprenda e construa seu conhecimento e a concepção de que esses princípios podem, sim, promover uma alfabetização crítica das mídias.

Como não há fórmulas prontas para essa alfabetização, ou qualquer outra, são destacadas as críticas às formas prontas de alfabetização. É necessário um alerta quanto às propostas ineficientes ou que têm sido executadas de maneira errônea, sendo que estas instiguem um trabalho que promova a criticidade dos alunos sobre o que está sendo veiculado, originando maior conscientização crítica quanto às mensagens.

Na alfabetização crítica pela mídia, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são grandes aliadas, promovendo questionamentos de primordial importância, abrangendo tanto o aluno quanto toda a sociedade. Questionar o meio é somente o começo da percepção do todo, de forma que o aluno sinta-se capaz de ir além nas questões políticas, econômicas e sociais.

Os avanços na educação midiática somente serão possíveis se forem unidas forças para promoção de um trabalho voltado para a formação de uma consciência crítica, principalmente em locais menos abastados e afastados. É necessário formar os professores na “pedagogia crítica”, que, segundo Gasparin (2007, p. 2), “implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano”.

Nessa perspectiva de construção de cidadãos conscientes e socialmente ativos, Melo e Tosta (2008) questionam o papel do professor para essa mediação, bem como o tipo de ação que este poderá propor dentro e fora do espaço escolar.

Uma das características principais das mídias é exatamente a mediação, segundo Melo e Tosta (2008). Perceber a mídia como produtora e transformadora de discursos em todas as áreas é algo que não pode ser ignorado, tanto no que diz respeito à política quanto à economia, à educação, à ética e à moral; contudo, o docente, enquanto escola, precisa estar atento a todos os sinais, possibilitando ao aluno que estes possam ser problematizados e favoreçam a construção de conhecimento do mundo e “no” mundo.

Gonnet (2004) traz importante questionamento quanto ao trabalho com as mídias: quais métodos devem ser utilizados para trabalhar com as mídias na escola? E esclarece que a pretensão de se trabalhar com as mídias deve perpassar a lógica da pesquisa, com ferramentas que devem ser bem definidas. É importante salientar que o mundo das mídias pertence ao domínio passional, em que se realiza muito, mas sem muita confiabilidade e/ou credibilidade.

De acordo com o autor, é importante não esbarrar no “*a priori*”, o que muito se tem observado com relação às mídias, e alerta para atitudes coletivas de subjugar as mídias, como aconteceu no século XX. Durante o surgimento do cinema e outras mídias, cogitou-se o fim da cultura do mundo; no entanto, constatou-se, posteriormente, que um elemento ou instrumento não invalida o outro; estes somam esforços para a melhoria da vida em sociedade.

Não há como parar a evolução dos meios de comunicação e/ou do mundo, posto que isso acontece apesar da vontade, sendo que esta surge a partir da necessidade humana, de modo que a evolução ou a revolução tecnológica virá; contudo, é importante conviver e fazer o

melhor uso desses equipamentos e meios para a melhoria e a facilidade da vida em sociedade.

DISCUTINDO A PROPOSTA DO PROGRAMA MÍDIAS NA EDUCAÇÃO E AS ADEQUAÇÕES

O programa Mídias na Educação inaugura, na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), a oferta de Educação a Distância (EaD), que teve início com 200 cursistas, sendo que 98 professores concluíram o curso em nível de especialização/pós-graduação *lato sensu*.

O currículo do programa foi organizado em módulos temáticos, sendo o básico com 120 horas, o intermediário com 180 horas e o ciclo avançado com 80 horas, perfazendo um total de 380 horas-aula. É constituído por uma galeria de mídias (eixo estruturante, que compreende o espaço de publicação dos projetos aplicativos) e o trabalho final de curso, em conformidade com as novas exigências.

Segundo Teruya e Moraes (2009), a proposta do programa está baseada em uma concepção interacionista de educação, que tem sua base em uma aprendizagem autônoma, mas significativa. Aliada à proposta do programa, a intenção era proporcionar ao leitor uma postura crítica das mídias e possibilitar a ampliação e a exploração dos temas da atualidade, favorecendo a construção por intermédio desses meios. O grande fluxo de informações veiculadas nos dias de hoje e, principalmente, a conexão com a internet, possibilita a capacidade de autoria auxiliar a partir desse acesso aos vários meios e suportes midiáticos.

A proposição de formar educadores em serviço surge em meio a grandes discussões com relação ao tema e, de forma bastante particular, à formação continuada. Segundo Imbernón (2010), nos dias de hoje são programados e ministrados muitos cursos, mas é evidente que há poucas inovações, ou, pelo menos, estas não condizem com os avanços da contemporaneidade. O autor informa que um dos motivos talvez seja o predomínio do caráter transmissor, com a insistência em transmitir os conteúdos de forma descontextualizada, não dando ênfase ao contexto e à vivência do profissional, sempre baseado em um professor perfeito com problemas comuns, visto que os estudos mostram que estes problemas comuns não existem.

De acordo com Teruya e Moraes (2009),

[...] as novas gerações convivem com as novas mídias, mas o acesso à internet e ao computador no espaço escolar requer uma metodologia de ensino e uma formação docente para lidar com conteúdos virtuais disponibilizados na rede. A internet pode ampliar as capacidades cognitivas, tanto individuais quanto coletivas, por meio das possibilidades que ela oferece de interação entre professor e aluno no ensino presencial e a distância (TERUYA; MORAES, 2009, p. 329).

Assim, as autoras salientam a observância dos métodos para o trabalho com as informações veiculadas pela internet e a preparação que esse profissional necessita estar de posse para direcionar as discussões do tema. Ainda nessa linha de pensamento, Teruya e Moraes (2009, p. 329) afirmam: “no campo educacional, torna-se cada vez mais necessária a presença do trabalho docente para lidar com as grandes quantidades de informação introjetadas pela mídia em todos os jovens”.

A formação dos professores para o trabalho com as mídias faz-se necessária, de forma premente, eu diria, com destaque para a orientação do trabalho diante das informações veiculadas e a análise crítica, que advém deste trabalho e, principalmente, as ações no diz respeito à consciência cidadã, de modo que esta evite a alienação da sociedade por meio das mídias.

AVALIAÇÃO EMANCIPATÓRIA E PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo parte de um recorte do programa Mídias na Educação, na Unimontes, proposta de formação continuada em serviço a distância do Ministério da Educação (MEC). O programa tem como objetivo subsidiar os docentes em sua prática para a utilização das principais mídias contemporâneas (TV, vídeo, informática e material impresso em sala de aula) e subsidiar os alunos para produzir conhecimentos via mídias.

O objetivo geral da pesquisa é investigar a influência pedagógica do programa Mídias na Educação na utilização das novas tecnologias e mídias de comunicação e informação, em sala de aula, pelos seus primeiros egressos na Unimontes. O enfoque metodológico utilizado foi

a avaliação emancipatória de Ana Maria Saul (2006), que é a avaliação que promove transformação na realidade de um dado curso.

Avaliar não é algo fácil, pois envolve inúmeros fatores que devem ser considerados, visto que, para trilhar o caminho da avaliação, é necessário que se defina o que é avaliação de fato. Conforme Saul (2006),

[...] a avaliação em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Frequentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos. Esta avaliação que fazemos de forma assistemática, por vezes inclui uma apreciação sobre a adequação da eficácia e da eficiência de ações (SAUL, 2006, p. 25).

Segundo a autora, estamos constantemente avaliando, seja nas experiências do dia a dia, seja nas ações à nossa volta. Avaliamos as situações relacionadas ao ambiente de vida, bem como estamos sempre mensurando a eficiência e a eficácia destas.

A proposta de Saul (2006) por uma avaliação emancipatória é um novo paradigma da avaliação que não vem desconsiderar os pressupostos existentes, mas sim delinear um novo caminho para a relação pesquisador-pesquisado, a rejeição dos pressupostos teórico-metodológicos e o baixo impacto dos resultados avaliativos no contexto educacional.

Na avaliação emancipatória, Saul (2006) destaca três processos que serão utilizados para a transformação de uma realidade: a descrição, a análise e a crítica. Esta avaliação situa-se em uma vertente político-pedagógica que tem a principal intenção de emancipar, de modo que liberte e proporcione a crítica, fazendo com que os condicionantes propostos não determinem o caminho. De acordo com Saul (2006, p. 61), “o compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação”.

Os instrumentos de pesquisa utilizados para coleta de dados foi a análise documental e o questionário do tipo *survey*, aplicado aos cursistas egressos da primeira turma ministrada pela Unimontes, residentes em 11 municípios situados nas regiões norte, noroeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri, do estado de Minas Gerais. O programa Mídias na

Educação foi a primeira experiência da Unimontes em oferta de cursos a distância com interação *on-line*.

O questionário semiestruturado do tipo *survey* contém 44 questões, divididas em dez blocos de questões abordando cada etapa do curso, sendo eles: divulgação; metodologia; material; plataforma; profissionais; avaliação; tempo do curso; atividades; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); e, por fim, resultado. A opção pelo questionário deu-se pelo baixo custo, pela garantia do anonimato e, principalmente, pelo alcance geográfico dele, uma vez que este foi aplicado *on-line* a cursistas de 11 municípios distintos.

Utilizou-se, ainda, a análise documental como instrumento de pesquisa, pois, segundo Gil (2009),

[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo da pesquisa. Apenas há de se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais (GIL, 2009, p. 45).

A afirmativa do autor é pertinente, uma vez que o estudo que se apresenta diz respeito à avaliação dos egressos da primeira turma do programa Mídias na Educação da Unimontes.

O curso teve início no ano de 2006 e término em 2009. Os professores pesquisados residem nos municípios de Espinosa, Januária, Buritizeiro, Várzea da Palma, Unaí, Almenara, Diamantina, Itacarambi, Porteirinha, Taiobeiras e Montes Claros, situados ao norte, noroeste, Vale do Jequitinhonha e Mucuri do estado de Minas Gerais, cidades estas que carregam grandes dificuldades tanto para a formação doente quanto para a atuação na Educação Básica, limitando, assim, sua prática pedagógica e dificultando a formação para atender às exigências e demandas da atualidade. Segundo Gatti (2011),

[...] os professores são provenientes de camadas sociais menos favorecidas, com menor favorecimento educacional, especialmente os que lecionam na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, justamente no período de alfabetização (GATTI, 2011, p. 28).

Para a análise dos dados, o estudo privilegia o aspecto quantitativo e utiliza como suporte para a ajuda na construção do instrumento a análise e a tabulação dos dados do *survey*, bem como a es-

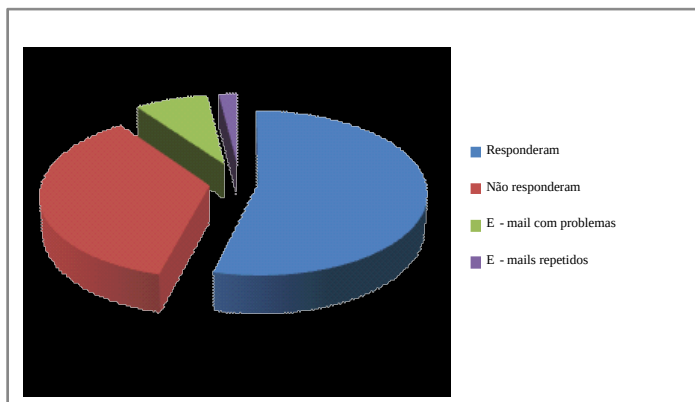
cala de Likert, que auxilia no cumprimento do objetivo principal do estudo, que é investigar a influência pedagógica do programa Mídias na Educação na utilização das novas tecnologias e mídias de comunicação e informação em sala de aula.

Contamos com a participação de 98 profissionais da educação, sendo 81 professores da Educação Básica e 17 professores do Ensino Superior, com destaque para os dez dos 17 professores do Ensino Superior que responderam ao questionário. É importante salientar que o programa Mídias na Educação é destinado à formação continuada de professores da Educação Básica em serviço, sendo que a participação dos professores do Ensino Superior deu-se devido ao alto índice de evasão, possibilitando a eles compor a turma.

RESULTADOS

Ao final de 35 dias de coleta de dados, do total de 100 endereços eletrônicos de 98 participantes e concluintes do programa, 54 professores responderam ao questionário, oito *e-mails* não receberam a mensagem por problemas no endereço eletrônico, dois *e-mails* foram repetidos e 36 professores não responderam ao questionário, conforme gráfico 1.

Gráfico 1 – Cursistas que responderam ao Survey



Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

O questionário aplicado abordou, em 44 questões, etapas importantes do processo. Neste estudo, trataremos de blocos como: divulgação, oportunidade de cursar, métodos utilizados, veículo utilizado, plataforma de estudo, conteúdo programático, instituições de ensino participantes, material, alcance da oferta no Brasil, corpo docente, tempo destinado ao curso, atividades executadas, ligação destas com a realidade do professor, sistema de avaliação utilizado, conhecimentos adquiridos e TCC.

No Bloco I de questões, apresentam-se os dados referentes à divulgação do curso, de responsabilidade das Secretarias Municipais de Ensino das cidades correspondentes. Uma vez definidas as cidades de Unimontes, os polos contemplados com os cursos e os cursistas foram indagados sobre a clareza desta divulgação, bem como os critérios para a escolha, as intenções para com o curso e a modalidade de ensino, e se esta facilitaria sua inserção, com destaque para os critérios de escolha, que divergem quanto à sua clareza.

Tabela 1 – Divulgação e inserção no programa Mídias na Educação

Questões avaliadas	Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	totalmente				
O curso de formação continuada Mídias na Educação foi amplamente divulgado pelas Secretarias Municipais de Educação, gestores escolares e universidades.	1,9%	26,4%	13,2%	52,8%	5,7%
Os critérios de escolha dos participantes para o curso foram esclarecidos de forma a favorecer todos os interessados.	9,6%	30,8%	13,5%	30,8%	15,4%
Ao me inscrever no curso, tinha a intenção de utilizar os conhecimentos do programa Mídias em minha prática cotidiana.	-	-	-	51,0%	48,1
O fato de o curso ser a distância facilitou minha inserção.	-	5,8%	7,7%	40,4%	46,2%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

No Bloco II, o questionário aborda métodos utilizados durante o programa Mídias na Educação, o que apresenta grande satisfação, como é evidenciado nos percentuais dos dados a seguir.

Tabela 2 – Quanto à metodologia utilizada no programa Mídias na Educação

Questões avaliadas	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A metodologia esteve voltada para a utilização das mídias como recurso pedagógico.	1,9%	-	1,9%	56,6%	39,6%
O programa atingiu grande número de professores devido à metodologia.	3,8%	13,5%	11,5%	44,2%	26,9%
A interação <i>on-line</i> com diferentes profissionais favoreceu minha aprendizagem.	1,9%	1,9%	7,5%	64,2%	24,5%
Acreditava no potencial educativo de cursos a distância.	7,7%	5,8%	15,4%	46,2%	25,0%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

No Bloco III de questões, aborda-se a percepção dos cursistas quanto ao ambiente colaborativo de aprendizagem e suas ferramentas para a interação aluno-aluno e aluno-professor. Observa-se grande divergência no questionamento quanto à disponibilidade do computador para efetivar as ações do curso, principalmente ao ser ponderado que toda interação, avaliação e comunicação do curso foram realizadas *on-line*.

Tabela 3 – Plataforma e-ProInfo como veículo de interação do programa Mídias na Educação

Questões avaliadas	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
A organização das ferramentas na plataforma foi de fácil manuseio.	1,9%	13,2%	3,8%	62,3%	18,9%
A facilidade no manuseio da plataforma favoreceu minha aprendizagem.	3,8%	9,6%	3,8%	61,5%	21,2%
O computador e internet estavam disponíveis quando precisei.	3,8%	17,3%	21,2%	40,4%	17,3%
A organização dos módulos favoreceu a aprendizagem.	1,9%	11,5%	3,8%	55,8%	26,9%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

Os questionamentos do Bloco IV estão relacionados aos conteúdos trabalhados durante o curso, no que diz respeito ao conteúdo ministrado no programa, sendo que os resultados foram satisfatórios quanto aos conteúdos trabalhados.

Tabela 4 – Conteúdo programático ministrado no programa

Questões avaliadas	Discordo totalmente	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
O conteúdo utilizado no curso foi adequado à proposta de utilização das mídias no cotidiano educacional.	-	1,9%	5,7%	56,6%	35,8%
O conteúdo aprendido atendeu às minhas necessidades educacionais.	-	1,9%	9,6%	61,5%	26,9%
O conteúdo ministrado em momento algum desvinculou-se do objetivo do curso.	-	5,8%	11,5%	57,7%	25,0%
A construção de cada módulo por universidades diferentes, com realidades diferentes, favoreceu abarcar as necessidades do professorado, abordando o que era necessário.	-	-	21,2%	61,5%	17,3%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

No Bloco V de questões, é analisado o material para subsidiar o curso, uma vez que, aliados ao conteúdo programático, foram utilizados vários formatos de material didático no programa para ministrar o curso, como CD-ROM, material impresso e conteúdo na plataforma e-ProInfo, para consulta e estudo dos cursistas. Assim, quanto ao material disponibilizado, há grande divergência quanto à entrega dos CD-ROM em tempo hábil para o estudo de quem não contava com conexão à internet.

