



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS**

JOÃO PESSOA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANA BEATRIZ GOMES CARVALHO

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS**

TESE APRESENTADA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, NA LINHA
DE PESQUISA ESTUDOS CULTURAIS DA EDUCAÇÃO, COMO
REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTOR EM
EDUCAÇÃO.

ORIENTADORA
Sônia de Almeida Pimenta

JOÃO PESSOA

2009

Ana Beatriz Gomes Carvalho

**A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DOS ESTUDOS CULTURAIS**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba na linha de pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em 17 de Agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

**PROFª DRA. SÔNIA DE ALMEIDA PIMENTA (UFPB)
ORIENTADORA**

PROFª DRA. MIRIAM DE ALBUQUERQUE AQUINO (UFPB)

PROF. DR. LUIZ PEREIRA DE LIMA JUNIOR (UFPB)

PROF. DR. SÉRGIO PAULINO ABRANCHES (UFPE)

PROF. DR. WALTER MATIAS DE LIMA (UFAL)

Para as minhas filhas, Illa, Ingrid e Amariah que durante este período tiveram uma mãe que trabalhava com educação a distância, lecionava educação a distância, estudava e pesquisava sobre educação a distância, exercia o papel de mãe a distância, mas com amor presencial e incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para que este trabalho fosse realizado e, como faço parte de um todo, não poderia me dividir em partes, companheira, mãe, filha, irmã, professora e aluna, no momento dos agradecimentos. Especialmente, quero registrar o meu profundo agradecimento aqueles, sem os quais, este trabalho não existiria:

À minha família, que sempre apostou em mim e fez com que a sua admiração me levasse ao desejo de superar os desafios;

À minha orientadora, Prof^a Dra Sônia Pimenta, que fez da orientação um trabalho de parceria e amizade gratificante, vibrando com cada descoberta e propondo críticas e sugestões com clareza e docilidade, prova de que é possível ser professor comprometido, competente e humano;

À Prof. Eliane Moura da Universidade Estadual da Paraíba, que apoiou a realização deste trabalho provendo os meios para que eu pudesse ser professora, coordenadora e doutoranda;

À Prof. Dra Adelaide Dias, Coordenadora do PPGE, pela sua brilhante atuação na coordenação, repleta de garra e comprometimento;

Aos membros da banca pelas contribuições para a melhoria deste trabalho - todas acatadas - melhorando sensivelmente a estrutura desta pesquisa;

Aos professores do PPGE, pelas valiosas contribuições na construção do meu percurso teórico e metodológico;

Aos amigos que tive a oportunidade de conhecer na Universidade, Alásia Santos e Cristiano Ferronato, por sua contribuição nas leituras e no apoio para as minhas angústias;

Às minhas companheiras da Universidade Estadual da Paraíba, Graça Barros, Iolanda Barbosa, excelentes amigas que compartilharam minha luta e me apoiaram;

À Divanira Arcoverde, em quem eu confio plenamente para revisar os meus textos, inclusive este, sem mudar o meu estilo;

Ao meu companheiro, João Torquato, que me fez pular de mais uma ponte em nossa caminhada.

“A web é para ligar pessoas, a web 2.0 é para ligar pessoas, pessoas compartilhando, trocando, colaborando... Nós precisamos repensar algumas coisas, precisamos repensar os direitos autorais, repensar a autoria, repensar a identidade, repensar a ética, repensar a estética, repensar a retórica, repensar o ato de governar, repensar a privacidade, repensar o comércio, repensar o amor, repensar a família e repensar nós mesmos”.

Michael Wesch, em *A Máquina Somos Nós*, 2007

RESUMO

A educação a distância é implementada no ensino superior como uma modalidade que surge para propiciar a formação de professores em exercício, assim como a formação de novos professores para Educação Básica, configurando-se como uma política pública de expansão de vagas nas instituições públicas. A fundamentação que alicerçou a política pública de educação a distância foi a avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação Básica que apontou a deficiência de qualidade da escolarização, servindo de base para uma série de ações do Governo Federal. Na busca pela melhoria da Educação Básica, foi realizado o Programa Pró-Licenciatura, para a criação de cursos de Graduação (Licenciaturas) na modalidade a distância para formação e qualificação do professor que atua em sala de aula na rede pública, sem nível superior (ou quando apresenta nível superior em uma área diversa da que efetivamente atua). Este estudo tem como objeto a educação a distância como instrumento de mudança paradigmática na formação de professores atuantes na rede pública, na perspectiva do campo dos Estudos Culturais, através do Programa Pró-Licenciatura, de modo a compreender as novas dimensões deste processo que estão para além da incorporação de conteúdos e novas técnicas. Para tanto, utilizamos a pesquisa documental a partir do referencial teórico-metodológico dos Estudos Culturais, o qual é fundamental para a compreensão destas configurações econômicas e sociais, já que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, assim como a cultura envolve poder. Ao final da análise dos documentos oficiais, listas de discussão e projeto político-pedagógico, concluímos que a política pública do Pró-Licenciatura apresenta elementos que do campo dos Estudos Culturais, uma vez que a sua proposta foi construída em um contexto de participação e discussão com diversos representantes das instituições públicas de ensino superior, propõe uma formação de professores que não se limita ao conteúdo específico e estabelece contextos culturais, tanto do aluno quanto do professor, considera o professor como sujeito capaz de efetivar mudanças no ambiente escolar e produzir conhecimento e não apenas reproduzi-lo, contempla a diversidade, o multiculturalismo e as identidades.

Palavras-chave: Educação a Distância, Formação de Professores, Estudos Culturais, Políticas Públicas, Tecnologias da Informação e Comunicação

ABSTRACT

The evaluation made by the Evaluation Basic System pointed how poor the education quality is, as a base for many actions of the Federal Government and searching to improve Basic education, the Pro-Graduate Program was done to create the Graduate Courses (Undergraduate) in the distance mode for training and qualifications of the teacher who works in the classroom in the public network, without graduation (or graduated in a different area they actually work). Our study object is distance education as an instrument of paradigm shift in training teachers working on the public area, in the perspective of Cultural Studies, through the Pro-Graduate Program in order to understand the new dimensions of this process are beyond the incorporation of the content and new techniques. Wanting to understand, interpret and explain the paradigmatic construction reference, implementation and evaluation of the program to graduate distance education teacher. To use both the documentary research from the theoretical and methodological reference of Cultural Studies, which is essential to understand these economic and social settings, because cultural processes are extremely linked to social relations, as well as culture involves power. In the end, is believed that this public policy was developed in the field of Cultural Studies as a way to accommodate diversity, multiculturalism and identity.

Key-words: Distance Education, Teacher Training, Cultural Studies, Public Politics, Information Technology and Communication

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: CINCO GERAÇÕES DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	73
FIGURA 2: ESTRUTURA DA GESTÃO INICIAL DA UNIREDE.....	100
FIGURA 3: ATUAL ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA UNIREDE.....	101
FIGURA 4: HISTÓRICO DAS MENSAGENS DO YAHOO GRUPOS UNIREDE NORDESTE 2.....	105
FIGURA 5: NOTÍCIA PUBLICADA NO PORTAL DA SEED/MEC.....	114
FIGURA 6: ESTRUTURA DA RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 34.....	119
FIGURA 7: CONFIGURAÇÃO DA NOVA CAPES.....	136
FIGURA 8: A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL NA CAPES.....	137
FIGURA 9: SISTEMA DE ARTICULAÇÃO DA UAB.....	140
FIGURA 10: ESTRUTURA DO ANEXO III DA RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 34.....	148

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CONTRASTE ENTRE O FORDISMO E A ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	59
QUADRO 2: PERÍODO HISTÓRICO E CURSOS A DISTÂNCIA.....	68
QUADRO 3: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL (ATÉ 1980)	77
QUADRO 4: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL (A PARTIR DE 1990).....	81
QUADRO 5: RESULTADO DA RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 34	131
QUADRO 6: INSTITUIÇÕES PRESENTES NO I ENCONTRO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA PRÓ-LICENCIATURA / UAB.....	203