Tabela 5 – Material utilizado para subsidiar o programa

Questões avaliadas	Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	totalmente				
O CD-ROM, com o conteúdo, era entregue em tempo hábil para os estudos.	20,4%	48,1%	11,1%	13,0%	7,4%
O material disponibilizado na plataforma e-ProInfo utilizava recursos e links que facilitavam o acesso e o estudo do conteúdo.	-	11,5%	7,7%	55,8%	25,0%
Os arquivos de texto disponibilizados facilitavam a impressão.	7,7%	7,7%	5,8%	61,5%	17,3%
A sequência dos módulos favoreceu a minha aprendizagem.	1,9%	9,6%	3,8%	57,7%	26,9%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

No Bloco VI, é analisada a atuação do corpo docente no curso. Afirmou-se que os tutores deram suporte quando solicitados e houve satisfação no que diz respeito ao suporte do corpo docente aos cursistas.

Tabela 6 – Corpo docente atuante no programa

Questões avaliadas	Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	totalmente				
Os professores que ministraram as aulas nos cursos estavam preparados.	-	1,9%	9,3%	68,5%	20,4%
Os profissionais associaram teoria e prática em suas aulas.	-	7,7%	19,2%	55,8%	17,3%
Os tutores ofereceram suporte quando solicitados.	-	2,0%	8,0%	48,0%	42,0%
Os professores ofereceram suporte quando solicitados.	-	-	23,5%	54,9%	21,6%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

No Bloco VII é tratado o tempo destinado ao curso oferecido pelo programa, pois hoje uma especialização *lato sensu* é cursada em 12 meses, e o curso do programa, com a mesma equivalência em certificação, foi ministrado em 36 meses. Contudo, há divergência quanto

ao tempo destinado às atividades, sendo satisfatórias as demais questões.

Tabela 7 – Tempo destinado aos módulos do programa Mídias na Educação

Questões avaliadas	Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	totalmente				
O tempo destinado aos módulos foi suficiente para meu aprendizado.	5,7%	9,4%	7,5%	56,6%	20,8%
O tempo destinado à realização das tarefas em cada módulo foi suficiente.	1,9%	15,1%	15,1%	50,9%	17,0%
A carga horária de cada módulo contemplou os conteúdos propostos.	-	7,7%	11,5%	59,6%	21,2%
O tempo destinado ao curso Mídias na Educação facilita a formação do professor.	-	7,8%	7,8%	52,9%	31,4%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

O Bloco VIII de questões aborda a discussão das atividades aplicadas durante o curso e sua coerência com o cotidiano da sala de aula dos docentes participantes. Os respondentes afirmam, de forma unânime, a coerência das atividades com a realidade dos docentes cursistas.

Tabela 8 – Acerca das atividades desenvolvidas no programa Mídias na Educação

Questões avaliadas	Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	totalmente				
As atividades propostas foram coerentes com o conteúdo disponibilizado.	-	1,9%	7,5%	66,0%	24,5%
O cumprimento das atividades obedeceu sempre às datas de postagem.	1,9%	5,7%	18,9%	52,8%	20,8%
As dúvidas nas atividades foram sanadas quando surgiram.	-	13,5%	11,5%	55,8%	19,2%
Houve avaliação e retorno das atividades postadas na plataforma.	-	7,8%	9,8%	68,6%	13,7%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

O Bloco IX de questões versa sobre o sistema de avaliação do programa Mídias na Educação e o retorno das atividades postado na plataforma. É possível observar a concordância quanto à eficiência no sistema avaliativo e nos *feedbacks* das atividades.

Tabela 9 – Quanto ao sistema de avaliação do programa Mídias na Educação

Questões avaliadas	Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	totalmente			totalmente	
Os prazos estipulados foram sempre cumpridos.	-	22,2%	13,0%	51,9%	13,0%
As avaliações propostas abordavam o conteúdo estudado.	-	-	3,8%	61,5%	34,6%
As atividades realizadas foram avaliadas.	-	1,9%	7,7%	61,5%	28,8%
Todas as atividades postadas contaram com o <i>feedback</i> .	1,9%	9,6%	17,3%	50,0%	21,2%

Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

No Bloco X, questiona-se acerca do trabalho de conclusão de curso como proposta de encerramento, seu acompanhamento pelos orientadores, sua coerência com a realidade e a satisfação em realizá-lo. No que se refere ao acompanhamento dos orientadores na construção do TCC, a resposta dos cursistas foi satisfatória.

Tabela 10 – Quanto ao TCC

Questões avaliadas	Discordo	Discordo	Não concordo nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
	totalmente			totalmente	
O professor orientador me acompanhou durante toda a construção do TCC.	7,4%	9,3%	5,6%	40,7%	37,0%
A orientação a distância ofereceu suporte sempre que precisei.	3,8%	18,9%	3,8%	43,4%	30,2%
O TCC que produzi foi coerente com meu trabalho na escola.	2,0%	2,0%	-	39,2%	56,9%
Foi muito interessante executar um projeto de intervenção como TCC.	1,9%	3,8%	5,8%	36,5%	51,9%

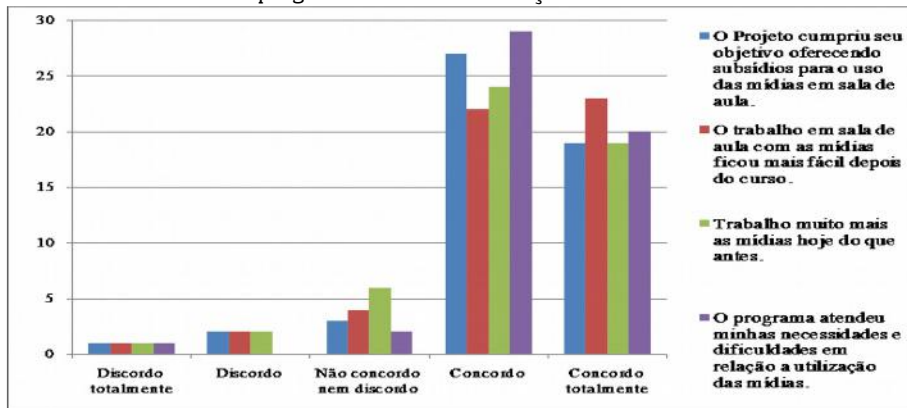
Fonte: SurveyMokey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

O último bloco indaga acerca da execução do projeto de intervenção na realidade da escola, sendo este interligado à realidade do

professor. Os respondentes concordam totalmente que isso foi muito interessante, com a satisfação na execução do TCC voltado para a realidade e a aplicabilidade na escola em que atua.

Gráfico 2 – Conclusão do programa mídias na Educação



Fonte: SurveyMonkey, disponível em: <<https://pt.surveymonkey.com/>>.

Obs.: Pesquisa realizada entre 11 de junho e 15 de julho 2010.

O gráfico 2 ilustra o resultado final do curso do programa, que aborda o atendimento do curso, as necessidades formativas e as dificuldades enfrentadas para o trabalho com as mídias, o fato de hoje se trabalhar ou não com as mídias muito mais do que antes de concluir o curso, as facilidades encontradas após o término do curso Mídias na Educação, e, principalmente, o cumprimento dos objetivos propostos pelo programa de subsidiar o uso das mídias na sala de aula.

CONCLUSÃO

Este estudo teve como problemática a avaliação dos professores/cursistas egressos do programa Mídias na Educação no que diz respeito à sua contribuição para o uso pedagógico das TICs no cotidiano educacional.

Na realização da pesquisa e para a avaliação, utilizou-se o questionário *survey*, que nos proporcionou alcançar todos os objetivos propostos e apontar algumas ações que devem ser revistas dentro do curso para ofertas futuras, que proporcionarão melhorias no curso e, conseqüentemente, na formação continuada dos docentes.

Os pontos destacados na avaliação e passíveis de revisão no curso somam 11, sendo eles: divulgação e critérios para ingresso no curso, sistema de avaliação, tempo destinado às atividades, entrega do CD-ROM para estudo, disponibilidade de computadores, dificuldades no manuseio da plataforma, disposição dos módulos no ambiente virtual, atendimento dos tutores, orientação de TCC e, por fim, algo que nos surpreendeu na pesquisa seria presumir que o curso teria um grande alcance devido à metodologia, o que não se confirmou. Todas as ações apontadas necessitam ser revistas para as ofertas futuras do curso, no intuito de, após a sua conclusão, ele alcançar os objetivos e promover a formação pretendida.

Por serem os cursos “a distância” relativamente novos no Brasil e, principalmente, na Unimontes, sendo este o primeiro nessa modalidade na instituição, são necessários o trato nas ações e a avaliação dos resultados. Como afirma Belloni (2009), é importante atentar para os paradigmas da EaD e ater-se aos modelos de produção em massa, a industrialização da educação, pois é sabido que esta carrega consigo modelos fordistas e pós-fordistas com concepção de massificação e produção em grande escala, o que não impede que, por meio de estudos como este, tenhamos direcionamento em novos projetos e trato nas propostas que continuam a ser executadas em busca de resultados positivos.

A avaliação do curso foi positiva e, por ser a primeira turma, algumas correções e adequações teriam de ser apontadas. Contudo, os participantes do estudo respondem à questão de pesquisa afirmando que o programa cumpriu o seu propósito de subsidiar a utilização das mídias de informação e comunicação em sua prática pedagógica.

É necessário ater-se aos pontos ressaltados como carentes, durante a execução do curso; mas, de uma forma geral, ele foi bem aceito e cumpriu o seu propósito em tempo de resistência dos profissionais da educação quanto às novas tecnologias. Na tentativa de se utilizar o grande fluxo de informações em sala de aula, é salutar preparar os profissionais que têm acesso à população aprendente, de modo que estes instiguem a utilização das tecnologias e mídias de comunicação e informação na escola, promovendo, assim, a emancipação educacional, pois a mola que move o mundo é, antes de tudo, educacional, pois é desta ferramenta que provêm as ideias.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GONNET, Jacques. **Educação e mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 687-715, out. 2008.

MELO, José; TOSTA, Sandra. **Mídia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TERUYA, Teresa; MORAES, Raquel. Mídias na Educação e formação docente. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 29, p. 193-368, jul./dez. 2009.

D + ! \$,
\$ &
3 @ - "

Fábia Magali Santos Vieira

O *deficit* de professores para atuar na educação pública brasileira era de 246 mil até 2008, conforme dados divulgados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e confirmado pelo próprio então ministro da Educação, Fernando Haddad, em pronunciamento feito em 9 de fevereiro de 2009. Para atender a essa demanda, o Ministério da Educação (MEC) tem investido prioritariamente na formação de professores, implantando uma política pública nacional de formação pela Educação a Distância (EaD), que passa a alcançar proporção e escala por meio da criação e da implementação, em 2005, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo Pretto e Lapa (2010),

[...] dada a difusão desse programa de formação de professores em um número significativo de instituições, observamos a construção, em escala nacional, mediante a organização e gestão da EaD nas instituições públicas, de um “paradigma” dos modelos e padrões promovidos e apoiados por esse programa (PRETTO; LAPA, 2010, p. 81).

A incrível disseminação de cursos de formação de professores na modalidade EaD é um fenômeno inegável. Somente no Sistema UAB, que prioriza a formação de professores para a Educação Básica, havia 307 cursos de licenciatura em funcionamento no ano de 2010. Dentro deste sistema, além de formação inicial em diversas licenciaturas, há atualmente oferta de 50 cursos de extensão, dois sequenciais, 78 bacharelados, 14 na modalidade tecnólogo, 266 especializações e 167 de aperfeiçoamento nas mais diferentes áreas. Externamente a esse grande sistema governamental, temos uma ampliação vertiginosa de cursos de licenciatura em instituições privadas de Ensino Superior, “certificando” anualmente milhares de novos professores mediante a

incorporação da modalidade EaD. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2008, independentemente das áreas, 115 instituições ofereceram 647 cursos de graduação, tendo o número de matrículas crescido 96,9% e o de concluintes aumentado 135% em relação a 2007, o que resultou, em números absolutos, em 727.961 acadêmicos matriculados e 70.068 diplomados nesses cursos (INEP, 2009). Se considerarmos que, em 2002, havia 40.714 estudantes matriculados, o crescimento em apenas seis anos é de exponenciais 1.687,9% com o foco nos cursos de licenciatura. Em 2008, segundo o mesmo documento, havia 341.118 acadêmicos matriculados na modalidade EaD, sendo que 70,24% deles (239.626) estavam na rede privada.

De acordo com o Edital de Seleção nº 01/2006-Seed/MEC/2006/2007, o Sistema UAB, instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, está estruturado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e tem por meta o desenvolvimento da modalidade de EaD, possibilitando a formação de grande número de pessoas, geograficamente disperso e, muitas vezes, isolado na zona rural. Priorizando os cursos de licenciatura para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, o Sistema UAB pretende democratizar as possibilidades do acesso a todos os interessados. O MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (Seed) e da Capes, tornou público o referido Edital de Seleção, permitindo a participação dos municípios e das universidades públicas interessadas. O resultado desse processo, publicado no Diário Oficial da União em 20 de maio de 2008, contemplou a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), com o oferecimento de nove cursos de graduação e licenciatura nos polos de apoio presenciais, localizados em 15 municípios das regiões do Vale do Jequitinhonha e norte de Minas Gerais.

Entretanto, a EaD tem provocado uma série de debates. Vários pesquisadores têm demonstrado, por diferentes nuances, pluralidade de objetos, enfoques teórico-metodológicos e desafios para enfrentar as novas demandas, entre elas, ensinar e aprender em espaços e tempos diferentes, mediadas pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Considerando o grande número de cursos de licenciatura a ser ofertado pela Unimontes em um grande número de polos e a pouca experiência dessa universidade em ofertar cursos a distância, este trabalho pretende discutir os saberes, os fazeres e os limites da EaD a par-

tir da experiência da disciplina Tecnologia Aplicada à Educação ministrada nos cursos de licenciatura do Sistema UAB/Unimontes.

" ;

Os estudos de Vieira (2009) apontaram que o pano de fundo da implantação dessa política educacional é o surpreendente desenvolvimento científico-tecnológico que vivenciamos no nosso dia a dia, principalmente pelo uso cotidiano das TICs, pela proliferação generalizada de imagens e informações e pela globalização da economia.

Os argumentos favoráveis à adoção da EaD para a formação de professores ancoram-se nas possibilidades de sua contribuição, por meio das TICs, para reduzir as desigualdades e as distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação, particularmente na esfera da educação pública brasileira.

O ideário internacionalista, assumido pelo Brasil desde o Golpe Militar de 1964 e enfatizado pelo projeto neoliberal a partir da década de 1990 (SAVIANI, 1997), potencializa-se, de um lado pela cultura de caráter escravocrata, colonialista e feudal das elites brasileiras, e, de outro, pelo avanço do pós-modernismo, ideologia específica do neoliberalismo.

A partir da década de 1980, nos países em desenvolvimento, especialmente nos da América Latina, ao acentuar a concentração de renda e o empobrecimento da população, os governos da região, orientados pelos Organismos Internacionais (OIs), centram suas medidas no combate à pobreza. Assim, a partir de então, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) começam a impor a esses países um Programa de Ajuste Estrutural (PAE) como condição para negociar a dívida externa.

Entretanto, esse ajuste contribui para a mercantilização da sociedade, o aprofundamento das desigualdades sociais e o empobrecimento da população. Frigotto (1995) argumenta que é no campo da educação que se sedimentam as crises nos planos teóricos, ideológicos, ético-políticos e econômicos do capitalismo. Segundo suas análises, a teoria do capital humano, as teses da qualidade total, a formação flexível e polivalente e a categoria **sociedade do conhecimento** são expressões de uma nova materialidade da crise e da contradição do capi-

talismo, que, portanto, denotam a continuidade da subordinação da educação à lógica da exclusão.

A difusão da teoria do capital humano, que expressava o valor econômico da educação, levou os governos nacionais, internacionais e as instituições financeiras internacionais a concebê-la como parte intrínseca do projeto de desenvolvimento econômico.

Como o capital depende de trabalhadores com capacidade de abstração e de trabalho em equipe, a sociedade capitalista passa, então, a preocupar-se com a Educação Básica, que deve desenvolver competências para participar da sociedade do conhecimento, tornando-se, assim, o principal instrumento para a consecução dos objetivos da sociedade capitalista neoliberal.

Assim, a lógica do valor econômico da educação coloca a educação pública como mercadoria que deve responder à lei da oferta e da demanda, submetendo-a à lógica da produtividade e da competitividade, favorecendo o deslocamento do debate do eixo educacional pedagógico entre educadores, políticos e empresários para ser manipulado no terreno dos valores econômicos.

Nesse cenário, as ações dos OIs passam a dar sustentação às políticas voltadas para o ajuste econômico e social dos países em desenvolvimento, de maneira que este ajuste possa ser realizado com o mínimo de conflito possível.

Uma síntese crítico-reflexiva, apresentada por Silva (2002), demonstra que as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais, são estabelecidas pelas instituições financeiras internacionais, com anuência dos governos e das elites conservadoras locais, para as comunidades científicas e educacionais de maneira prescritiva, objetiva ou dissimuladamente e, não sem resistência e alterações, são executadas, alteradas e assimiladas pela sociedade.