LISTA DE SIGLAS

- ACERP** – Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto
- ADUSP** – Associação dos Docentes da USP
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação de Professores
- ANPED** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ANDES-SN** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANDIFES** – **Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior**
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior
- CEAD** – Centro de Educação a Distância
- CCP** – Comitê de Coordenação Política
- CECIERJ** – Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CEDERJ** – Centro Universitário de Ensino a Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CG** – Comitê Gestor
- CRUB** – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- DVD** – Do Inglês Digital Vídeo Disc
- EAD** – Educação a Distância
- FNDE** – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- ICDE** – Conselho Internacional de Educação a Distância
- IES** – Instituições de Ensino Superior
- IFES** – Instituições Federais de Ensino Superior
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LMS** – Learning Managemant System
- MEC** – Ministério da Educação
- NTE** – Núcleo de Tecnologia Educacional
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC** – Organização Mundial do Comércio
- ONG** – Organização Não Governamental
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PED** – Programa de Ensino a Distância
- PL** – Projeto de Lei
- PPP** – Projeto Político-Pedagógico
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PNUD** – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- PROCAD** – Projeto de Capacitação de Docentes
- PRÓ-LICENCIATURA** – Programa de Formação Superior para Professores da Educação Básica
- PROINFO** – Programa de Informática nas Escolas Públicas
- PRONTEL** – Programa Nacional de Tele-Educação
- PUC-MINAS** – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
- REGESD** – Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância

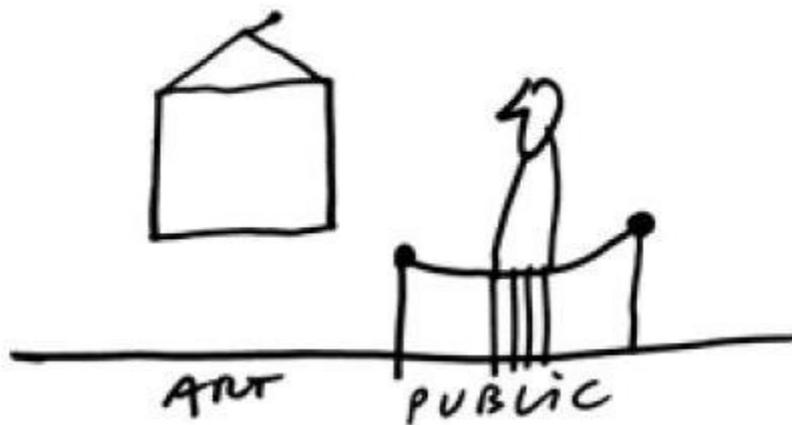
RNP – Rede Nacional de Pesquisa
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAPIENS – Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SESU – Secretaria de Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINEAD – Sistema de Radiodifusão Educativa
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
TVE – Televisão Educativa
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UNEF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNC – Universidade do Contestado
UNED – Universidade Nacional de Educação a Distância
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI – Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICS – Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná
UNIFRAN – Universidade de Franca
UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros
UNIREDE – Universidade Virtual Pública do Brasil
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIS – Centro Universitário do Sul de Minas
UNIT – Universidade Tiradentes
UNIUBE – Universidade de Uberaba
UNIVALE – Universidade do Vale do Rio Doce
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA E A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO.....	19
1.2 A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO QUESTÃO CENTRAL DA DISCUSSÃO.....	20
1.3 AS PREMISSAS DA PESQUISA E A ESTRUTURA DO TRABALHO.....	23
1.4 NUVEM DE TAGS DO CAPÍTULO.....	27
2 CONSTRUINDO OS REFERENCIAIS TEÓRICO- METODOLÓGICOS: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	28
2.1 A ESCOLHA DO CAMPO TEÓRICO.....	29
2.2 CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO: SOBRE O FOCO DA PESQUISA.....	31
2.3 CONSTRUINDO A TEORIA: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	33
2.4 ANOTAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
2.5 REFERÊNCIAS DOS DOCUMENTOS UTILIZADOS NA PESQUISA.....	42
2.6 SOBRE AS IMAGENS E NUVENS DE TAGS DOS CAPÍTULOS.....	43
2.7 NUVEM DE TAGS DO CAPÍTULO.....	45
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE INFORMACIONAL.....	47
3.1 A SOCIEDADE INFORMACIONAL	48
3.2 CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	51
3.3 A CRISE NO FORDISMO E O SURGIMENTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	54
3.4 A FLEXIBILIDADE NA PRODUÇÃO, NO TRABALHO E NA EDUCAÇÃO.....	60
3.5 UM PANORAMA DO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUA RELAÇÃO COM O MODO DE ACUMULAÇÃO.....	65
3.6 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	74
3.7 O ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	79
3.8 AS ENTIDADES DE CLASSE E A EAD NO ENSINO SUPERIOR.....	87
3.9 NUVEM DE TAGS DO CAPÍTULO.....	92
4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O PRÓ-LICENCIATURA E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL.....	93
4.1 A CONCEPÇÃO DO PRÓ-LICENCIATURA.....	94
4.2 A FORMAÇÃO DA UNIREDE.....	96
4.3 O CONSÓRCIO UNIREDE NORDESTE ORIENTAL.....	102
4.3.1 <i>O espaço de diálogo do Consórcio Nordeste Oriental: a lista de discussão.....</i>	<i>105</i>
4.4 A PUBLICAÇÃO DOS EDITAIS DO PRÓ-LICENCIATURA.....	113
4.5 OS RESULTADOS DA CHAMADA PÚBLICA ATRAVÉS DE EDITAL.....	123
4.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE CRIAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB).....	132
4.7 NUVEM DE TAGS DO CAPÍTULO.....	141
5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ASPECTOS CULTURAIS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	142
5.1 UNINDO OS PONTOS: UM OLHAR SOBRE O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS NO DOCUMENTO DO PRÓ-LICENCIATURA E A PRÁTICA DA EAD PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	143
5.2 A ANÁLISE DO ANEXO III NO CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	145
5.3 O PROFESSOR QUE QUEREMOS: UM OLHAR SOBRE A PROPOSTA DO PRÓ-LICENCIATURA PARA A PRÁTICA DOCENTE E SUAS IDENTIDADES.....	150

5.4 A ESCOLA QUE QUEREMOS: UM OLHAR SOBRE A DIMENSÃO CULTURAL DA ESCOLA.....	158
5.5 UM OLHAR SOBRE AS PROPOSTAS DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....	164
5.6 A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	174
5.7 ENTRE O DITO E O FEITO NO USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	182
5.8 O CONCEITO DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	190
5.8.1 <i>A aprendizagem nos ambientes virtuais e o domínio dos dispositivos tecnológicos</i>	192
5.8.2 <i>A Web 2.0 como espaço de autoria e compartilhamento na rede.....</i>	198
5.9 O QUE ENCONTRAMOS, COMO ESTAMOS E PARA ONDE VAMOS: FINALIZANDO O PERCURSO DA PESQUISA COM O RELATO DA SITUAÇÃO ATUAL DO PRÓ-LICENCIATURA.....	201
5.9.1 <i>O relato de experiências do Pró-Licenciatura.....</i>	204
5.10 NUVEM DE TAGS DO CAPÍTULO.....	217
6 CONCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA E AS POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS.....	218
REFERÊNCIAS.....	223

1 INTRODUÇÃO



Dan Perjovschi . What Happened to us?