A educação, então, passa a ser vista, nos principais documentos dos OIs, principalmente no Banco Mundial e na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), como capital humano que deve produzir recursos humanos requeridos pelo capital. Estes OIs consideram a escola apenas o lugar em que se adquirem conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão. Segundo Scaff (2000), considerando as transformações que perpassam a sociedade capitalista contemporânea e percebendo a necessidade de uma reforma na educação para adequá-la às novas exigências desta

sociedade, a Comissão Internacional da Unesco reconhece a importância do papel do professor, no sentido de fazer da escola um lugar mais atraente para os acadêmicos, fornecendo-lhes as chaves para compreender e participar da sociedade do conhecimento. Tal compreensão é considerada pela Unesco fundamental para formar indivíduos capazes de prever e adaptar-se às mudanças, continuando a aprender ao longo de toda a vida. Assim, este OI atenta para a questão do papel central dos professores na concretização das reformas educacionais, propondo a renovação do diálogo entre os docentes e a sociedade.

Da mesma forma, o Banco Mundial reconhece a importância do professor para a aprendizagem, alegando que o conhecimento dele tem uma relação direta e estreita com o rendimento dos acadêmicos. Assim, o Banco Mundial concebe os docentes como um insumo que deve ter seu desempenho avaliado, no intuito de mensurar seu nível de eficiência na aprendizagem em relação aos demais aportes utilizados pela escola. Essa preocupação enfatiza o conhecimento pedagógico das técnicas de ensino para problematizar os conteúdos, tornando-os mais interessantes e úteis aos acadêmicos, por considerar os resultados de suas aplicações mais eficazes, em detrimento ao domínio do conteúdo. Entretanto, apesar de reconhecer a importância do professor na aprendizagem dos acadêmicos, o Banco Mundial não o considera como o insumo mais importante em sala de aula, colocando, antes dele, a biblioteca, os livros didáticos, entre outros. Assim, tanto para a Unesco quanto para o Banco Mundial, o papel do professor é de mediador.

A perspectiva dessas recomendações é que o desempenho dos acadêmicos depende menos da formação dos professores e mais dos recursos didáticos utilizados por eles no processo ensino-aprendizagem, um modelo de substituição tecnológica fundamentado na racionalidade instrumental. Assim, o novo paradigma para a formação de professores reduz esta formação ao treinamento das habilidades desejáveis e ao manejo dos materiais de ensino que, traduzidos nos parâmetros curriculares estabelecidos, favorecem um bom desempenho na avaliação da aprendizagem.

Segundo Barreto (2001), com o deslocamento do foco do ensino para os materiais, na maioria das vezes compreendidos como instrucionais, esvazia-se o vínculo entre as TICs a serem utilizadas no ensino e a formação de professores. As TICs passam, então, a direcionar a for-

mação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Em razão disso, constatamos uma forte tendência das políticas públicas, no sentido de que esta formação aconteça a distância. Os argumentos a favor da adoção da EaD para a formação de professores ancoram-se nas possibilidades de sua contribuição, por meio das TICs, para reduzir a desigualdade e as distâncias entre as diversas esferas e sistemas de educação – particularmente, da educação pública brasileira.

: -

\$

9

Para Almeida (2010, p. 71),

[...] a disseminação do acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ampliou a oferta de programas de Educação a Distância (EaD) e trouxe novos desafios para que essa modalidade de ensino possa utilizar as funcionalidades dessas tecnologias em situações nas quais tragam efetivas contribuições ao processo educativo. Desse modo, configuram-se novos contextos de ensino e aprendizagem, que provocam transformações no fazer docente e impulsionam mudanças na formação de professores produzidas mediante a Educação a Distância *on-line*. As transformações no trabalho e na formação docente que, mediadas pelas TDIC, se desenvolvem a distância, são discutidas com base numa metodologia que articula a experiência do profissional em formação com a reflexão e com a teoria que lhe permite analisar criticamente a própria prática e transformá-la. Diante disso, é importante compreender como preparar os professores para que possam atuar nos novos contextos educativos da cibercultura, especialmente na Educação a Distância (EaD) *on-line* e no desenvolvimento do currículo construído na prática social, que compreende conteúdos, métodos, procedimentos e atividades desenvolvidas em processo

Nessa perspectiva e considerando a relevância que a EaD vem assumindo nos cenários nacional e internacional, bem como em suas manifestações políticas, pedagógicas e didáticas, o papel do professor formador nessa modalidade educacional alia-se intensamente aos meios de comunicação e informação e exige a construção coletiva do conhecimento, por meio das interações estabelecidas no processo de contextualização do ato de ensinar. Este processo é a característica principal da EaD, caracterizada por sua flexibilidade em torno da proposta

de ensino e aprendizagem diante do grande avanço tecnológico, possibilitando a interação entre professores e acadêmicos pela multiplicidade de recursos pedagógicos.

Portanto, é preciso rever e discutir o papel desses profissionais como uma ação pedagógica necessária às diversas etapas de uma proposta de EaD. Nesse sentido, cumpre pontuar e entender os conflitos enfrentados para se adequar a um ritmo individual e coletivo de tempos e espaços curriculares, o que implica a necessidade de desenvolver uma pedagogia que se alicerce em uma nova compreensão do processo educativo, ao interagir constantemente com:

- O ambiente de ensino-aprendizagem proposto;
- Os materiais didáticos produzidos pelos professores conteudistas;
- A organização tempo/espaço;
- O contexto institucional;
- O diálogo com os demais aspectos na aprendizagem dos acadêmicos.

A relação dialógica, base da comunidade de aprendizagem, seja presencial, seja mediada pelas tecnologias, deverá ser exercício permanentemente praticado por todos os participantes, em um processo de desenvolvimento capaz de conduzir os diferentes sujeitos aprendizes a uma unidade de ação, tornando-os engajados na tessitura dessa rede real e virtual.

O grande desafio na incorporação das tecnologias no meio educacional tem sido o de desenvolver ações que colaborem para o crescimento individual/coletivo, bem como ações que busquem a iniciativa, a flexibilidade e a autonomia do sujeito. Assim sendo, o professor passa a ser solicitado a interagir com diferentes meios e sujeitos, compartilhando o conhecimento para construir novas relações, fazendo e desfazendo as informações dadas, reconstruindo-as em novos espaços, ressignificando-as de acordo com as novas formas de organização.

O professor responsável por um determinado conteúdo não precisa ser um especialista em tecnologia para operacionalizar propostas inovadoras. Ele precisa ser um usuário pleno das tecnologias para ser capaz de propor formas de interação do seu conteúdo por outras mídias. Um professor que esteja restrito ao entendimento de que a aula só acontece em uma sala tradicional não conseguirá transpor os conteúdos de sua disciplina para a metodologia a distância.

Estamos falando aqui em algo mais do que apenas o domínio tecnológico. É necessária uma mudança de atitude diante dessa modalidade. Entendemos que é preciso criar um ambiente que favoreça uma aprendizagem significativa para o acadêmico, disponibilizando informações pertinentes, de maneira organizada, no momento apropriado, promovendo a interiorização de conceitos construídos, desenvolvendo interação, colaboração, produção e aprendizagem. A interação entre acadêmicos e objeto de conhecimento é propiciada pela mediação das tecnologias, realizada pelo professor formador, com uma intencionalidade explícita e um planejamento.

É importante ressaltar que o professor formador é responsável por sua disciplina em sua totalidade, desde o planejamento, a criação de estratégias e as condições favoráveis à aprendizagem, até o acompanhamento, a orientação e a avaliação do acadêmico, procurando sempre manter a coerência entre sua atitude nas interações, nas concepções e nos objetivos do curso.

" \$ + ! " \$, 3 @" (

Segundo as diretrizes para o professor formador dos cursos ministrados pelo Sistema UAB na Unimontes (2010), o professor formador será responsável por:

- Planejar o desenvolvimento da disciplina;
- Ministrar e avaliar a disciplina;
- Planejar as atividades da fase presencial intensiva;
- Planejar os seminários introdutórios e os seminários temáticos;
- Orientar os tutores a distância e os tutores presenciais;
- Planejar e orientar as atividades para recuperação da aprendizagem;
- Coordenar diretamente as avaliações.

Para a realização deste trabalho, o professor formador contará com o apoio de: dois tutores a distância, que trabalham na Unimontes e que têm a função de auxiliá-los, orientando os tutores presenciais (um por polo) e os acadêmicos, dando suporte pelo ambiente virtual de aprendizagem (Virtualmontes), por telefone, fax e/ou e-mail; e dos tutores presenciais que trabalham no polo de apoio presencial e têm a fun-

ção de acompanhar e orientar os acadêmicos, planejar, acompanhar e orientar os estudos individuais orientados, participar dos seminários introdutórios e dos seminários temáticos, participar das atividades da fase presencial intensiva, participar das avaliações, orientar e acompanhar as atividades de estágio e TCC. A disciplina Tecnologia Aplicada à Educação, objeto deste estudo, foi ministrada no 4º período do curso de graduação – licenciatura em Geografia, com uma carga horária de 40 horas-aula e com a seguinte ementa:

[...] educação, comunicação e tecnologia: o impacto das novas linguagens propiciadas pelo desenvolvimento das tecnologias nas áreas da informática e da comunicação. Leitura de imagens na cultura da sociedade moderna. Fundamentos e perspectivas da tecnologia educacional no Brasil. As tecnologias na educação: implicações pedagógicas, possibilidades e limites (UNIMONTES, 2008, p. 48).

Para abordar essa ementa, foi proposto, como objetivo geral: possibilitar a análise teórico-reflexiva sobre a utilização das TICs na educação. O conteúdo para atingi-lo foi organizado em cinco unidades, quais sejam:

- Unidade I – Educação, comunicação e tecnologia;
- Unidade II – Mídia-educação;
- Unidade III – A linguagem da mídia;
- Unidade IV – TIC: novas linguagens;
- Unidade V – O computador como recurso didático.

Quanto à formação do professor formador e dos tutores, responsáveis pela disciplina, a professora formadora é especialista em EaD, mestre e doutora em Educação, atuando na linha de pesquisa **Tecnologias Educacionais e EaD** e possui uma vasta experiência em EaD. As tutoras a distância são licenciadas em Geografia, possuem especialização na área do curso. A tutora presencial possui formação em Pedagogia e especialização na área de Educação.

Antes de iniciar a disciplina, compete ao professor formador organizar o plano de ensino, a sala virtual da disciplina no Virtualmontes, o Guia Didático para os tutores presenciais e a distância, bem como realizar reuniões com os tutores, com o objetivo de orientá-los na realiza-

ção do trabalho a ser desenvolvido, planejar as atividades presenciais intensivas e as avaliações.

Segundo o projeto pedagógico do curso de Geografia – licenciatura UAB (UNIMONTES, 2008), os momentos presenciais são utilizados para as atividades da fase presencial intensiva, seminários introdutórios e seminários temáticos, bem como para avaliações. Correspondem a cerca de 20% da carga horária de cada disciplina e são realizados em cada polo de apoio presencial, de acordo com um calendário para todos os cursos de graduação – licenciatura.

Para o atendimento aos acadêmicos, seguindo as definições da Capes, independentemente do número de polos, é contratado um professor formador, por disciplina, dois tutores a distância (um tutor para cada grupo de 25 acadêmicos) e um tutor presencial, por polo. Como o curso de Geografia da UAB, ministrado pela Unimontes, está sendo realizado em três polos de apoio presencial (Janaúba, Itamarandiba e Pompeu), localizados geograficamente em diferentes microrregiões do estado de Minas Gerais, e as atividades da fase presencial intensiva da disciplina aconteceram nos polos, na mesma data, foi impossível ao professor da disciplina estar nos três polos no mesmo período. Para resolver essa questão, foram enviados a dois polos dois tutores a distância para representar o professor e realizar essas atividades. Portanto, nessa fase, em dois polos, o professor formador não teve contato com os acadêmicos.

Na fase presencial intensiva da disciplina, além da apresentação do plano de ensino, foram discutidos os conteúdos das unidades e as orientações para a realização delas, tais como: cronograma das sessões comentadas dos vídeos propostos pela disciplina, grupos de estudos do material impresso e o trabalho final: produção audiovisual, em grupo (máximo quatro elementos) sobre a temática da disciplina a ser apresentada no seminário. Essas atividades deveriam ser realizadas no polo de apoio presencial sob a orientação da tutora presencial, com auxílio das tutoras a distância e da professora formadora.

Após a realização da fase presencial intensiva, as atividades continuaram na sala virtual da disciplina, disponibilizada no Virtualmontes. O objetivo desta sala é possibilitar aos acadêmicos a continuidade dos seus estudos sobre a disciplina a distância e, para isto, é necessário que o professor formador e os tutores, presenciais e a distância, estejam na sala diariamente para propor discussões, reflexões, tirar

dúvidas, orientar e acompanhar os estudos dos acadêmicos. Na sala foi disponibilizado todo o material da disciplina: Plano de Curso, cópia em PDF do Caderno Didático da disciplina, sugestões de outros materiais, como: *link* para o programa Mídias na Educação, TV na Escola e os desafios de hoje; em videoteca, o canal no YouTube “Linguagem e Mídia”, com os vídeos sugeridos no Caderno Didático aos quais deveriam assistir e discutir nas sessões comentadas, no polo; e, ainda, espaço para o envio de atividades e Avaliação *On-line* (AO).

As atividades a distância seriam, portanto, realizadas no Virtualmontes, disponibilizado no *site* do Unimontes, e incluiriam:

- Leitura de textos disponibilizados;
- Participação no fórum de discussão;
- Participação nos *chats*;
- Resumo das unidades e registro no *blog*;
- Envio de tarefas;
- Realização da AO.

A discussão do conteúdo da disciplina seria realizada por meio do fórum Tecnologia Aplicada a Educação. Os acadêmicos deveriam ler os textos do Caderno Didático e interagir com o professor formador, os tutores e os colegas, propondo questões e reflexões sobre o tema estudado.

No calendário escolar dos cursos de graduação – licenciatura do Sistema UAB ministrados pela Unimontes, as disciplinas acontecem, uma de cada vez, em uma sequência com períodos definidos. Para definir o número de dias de realização de cada disciplina, dividem-se os dias letivos do período pela carga horária das disciplinas. Como a carga horária da disciplina de Tecnologia Aplicada à Educação era de 40 horas-aula, foram destinados 12 dias para sua realização. Como esse período foi curto, para um conteúdo extenso e complexo, o tempo foi distribuído em sugestões de filmes e *sites* para aprofundamento das discussões sobre a temática, conforme planejado pela professora formadora. Os vídeos dos filmes, além de disponibilizados na sala, na videoteca – canal do Youtube “Linguagem e Mídia”, foram gravados em CD e enviados ao polo de apoio presencial.

O tutor presencial de cada polo deveria promover sessões, dentro do cronograma, para que os acadêmicos assistissem aos filmes su-

geridos, observando o guia dos filmes, e discutir a relação destes com o tema estudado.

Entretanto, a tutora presencial do polo de Janaúba não promoveu as sessões comentadas dos vídeos e nem os grupos de estudo no período programado, além de não ter participado do fórum Tecnologia Aplicada à Educação. Como não participou das reuniões preliminares para o planejamento da disciplina, a referida tutora alegou motivos de saúde, após a sua conclusão, para justificar a não realização das tarefas solicitadas. Também afirmou que não seria possível realizá-las porque não havia televisão no polo.

Após o término da disciplina, os acadêmicos deveriam preparar, utilizando a linguagem audiovisual, uma apresentação do texto definido na atividade presencial intensiva. Os textos relacionados a seguir foram distribuídos para os grupos:

- Texto 1 – Educação em tempos de internet (Edith Litwin);
- Texto 2 – Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem (Armando Valente);
- Texto 3 – Prática e formação de professores na integração das mídias: prática pedagógica e formação de professores com projetos – articulação entre conhecimentos, tecnologias e mídias (Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida);
- Texto 4 – A leitura de imagem (Lucília Helena do Carmo Garcez);
- Texto 5 – O vídeo na sala de aula (José Manuel Moran).

No espaço da biblioteca, na sala virtual, foi criado um arquivo chamado “Textos – atividade orientada”, contendo as orientações e as cópias dos textos. Foi criado também um fórum de discussão com o título “Atividade orientada: produção audiovisual” para orientar os grupos.

Para promover a discussão, a reflexão do conteúdo, a interação entre os participantes, a solução de dúvidas, os encaminhamentos para os estudos individuais orientados e para o trabalho final, foram criados, além do fórum de notícias, o fórum Tecnologia Aplicada à Educação, o tira-dúvidas (EIO) e a atividade orientada: produção audiovisual. Como o tempo para a realização da disciplina foi curto, as questões no fórum foram propostas de acordo com as unidades a serem estudadas. O

fórum Tecnologia Aplicada à Educação teve como objetivo promover a discussão, a reflexão do conteúdo e a interação entre os participantes. Assim, foram postados seis tópicos, com a participação descrita a seguir.

Para a análise deste estudo, consideraremos a participação na sala virtual do polo de Janaúba (MG).

Na sala virtual da disciplina desse polo, além da professora, havia 25 acadêmicos inscritos, as três tutoras, a coordenadora do curso, a coordenadora de tutoria do curso e 14 outros profissionais que observavam a sala (professores e tutores desta disciplina que atuavam em outros cursos, componentes da equipe de avaliação institucional etc.).

Dos 25 acadêmicos inscritos, somente 12 participaram do fórum Tecnologia Aplicada à Educação. No início do curso, a equipe de avaliação institucional dos cursos do Sistema UAB, ministrados pela Unimontes, aplicou um questionário para delinear o perfil dos acadêmicos e identificou que somente 11 declararam possuir computadores conectados à internet. Desses 25 acadêmicos, 12 residiam em Janaúba, cidade em que o polo está localizado, cinco em Montes Claros (cidade de porte médio localizada a 140 km do polo) e oito residiam em pequenas cidades vizinhas a Janaúba, com difícil acesso à internet. Os acadêmicos também declararam que constantemente a internet do polo não funcionava, o que foi comprovado por meio de uma entrevista com a coordenadora do polo.

Em relação ao nível de participação no fórum Tecnologia Aplicada à Educação, esta se resumiu em tentativas para responder às perguntas postadas pela professora formadora; entretanto, ficou visível que, apesar do direcionamento dos estudos, os acadêmicos não liam o material impresso da disciplina. Muitas vezes, respondiam às questões emitindo opiniões pessoais, baseadas no senso comum sobre a temática, ou respondiam com conteúdos que nada tinham a ver com o tema estudado, ou, ainda, copiavam e colavam trechos de sites ou de outros materiais.

O grande desafio na incorporação das tecnologias no meio educacional tem sido o de desenvolver ações que colaborem para o crescimento individual/coletivo, que busquem a iniciativa, a flexibilidade e a autonomia do sujeito, que contribuam para o ensino e a aprendizagem, em tempos e espaços diferentes. Assim sendo, o professor passa a ser solicitado a interagir com diferentes meios e sujeitos, com-

partilhando o conhecimento para construir novas relações, fazendo e desfazendo as informações dadas, reconstruindo-as em novos espaços, ressignificando-as de acordo com as novas formas de organização. Entretanto, a experiência com a disciplina Tecnologia Aplicada à Educação no curso de graduação – licenciatura do Sistema UAB, ofertado pela Unimontes, por meio da análise das mensagens postadas no fórum Tecnologia Aplicada à Educação, leva-nos a inferir que a participação dos acadêmicos, neste fórum, não foi satisfatória no sentido de possibilitar a interação entre os sujeitos e o estabelecimento de relações necessárias para a construção de novos conhecimentos. Apesar de ter sido criado um ambiente em que todas as informações necessárias foram disponibilizadas de forma organizada, que procurou favorecer a interação entre os acadêmicos e o objeto de conhecimento mediado pelas tecnologias, com a presença constante do professor formador e dos tutores a distância, não identificamos sinais de que houve uma aprendizagem significativa. Muitos fatores podem ter contribuído para essa situação; apesar de estarem no 4º período do curso, os acadêmicos demonstraram não terem o hábito de estudar o material e interagir no ambiente virtual de aprendizagem, partilhando seus estudos, apresentando questões e dúvidas, estabelecendo relações com as opiniões dos colegas, construindo a rede colaborativa de aprendizagem, apresentada como principal ponto da metodologia dos cursos de graduação ministrados pela Unimontes no Sistema UAB:

- O período de realização da disciplina foi reduzido, contribuindo para a aceleração dos estudos e sua abordagem superficial;
- A ausência da tutora presencial nas atividades que deveriam ser realizadas no polo, para subsidiar os estudos no decorrer da disciplina, pode ter desmotivado os acadêmicos, fazendo com que não se comprometessem com os estudos ou tivessem dificuldade para acompanhar as discussões;
- A infraestrutura deficiente do polo de apoio presencial, não possuindo TV e apresentando problemas com o acesso à internet;
- Os acadêmicos de um curso a distância, mediado pelas TICs, sem acesso à internet.

%

Apesar da formação e da experiência em EaD da professora e do compromisso das tutoras a distância, bem como diante do exposto, é necessário refletir sobre a qualidade desses cursos de formação de professores a distância, em que 80% do curso é realizado com a utilização das TICs, via internet. Se os acadêmicos não têm acesso à internet, não participam dos fóruns de discussão e não há grupos de estudos no polo, durante as atividades a distância, como podem aprender os conteúdos e graduarem-se em licenciatura? Serão as atividades realizadas nos 20% da carga horária presencial de cada disciplina, muitas vezes sem a presença do seu professor formador, suficientes para que eles aprendam os conteúdos, graduem-se e enfrentem os desafios de uma sala de aula de Educação Básica?

Os cursos de formação de professores a distância que insistirem nessa lógica contribuirão para que a educação continue sendo vista como formação de capital humano, que deve produzir recursos humanos requeridos pelo capital, considerando a escola apenas como o lugar em que se adquirem conhecimentos técnicos necessários ao exercício da profissão.

A perspectiva dessa formação é que o desempenho dos acadêmicos depende menos do domínio dos conteúdos e mais dos recursos didáticos utilizados por eles no processo ensino-aprendizagem, um modelo de substituição tecnológica, fundamentado na racionalidade instrumental. As TICs passam, então, a direcionar a formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Assim, corremos o risco de reduzir a formação de professores ao treinamento das habilidades desejáveis para o uso das TICs, maquiando práticas educacionais arcaicas com uma nova roupagem.

É necessário repensar a metodologia a ser utilizada na EaD, que se propõe a utilizar as TICs. A maneira como ela tem acontecido só contribui para uma formação aligeirada e superficial dos acadêmicos, futuros professores da Educação Básica, cuja atuação (ou participação) em nada contribuirá para a emancipação dos sujeitos e o avanço da educação. A formação de professores a distância deve provocar transformações no fazer docente dos futuros professores, e as TICs devem ser utilizadas para articular a experiência dos acadêmicos com a refle-

xão e a teoria, que lhes permitam analisar criticamente a própria prática educativa e transformá-la.

&

ALMEIDA, Maria Elizabeth. Transformações no trabalho e na formação docente na Educação a Distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Quartet: Rio de Janeiro, 2001

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico** - Censo da Educação Superior 2008 (Dados Preliminares). Brasília: Inep, 2009. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf> Data de acesso 15/12/2009. p. 23 e 24
<http://www.inep.gov.br>

PRETTO, Nelson de Luca; LAPA, Andréa. Educação a Distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCAFF, Elisângela. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

UNIMONTES – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS.
Projeto político-pedagógico do curso de Geografia – licenciatura UAB. Montes Claros: Unimontes, 2008.

_____. **Diretrizes para o professor formador UAB/Unimontes.**
Montes Claros: Unimontes, 2010.

VIEIRA, Fábila Magali. **A formação inicial de professores on-line:**
possibilidades, contradições e desafios – 2000-2005. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

13. OS DESAFIOS DA EAD NA CIDADE DE TARAUACÁ: A EVASÃO EM QUESTÃO

Raimundo Nonato Melo da Silva
Raquel de Almeida Moraes

INTRODUÇÃO

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, visa à democratização, à expansão e à interiorização da oferta de Ensino Superior público e gratuito no país, por meio da modalidade de Educação a Distância (EaD). Participam do Sistema UAB as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), as universidades federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica, Cefets (FURLAN, 2010).

A modalidade EaD recebeu visibilidade e investimentos na última década, pelo fato de que o Ensino Superior no Brasil ainda é privilégio de poucos, especialmente das pessoas que vivem nos grandes centros urbanos. Desde a popularização da internet – quarta geração de EaD, segundo Taylor (2001 apud PEREIRA; MORAES, 2010, p. 71) – é que esse sistema de ensino ganhou reconhecimento internacional e a utilização de novos sistemas de informação e comunicação tem possibilitado a aplicação e a criação de métodos educacionais condizentes com as teorias modernas de educação, tal como aprendizagem colaborativa e em rede.

Com o crescimento da EaD, existe uma grande parcela de alunos que deixam os cursos precocemente, caracterizando a evasão no Ensino Superior. À época da pesquisa (2010-2011), segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2010, p. 6), esta evasão “é maior no setor público, onde o crescimento é metade do privado”. No Censo de 2014, a ABED assinala que a evasão é apontada por grande parte das instituições como um dos maiores obstáculos enfrentados nos diferentes tipos de cursos EaD (ABED, 2014). Em todos os tipos de curso, nenhuma instituição apontou taxas de evasão superiores a 75% e, na maioria dos casos, a evasão identificada concentra-se na faixa de até 25%. A falta de tempo para estudar ou participar do

curso é apontada pela maioria das instituições como principal motivo para evasão nas diferentes modalidades de EaD pesquisadas.

Considerando os altos índices de evasão, sentimo-nos motivados a pesquisar como a evasão faz-se presente no programa UAB, e elegemos os cursos de Artes Visuais, Música e Teatro do polo de Tarauacá (Acre), por ser polo de coordenação de um dos autores deste capítulo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

A EaD aparece cada vez mais no contexto das sociedades contemporâneas e, para Belloni (2006), essa modalidade de educação surge como uma forma de atender às novas demandas educacionais decorrentes das mudanças causadas pela globalização, que não é apenas um fenômeno econômico, mas também um processo de transformação do espaço e do tempo.

Das muitas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas que se aventuraram a ofertar cursos nas diversas modalidades, algumas instituições não possuem estrutura física e nem pessoal. Por causa disso, a qualidade dessas formações foi prejudicada. Além do mais, muitos alunos são advindos do sistema presencial, mais acostumados com a presença do professor, e não estão habituados a organizar seu plano de estudo; outros não possuem um domínio satisfatório dos conhecimentos de informática e internet. Isso prejudica significativamente o desenvolvimento das atividades no ambiente virtual de aprendizagem e a sua permanência no curso. Entretanto, apesar dos números crescentes de instituições que ofertam algum tipo de curso a distância e dos milhares de alunos que estão matriculados nessa modalidade, existe um problema em comum nesses cursos: a evasão, que, em alguns casos, é muito alta se compararmos ao potencial de desenvolvimento e à grande demanda por essa modalidade.

Justificando essa iniciativa governamental está presente a abordagem do capital humano atualizado na “pedagogia do aprender a aprender”. Para Saviani (2007, p. 435), a “pedagogia do aprender a aprender”, tem o “objetivo de dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

Nesse cenário, surge a EaD de forma renovada e revitalizada, “pronta” para atender a essas necessidades do capital. Essa renovação deve-se, principalmente, às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que rompem as barreiras de espaço e tempo, dando a entender que a EaD é a redenção da educação.

Quanto à literatura sobre evasão, Carr (2000) e Angelino, Williams, Natvig (2007) observaram que a persistência em cursos *on-line* é cerca de 10% a 20% inferior ao curso presencial. De acordo com Levy (2007), mesmo antes do advento da internet, o ensino a distância já tinha uma taxa alta de evasão (25% a 60%). Considerando a evolução da qualidade dos cursos *on-line*, observam-se altas taxas de evasão em diversas localidades do mundo. Em 2007, somente 8% dos alunos (do total de 369.766 alunos matriculados) completaram esses cursos no Brasil (INEP, 2008).

A evasão é um dos maiores problemas enfrentados atualmente na educação; muitos alunos que iniciam a vida escolar infelizmente não chegam a concluí-la. São várias as causas que contribuem para a formação desse quadro, como problemas socioeconômicos, distância, cansaço, desestruturação familiar, necessidade de complementação de renda familiar, mudança de cidade, entre outros.

Nosso argumento é que essas causas são concorrentes e não exclusivas, ou seja, a evasão escolar é o resultado do somatório de vários fatores, e não necessariamente de um especificamente. O importante é diagnosticar, detectar o problema e buscar as possíveis soluções, com o intuito de proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola.

Favero (2006) define evasão como a desistência do curso, incluindo os que, após terem se matriculado, nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento. No mesmo sentido, Santo et al. (2008) comentam que a evasão refere-se à desistência definitiva do estudante em qualquer etapa do curso, e esta pode ser considerada como um fator frequente em cursos a distância.

Shannon e Bylsma (2006) enumeram fatores relacionados com o estudante, com a família e com a comunidade que podem influenciar a evasão, bem como fatores relacionados à instituição de ensino, destacando algumas circunstâncias possíveis: questão socioeconômica, realização acadêmica insuficiente, cursos com poucos encontros pre-

senciais, diversas disciplinas com reprovações, doença na família, baixa autoestima, falta de um currículo relevante, estratégias instrucionais passivas, uso inadequado da tecnologia, desrespeito aos estilos de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Coelho (2002), as causas da evasão nos cursos a distância são: o insuficiente domínio técnico do uso do computador (principalmente da internet), a falta da tradicional relação face a face entre professores e acadêmicos, a dificuldade de expor ideia na linguagem escrita a distância e a falta de um agrupamento de pessoas em uma instituição física. Isso foi comprovado na pesquisa: quando questionados sobre o que causaria a reprovação em algumas disciplinas nos cursos, 82% dos alunos mencionaram que o motivo é com relação à pouca dedicação deles na realização das tarefas em algumas disciplinas, por questões relacionadas ao grau de dificuldade que estas apresentam, o *feedback* dos tutores nem sempre é a contento, e a falta de material impresso também tem influenciado na aprovação; 12% mencionaram problemas com computadores e internet como razão para não atingir média mínima exigida para a aprovação.

No encaminhamento metodológico foi realizada uma investigação de cunho descritivo e quantitativo para traduzir os dados mediante recursos e técnicas de estatísticas, números em informações. Para Gil (2009), a pesquisa quantitativa visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de levantamento ou *survey*.

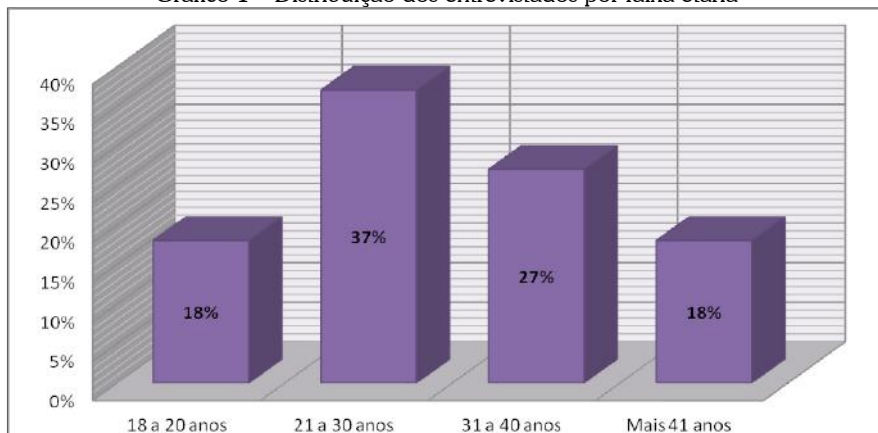
Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados por *e-mail* junto aos alunos egressos, concebidos por meio de questões objetivas e subjetivas, de modo a atender aos objetivos geral e específicos, que foram: investigar as causas da evasão do ensino superior a distância na cidade de Tarauacá, Acre; identificar os diversos fatores que levam os alunos do curso de Música, Artes Visuais e Teatro do polo UAB/UnB em Tarauacá a abandonar os respectivos cursos; e analisar os índices de aprovação/reprovação nesses cursos.

A pesquisa foi feita por amostragem, sendo que, em um total de 19 sujeitos desistentes no ano de 2011 (representando 31 alunos), 11 participaram da pesquisa, totalizando mais de 57% deles.

RESULTADOS

As informações colhidas junto aos questionários dos alunos evadidos do polo UAB/UnB de Tarauacá, dos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro em 2011, foram tabuladas e buscam apresentar uma visão do fenômeno da evasão escolar e suas possíveis causas.

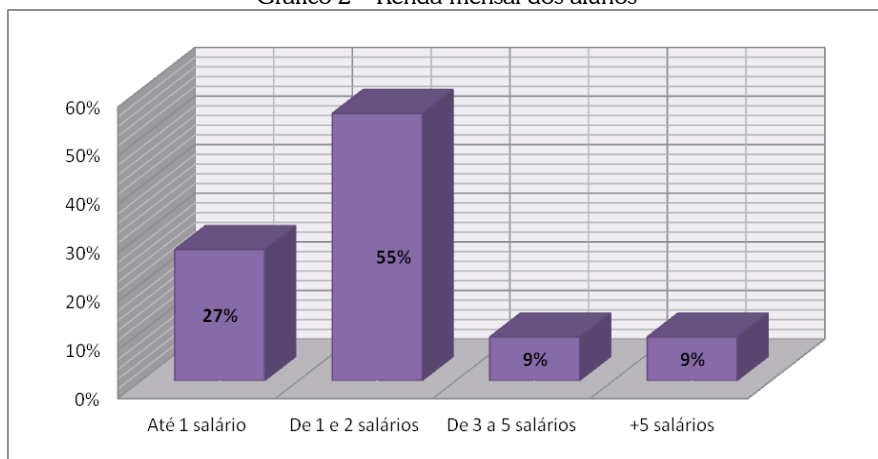
Gráfico 1 – Distribuição dos entrevistados por faixa etária



Elaboração própria.

No que se refere à faixa etária, o gráfico 1 mostra que 37% dos alunos abordados encontram-se na faixa etária de 21 a 30 anos. Há um predomínio de alunos dessa idade pelo fato de que o egresso no curso de nível superior no município é realmente muito difícil, pois não há instituição pública ou privada que ofereça cursos regularmente, apenas de forma modular e esporádica. Outro fator também de grande importância é com relação à quantidade de pessoas acima dos 30 anos de idade, cerca de 45%, sendo que, destas, 18% possuem mais de 41 anos de idade. Isso mostra também que mesmo aquelas pessoas que tinham deixado de estudar por alguns anos, retornaram à universidade, evadindo-se, no entanto, em seguida.