1.1 Contextualizando o tema e a construção do percurso

É impossível dissociar o percurso de construção desta pesquisa da minha trajetória profissional, iniciada a partir das premissas de formação de uma nova sociedade informacional e globalizada que se desenhava no final da década de 1980. Nesse admirável mundo novo, surgia no nosso cotidiano um vento de mudanças positivas provocadas por mudanças políticas econômicas no país que ensaiava tomar uma posição de destaque no cenário mundial, até então relacionado, apenas com os aspectos positivos e sinais de prosperidade enquanto o senso comum associava tudo o que era brasileiro ao atraso, subdesenvolvimento e mediocridade. Durante a minha pesquisa no mestrado, muitos duvidavam da existência da globalização como um fenômeno real que pudesse provocar mudanças na produção, no mercado e no cotidiano brasileiro. A acumulação flexível e o surgimento da sociedade informacional ainda eram incipientes e poucos estudos tratavam do assunto. Terminado o mestrado, iniciei uma série de atividades profissionais em empresas, através da Educação a Distância (EAD), chamada no âmbito corporativo de e-learning e pude, finalmente, relacionar o mundo da produção e do trabalho com a educação e as tecnologias. Era um cenário promissor incentivado por experiências realizadas no exterior que comprovavam a eficácia da EAD em um novo cenário no mundo do trabalho.

Com a abertura das políticas governamentais para a implementação de cursos a distância nas Instituições de Ensino Superior, uma nova realidade foi construída e participei ativamente deste processo na concepção e implementação de cursos superiores em nível de graduação na Paraíba. O compartilhamento de ideias e a construção de um ideal para a EAD com outras instituições de ensino superior propiciou um diálogo rico extremamente importante para a definição do perfil de EAD que seria mais adequado à nossa realidade nos Estados Nordestinos. Neste momento, o principal modelo existente era o CEDERJ no Rio de Janeiro, Estado no qual eu nasci e vivi por quase toda a minha vida. Estava claro desde o início, que a realidade na qual o CEDERJ construiu a sua proposta de trabalho era bastante diferenciada do contexto nordestino.

Pensar na implementação de cursos a distância já seria uma tarefa complexa e, desenvolver cursos voltados para a formação de professores, exigia não apenas

um olhar na estrutura da EAD, mas sim, um profundo conhecimento da realidade educacional local, com todas as singularidades da cultura, cartografia e geografia. Neste segundo momento da minha trajetória profissional e pessoal, pude relacionar meu curso de graduação, Licenciatura em Geografia, meu mestrado com as suas questões sobre a produção, inovações tecnológicas, o trabalho e a educação. Felizmente, a aproximação com a construção da proposta de educação a distância, fez com que eu refletisse sobre a condução do processo e estivesse atenta aos desafios do percurso e aos eventuais desvios que foram realizados. O constante questionamento gerou uma série de inquietações sobre os (des)caminhos da EAD e sobre os limites e as possibilidades das propostas apresentadas. Foi exatamente neste cenário, pensando na possibilidade de transformar a realidade social, através da educação, que esta pesquisa foi iniciada.

1.2 A Educação Básica como questão central da discussão

A busca pela melhoria da educação básica é, sem dúvida, o princípio norteador das ações de qualificação dos professores. A avaliação realizada pelo Sistema de Avaliação Básica apontou a deficiência de qualidade da escolarização, servindo de base para uma série de ações do Governo Federal. A implementação do Programa Pró-Licenciatura, objeto do nosso estudo, é um programa que tem como objetivo a criação de cursos de Graduação (Licenciaturas) na modalidade a distância para formação e qualificação do professor que atua em sala de aula na rede pública, sem nível superior (ou quando apresenta nível superior em uma área diversa da que efetivamente atua). Os indicadores educacionais relativos à formação de professores, que se encontram nas salas de aula das escolas públicas no Brasil, sinalizam para a necessidade de se desenvolver projetos de formação acadêmica para esse educador, de modo que haja mudanças na qualidade da educação básica ofertada na rede pública de ensino.

O documento que apresenta as diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Pró-Licenciatura contém questões que não se restringem somente aos aspectos técnicos da formação docente. Observamos que vários elementos neste documento apresentam princípios subjetivos, permeando comportamentos e atitudes

docentes que não seriam possíveis de contemplação em currículos ou conteúdos dissociados dos aspectos culturais.

Embora a opção pela modalidade a distância seja justificada por aspectos pragmáticos relacionados aos custos, localização geográfica e inclusão tecnológica, as questões relacionadas ao processo de mediação pedagógica, por meio do uso maciço das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's), podem ser usados como um importante dispositivo na construção de novos paradigmas de formação e atuação dos professores na Educação Básica. Afinal, no momento em que atingimos níveis bastante elevados de desenvolvimento tecnológico, devemos capitalizá-los para a educação, melhorando o perfil acima apresentado no que tange à formação dos educadores, e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. O desenvolvimento de cursos na modalidade a distância, instituiu a utilização de tecnologias da informação como agregado indissociável de sua proposta pedagógica.

A análise da formação de professores, nesta modalidade, alicerçada na mediação pedagógica por novas tecnologias e as possibilidades de mudança paradigmática na atuação docente, poderá abrir caminhos para a compreensão das estratégias governamentais para a educação brasileira e as necessidades reais de mudanças paradigmáticas e culturais nas escolas.

As inovações tecnológicas provocaram um impacto sem precedentes em nossa sociedade, na segunda metade do século XX. Chamamos a sociedade em que vivemos hoje de sociedade de informação, conceito que define bem a existência de fluxos tão complexos de ideias, produtos, dinheiro, pessoas, que estabeleceu uma nova forma de organização social. O fato é que verificamos claramente as transformações na organização do trabalho, na produção, nos mecanismos de relacionamento social, no acesso à informação. O fenômeno da globalização provocou mudanças profundas nas relações econômicas e sociais nas mais distantes localidades do mundo, provocando um curioso paradoxo entre o global e local, constituindo-se uma disputa entre a influência exercida pelo mundo globalizado, em razão da mídia e da nova ordem econômica e o local, com sua expressão máxima na historicidade e importância do visto e experimentado para os indivíduos na sua formação cultural e cidadã.

O referencial teórico-metodológico dos estudos culturais é fundamental para a compreensão destas configurações econômicas e sociais. Os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente, com as relações e formação de classe, assim como a cultura envolve poder. A cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais (SILVA, 2000). O impacto das novas tecnologias provoca transformações também na apreensão do conhecimento, pois não basta definir apenas o que estudar, mas também como estudar. Está relacionado com as estratégias e metodologias propostas para a disseminação da informação e do conhecimento. Ou, em última análise, como transformar a quantidade de informações acessíveis com o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação em conhecimento sistematizado, significativo e passível de utilização e de reestruturações.

A cultura contemporânea é caracterizada por vários autores como uma transição da modernidade para a pós-modernidade (HARVEY, 1993). A modernidade é o período de afirmação do indivíduo e da consolidação de uma economia centrada na produção. A pós-modernidade se caracteriza pela instabilidade conceitual com a passagem da produção industrial para uma sociedade de serviços, a qual valoriza a heterogeneidade dos segmentos de consumo e a personalização na relação com o consumidor.

A reflexão sobre o papel e as características da escola dentro deste novo mundo híbrido, visto como um espaço em mudança nas novas configurações culturais possibilita a análise de elementos subjetivos que permeiam e constrói a escola como instituição e as perspectivas reais de quebra dos seus paradigmas. O foco da aprendizagem contextualizada até recentemente estava voltado para as particularidades sociais, econômicas e culturais de um grupo de alunos. Com a globalização, este conceito de realidade foi expandido e os conceitos de comunidade, lugar, espaço e tempo foram redimensionados, não comportando mais um conceito de identidade cultural estável. “Se nos estudos culturais a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte deste complexo” (COSTA, 2005, p.34). Assim, é preciso investigar as relações de poder que permeiam esta arena,

considerando a produtividade e positividade do poder, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades.

Apesar da definição e do objetivo geral do Pró-Licenciatura estarem focados apenas na questão da qualificação do professor (e seu consequente prejuízo ao seu desempenho) e sua relação direta com a qualidade da Educação Básica, o documento completo apresenta outros conceitos muito mais complexos. Ao analisarmos o documento com as propostas conceituais e metodológicas do Programa, observamos que dos seis eixos que estruturam a proposta, apenas um está restrito ao campo da competência disciplinar, relacionada ao domínio dos conteúdos e técnicas. Os demais estão fundamentados em mudanças culturais profundas, alicerçados em elementos que compreendem as subjetividades que permeiam os estudos culturais.

Ao conectar em seus eixos a compreensão de uma escola (na visão do professor) como um espaço social, sensível à história e à cultura locais com uma ação afirmativa de inclusão digital, por meio da viabilização da apropriação dos educados das tecnologias de comunicação e informação, nos parece que a decisão em formar professores através da modalidade a distância não é apenas uma opção fundamentada em questões operacionais (tempo, limites geográficos e custos). Embora estes elementos façam parte da viabilidade técnica para a implementação de cursos na modalidade a distância (não podemos menosprezar os aspectos econômicos e jurídicos), a inserção desta metodologia com o forte agregado tecnológico, inerente ao seu desenvolvimento, pode, na verdade, ter sido a premissa mais importante para a decisão estratégica de sua implementação.

1.3 As premissas da pesquisa e a estrutura do trabalho

As estratégias para a formação de professores (sempre enunciadas em caráter de mudança, transformação ou construção), apresentam a estratégia do programa para alcançar seus objetivos de transformação, por intermédio de dois itens intitulados “a escola que queremos e o professor que queremos”. Ao propor que o professor deverá “viabilizar o desenvolvimento de novas e mais complexas estruturas e relações com o mundo real e com o conhecimento”; ou que “para um país justo e igualitário, não se pode reforçar a cultura do individualismo e da

ambição por status econômico, em detrimento dos princípios éticos e de cidadania” (MEC, Anexo III, 2005) estão agregados elementos do campo dos estudos culturais que são complexos, para uma posterior avaliação de sua aplicabilidade.

Esta concepção de aprendizagem implementa o conceito de acessibilidade, tratado aqui como o obstáculo maior hoje na sociedade do conhecimento: um mundo dividido entre os que possuem acesso à informação e os que estão excluídos deste processo. A questão é: uma vez garantindo a acessibilidade aos professores, mudando completamente os paradigmas de sua formação, conseguiremos transformar sua atuação no ambiente escolar? Estaremos construindo uma nova forma não apenas de atuação do professor, mas sim, de gestão escolar? A opção por uma metodologia a distância garante as transformações nos processos individuais?

A formação do professor em uma modalidade com inserção tecnológica, embutida na própria metodologia de um curso na modalidade a distância, poderá propiciar uma diferença significativa em sua atuação na Educação Básica. Ao fazer o curso de Licenciatura na disciplina em que efetivamente atua, o professor que já exerce essa atividade, possivelmente acumulará, não apenas o conteúdo específico que leciona, mas também, inúmeras possibilidades pedagógicas que permitam uma atuação mais efetiva, inserida realmente em uma sociedade de informação e conhecimento. Assim, os professores atuantes nos mais remotos municípios do interior da Paraíba, por exemplo, travarão conhecimento com a Internet, software livre, descobrindo as inúmeras possibilidades que o acesso à informação permite, ao mesmo tempo em que desenvolverão um conceito de autonomia na aprendizagem na construção de sua própria aprendizagem.

A nossa hipótese para esta pesquisa é que o Pró-Licenciatura, como política pública de educação a distância, apresenta estratégias de mudança paradigmática nas concepções e práticas educacionais dos professores que estão, efetivamente, em sala de aula, a partir de elementos do campo dos Estudos Culturais, propondo a formação destes professores na modalidade a distância com o propósito de promover mudanças na escola, a partir dos pressupostos da ética, da cultura, da formação de redes sociais, da diversidade e do contraponto global/local.

Para tanto, é de extrema importância para a compreensão da prática de EAD, como uma modalidade de ensino, entender as mudanças ocorridas na produção que são um reflexo da transformação no padrão de acumulação econômica. O enfoque na relação intrínseca entre o padrão de acumulação vigente e as práticas de EAD já foi elaborado por diversos autores (BELLONI, 2003; NEGROPONTE, 1999; PETERS, 1983). Segundo Belloni (2003), este debate é crucial já que estes modelos têm influenciado, não apenas na elaboração dos modelos teóricos, mas nas próprias políticas e práticas de EAD, no que diz respeito, tanto às estratégias desenvolvidas, como à organização do trabalho acadêmico e de produção de materiais pedagógicos.

Estas mudanças se traduziram em um modelo de organização do trabalho e da produção que acabaram por impactar a educação aberta. Segundo Belloni, “os modelos da sociologia industrial penetraram no campo da educação aberta e houve grande influência com significativo impacto em suas concepções e estratégias educacionais” (2003, p. 18).

No dizer dessa autora, as demandas na formação inicial e continuada mudam substancialmente, apontando para duas grandes tendências: a reformulação radical dos currículos e métodos de educação, privilegiando a multidisciplinaridade e a aquisição de habilidades de aprendizagem, e a oferta de formação continuada ligada aos ambientes de trabalho, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.

Lévy (1999) sintetiza esta necessidade ao afirmar que o uso das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa estão amplificando e provocando profundas transformações na relação com o saber. O prolongamento de determinadas capacidades cognitivas humanas é redefinido, em razão do suporte tecnológico, colocando em questão o funcionamento das instituições e a divisão do trabalho, que estão inseridos agora nas possibilidades de criação coletiva, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede.

O que se discute aqui é ainda mais complexo, pois, a escola não precisa modificar-se para acompanhar o novo modo de produção, mas sim, porque as formas de aprendizagem se modificaram e todos os paradigmas anteriores não funcionam mais e, quando aplicados, dificultam a ação fim da escola: possibilitar a aprendizagem.

O nosso objeto de estudo é a educação a distância como instrumento de mudança paradigmática na formação de professores atuantes na rede pública, na perspectiva dos Estudos Culturais, através do Programa Pró-Licenciatura, de modo a compreender as novas dimensões deste processo que estão para além da incorporação de conteúdos e novas técnicas. Pretendemos compreender, interpretar e explicar os referenciais paradigmáticos do processo de construção, implementação e avaliação do programa de formação de professores Pró-Licenciatura. É necessário definir as questões político-ideológicas que desenharam as ações de Estado na implementação do Projeto Pró-Licenciatura e avaliar a potencialidade e obstáculos encontrados no Pró-Licenciatura e as dimensões reais das estratégias governamentais para mudança dos paradigmas culturais e seus desdobramentos no ambiente escolar.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, que contemplam o percurso de surgimento da educação a distância, contextualizando a modalidade e relatando o processo de implementação do Programa Pró-Licenciatura. No primeiro capítulo apresentamos a introdução com ao detalhamento do nosso percurso, justificando a escolha do tema e a estrutura do trabalho.

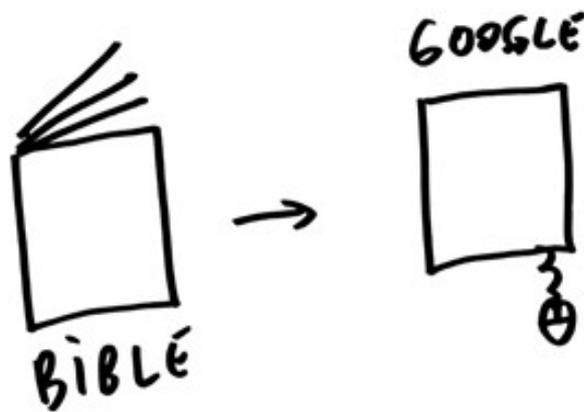
O segundo capítulo trata do nosso referencial teórico-metodológico com a contextualização do foco da pesquisa, o tipo de pesquisa escolhida e a construção da teoria no campo dos Estudos Culturais e Educação a Distância.

O terceiro capítulo traz os pressupostos teóricos da educação a distância com sua contextualização histórica e econômica na sociedade informacional. Neste capítulo, abordaremos a relação entre capital e educação ao longo da história em cenários construídos, a partir do modo de produção vigente e apresentaremos o panorama histórico da educação a distância no mundo e no Brasil.

No quarto capítulo, apresentamos a construção do Programa Pró-Licenciatura como política pública de formação de professores na modalidade a distância, desde os movimentos iniciais com a formação dos consórcios como instrumento de articulação para a definição das políticas governamentais, até a análise dos resultados dos editais publicados.