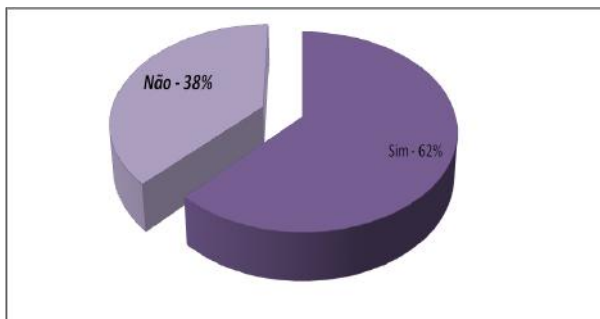
Gráfico 2 – Renda mensal dos alunos



Elaboração própria.

O gráfico 2 indica que 27% dos alunos possuem renda mensal inferior a um salário mínimo. Esse fator é importante se levarmos em consideração que muitos desses alunos trabalham em rede de comércio, as quais exigem de seus empregados o cumprimento integral da jornada de trabalho e, em alguns momentos, não permitem que seus funcionários ausentem-se do trabalho para realizar algumas atividades acadêmicas, quando estas são necessárias, no polo de apoio presencial. Já a maioria dos alunos está no intervalo de um a dois salários mínimos mensais, chegando a R\$ 1.095,00, e apresentam as mesmas dificuldades dos mencionados anteriormente, tendo que trabalhar nos comércios locais em condições muitas vezes de extremo esforço físico na realização de suas atividades diárias. Os outros 18% fazem parte de um pequeno grupo de alunos que exercem atividades empresariais próprias ou fazem parte do quadro de funcionários do governo do estado do Acre, com renda acima de três salários mínimos ou mais. O que se pode inferir do gráfico 2 é que a maioria evadida dos alunos pertence ao percentual com menor renda salarial.

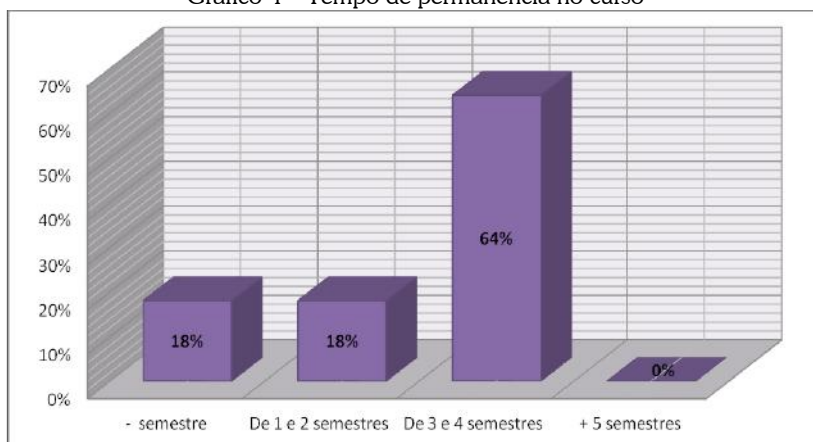
Gráfico 3 – Resposta ao questionamento “gostaria de voltar a estudar e terminar o curso?”



Elaboração própria.

Quando os alunos foram questionados sobre a possibilidade de retornar ao curso, cerca de 62% mostraram interesse em voltar a estudar no curso de origem, sendo que 38% não têm pretensão alguma em concluir o curso que outrora fora abandonado, conforme observado no gráfico 3. Os motivos relatados por eles para não retornar ao curso restringem-se, basicamente, ao fato de não terem como trabalhar e estudar simultaneamente ou por não terem afinidade alguma com o curso em que estavam matriculados.

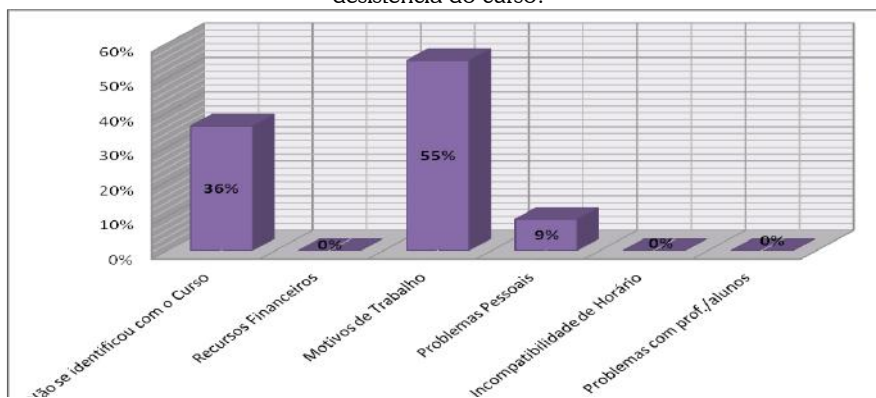
Gráfico 4 – Tempo de permanência no curso



Elaboração própria.

Quanto à permanência no curso, a maioria (cerca de 64% dos alunos) estudou mais de três semestres, e que a desistência, na sua maioria, não está relacionada totalmente ao fato da não identificação com o curso, mas sim à necessidade de trabalhar para manter o sustento da família. Apenas 18% dos alunos desistiram no primeiro semestre, alguns por não terem um bom domínio em informática ou por não se identificarem com a área matriculada.

Gráfico 5 – Resposta ao questionamento “qual o principal motivo que provocou sua desistência do curso?”

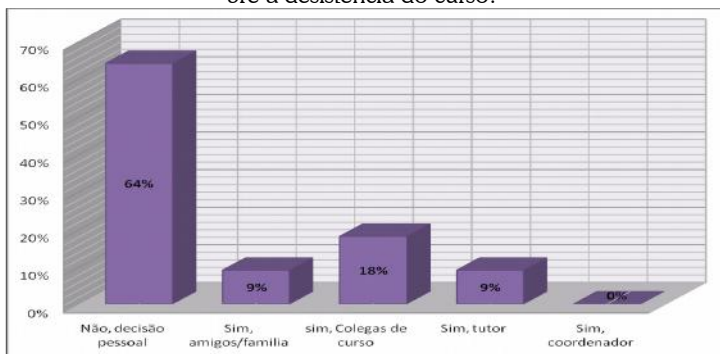


Elaboração própria.

De acordo com o gráfico 5, o principal motivo que provocou a desistência no curso (cerca de 55% dos entrevistados) foi relacionado ao trabalho. Trabalhar em redes comerciais da cidade, recebendo entre um e dois salários mínimos e tendo que estar no local em tempo integral, sendo que, em alguns casos, a jornada de trabalho estende-se pelo período da noite, dificulta a presença dos estudantes nos encontros presenciais, exigidos pela IES ofertante dos cursos e pelo Ministério de Educação (MEC), em que os alunos devem comparecer de forma presencial em 75% dos encontros por bimestre. Entre os motivos, destacamos a não identificação com o curso ou a área pretendida, a incompatibilidade de horário com outra atividade, os problemas pessoais relacionados a familiares e, por fim, os problemas de saúde, necessitando residir em outro município. Nenhum dos alunos evasivos menciona-

ram qualquer motivo relacionado à atuação dos professores, dos alunos ou de outro membro da IES/polo de apoio presencial.

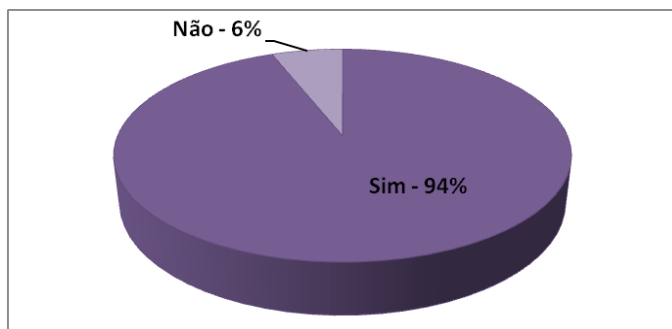
Gráfico 6 – Resposta ao questionamento “chegou a conversar com outras pessoas sobre a desistência do curso?”



Elaboração própria.

O gráfico 6 mostra que 64% dos alunos que evadiram, desistiram do curso no qual frequentavam, mostrando que foi uma decisão pessoal imatura e impensada, pois, de acordo com o gráfico 2, 62% destes alunos gostariam de retornar ao curso de origem. Um número também significativo desse grupo mostra que cerca de 18% dos estudantes tiveram algum contato com colegas de curso antes de o abandonarem e 9% conversaram com algum parente ou familiar, além do tutor/professor.

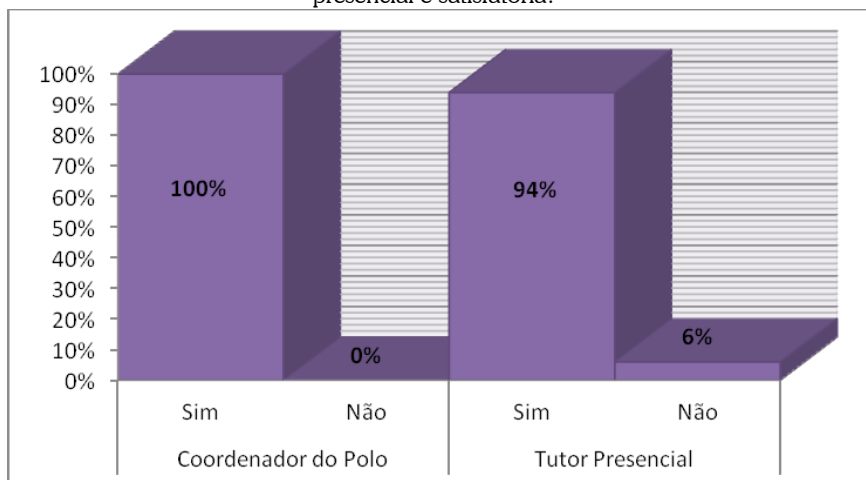
Gráfico 7 – Resposta ao questionamento “a atuação dos professores/tutores é a contento?”



Elaboração própria.

Quanto à atuação do tutor/professor na construção do conhecimento e na manutenção das atividades desenvolvidas por eles, 94% dos alunos entrevistados mostraram-se satisfeitos com o trabalho realizado pelos professores/tutores, conforme gráfico 7, sendo apenas de 6% o percentual de alunos que mostraram insatisfação com o acompanhamento realizado pelos professores. Isso mostra que a reprovação nos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade de Brasília (UnB) não está, segundo dados mencionados, ligada à atuação dos tutores a distância.

Gráfico 8 – Resposta ao questionamento “a atuação do coordenador do polo/tutor presencial é satisfatória?”

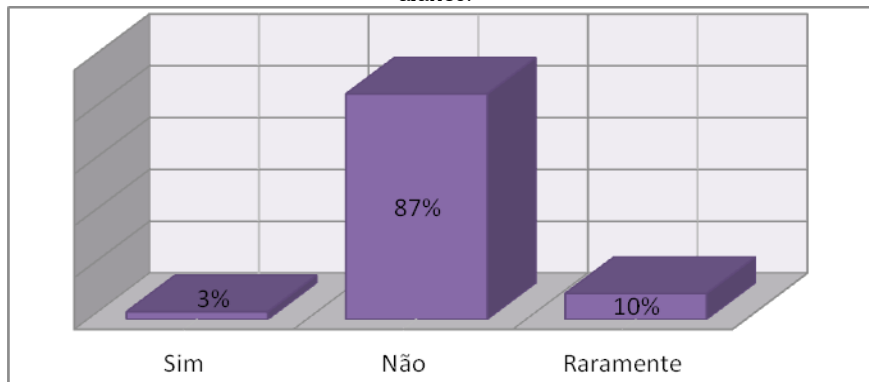


Elaboração própria.

O gráfico 8 indica que todos os alunos avaliam como boa a atuação do coordenador do polo, que, a princípio, não tem interferência direta na reprovação/evasão dos acadêmicos. Uma das funções mais importantes no ensino a distância é a do tutor presencial, pois ele atua como elo entre os estudantes e a instituição, cumprindo o papel de facilitador do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, esclarecendo dúvidas, orientando os estudos e as atividades, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes para o aprimoramento das ações da equipe UAB/UnB e, principalmente, motivando os alunos. Mas, pelo alto índice de aprovação (cerca de 94%), por parte dos alu-

nos, quanto à atuação dos tutores presenciais, acredita-se que o índice de reprovação não esteja também ligado a eles.

Gráfico 9 – Resposta ao questionamento “a UnB disponibiliza materiais impressos aos alunos?”



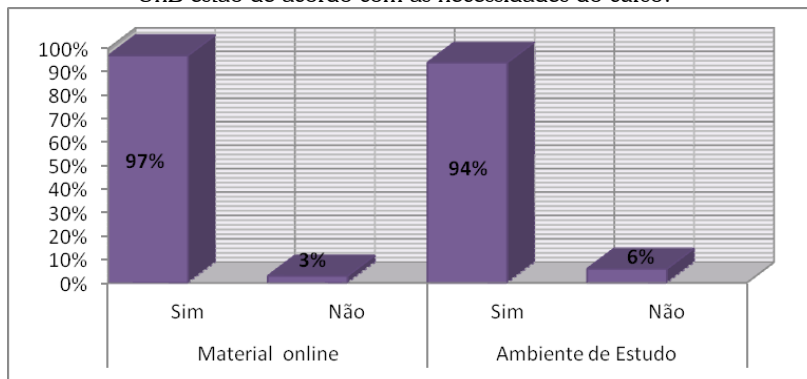
Elaboração própria.

Cerca de 87% dos alunos, conforme gráfico 9, relataram que não recebem material impresso da UnB, indo de encontro com a determinação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que orienta a todas as IES imprimirem os materiais dispostos no ambiente virtual de aprendizagem e disponibilizá-los aos acadêmicos, sendo que ela disponibiliza recursos para esse fim. Já 10% relataram que raramente a instituição envia material didático impresso para eles, e apenas 3% recebem algum material impresso. Quanto às respostas dos alunos sobre o recebimento ou não de materiais impressos, a explicação é que apenas os alunos do curso de Artes Visuais da UAB1 receberam alguns exemplares de coletâneas retiradas do ambiente virtual; os demais cursos (Música e Teatro) nunca receberam.

Essa foi a principal dificuldade mencionada pelos alunos que não evadiram por motivos de trabalho, ou seja, 45%, e atribuem a falta de material impresso como a principal causa de reprovação em algumas disciplinas. O fato de não terem computador em casa conectado à internet fez com que não tivessem acesso constante ao material da disciplina para realizar as leituras e as atividades. Foi necessário que eles se deslocassem até o polo quando tinham disponibilidade de tempo, e isso era muito difícil, pois, como mencionamos, a maioria precisa trabalhar em tempo integral para manter o sustento da família, restando

apenas horários alternativos, como finais de semana e feriados, dias em que o polo de apoio presencial não abre para atendimento ao público.

Gráfico 10 – Resposta ao questionamento “os materiais e o ambiente de estudo da UnB estão de acordo com as necessidades do curso?”

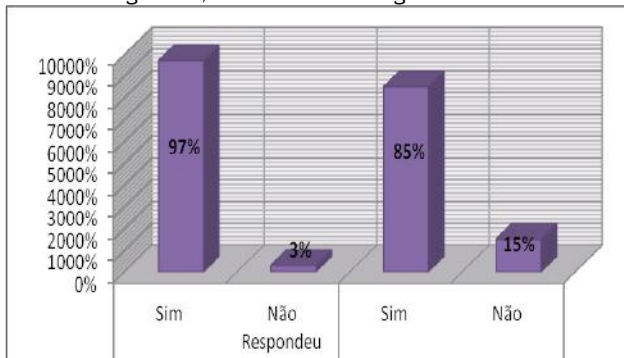


Elaboração própria.

Quanto à qualidade do material digitalizado apresentado no ambiente virtual de aprendizagem da UnB, 97% dos entrevistados, conforme gráfico 10, informaram que estão satisfeitos, sendo que 3% acreditam que poderiam ser melhorados, principalmente nos casos dos textos que são digitalização de livros, impossibilitando, em algumas situações, a leitura e a produção a contento das atividades.

Em relação à qualidade e à operacionalidade da plataforma de estudos, cerca de 94% dos alunos a classificaram como adequada para a realização das tarefas; apenas 6% relataram alguns problemas que tiveram em alguns momentos com os servidores, impossibilitando o acesso, como erros de configuração de envio de atividade e prazos de envio, e, por fim, sobre possíveis tarefas que haviam sido postadas e que, por algum motivo, desapareceram do ambiente.

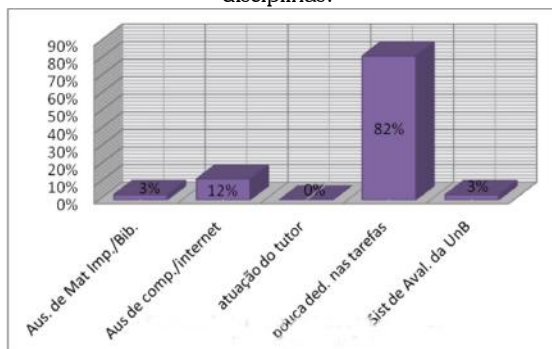
Gráfico 11 – Resposta ao questionamento “o polo apresenta número adequado de acervos bibliográficos/os alunos usam regularmente a biblioteca?”