No quinto e último capítulo, tecemos uma reflexão sobre a formação de professores estruturada na mediação pedagógica por tecnologias digitais e sua

2 CONSTRUINDO OS REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: O CAMPO DOS ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



Dan Perjovschi . What Happened to us?

2.1 A escolha do campo teórico

O pesquisador que tem como seu foco de pesquisa a educação a distância encontra uma diversidade de elementos que pode ser resolvida, a partir da escolha de um deles para análise, com base nos pressupostos já conhecidos: teoria da comunicação, relações sociológicas ou antropológicas do indivíduo em sociedade, teorias da aprendizagem ou referenciais tecnológicos. Todos estes elementos precisam e devem ser pesquisados neste campo de conhecimento, já que o aprofundamento dos estudos vem trazendo uma melhoria significativa nos cursos realizados a distância, seja a partir da inclusão de novas “ferramentas”, seja a partir de mudanças na perspectiva da aprendizagem.

A escolha em pesquisar a Educação a Distância na perspectiva dos Estudos Culturais foi realizada, enfatizando a necessidade de introduzir um aspecto diferenciado na pesquisa sobre a Educação a Distância, ou especificamente, sobre as possibilidades de uso das tecnologias no campo da educação, enfocando elementos relacionados com a identidade e a cultura. Esta abordagem não se revela uma opção muito fácil durante o percurso de construção do trabalho, pois como afirma Costa (2005), o campo de pesquisa dos estudos culturais é um campo que não se entrega facilmente e a própria noção de teoria é questionada. Nesta perspectiva, acrescentamos mais um elemento. Este campo não se revela com facilidade aos olhos do pesquisador; ele exige um aprofundamento intenso de seus conceitos antes que possibilite a realização de sua prática. Isto significa que adequação e coerência são as palavras-chave neste processo e nenhuma estrutura fora de seus pressupostos pode ser inserida sem prejuízo para os resultados da pesquisa.

Esse aprofundamento nada mais é do que escolher e acreditar nos pressupostos do campo de pesquisa que está se abraçando, não apenas porque é um tema da “moda” ou aparentemente mais fácil de responder às questões da pergunta da pesquisa. É necessário realmente vivenciar estes pressupostos no percurso da pesquisa, já que o convencimento dos resultados não estará pautado em um dado estatístico ou em uma resposta única e inequívoca.

Assim, a proposta de uma pesquisa relacionando a Educação a Distância e seus pressupostos no campo dos Estudos Culturais (EC), parecia, em um primeiro

momento, um movimento viável e necessário para a elaboração de um olhar que estivesse voltado para o sujeito, aluno desta modalidade de ensino, ou para as motivações na construção de uma política pública desta envergadura, considerando também o perfil do governo que implementou estas políticas. Porém, durante o processo de construção dos referenciais teóricos e metodológicos, a complexidade dos Estudos Culturais, enquanto campo de pesquisa, propiciou o desenvolvimento de uma série de reflexões sobre estas escolhas e as possibilidades diversas de caminhos para a realização do trabalho proposto.

Quando pensamos na estrutura deste capítulo, nossa maior inquietação estava relacionada com as dificuldades que o campo de pesquisa dos Estudos Culturais apresenta aos pesquisadores. A fertilidade, diversidade e amplitude deste campo de pesquisa revelam as suas estruturas complexas, escorregadias, nebulosas e exigentes quando definitivamente decidimos apropriá-lo. As dificuldades que constatamos na estruturação da pesquisa, na definição dos conceitos e categorias de análise, fomentaram uma série de reflexões e inquietações que buscamos apresentar ao longo deste texto, na perspectiva de compartilhar este processo de construção e decisão com outros pesquisadores que escolheram trilhar o mesmo caminho. Quanto maior era a dificuldade de estabelecer as conexões entre o meu foco de pesquisa e o campo dos Estudos Culturais, mais vislumbrávamos a importância e a infinitude desta prática. Assim como aquele que quer compreender não pode se entregar às suas opiniões prévias e ignorar a opinião do texto, a formação de uma consciência formada hermeneuticamente tem que se mostrar receptiva desde o princípio para a alteridade do texto, ou seja, não apenas ouvir, mas também, enxergar o outro. Este tem sido nosso maior exercício durante esta trajetória: Compreender filosoficamente que o importante é confrontar a verdade do outro com as nossas próprias opiniões prévias, estabelecendo um diálogo constante, em que não existem vencedores e vencidos, mas simplesmente aqueles que transformam e são transformados, a partir de suas práticas. Escrever este capítulo não foi importante porque nos fez ver onde pretendíamos chegar, mas sim, porque nos apontou de onde devíamos partir.

São estas reflexões que trabalharemos neste capítulo, cujo objetivo é realizar uma reflexão sobre as contribuições teóricas dos Estudos Culturais como campo de pesquisa e a apresentação de um breve relato do percurso metodológico adotado.

2.2 Contextualizando a discussão: sobre o foco da pesquisa

Detalharemos a seguir, alguns aspectos do foco de nossa pesquisa para contextualizar as escolhas teóricas e metodológicas realizadas para o desenvolvimento deste estudo. O Programa Pró-Licenciatura, objeto do nosso estudo, é um programa que tem como objetivo a criação de cursos de Graduação (Licenciaturas) na modalidade a distância para formação e qualificação do professor que atua em sala de aula na rede pública, sem nível superior (ou quando apresenta nível superior em uma área diversa da qual efetivamente atua). Os indicadores educacionais relativos à formação de professores, que se encontram nas salas de aula das escolas públicas no Brasil, sinalizam para a necessidade de se desenvolver projetos de formação acadêmica para esse educador, de modo que haja mudanças na qualidade da educação básica ofertada na rede pública de ensino.

O documento que apresenta as diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Pró-Licenciatura contém elementos que não se restringem somente aos aspectos técnicos da formação docente. Observamos que vários critérios neste documento apresentam princípios subjetivos, permeando comportamentos e atitudes docentes que não seriam possíveis de contemplação em currículos ou conteúdos dissociados dos aspectos culturais da prática pedagógica.

Embora a opção pela modalidade a distância seja justificada por questões pragmáticas relacionadas aos custos, localização geográfica e inclusão tecnológica, os aspectos relacionados ao processo de mediação pedagógica, por meio do uso maciço das tecnologias de informação e comunicação (TIC's), podem ser usados como um importante dispositivo na construção de mudanças na formação e atuação dos professores na Educação Básica. Afinal, no momento em que atingimos níveis bastante elevados de desenvolvimento tecnológico, devemos capitalizá-los para a educação, melhorando o perfil acima apresentado, no que tange à formação dos educadores e, conseqüentemente, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. O desenvolvimento de cursos na modalidade a distância instituiu a utilização de tecnologias da informação como agregado indissociável de sua proposta pedagógica.

É possível afirmar que a criação dos cursos de graduação a distância, em diversas áreas, permite um processo de inclusão de indivíduos que não teriam outra

possibilidade de realizar um curso em nível superior. A flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador como “ferramenta”, entre outros elementos, amplia consideravelmente o leque de pessoas que pode incluir-se em um processo de formação institucional.

Apesar da definição e do objetivo geral do Pró-Licenciatura estarem focados apenas na questão da qualificação do professor (e seu conseqüente prejuízo ao seu desempenho) e sua relação direta com a qualidade da Educação Básica, o documento completo apresenta outros conceitos muito mais complexos. Ao analisarmos o documento com as propostas conceituais e metodológicas do Programa, observamos que dos seis eixos que estruturam a proposta, apenas um está restrito ao campo da competência disciplinar, relacionada ao domínio dos conteúdos e técnicas. Os demais estão fundamentados em mudanças culturais profundas, alicerçados em elementos que compreendem as subjetividades que permeiam os estudos culturais.