Elaboração própria.

O polo de apoio presencial de Tarauacá tem um acervo bibliográfico com cerca de 1.200 exemplares, distribuídos nas áreas de Música, Artes Visuais e Teatro, e em outras áreas da educação. Segundo os entrevistados, conforme gráfico 11, 97% consideram os materiais bibliográficos suficientes e adequados para a realização das atividades acadêmicas. Quando se perguntou a respeito da utilização da biblioteca para a realização das tarefas, informaram que a utilizam somente quando é solicitado pelos professores/tutores, pois, segundo eles, todo o material necessário para a realização dos trabalhos é disponibilizado no ambiente de aprendizagem, servindo os acervos bibliográficos apenas como material de apoio didático.

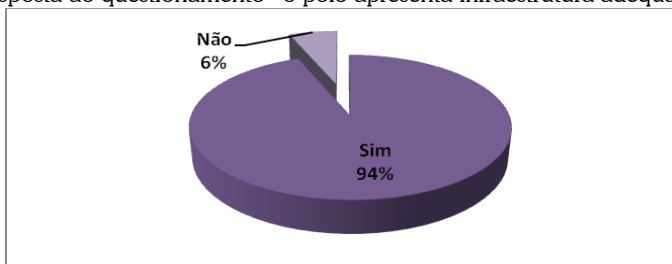
Gráfico 12 – Resposta ao questionamento “o que mais influencia a reprovação nas disciplinas?”



Elaboração própria.

Conforme gráfico 12 a respeito do que mais influencia a reprovação nas disciplinas dos cursos, 82% dos entrevistados informaram que o grande motivo da reprovação é a falta de dedicação e planejamento do tempo na sua realização, pois, segundo eles, os itens como a ausência de material impresso e acervos bibliográficos (3%), os problemas relacionados ao computador/à internet (12%), a atuação do professor/tutor (0%) e o sistema de avaliação da UnB (3%) não tiveram interferência direta na reprovação das disciplinas em sua totalidade, apenas em alguns momentos a falta de material impresso e acesso à internet podem ter tido algum impacto, mas nunca chegaram a prejudicar totalmente a conclusão das disciplinas.

Gráfico 13 – Resposta ao questionamento “o polo apresenta infraestrutura adequada?”



Elaboração própria.

O polo de apoio presencial de Tarauacá possui infraestrutura com uma área em torno de 700 m², com uma secretaria, uma sala de coordenação, sala de webconferência, auditório com poltronas para 77 pessoas, sala de Artes Visuais, quatro salas de aula, espaço para biblioteca, dois laboratórios com 40 computadores conectados à internet e rede de internet sem fio com velocidade de 2 megabits. O atendimento acontece nos três turnos (manhã, tarde e noite), de segunda-feira a sexta-feira. De acordo com o gráfico 13, 94% dos alunos estão satisfeitos com a infraestrutura do polo e 6% dos entrevistados acreditam que esta estrutura precisa melhorar – esse grupo faz parte dos alunos do curso de Música, pois estes reivindicam mais equipamentos de som e instrumentos musicais em número suficiente para a realização das aulas e aprimoramento dos exercícios musicais.

DISCUSSÃO

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) identificaram, em sua pesquisa, que a evasão ocorre em uma faixa de 29 a 35 anos, coincidindo com os resultados desta investigação. De acordo com o gráfico 1, 37% dos entrevistados estão em uma faixa etária de 21 a 30 anos de idade. Quando analisado o conjunto de pessoas com mais de 21 de idade, o percentual fica em torno de 82%. A nosso ver, isso se deve à ausência de cursos superiores, existindo apenas a Universidade Federal do Acre (UFAC), com alguns cursos esporádicos e de forma modular, além dos cursos a distância ofertados pela IES particular, com mensalidades além das condições financeiras de muitos, o que também já foi constatado, em que a grande maioria dos acadêmicos possui uma renda mensal inferior a dois salários mínimos.

Outro fator verificado na pesquisa, quanto à evasão nos cursos, foi a influência da renda mensal dos alunos, em que 82% dos entrevistados recebem menos de dois salários mínimos por mês. A maioria trabalha em período integral, dificultando o acompanhamento das disciplinas e os encontros presenciais obrigatórios. Esse resultado está em consonância com os estudos de Wood (1996), pois os estudantes pesquisados tinham pouco tempo livre para a família e para o estudo em função do número de horas que trabalhavam.

A finalização de um curso é considerada uma conquista por parte do estudante; já o abandono é encarado como um fracasso e, em geral, segundo Rumble (2003), em EaD as taxas de conclusão são baixas. O autor defende essa afirmação argumentando que muitos alunos não frequentam os cursos com a preocupação de cumprir todos os requisitos ou de passar de ano, o que ocasiona ainda mais evasão.

Quando questionados sobre um possível retorno ao curso de origem, cerca de 62% dos alunos sinalizaram positivamente, sendo de apenas 38% o percentual dos que realmente tomaram uma decisão definitiva. Os resultados estão em sintonia com as pesquisas de Rovai (2001), as quais afirmam que as experiências vivenciadas no curso, logo no primeiro ano, para os novos estudantes, são críticas para a sua decisão de abandoná-lo.

A pesquisa mostrou que, em relação aos motivos que provocaram a desistência no curso, 55% dos estudantes responderam que foram por motivo de trabalho (por exemplo, ter que trabalhar em outra

cidade e não ter período e horário certos para entrar e sair do trabalho). Segundo eles, a atuação do professor/tutor não teria uma influência tão decisiva no abandono do curso, indo ao encontro com o que menciona Arroyo (1997), quando chama a atenção sobre essa questão, dizendo que:

[...] a evasão sugere que o aluno que se evade deixa um espaço e uma oportunidade que lhe foi oferecida por motivos pessoais e familiares. Portanto, ele é responsável pela sua evasão. Quando o aluno se evade, o professor não tem nada a ver com isso (ARROYO, 1997, p. 39).

Em outra pesquisa, Doherty (2006) investigou alunos de uma Community College Truckee Meadows Community College (TMCC,) em Reno (Nevada, Estados Unidos), e de uma Community College of Southern Nevada, em Las Vegas (Nevada, Estados Unidos), e confirmou a gestão do tempo como a principal causa de evasão.

Analisando as respostas sobre o tempo de permanência no curso, verificou-se que 62,16% desistiram ainda no primeiro semestre, seguidos por 29,73% que evadiram nos demais semestres, conforme gráfico 6. Os resultados estão em sintonia com as pesquisas de Rovai (2001), as quais afirmam que as experiências no primeiro ano dos novos estudantes são críticas para a sua decisão de evadir.

Outro fator relevante foi a falta de identificação dos alunos evadidos com os cursos para os quais tinham prestado vestibular, sendo a segunda explicação para o alto índice de abandono do curso no primeiro semestre.

Como os cursos disponíveis no polo de Tarauacá são para áreas bem específicas da formação humana, como Artes Visuais, Música e Teatro, e no ato do vestibular para estas áreas não foi exigida qualquer habilidade prática para se inscrever, muitos ingressaram no curso sem qualquer conhecimento prático da área à qual havia concorrido, levando todos aqueles que não detinham as noções básicas (como, por exemplo, no curso de Música, em violão e teclado; em Artes Visuais, noções específicas de pintura; em Teatro, uma boa desenvoltura nas apresentações) a evadir-se ou trancar a matrícula no curso, sem perspectiva alguma de retornar.

Xenos, Pierrakeas e Pintelas (2002) identificaram, em sua amostra na Hellenic Open University, que as principais razões (os alunos poderiam escolher mais de uma razão) para evadir estariam relaci-

onadas com o trabalho profissional (62,1%), seguidas de razões acadêmicas (46,2%), familiares (17,8%), de saúde (9,5%) e, por último, razões pessoais (9,5%). No que se refere aos índices de reprovação nos cursos de Artes Visuais, Música e Teatro da UnB, o gráfico 8 indica que 94% dos alunos consideram a atuação do professor/tutor como satisfatória. A atuação docente não tem influenciado negativamente o desempenho escolar.

Outro fator de extrema importância foi quanto à distribuição de material impresso para os cursos. Na pesquisa realizada, 87% dos alunos afirmaram que nunca receberam nenhum material impresso da IES ofertante dos cursos no polo de Tarauacá. Isso representa algo muito sério em se tratando de cursos a distância, pois a maioria não tinha disponibilidade de impressão desse material, limitando o acesso do aluno ao material didático disponibilizado no ambiente virtual de estudo e, conseqüentemente, diminuindo o rendimento na realização das atividades acadêmicas. Apenas 3% desses alunos informaram que receberam algum material impresso, mas segundo eles eram impressões de conteúdos estudados no início do curso, e não das disciplinas que estavam sendo estudadas no semestre. Atitude contrária ao que diz Ibáñez (1996):

[...] o material impresso é obrigado a assumir a quase totalidade das funções do professor em aula; a oferecer a totalidade da informação, sem a presença estimulante, clarificadora do professor; a motivar e captar a atenção, como o professor procura fazer, no início e no decorrer da aula; a dialogar ou suscitar o diálogo interior mediante perguntas que obriguem o aluno a reconsiderar o estudado; a incitar a formular de um modo pessoal tudo o que se vai aprendendo em um permanente exercício de aprendizagem. Deve controlar o aprendizado, saber qual é o ponto de partida e o de chegada, no começo e no final de cada aula ou unidade de aprendizagem. Há de tornar possível o aprendizado inteligente, em casa, fora do centro docente, sozinho ou, no melhor dos casos, na companhia de alguns amigos que se encontram em situação semelhante (IBÁÑEZ, 1996, p. 130).

Um grupo pequeno, cerca de 3%, acredita que o sistema de avaliação da UnB, que consiste em participação em fóruns, provas presenciais, atividades de gravação de áudio e imagem para o curso de Música, oficinas com encontro presenciais com professores da UnB no

polo de Tarauacá e questionários *on-line*, tem prejudicado no desempenho dos alunos.

Por fim, ao investigar o que teria evitado a desistência dos alunos, foi possível identificar outros fatores, tais como: a não identificação dos alunos com o curso para o qual tinham prestado vestibular; a necessidade de maior contato com o professor/tutor, tendo em vista que, em alguns cursos, a presença desse profissional é limitada, o que remete à reflexão de Zuin em “Educação a Distância ou educação distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor”, quando afirma:

[...] um dos grandes desafios em relação ao ensino a distância é o de fornecer condições para que os professores ausentes se tornem presentes. Não se pode ser ingênuo a ponto de se acreditar que a presença física do professor garanta por si só o ensino de boa qualidade, haja vista o fato de prevalecer, em muitas ocasiões presenciais, o denominado pacto da mediocridade, no qual o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem (ZUIN, 2006, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou identificar os desafios postos ao polo de Tarauacá quanto à evasão nos cursos de graduação superior em Artes Visuais, Música e Teatro da UnB, por meio da UAB na modalidade a distância.

Em primeiro lugar, ressalta-se que evasão no polo de Tarauacá representa mais de 50% de estudantes em 2011, o que é superior à média nacional pesquisada pela ABED em 2014, como vimos.

Ao analisar as respostas da amostra pesquisada, foi constatado que 55% dos fatores são de origem externa ao curso. Esse resultado vai ao encontro do que Rovai (2001) assinala como fatores de evasão, preponderando os fatores externos sobre os internos.

Os motivos apontados foram referentes a razões pessoais, tais como: necessidade de trabalhar para manter o sustento da família; priorização de outras atividades em detrimento ao curso; pouca dedicação na realização das atividades; renda mensal da grande maioria dos alunos inferior a dois salários mínimos; não identificação com o curso. Quanto aos fatores internos ao curso, notou-se um número muito me-

nor. Tais fatores estão relacionados à falta de acompanhamento do professor-tutor e à falta de apoio/incentivo institucional (polo de apoio presencial e universidade ofertante dos cursos), com cerca de 18%. Entre os fatores internos, o fator mais destacado é com relação à indisponibilidade de material impresso aos alunos (com 87% dos entrevistados), impossibilitando, muitas vezes, a realização das tarefas acadêmicas.

Em vista disso, são desafios: criar estratégias de aprendizagem que possam incluir os alunos que não têm disponibilidade de tempo por motivo de trabalho; mais envolvimento do polo de apoio presencial e da IES ofertante dos cursos, na criação de estratégias de aprendizagem que possam envolver mais aqueles alunos que não possuem tanta afinidade com a disciplina, para que estes passem a se interessar por ela; e capacitação do professor/tutor e tutor presencial, tendo em vista que em nenhum dos cursos há esse profissional (tutor presencial) com formação específica na área da tutoria, de forma a privilegiar ações que promovam e favoreçam uma maior agilidade na resposta do *feedback*.

Além disso, deve-se: considerar o perfil do aluno como sendo não tradicional com idade acima de 21 anos, que trabalha acima de 40 horas semanais para manter o sustento da família; disponibilizar, no ambiente virtual de aprendizagem, o maior número de informações possíveis ao aluno sobre o curso, em uma linguagem adequada e atrativa; ajudar o aluno a planejar seu estudo, de forma flexível, principalmente no primeiro semestre do curso, uma vez que a maior concentração de desistentes está nesse período; e disponibilizar instrumentos musicais no polo para exercício daqueles que têm dificuldade em comprar.

Diante disso, recomenda-se que a UAB tenha uma política mais orgânica, integrada entre o MEC e o Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS), por meio de mecanismos como descontos fiscais à empresa que tiver seus alunos estudando pelo Sistema UAB, bem como oferecer condições de tempo para que estes estudantes não abandonem seus cursos.

Por fim, urge adotar uma perspectiva de EaD não excludente se queremos, de fato, que a UAB promova a democratização do acesso ao ensino superior no país.

REFERÊNCIAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo EaD 2010**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

_____. **Censo EaD 2014**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

ALVES, Francisco José dos Santos. A adesão do contabilista ao código de ética da sua profissão: um estudo empírico sobre percepções. 2005. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ANGELINO, Lorraine; WILLIAMS, Frankie; NATVIG, Deborah. Strategies to engage online students and reduce attrition rates. **The Journal of Educators Online**, v. 4, n. 2, 2007. (online)ARROYO, Miguel G. **Escola coerente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997. (Coleção Educação Popular, n. 8.).

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

CARR, Sarah. **As distance education comes of age, the challenge is keeping the students**. Washington: The Chronicle of Higher Education, 2000.

COELHO, Maria de Lourdes. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de Educação a Distância via internet**. Minas Gerais: UFMG, 2002.

DOHERTY, Willian. An analysis of multiple factors affecting retention in web-based community college courses. **Internet and Higher Education**, v. 9, p. 245-255, 2006.

FURLAN, Maria Luiza Costa. **Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância e a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no estado do Paraná**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IBÁÑEZ, Ricardo Marín. **O material impresso no Ensino a Distância**. Tradução de Ivana de Mello Medeiros e Ana de Lourdes B. de Castro. Rio de Janeiro: Universidade Castelo Branco, 1996.

LEVY, Yair. Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. **Computers & Education**, v. 48, p. 185-204, 2007.

PEREIRA, Eva; MORAES, Raquel. História da Educação a Distância e os desafios na formação de professores no Brasil. In: SOUZA, Amaralina; FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Orgs.). **Educação Superior a Distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília: UnB, 2010.

RUMBLE, Greville. **A gestão dos sistemas de ensino a distância**. Brasília: Editora UnB; Unesco, 2003.

ROVAI, Alfred. Building classroom community at a distance: a case study. **Educational Technology Research and Development Journal**, v. 49, n. 4, p. 35-50, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHANNON, Sue; BYLSMA, Pete. **Helping students finish school: why students drop out and how to help them graduate**. Olympia: Office of Superintendent of Public Instruction, 2006.

XENOS, Michallis; PIERRAKEAS, Christos; PINTELAS, Panagiotis. A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the course of informatics of the Hellenic Open University. **Computers & Education**, v. 39, n. 4, p. 361-377, 2002.

WOOD, Henry. **Designing study materials for distance students**. Rockford: Learning Materials Centre, 1996.

TRESMAN, Susan. Towards a strategy for improved student retention in programmes of open, distance education: a case study from the open university, UK. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v. 3, n. 1, 2002. Recuperado de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/75/145>.

ZUIN, Antônio A. S. Educação a Distância ou educação distante: o programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, p. 935-954, out. 2006.

14. O TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO NOS CURSOS DE EAD: UM ESTUDO DE CASO DO ENSINO AFRO-BRASIL

Simone Rocha

INTRODUÇÃO

O discurso utilizado em torno dos cursos semipresenciais ou a distância nos leva a pensar que a educação está não apenas modernizando sua estrutura curricular e física, como também buscando novos referenciais para essa modalidade de ensino. As propostas geralmente estão centradas no aluno, competindo a ele escolher o melhor horário para as leituras e a realização das atividades de forma interativa, participativa, sempre contando com o apoio *on-line* de um tutor para auxiliá-lo.