A ênfase na formação dos conteúdos de sua área está explicitada apenas no primeiro eixo. A formação teórica sólida e consistente está associada de forma direta com os princípios políticos e éticos que dependerão, exclusivamente, do ambiente cultural no qual o professor estiver inserido. A proposta de formar um educador capaz de “propor e efetivar as transformações político-pedagógicas na escola” é uma afirmação contundente de que as estruturas organizacionais e pedagógicas das escolas hoje não são adequadas ao que parte das políticas públicas consideradas aceitáveis para uma educação de qualidade.

Ao conectar em seus eixos a compreensão de uma escola (na visão do professor) como um espaço social, sensível à história e às culturas locais com uma ação afirmativa de inclusão digital (através da viabilização da apropriação dos educandos das tecnologias de comunicação e informação) nos parece que a decisão em formar professores na modalidade a distância não é apenas uma opção fundamentada em questões operacionais (tempo, limites geográficos e custos). Embora estes elementos façam parte da viabilidade técnica para a implementação de cursos na modalidade a distância (não podemos menosprezar os aspectos econômicos e jurídicos), a inserção desta metodologia com o forte agregado tecnológico inerente ao seu desenvolvimento, pode, na verdade, ter sido a premissa mais importante para a decisão estratégica de sua implementação.

2.3 Construindo a teoria: o campo dos Estudos Culturais e a Educação a Distância

Ao iniciar o processo de aprofundamento dos referenciais teóricos escolhidos, nos deparamos com a complexidade do próprio campo de pesquisa dos Estudos Culturais. A complexidade está estruturada na própria fundamentação teórica e na escolha metodológica, já que o campo dos Estudos Culturais questiona o próprio sentido de teoria, se contrapondo aos modelos existentes e buscando novos olhares e perspectivas sobre a pesquisa científica. Surgem dúvidas em conceitos considerados sólidos, como cultura, identidade, sujeito, globalização, fronteiras, entre outros, que são tratados em abordagens diversificadas, em que as certezas foram substituídas por questionamentos. A questão central era descobrir no campo dos Estudos Culturais, quais os conceitos fundamentais que deveríamos nos apropriar e aprofundar para servir como fundamentação das nossas análises neste estudo.

Surge aqui uma questão interessante dos Estudos Culturais. A história de vida dos autores faz parte da construção de suas estruturas teóricas, não estão como em outros campos do conhecimento, separados por um modelo científico que ignora as influências recíprocas entre o sujeito e o objeto. Neste campo de pesquisa, o que somos, nossa trajetória, nossa bagagem, nosso histórico e nossas atitudes fazem parte da construção do nosso objeto de pesquisa. Assim, o histórico pessoal de Raymond Williams é decisivo para a construção de seu conceito de cultura e todas as inferências realizadas a partir daí, da mesma forma que a vida de Stuart Hall alicerça sua discussão sobre identidade pós-colonialismo.

Considerando este aspecto dos Estudos Culturais, a busca por uma relação direta entre as questões relativas ao nosso estudo, a educação a distância, a partir do pró-licenciatura e as experiências de Williams e Hall com a educação de Jovens e Adultos e sua formação nos movimentos sociais, é o primeiro elo estabelecido no aprofundamento das leituras dos dois autores. Segundo Hall (2003), no ensaio intitulado “The Future of Cultural Studies” de 1989, Williams coloca as raízes dos Estudos Culturais nos primórdios do movimento para a educação de adultos. Encontramos em Williams as considerações necessárias sobre o conceito de cultura e na leitura de Hall, verificamos as nuances e possibilidades do conceito de

identidade. Os dois conceitos são fundamentais na construção do referencial teórico desta pesquisa e sobre eles trataremos a seguir.

Williams estruturou suas reflexões com referência na classe trabalhadora, incomodado com a visão do pensamento marxista sobre as questões relacionadas com a mídia, a literatura e a comunicação. Como um dos fundadores da nova esquerda, seu ponto de partida foi a teoria marxista, com a qual ele reinterpretou as questões relacionadas com a cultura, embora a considerasse como parte dos modos de produção. Para o autor, a cultura é um elemento fundamental que não pode estar subjugada às questões econômicas e políticas, e considerada “todo um modo de vida de um grupo social conforme a estruturação pela representação e pelo poder” (WILLIAMS, 1961, p. 16).

Neste contexto, o uso dos termos “prática social” e “produção cultural” são entendidos como um sistema de significações que ampliou a interpretação do termo e incluiu dimensões como “modo de vida global, sistemas de significações e atividades artísticas e intelectuais” (ARAÚJO, 2004, p. 4). A ideia então é inversa ao pensamento do Romantismo que associava a cultura ao saber da elite ou dos privilegiados. Para Williams, a cultura é ordinária porque está em toda a sociedade e em toda mente.

Os autores com os quais Williams dialoga e estabelece pontes e fundamentações apontam para o teor do corpo de seu trabalho. Estão presentes Lukács, Lefebvre, Gramsci e Bakhtin, além de Marx, que fundamentam a elaboração de uma teoria materialista da cultura, de forma que concepções marxistas e estruturalistas foram superadas.

Para esta pesquisa, é particularmente interessante a associação que Williams estabelece entre a cultura de massa e as questões relativas ao processo de industrialização e urbanização, principalmente porque ele não suprime as questões relativas ao modo de acumulação e o conceito de cultura. Na verdade, ele amplia esta perspectiva, possibilitando a realização de inferências e relações importantes quando analisamos a educação a distância em um contexto de inclusão.

No primeiro capítulo de nosso trabalho, desenvolvemos o histórico e os pressupostos da educação a distância, a partir das relações apontadas por Marx sobre a destituição do poder sobre o trabalho realizada pelo capitalismo no processo

de industrialização. Ao afirmar que a industrialização foi veementemente rejeitada, tanto no que diz respeito à produção por máquina, quanto às relações sociais que o sistema fabril dava lugar (ARAÚJO, 2004), é colocado em pauta que o conceito de cultura em massa está relacionado com a estrutura do modo de produção, e a relação do trabalhador neste contexto de produção. Assim, é possível apresentar o histórico da educação a distância e seu papel na sociedade moderna, a partir do conflito existente entre os trabalhadores e o capitalista que engendrou alternativas para a formação do trabalhador, privado por inúmeras razões, da oportunidade de realizar seus estudos em um modelo padrão oferecido pelas sociedades capitalistas.

Outro aspecto importante para ser trabalhado – com base no conceito de cultura mais amplo – é a relação entre cultura e educação, elemento importante para responder a pergunta central desta pesquisa. Ao pressupor que a educação a distância – através do programa governamental Pró-Licenciatura – objetivava promover mudanças na cultura das escolas (e dos professores), é essencial discutir não somente o conceito de cultura como também trazer a discussão sobre a cultura escolar. Ao discutir a questão da cultura neste contexto, surge a necessidade de aprofundar o segundo elemento que estrutura a nossa pesquisa, o conceito de identidade.

Para elaborar as questões relativas ao conceito de identidade, encontramos em Stuart Hall uma abordagem muito interessante sobre o descentramento da identidade do sujeito ou deslocamento. Para Hall (2006), o deslocamento ou descentramento dos movimentos teóricos sobre os estudos da cultura no campo de pesquisa dos Estudos Culturais aconteceu com o surgimento da chamada “virada lingüística” ou a descoberta da discursividade, da textualidade. Ele ressalta que a metáfora do discursivo da textualidade representa um deslocamento que está sempre implícito no conceito de cultura.

Há sempre algo descentrado no meio cultural, na linguagem, na textualidade, na significação; há algo que constantemente escapa e foge à tentativa de ligação, direta e imediata com outras estruturas. E ainda, simultaneamente, a sombra, a estampa, o vestígio daquelas outras formações, da intertextualidade dos textos em suas posições institucionais, dos textos como fontes de poder, da textualidade como local de representação e de resistência, nenhuma destas questões poderá jamais ser apagada dos Estudos Culturais (HALL, 2006, p. 199).

Este aspecto é fundamental no desenvolvimento de nossa pesquisa porque reafirma a possibilidade de uso dos estudos culturais na análise do discurso, por intermédio da interpretação dos textos como fonte de poder para a realização de mudanças, dialogando ou não com seus pares. Para Hall, nunca foi possível teoricamente, no campo dos Estudos Culturais, dar conta das relações de cultura e seus efeitos. Para tanto, a ideia de tensão é um elemento essencial, principalmente quando tratamos do discurso governamental e seus impactos nos sujeitos afetados por ele, tanto quanto na prática como pesquisadora com o reconhecimento dos limites que precisaremos assumir no nosso estudo. Afinal, segundo Hall, os Estudos Culturais têm chamado a atenção não apenas devido ao seu desenvolvimento teórico interno, por vezes estonteante, mas por manter questões políticas e teóricas numa tensão não resolvida e permanente (HALL, 2006, p. 200).

Quanto ao conceito de identidade nesta pesquisa, ele surge como um aspecto do sistema de representação, no qual seus processos de moldagem e remodelagem são determinados, a partir de mudanças provenientes da globalização e da compressão espaço-tempo. São os deslocamentos propostos por Hall (2006), ao afirmar que a moldagem e a remodelagem de relações espaço-tempo no interior de diferentes sistemas de representação têm efeitos profundos sobre a forma como as identidades estão localizadas e representadas.

Neste contexto, conseguimos estabelecer nossa identificação completa com o campo dos Estudos Culturais, uma vez que todas as identidades estão localizadas no espaço e no tempo simbólico, e o impacto da globalização sobre as identidades está exatamente centrado no fato de que todos os sistemas de representação apresentam coordenadas espaciais e temporais. Nesta pesquisa, temos dois eixos a tratar na perspectiva da globalização que motivou a implementação dos programas de educação a distância na educação superior no Brasil, e na compressão espaço-tempo que a educação a distância, enquanto modalidade, provoca nos alunos e sua relação com estas alterações de identidade na construção da aprendizagem.

No caso da globalização, trazemos a visão de Oliveira (2001, p. 87), afirmando que no decorrer dos anos 90, o debate sobre educação e desenvolvimento “esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais”. As discussões

que ocorreram explicitam a necessidade de serem pensadas alternativas para problemas estruturais da educação brasileira. A preocupação central, contudo, não estava limitada à formação da força de trabalho para lidar com as inovações tecnológicas e organizacionais. Incluíram também questões políticas como financiamento, controle e gestão da educação pública e cultural, a partir das mudanças da reestruturação econômica e da necessidade de mudança do paradigma educacional na sociedade da informação.

Em relação à compressão espaço-tempo na educação a distância, podemos afirmar que a criação dos cursos de graduação em diversas áreas permite um processo de inclusão de indivíduos que não teriam outra possibilidade de realizar um curso em nível superior. A flexibilidade dos horários, a não obrigatoriedade da frequência diária, a utilização do computador como “ferramenta”, entre outros elementos, amplia consideravelmente o leque de pessoas que podem incluir-se em um processo de formação institucional. A compressão da distância e a ampliação do tempo de estudos provocam um movimento que é uma característica interessante na Educação a Distância. A distância física é encurtada pelas tecnologias de comunicação que conectam professores, alunos e tutores fisicamente distantes. A ampliação do tempo de estudo está diretamente relacionada com a “quebra” da temporalidade, já que o aluno pode acessar o material em diversos momentos, inclusive de madrugada e aos domingos. As orientações e aulas estão no ar ininterruptamente e cabe ao aluno aproveitar o momento mais adequado para interagir com o material.

A questão mais inquietante é que a maior vantagem da Educação a Distância é também a razão do insucesso dos alunos. A flexibilidade propiciada pela metodologia, que é o principal atrativo para os alunos que almejam estudar em seu tempo livre ou não ter a obrigação de frequentar a sala de aula todos os dias, acaba por tornar-se o maior obstáculo no desenvolvimento da aprendizagem. A compressão espaço-tempo ou a redefinição destas duas categorias tão essenciais ao ser humano provoca uma dificuldade em lidar com o tempo (que sempre parece mais longo do que é de fato) e com as distâncias (a não exigência presencial provoca o isolamento e sensação de abandono no aluno). Harvey já sinalizava para o impacto das mudanças destas duas categorias em nossas vidas quando afirmava

que “compressão o tempo-espaço sempre cobra o seu preço da nossa capacidade de lidar com as realidades que se revelam à nossa volta” (1993, p. 275).

Tanto o conceito de globalização como as redefinições nos conceitos de temporalidade e espacialidade podem levar a pesquisa para um debate sobre a pós-modernidade, um conceito controverso, mas apropriado por vários teóricos para explicar/justificar algumas das mudanças na sociedade. Temos Anthony Giddens, com *As Consequências da Modernidade* (1990), Henri Lefebvre com *A Vida Cotidiana no Mundo Moderno* (1991), Edward Soja com *Geografias Pós-Modernas* (1993), David Harvey com *Condição Pós-Moderna* (1993) e Jean-François Lyotard com *O Pós-Moderno* (1986), entre outros autores que podem fornecer a fundamentação teórica para um aprofundamento da questão.

É possível encontrar vestígios marxistas no corpo do texto, sobretudo no terceiro capítulo, mas a existência desses lampejos teóricos está relacionada com a nossa formação marxista consistente na graduação e no mestrado, posteriormente deslocada com a assimilação dos Estudos Culturais. Eles também apontam um processo de formação, maturação e libertação de algumas amarras teóricas que são características dos Estudos Culturais que encontram suas origens no pensamento marxista. Hall (2006b) dedica um capítulo do seu livro *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais* para tratar sobre a influência do marxismo dos Estudos Culturais, já que existe uma certa convergência em alguns aspectos. Isso não quer dizer que exista uma aproximação teórica possível, o próprio autor adverte que “em nenhum momento os estudos culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente, em termos teóricos” (HALL, 2006b, p. 191). Não existia espaço no pensamento marxista para as questões relacionadas com a cultura, ideologia, linguagem e o simbólico.

Diante do percurso proposto aqui, evidenciamos as escolhas teóricas nas quais pautamos o desenvolvimento da nossa pesquisa. Relatamos a seguir, as definições epistemológicas para discutir a questão da educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais.

2.4 Anotações sobre o percurso metodológico

A escolha metodológica para desenvolver a nossa pesquisa recaiu sobre a pesquisa documental, já que a questão central deste estudo está relacionada com uma política pública específica. Quando o objeto foi delimitado e as questões centrais da tese surgiram, ficou evidente que a documentação necessária para fundamentar as questões propostas não poderia ser utilizada apenas como um material subjacente ao tema, a documentação era o tema. Segundo Lankshear e Knobel (2008), a pesquisa educacional baseada em documentos pode construir interpretações para identificar ou construir os significados.

Os pesquisadores freqüentemente se engajam na pesquisa baseada em documentos para investigar os tipos de significados construídos através dos textos. Isso revela o tipo de trabalho ideológico que os textos podem realizar e como eles podem posicionar-se, encorajando-nos, como leitores, para ver e abordar o mundo – ou fragmentos dele- de certas maneiras em vez de outras. Este propósito é alcançado reunindo textos relevantes para a área de interesse do pesquisador, e depois submetendo-os a algum tipo de interpretação através da análise textual. Isso implica o processo de declarar que o texto – ou o corpus de texto – gera alguns significados e alguns efeitos desses significados (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105).

Uma vez decidido que a pesquisa seria fundamentada na documentação relativa ao Pró-Licenciatura, enquanto uma política pública de formação de professores na modalidade a distância, nos deparamos com uma quantidade considerável de documentos sobre o assunto que incluíam, além dos documentos oficiais do MEC, uma série de outros documentos relativos ao processo de construção e implementação do programa. Este aspecto é fundamental no trabalho, uma vez que consideramos como uma premissa básica para compreender o Pró-Licenciatura na perspectiva dos Estudos Culturais, a intensa rede de comunicação estabelecida entre diversos sujeitos envolvidos com a educação superior no país e as inúmeras contribuições que foram realizadas para a construção deste programa. Foi muito importante manter o foco de análise dos documentos na perspectiva dos Estudos Culturais, uma vez que o tipo de análise textual empregada deve ser “coerente com a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador que, por sua vez, deve ser coerente com a estrutura conceitual e teórica do problema da pesquisa” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 105). Buscamos, então, aplicar uma análise

textual que produzisse uma interpretação dos documentos para responder a questão original da pesquisa.