Nesse ambiente o aluno, além de estar na condição de educando, também é um cliente em potencial e, por isso, recebe uma verdadeira carga de discursos atrativos, que buscam a todo custo despertar o interesse para um ensino dinâmico, moderno, adequado às condições de seus clientes. No entanto, no andamento do processo de ensino, verifica-se a existência de um significativo privilégio da estrutura técnica sobre a pedagógica, o que pode ocasionar desinteresse e deficiência no aprendizado, podendo levar à desistência. Buscam-se metodologias que atendam à demanda informativa dos meios eletrônicos, mas poucas propostas verdadeiramente dão conta de integrar informações advindas de linguagens diferenciadas, sem perder os elementos constituintes na aquisição do conhecimento. O modo como são estruturados os cursos a distância no que se refere ao tratamento da informação deve ser questionado. Muitos ambientes, ao disponibilizarem ao usuário poucas ferramentas, e estas, muitas vezes, limitadas em recursos interativos, assemelham-se mais a um banco de dados do que a um curso interativo com o qual se objetiva a capacitação e a formação de seus usuários.

Se a proposta dos cursos está centrada na interatividade dos alunos, na qual a voz do professor não seja a única a emanar conhecimento a uma plateia que, mesmo a distância, permaneça passiva ante

o que lhe é disponibilizado, não se pode conceber uma proposta tradicional agregada a um discurso “inovador” que, na verdade, apenas reforça uma concepção bancária de ensino. Em muitos cursos, percebe-se que os alunos estão condicionados a apresentarem resultados já programados pelo sistema, com excessivo controle de atividades que, não necessariamente, correspondem ao desempenho obtido na sua execução. Este capítulo pretende contribuir para a discussão em torno do formato em que as informações estão sendo disponibilizadas na Educação a Distância (EaD), por módulos de ensino ou em formato hipertextual. Toma-se como objeto de análise o curso Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana oferecido pelo Ministério da Educação (MEC) que, à época, pretendia capacitar 5.000 professores da rede pública de ensino na área de história e cultura afro-brasileira.

DIALOGISMO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Grande parte da informação disponibilizada no meio digital (tome-se como exemplo a internet) utiliza o formato hipertextual no tratamento de suas informações. O leitor, por meio das múltiplas possibilidades de caminhos pré-programados pelo autor, define o percurso de sua leitura, participando de forma indireta como um coautor em potência. Diversos autores, entre os quais Marcuschi (2004) e Lévy (1999), discutem a coautoria de um texto em formato hipertextual. Será o leitor também autor nesse meio digital? Um texto, mesmo que apresentado de forma tradicional, linear, é constituído, muitas vezes, por coautorias, vozes emitidas por diversos autores reapresentadas na voz de um “organizador” que, a seu modo, produziu um texto coletivo. Cada sujeito, como parte da sociedade a que pertence, teria, então, o seu papel enquanto agente modificador na atividade social. Mesmo assumindo que no discurso de um sujeito possam estar presentes outros discursos anteriores, a sua forma de analisar o processo de apropriação do discurso alheio pressupõe um sujeito ativo e atuante, capaz de fazer escolhas e estabelecer estratégias (STROGENSKI, 1996).

Para Bakhtin (2004), a palavra só ganha seu devido significado quando imersa em um singular meio social, materializada por autores e leitores que se apossam de sua significação, sem necessariamente lhes tomar por pertence. A fundamentação da relação dialógica está na multiplicidade de vozes constituintes do discurso, no compartilhamento

sem fronteiras do “mundo das ideias”, muitas vezes parecendo estar subjetiva ao ato da leitura. Basicamente, a teoria dele expressa-se na interação constante do leitor com o autor ou autores do referido texto. Opondo-se a teorias que condicionam a língua a um sistema de normas, de modo mecanicista (objetivismo abstrato) ou de forma individualista, na qual o ato discursivo seja um produto da psiquê humana (subjetivismo individualista), Bakhtin (2004) afirma que, no meio social, o indivíduo é envolvido de maneira que sua enunciação seja um reflexo deste meio e para este meio. Já o princípio polifônico é estabelecido na constituição do discurso, caracterizado pelas multiplicidades de vozes que se entrecruzam, formando, assim, um texto discursivo; não necessariamente estas necessitam estar em perfeita harmonia, o que, muitas vezes, ocorre quando as vozes constituintes “falam” de perspectivas diferentes e mesmo assim compõem um determinado texto. Percebe-se que o processo comunicativo exige bem mais do que disponibilizar informação ou meios para se ter acesso a referidos conteúdos. Comunicar, no contexto aqui abordado, exige estabelecer interlocuções entre autor e leitor, de modo que, desta ação contínua e dialógica, possa, ao desenvolver sentido, despertar o leitor para a construção do seu conhecimento.

O princípio de uma comunicação dialógica, constituída na emissão de vozes que se materializam pela própria ideologia contida na palavra, remete ao leitor e, neste caso, ao aluno, uma participação muito mais efetiva do que se a língua fosse concebida como uma estrutura fixa e isolada de seu contexto social.

HIPERTEXTO E INTERATIVIDADE

A linguagem hipertextual apresenta-se no ambiente eletrônico, redefinindo os papéis do autor e do leitor em uma perspectiva mobilizante, em que, a cada escolha feita sobre um novo *link*, percebe-se a relação dialógica estabelecida entre autor e “coautor”. Marcuschi (2004, p. 91) afirma que o hipertexto não nos traz um novo espaço para a escrita, mas sim para a textualização, de forma que o caminho percorrido por meio dos múltiplos acessos acionados na interação com o sistema possibilite a formação de uma nova estrutura textual.

Se grande parte da informação disponibilizada na internet e outros recursos em multimídia estão disponibilizados em linguagem hiper-

textual justamente para proporcionar ao leitor maior participação no referido conteúdo, por que muitos ambientes de ensino a distância ainda se utilizam de ferramentas que condicionam o aluno a uma leitura linear, estática, definida, muitas vezes, por módulos de ensino?

O curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (1ª edição), oferecido pelo MEC, teve início no primeiro semestre de 2005 e duração de dois meses, com uma carga horária de 40 horas. Sua proposta foi capacitar 5 mil professores da rede pública de ensino nacional para a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”.

Ao ser o primeiro a capacitar um número considerável de profissionais a distância, em uma temática até então pouco valorizada, o curso teve uma grande repercussão nas unidades escolares, pois 24 mil professores de todo o país se inscreveram. Sua proposta é procurar integrar profissionais da área da educação de todas as regiões do país com objetivos comuns, primeiramente de formação teórica sobre a história e a cultura afro-brasileira e, posteriormente, da construção de propostas de trabalho nas escolas de ensino público. O *site* afirma que, “com o curso via internet, você define seus horários e conta com acompanhamento de supervisores graduados, o que facilita seu aprendizado” (BRASIL, [s.d.]).

O curso, disponibilizado na internet, possui um formato muito simples e pouco interativo. Ao analisar a metodologia adotada no ambiente, percebe-se a utilização de módulos de ensino quanto à disposição dos conteúdos. Pode-se identificar que a metodologia empregada encaixa-se na proposta de Skinner (1957), que, na década de 1950, propôs uma máquina de ensinar, utilizando o conceito de instrução programada. Surgia, então, a instrução auxiliada por computador ou *Computer-Aided Instruction* (CAI). Na versão brasileira, esta instrução é conhecida como Programas Educacionais por Computação (PEC) (VALENTE, 1993).

Segundo a teoria behaviorista de Skinner (1957), a aprendizagem é uma mudança de comportamento. Todo comportamento estaria sujeito a mecanismos de controle por meio de contingências de reforço a estímulos capazes de provocar uma determinada ação como resposta (SILVA, 2000). O behaviorismo apregoado por Skinner carrega um

viés de adestramento, ao submeter o indivíduo a controles de estímulos, resposta e reforço, visão que se choca com as teorias modernas de aprendizagem com base predominante na criatividade e na interação.

Por isso, parece contraditória a utilização de um discurso interativo, moderno, voltado para a área da educação com uma temática humanística, mas que adota uma proposta pedagógica e metodológica na qual o comportamento esperado do aluno é programado, sendo condicionado o avanço para uma nova etapa no programa a determinados padrões de acerto. Dizemos contraditória porque, pelas características de interatividade (só se avança a partir da ação) e hipertextualidade (informações estão distribuídas e ligadas por *links*) do ambiente virtual de aprendizagem, o aluno é instigado a trabalhar de forma autônoma, o que não significa necessariamente estar sozinho nesse processo educativo. O ambiente hipermídia permite o acesso à informação por meio de ferramentas que explorem as múltiplas linguagens, mas são a motivação, a busca e mesmo o trajeto seguido pelo aluno que condicionam a assimilação dos assuntos referidos. Assim, por intermédio da ação do usuário, a linguagem hipertextual estabelece inter-relações entre o autor e o leitor, possibilitando adentrar nas multissignificações do texto, disponibilizando-lhe inúmeros recursos midiáticos não verbais, como fotos, mapas, músicas e outros. Essa linguagem caracterizada pela não linearidade textual permite a participação do leitor no objeto de leitura de forma interativa e desterritorializada, já que ele pode estar em qualquer lugar e, ao mesmo tempo, estar “no” ambiente virtual, segundo Lévy (1999).

Tanto no ambiente virtual quanto na realidade, estamos rodeados por signos. Todo signo é dotado de um significado objetivo quando alguém o interpreta, sendo relevante o universo (meio, tempo) em que ele está inserido para a sua interpretação. O despertar do leitor é a ação do próprio signo que, neste caso, interfere diretamente no direcionamento que o leitor fará no sequenciamento da leitura. Segundo Bakhtin (2004, p. 44), as formas de signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos quanto pelas condições em que a interação acontece. Assim, o signo é reconhecido no ambiente virtual como estando imerso ideologicamente de forma dialética: do coletivo (ambiente virtual) para o indivíduo (educando) e, assim, simultaneamente.

Uma possibilidade de entendimento da atividade do aluno no ambiente virtual pode ser analisada a partir de três fases essenciais no desenvolvimento cognitivo estabelecido por Vygotsky dentro do conceito de zona de desenvolvimento proximal, entre a potencialidade e o desempenho assistido: a) atividade mediada pelo símbolo; b) o significado das palavras como uma unidade analítica; e c) a interação social dos indivíduos (MOLL, 1996).

Uma releitura desses referenciais de desenvolvimento cognitivo para a EaD nos mostraria que o aluno é levado a explorar, na essência do conteúdo, o sentido significativo que o condicionará a aquisição do conhecimento. Esta aquisição só é concretizada quando a informação fizer sentido e integrar-se aos conhecimentos advindos de outros meios. Em (b), nota-se que o significado das palavras é estabelecido na ação do próprio usuário com o ambiente, segundo sua disposição de coautoria na leitura; em (c), a troca desse conhecimento é feita de maneira dialógica, por meio do discurso informativo ou das ferramentas interativas do ambiente, como fóruns ou *chats*.

O ciberespaço possibilita, assim, ao “navegador”, adentrar pelo mundo simbólico, porém real, a cada clique executado pelo usuário. Nessa interação facilitada entre a informação e o símbolo, o educando pode ser estimulado, por meio de seus sentidos, a descobrir a informação em um ambiente subjetivo, de maneira que o conhecimento aos poucos seja construído segundo os seus interesses.

Acreditamos que a falta de integração dessa tecnologia, com uma proposta pedagógica colaborativa, estabelecida na troca de conhecimentos com outros integrantes do curso, vem fazendo com que esta nova metodologia de ensino não esteja sendo aproveitada em todo o seu potencial por muitos educadores e alunos.

ATIVIDADES: REFORÇO OU CONTROLE?

As atividades desenvolvidas no processo educacional geralmente seguem os objetivos de reforçar os conceitos e as informações advindos da leitura de um determinado conteúdo, bem como ser objeto de avaliação dentro de uma proposta inicial.

No curso analisado, foram desenvolvidas outras atividades na intenção de buscar maior interação entre os participantes e o ambiente de ensino. A atividade que se segue propõe o desenvolvimento de um

plano de ensino referente à temática do curso. O ambiente expõe os passos da atividade que o aluno seguirá para desenvolver e formular o planejamento do projeto segundo seus objetivos e interesses.

Nota-se que, a partir dos passos indicados nesse módulo final de atividades, o ambiente oferece recursos de integração ante a teoria já disponibilizada no ambiente e o conhecimento prévio do aluno. A proposta de elaboração de um projeto pedagógico que atenda às perspectivas dos educandos em capacitação, para que, posteriormente, desenvolvam trabalhos nas unidades escolares, desperta maior interesse, visto que tal projeto atinge seu objetivo no processo de ensino/aprendizagem.

No ambiente de ensino a distância, toda estrutura do *software* pode ser programada, a fim de estabelecer diálogos condizentes com o modo como as informações foram disponibilizadas e os objetivos estabelecidos para as atividades. Um estudo dos fóruns desse curso poderia ser um bom exemplo de como assuntos polêmicos podem ser debatidos no ambiente virtual. Reproduzimos a seguir o sumário geral do fórum do curso, no qual se pode verificar a quantidade de tópicos e mensagens sobre os conteúdos, as atividades e os temas para discussão. Uma rápida análise mostra que a maior quantidade de mensagens (1.615) foi destinada ao item “sugestões, críticas e elogios”, o que denota a necessidade que os alunos sentem de opinar sobre o curso de modo geral.

Entre os conteúdos do curso, o que registra o maior número de mensagens é referente ao negro no Brasil (487), mesmo não tendo uma quantidade grande de tópicos (30), o que talvez queira dizer que as discussões tiveram desdobramentos a partir de um relativamente pequeno número de afirmações.

Caracteristicamente, entre os temas para discussão, o “preconceito racial no Brasil” foi o que rendeu o maior número de contribuições (168), enquanto o item “participação e representação política do negro no Brasil” teve o terceiro menor índice (16), vindo à frente apenas de assuntos mais sofisticados e menos conhecidos, como “estética e corporeidade africanas e afro-brasileiras” (17) e “referenciais espaciais da cultura afro-brasileira” (10)

Tabela 1 – Sumário do fórum História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Fórum: sobre os conteúdos e as atividades	Tópicos	Mensagens
I – Introdução	35	162
II – Currículo, escola e relações étnico-raciais	30	197
III – O ensino da história da África em debate	30	148
IV – O negro no Brasil	83	487
V – A participação africana na formação cultural brasileira	51	281
VI – O Direito é legal no combate ao racismo	40	218
Sugestões, críticas e elogios	124	1.615
Atividade final – temas para discussão		
Tema 1 – O preconceito racial no Brasil Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	23	168
Tema 2 – Recontando a história da África Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	7	47
Tema 3 – Representações do negro na história do Brasil Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	7	27
Tema 4 – A participação e a representação política do negro no Brasil Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	5	16
Tema 5 – A presença negra nas artes brasileiras Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	13	73
Tema 6 – As religiões africanas no Brasil Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	5	31
Tema 7 – Manifestações culturais afro-brasileiras Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	9	54
Tema 8 – Referenciais espaciais da cultura afro-brasileira Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	2	10
Tema 9 – A estética e a corporeidade africanas e afro-brasileiras Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	3	17
Tema 10 – O Direito como instrumento de combate ao racismo Atenção: utilize este fórum apenas para a discussão do tema em questão. Quaisquer sugestões, críticas e/ou elogios devem ser discutidos no fórum apropriado ou submetidos à nossa Central de Atendimento.	4	35

Elaboração própria com base no curso.

Essa participação, no entanto, pode não ser necessariamente positiva. Um exemplo aleatório, retirado de uma conversa entre um dos autores deste texto e um grupo de alunos sobre a opinião deles a respeito do curso em questão, mostra que nem sempre os fóruns e as salas de bate-papo (*chats*) são utilizados de forma satisfatória para a busca de referenciais educativos de interação. A conversa aqui reproduzida foi realizada em 29/05/2005.

Quadro 1 – Registro de diálogo em sala de bate-papo entre participantes do curso

M1 fala para M2	Está gostando do curso, Marcelo?
M1 fala para Sr.	Os três primeiros foram fáceis. O quarto não.
Sr fala para M1	Pensei que fosse somente eu que não estava gostando!
M2 fala para Sr.	Sim, só acho que o povo reclama demais... Mirou mais máquina de lavar, todo mundo lava roupa suja.
M1 fala para Sr.	Teve muita reclamação. Os textos diziam uma coisa e a avaliação contradizia.
M2 fala para Sr.	Quem não estiver gostando, é só desistir...
M1 fala para M2	Acho que não Marcelo.
M1 fala para M2	Vc Marcelo não pode dizer que o último módulo estava bom, pois os conceitos estavam errados e contradizendo os outros professores...
Há fala para todos.	Marcelo vc está muito sabidinho... Marcelo vc está muito sabidinho... Marcelo vc está muito sabidinho...
No fala para M2	Marcelo, eu quando me dirijo ao atendimento, sou educada, certo? Só que as vezes os erros são muitos e eu fico estressada, e concordo com as meninas: Marcelo vc está muito sabidinho tá!

Elaboração própria com base no curso.

Na “conversa” do quadro 1, pode-se perceber que a ferramenta não está sendo utilizada como um material de apoio aos alunos; pelo contrário: a discussão é estabelecida em torno dos erros referentes aos conteúdos e das dificuldades encontradas para a realização das atividades. A ausência do tutor também significa que outros alunos assumam a posição de controle e de censura, como se pode perceber na opinião de “No”, quando está diz que M2 está muito “sabidinho”.

Segundo Gomez (2004), oferecer didatismos, modelos prontos ou protótipos seria não aceitar o processo de constituição da subjetividade. Para a autora, a educação é um processo demorado, significativo, simbólico, e não “oferta e venda” de informação de um banquinho, nem sempre explícito. Sendo assim, a constituição de um curso a distância se daria na participação efetiva de seus usuários que, dialogi-

camente, agregarão sentido à informação disponibilizada, conforme seus interesses. Pode-se dizer, então, que a participação deve ser incentivada, de modo a encorajar a ação, em uma linguagem que motive mais do que intimide o aluno. Mas essa não é a proposta da atividade de avaliação do segundo módulo, pois ali, antes de iniciar a tarefa, o aluno depara-se mais com uma advertência do que com uma chamada positiva.

Box 1 – Aviso de avaliação de atividade do módulo II

A atividade que você irá abrir possui um tempo que é sorteado aleatoriamente de acordo com as questões escolhidas (em torno de 30 a 50 minutos). Ao iniciar a atividade, você não poderá fechar ou recarregar esta página. Se isso ocorrer, sua atividade será anulada. Se você tiver problemas com a sua conexão ou quaisquer outros problemas que invalide sua atividade, entre em contato com o seu tutor. Para a execução desta prova, é necessário o conhecimento da Unidade II – Currículo, escola e relações étnico-raciais. Ao clicar no botão abaixo, a atividade será carregada e o tempo começará a ser contado.

Iniciar atividade Cancelar

Fonte: curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Com coragem, o professor clica em “Iniciar atividade”. Nesse momento, abre-se uma nova janela com os seguintes dizeres:

Box 2 – Janela seguinte ao aviso do box 1

Esta operação irá dar início à sua avaliação. Isto consiste em que, a partir desta última confirmação, você não poderá fechar esta janela de maneira nenhuma, podendo comprometer a sua avaliação. O prazo será calculado de acordo com as questões sorteadas e será contado a partir de sua confirmação. Tem certeza que deseja continuar?

Fonte: curso de Formação em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A página subsequente tem o título do conteúdo do módulo a ser avaliado. Na linha seguinte, a frase “Responda a estas questões” vem acompanhada de um cronômetro digital em contagem regressiva que começa a funcionar a partir da abertura do exercício. A inserção de um controle de tempo para a execução da ferramenta não se justifica dentro da lógica de EaD, que não necessita seguir o paradigma de

ensino presencial marcado por horários rígidos da sala de aula, já que o aluno deveria ser livre para fazer a atividade no seu ritmo e poder voltar a ela quantas vezes forem necessárias. O cronômetro se justificaria se fosse aberta ao aluno a possibilidade de retirar a marcação do tempo ou aumentar/diminuir o ritmo permitido para medir seu desempenho. Além disso, o controle do tempo se justificaria se ele fosse incluído como uma variável da avaliação, o que não é o caso, já que a quantidade de minutos concedida ao aluno poderia ser suficiente para responder às questões apresentadas.

O questionário apresentado ao aluno segue um modelo muito comum em ambientes de ensino que se utilizam das novas tecnologias no processo educativo e que permitem a automatização das respostas dentro do ambiente virtual.

Os exercícios de múltipla escolha são inadequados quando procuram submeter o aluno a um comentário preestabelecido, em uma área de ensino (Ciências Humanas) que necessita, mais do que qualquer outra área, da contribuição efetiva de seus participantes. Percebe-se a contradição do curso que, mesmo se utilizando de um ambiente moderno dito interativo, dispõe suas atividades de forma tradicional, ficando evidente que o interesse maior é o controle das atividades exercidas pelos alunos em detrimento de sua aprendizagem. A condição de avançar nas atividades propostas não necessariamente condiz com a efetiva aprendizagem do assunto abordado.

Essa contradição pode ser percebida no caráter ambíguo estabelecido na primeira questão, na qual se sugere que o aluno responda segundo seus conhecimentos e suas experiências enquanto professor. Como alguém poderá responder a um questionamento pessoal, em um exercício que já possui gabarito sujeito a uma avaliação, na qual o desempenho exigido seja igual ou superior a 7?

O resultado desse processo de atividade avaliativa é certamente desestimulante, como se pode verificar no expressivo número de desistências de participantes, por não conseguirem se ambientar no sistema nem atingir a média nas atividades desenvolvidas, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 – Relação entre atividades propostas e número de aprovados

Nome da atividade	Alunos aprovados/inscritos	Aprovação (%)
0.1 – Ambientação (teste fictício)	4.037/5.321	75,9
0.2 – Ambientação	3.790/5.321	71,2
2.0 – Currículo, escola e relações étnico-raciais	2.924/5.321	55,0
3.0 – O ensino de História da Arte em debate	2.722/5.321	51,2
4.0 – O negro no Brasil	2.431/5.321	45,7
5.0 – A participação africana na formação cultural brasileira	2.039/5.321	38,3
6.0 – O Direito é legal no combate ao racismo	1.176/5.321	22,1

Elaboração própria com base no curso.

CONCLUSÃO

A expressiva projeção da EaD no processo de formação e capacitação em diversos setores públicos e privados leva a questionamentos advindos da metodologia aplicada para a elaboração dessa prática de ensino.

Muitos cursos apresentam um discurso moderno e disponibilizam conteúdo *on-line* e interface agradável aos seus usuários, na intenção de propiciar um ambiente de ensino dinâmico e interativo. No entanto, quando as ações educativas privilegiam resultados imediatos em detrimento do processo de aprendizagem, corre-se o risco de não se obter resultados favoráveis.

O curso analisado para a elaboração deste capítulo enquadra-se nessa problemática; verificou-se excessivo controle das atividades exercidas pelos alunos, de forma que conteúdos e atividades evidenciaram uma metodologia tradicional, pronta, como em um jogo, no qual o aluno, após ultrapassar determinadas fases preestabelecidas para o “alcançe” do conhecimento, tem apenas duas opções: ou chegar ao final do trajeto vitorioso, ávido pelo saber conquistado, ou derrotado, impossibilitado de continuar o seu percurso por não se adequar a um sistema de “ensino” fechado.

Nesse sentido, buscou-se compreender a importância de ações interativas que têm por objetivo uma motivação maior e um desempenho melhor por parte dos envolvidos, estabelecendo-se, assim, o prin-

cípio dialógico formulado por Bakhtin (2004) na interlocução das vozes constituintes de um discurso.

O ato discursivo nesse novo ambiente de ensino deveria se estabelecer de forma dialógica, mas do que em um sistema convencional, pois, para que aconteça a interação, é preciso que sua ação seja interativa e dinâmica, compreendendo uma pedagogia do fazer e do construir, com base no princípio de aprendizagem colaborativa.

Sob esse enfoque, a ação pedagógica desvincula-se da pessoa do professor como o dono da verdade. Este agora participa no processo de ensino/aprendizagem com um papel mediador entre a informação disponibilizada e a aprendizagem. Novas metodologias exigem novas posturas de relacionamentos entre os envolvidos no processo. No entanto, não significa que o professor possa desaparecer; pelo contrário, sua presença virtual é fundamental para organizar e motivar a comunicação entre os alunos, a fim de que não se perca o foco da atividade ou mesmo do curso.

Este capítulo pretende contribuir para a pesquisa em torno do tratamento da informação nos ambientes de ensino a distância. O princípio em que se formulam tais ambientes emerge do conceito de interatividade e mobilidade de informações. Contudo, como se pôde comprovar com os exemplos apresentados, boa parte dos discursos utilizados na intenção de atrair “clientes” para as salas de aula virtuais são contraditórios em relação às propostas metodológicas e pedagógicas utilizadas.

Na busca por novos referenciais de ensino, no contexto das tecnologias de informação emergentes, propomos uma releitura de Bakhtin (2004) para despertar novos sentidos, ao se integrar as vozes constituintes do discurso nos meios digitais de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino afro-Brasil**. Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ensinafrobrasil.org.br/portal/>>.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Educação em rede**: uma visão emancipadora. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004. (Guia da Escola Cidadã, v. 11).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 1. ed. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, Luis Antonio; XAVIER, Antonio Carlos dos Santos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MOLL, Luis. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Valdete. **Módulo pedagógico para um ambiente hipermídia de aprendizagem**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2000.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Verbal behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

STROGENSKI, Paulo. Linguagem e sujeito. **Revista Letras**, Curitiba, v. 1, p. 73-77, 1996.

VALENTE, José Armando. **Informática na educação no Brasil**: a questão da formação do professor. São Paulo: Unicamp; PUC-SP, 1993.

SOBRE OS AUTORES

Andréia Mello Lacé

Mestra em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), eixo Políticas Públicas e Educação a Distância. Possui duas pós-graduações: especialização em História do Brasil pela UFF e especialização em Educação a Distância pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do Distrito Federal (Senac-DF). Tem experiência em tutoria, planejamento, gestão, coordenação, formação de professores e avaliação. Atualmente é bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Anita Helena Schlesener

Bacharela em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestra em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em História pela UFPR, com um ano de pesquisa na Università degli Studi di Milano e na Fondazione Feltrinelli (ambas na Itália). Recebeu o Prêmio Jabuti em 2001. Foi professora de Filosofia na UFPR de 1976 a 2005. Atualmente é professora da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Filosofia, Filosofia Política, Gramsci e Walter Benjamin.

Danielle Xabregas Pamplona Nogueira

Licenciada plena em Educação Artística – Habilitação em Música pela Universidade do Estado do Pará (Uepa), especialista em Administração Escolar e Metodologia da Educação Superior e mestra e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). É professora do Departamento de Planejamento e Administração da Faculdade de Educação da UnB, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas Públicas, Gestão da Educação e Tecnologias.

Dayse Magna Santos Moura

Pedagoga pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), especialista em Mídias na Educação e Educação Infantil/Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Unimontes e doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora e ex-chefe do Departamento de Estágios e Práticas Escolares da Unimontes. Atua como professora formadora e pesquisadora em cursos de aperfeiçoamento e graduação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). É pesquisadora de políticas públicas que abordem necessidades e prioridades formativas dos professores da Educação Básica e Superior, presencial e a distância, novas tecnologias e mídias de comunicação e informação na educação.

Fábia Magali Santos Vieira

Mestra em Ciência da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona (La Habana/Cuba), título revalidado pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB), mestra em Educação pela UnB e doutora em Educação FE/UnB – linha de pesquisa Educação, Mídias e Mediações Culturais. Atualmente é professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional e Educação a Distância, atuando principalmente nos seguintes temas: Informática e Educação, Educação *On-line*, Educação a Distância, Ambiente Virtual de Aprendizagem e Formação de Professores.

Fausto dos Santos Amaral Filho

Bacharel em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestre em Filosofia pela mesma instituição e doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com tese sobre Platão. Lecionou disciplinas filosóficas por dez anos na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) (Canoas, RS). Atualmente é professor-pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Além de diversos artigos e capítulos de livros, são suas as seguintes obras, todas publicadas pela Editora Argos: “Filosofia aristotélica da linguagem” (2002), “A estética máxima” (2003), “Platão e a linguagem poética: o

prenúncio de uma distinção” (2008) e “Prospecções filosóficas: Platão e Aristóteles, estética, hermenêutica e teologia” (2012).

Janice Mendes da Silva

Bacharela em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), especialista em Tutoria a Distância pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter), especialista em Formação de Docentes e Orientadores Acadêmicos e mestra em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Atualmente é coordenadora pedagógica no Instituto Base de Conteúdos e Tecnologias Educacionais (IbacBrasil), professora da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e professora no curso de Pedagogia do Grupo Educacional Opet. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância e Organização do Trabalho Pedagógico.

Luís Fernando Lopes

Bacharel em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), sendo licenciado em Filosofia pela Faculdade Padre João Bagozzi, mestre em Educação com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação e doutorando na mesma instituição na linha de Práticas e Elementos Articuladores. Possui especialização em Tutoria e Formação de Docentes e Orientadores Acadêmicos em EaD pela Faculdade Internacional de Curitiba (Facinter). É coordenador dos cursos de especialização a distância em Metodologia do Ensino na Educação Superior e Metodologia do Ensino de História e Geografia do Centro Universitário Internacional Uninter.

Magalis Bésser Dorneles Schneider

Bacharela em Pedagogia, especialista em Educação a Distância, Administração Escolar e Psicopedagogia, mestra em Educação e Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB) e doutora em Políticas Públicas de Educação a Distância pela UnB. Também é pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR-DF), com sede na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (Unicamp) e coordenação-geral dos professores doutores Demerval Saviani e José Claudinei Lombardi. Trabalha

como docente em cursos de graduação e pós-graduação presencial e a distância desde 2007.

Maria Antônia de Souza

Licenciada e bacharela em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – *campus* Presidente Prudente, bacharela em Direito pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora associada C no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e professora adjunta no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – e no curso de Pedagogia da UTP. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas Pedagógicas – Elementos Articuladores da UTP. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Educação do Campo, Movimentos Sociais e Práticas Pedagógicas na UTP. Tem livros, capítulos e artigos publicados sobre educação do campo, movimentos sociais do campo e práticas pedagógicas. Coordena o GT 3 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – 1D.

Maria de Fátima Rodrigues Pereira (organizadora)

Bacharel Licenciada em História pela Universidade de Coimbra (Portugal), mestra em Metodologia de Ensino pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, História, Tempo Livre e Educação (MHTLE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas Estado e Políticas Educacionais. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Autora dos livros “Concepções de história na proposta curricular do estado de SC” (2000) e “Formação de professores: debate e prática necessários a uma educação emancipada” (2010), publicados pela Editora Argos, e do livro “Trabalho, globalização e ideologia” (2011), publicado pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR). É professora no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Nara Pimentel

Bacharela em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas (Fafi), mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Engenharia de Produção e Sistemas pela mesma instituição, linha de pesquisa Mídia e Conhecimento, com tese em Políticas Públicas na Educação Superior a Distância. Bolsista do Programa de Bolsas de Estudo de Nível Superior para a América Latina (Alban), com estágio de doutorado na Universidade Aberta em Lisboa (Portugal) em Educação Aberta e a Distância no Ensino Superior. É professora adjunta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB) nas áreas de Políticas Públicas de Educação, Organização da Educação Brasileira, Planejamento e Avaliação da Educação.

Natalina Pereira de Souza

Bacharela em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e em Matemática pela Universidade Católica do Salvador (UCSal), pós-graduada *lato sensu* em Análise de Sistemas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Ciência da Informação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência profissional em auditoria operacional e de sistemas de informação, avaliação de políticas públicas, segurança da informação, gestão da informação e do conhecimento, educação, EaD, elaboração e coordenação de projetos socioculturais.

Raimundo Nonato Melo da Silva

Bacharel em Matemática pela Universidade Federal do Acre (Ufac), especialista em Educação a Distância pela Universidade de Brasília (UnB) e Planejamento e Gestão Escolar pela IVE. É coordenador de polo na Universidade Aberta do Brasil (UAB) na cidade de Tarauacá (Acre). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância.

Raquel de Almeida Moraes (organizadora)

Bacharela em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestra e doutora em Educação pela mesma instituição. Fez estudos pós-doutorais na Faculdade de Educação da Universidade de Haifa (Israel) via internet. É professora associada na Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Educação a Distância, atuando principalmente em ensino, pesquisa e extensão na graduação e pós-graduação nos seguintes temas: História e Filosofia da Educação, Formação de Professores, Democracia, Gestão, Avaliação e Estudos Comparados em Educação.

Simone Rocha

Bacharela em História pela Universidade do Contestado (UNC), *campus* Curitibanos, mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), unidade Tubarão, e doutora em História da Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Básica – Processos e Práticas Educativas da UNC. Possui trabalhos sobre linguagem hipertextual e ensino, pesquisando sobre os ambientes de ensino e aprendizagem por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e sobre o movimento eugenista no Brasil, particularmente sobre a influência deste movimento na educação do Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Atualmente trabalha na UNC e na Fundação Universitária para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi).

Teresa Kazuko Teruya (organizadora)

Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e em História pela Faculdade Auxilium de Filosofia Ciências e Letras de Lins (FAL), mestra e doutora em Educação pela Unesp. Atuou como pesquisadora colaboradora sênior da Universidade de Brasília (UnB). É professora associada na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Formação de Professores, Mídia na Educação, Didática e Escola Pública

Esperamos que esse livro contribua para o debate político e filosófico sobre a educação. Afirmamos que caso seja infringido qualquer direito autoral, imediatamente, retiraremos a obra da internet. Reafirmamos que é vedada a comercialização deste produto.

Título Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas.
Organizadores Maria de Fátima Rodrigues Pereira; Raquel de Almeida Moraes; Teresa Kazuko Teruya.
Revisão Lurdes Lucena
Páginas 267
Formato A5
1ª Edição Julho de 2017

Navegando Publicações
CNPJ – 18274393000197



NAVEGANDO

www.editoranavegando.com
editoranavegando@gmail.com
Uberlândia – MG
Brasil

A Educação a Distância (EaD), menosprezada por alguns, aclamada por tantos outros, é uma realidade que exige investigação aprofundada e crítica. Esse propósito impôs-se às professoras organizadoras desta coletânea e aos colegas que ora apresentam seus estudos ao debate. Desse modo, cumprimos a finalidade da produção de conhecimento: sua socialização e apropriação, a fim de que todos participem da formulação e da implementação das políticas de EaD.

Sem a preocupação de os estudos fundamentarem-se em uma única perspectiva teórico-metodológica, mas sempre interrogando, criticamente, a EaD, afastando-se da sua rejeição ou aceitação, os autores desta obra trazem ao leitor 14 capítulos que abrangem temas polêmicos, organizados em dois blocos: reflexões críticas e práticas.



NAVEGANDO