Nesta perspectiva, foi essencial uma divisão temporal entre o antes, o durante e o depois da implementação do programa. O recorte temporal estabelecido para a pesquisa foi o período entre 2003 e 2006, sendo o marco central o edital do MEC nº 001/2004: a primeira chamada pública para as instituições que desejavam ofertar cursos na modalidade a distância. Isso não significa que outros eventos importantes realizados nos anos subsequentes não tenham sido referenciados. Buscamos reunir neste estudo todas as informações relevantes sobre o Pró-Licenciatura, sendo que o marco temporal evidencia apenas o foco central da pesquisa, mas não é absolutamente limitado por ele.

O ano de 2003 pode ser considerado como preparatório para a elaboração da proposta do programa, por meio de intenso diálogo com as representantes das instituições; o ano de 2004 foi destinado à publicação do edital, avaliação das propostas e divulgação dos resultados e, finalmente, os anos de 2005 e 2006, destinados ao processo de implementação dos cursos até a criação da Universidade Aberta do Brasil, que encerra as ações do Pró-Licenciatura ao abarcar os cursos do programa em sua estrutura.

O primeiro passo para começar a organizar a pesquisa foi selecionar, dentre estes documentos, os que poderiam ser considerados válidos e os que deveriam ser descartados. O critério nesta seleção estava relacionado com a importância do documento em relação ao tema pesquisado e a sua origem (baseado em um princípio de autoridade e credibilidade do documento). O método mais eficiente para organizar a documentação foi estabelecer diferentes níveis de importância para cada um deles e trabalhar com esta classificação no decorrer da pesquisa. Assim, embora a análise central da pesquisa esteja focada nos documentos oficiais publicados pelo MEC, outros documentos também são importantes para fundamentar alguns dos pressupostos da pesquisa.

Um outro dado importante que precisa ser abordado é que não consideramos como documento apenas os textos materializados de forma impressa, uma vez que a pesquisa aborda as inovações tecnológicas, foram importantíssimos os documentos que circularam através de listas de discussão (oficialmente criadas e

gerenciadas pelas Instituições de Ensino Superior - IES), vídeos com entrevistas e declarações realizadas e disponibilizadas, através de veículos oficiais e as telas das plataformas de aprendizagem e gerenciamento dos cursos a distância. Em resumo, todas as formas de comunicação sobre o assunto, devidamente registradas e disponibilizadas em ambientes oficiais ou com credibilidade comprovada, foram utilizados na pesquisa.

Esta diversidade das mídias documentais utilizadas pode ser justificada por dois aspectos. O primeiro é o próprio escopo teórico no campo dos Estudos Culturais que possibilita utilizar e discutir diferentes mídias sejam elas de massa ou não como uma expressão legítima do pensamento de um determinado grupo. O segundo é a riqueza de informações disponíveis em canais de comunicação novos naquele momento que eram plenamente utilizados em função da própria característica dos integrantes do grupo, já que todos se apropriavam com desenvoltura do uso das tecnologias digitais.

Uma vez determinado os diferentes níveis dos documentos disponíveis, torna-se essencial listar os elementos estruturantes da questão central da pesquisa e analisar, em cada um deles, o contexto em que estes elementos aparecem e qual o seu efeito na constituição do programa. Um exemplo prático é a construção do conceito de identidade do aluno dos cursos a distância oferecidos, que foi discutido de forma intensa durante o processo de elaboração do edital, durante a seleção dos projetos (a partir das orientações para elaboração dos projetos) e, posteriormente, na definição do perfil dos candidatos ao vestibular destes cursos.

Outro aspecto importante na definição do percurso metodológico foi o recorte territorial da pesquisa. A pesquisa enfoca um programa nacional, e todos os elementos relacionados com sua elaboração e divulgação foram considerados de aspecto nacional, mas quando foi necessário caracterizar o processo de implementação dos cursos a distância nas instituições no âmbito do Pró-Licenciatura e analisar os projetos político-pedagógicos, reduzimos o recorte para o chamado Consórcio Nordeste Oriental, que compreende os estados de Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. A necessidade do nosso interesse maior era verificar o processo de implementação de uma política pública na nossa região de atuação, em locais que apresentam baixos Índices de Desenvolvimento Humano e sérios problemas na formação de professores que atuam na rede pública.

A escolha deste recorte territorial não compromete o resultado da pesquisa, pois, ele poderia ter sido feito de forma aleatória, mas considerando a necessidade de se retratar os bolsões de baixo índice de desenvolvimento e marcar o movimento constante do global e o local, como um dos efeitos perversos da globalização, optamos por uma seleção intencional do recorte territorial como uma ação política que não pode ser descontextualizada do pesquisador no campo de estudos que estamos inseridos.

2.5 Referências dos documentos utilizados na pesquisa

O documento central para o desenvolvimento desta pesquisa é a RESOLUÇÃO/CD/FNDE/ N° 34, publicado em 9 de agosto de 2005. O documento com nove páginas na sua estrutura principal estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. Esta Resolução possui nove anexos organizados da seguinte forma: Anexo I, referente às condições de elegibilidade; Anexo II referente às especificações técnicas do projeto do curso; Anexo III, referente aos aspectos e diretrizes teórico-metodológicas e conceituais do Pró-Licenciatura; Anexos IV referente ao processo seletivo; Anexo V referente aos critérios para análise e pontuação dos projetos; Anexo VI apresenta a tabela de pontuação do corpo docente; Anexo VII referente à apresentação da proposta; Anexo VIII apresenta o calendário do processo seletivo; e Anexo XIX apresenta uma minuta de declaração de compromisso da Secretaria de Educação do Estado com o programa, informando o número de docentes em exercício sem a habilitação necessária. O foco das atenções na pesquisa ficou concentrado no corpo da Resolução n° 34 e no Anexo III, considerados o *corpus* documental desta pesquisa.

Para construir o percurso de implementação do Pró-Licenciatura utilizamos a versão prévia dos editais, relatórios de assessoria, documento com os referenciais de qualidade na EAD, atas de reuniões realizadas para formação de consórcios, a

constituição da UNIREDE (e todos os documentos com o seu histórico e registros da fundação), notícias publicadas pelo governo federal, resultados de seleção e propostas publicados no Diário Oficial da União. As notícias publicadas em jornais de grande circulação só foram utilizadas quando o objetivo era mostrar a polêmica de um determinado assunto ou a abordagem utilizada pela imprensa para tratar um tema.

Um dos materiais mais interessantes utilizados no trabalho foi o resgate da troca de mensagens eletrônicas realizadas no período de 2003 a 2006, na lista de discussão criada pelos professores participantes do Consórcio Nordeste Oriental que trata de várias questões que não estavam restritas apenas ao recorte geográfico do grupo. Pelo contrário, muitas contribuições foram trocadas e diversas articulações foram realizadas em várias regiões do país por meio desta lista.

Os Projetos Político Pedagógicos das IES, apresentações de slides realizadas em eventos oficiais, assim como atas desses eventos também serviram de subsídio para o desenvolvimento da pesquisa. O objetivo na seleção dos documentos era retratar o discurso oficial sobre o Pró-Licenciatura e a fala dos envolvidos diretamente ao Programa, analisando o grau de intencionalidade e participação de cada um.

2.6 Sobre as imagens e nuvens de Tags dos capítulos

Para finalizar este capítulo é preciso falar um pouco sobre a escolha das imagens, o texto da epígrafe e as nuvens de tags inseridas ao final de cada capítulo. Na realização de um trabalho científico tivemos a preocupação constante de seguir com rigor as normas da ABNT, mas era impossível não sentir uma certa inquietação diante das amarras do modelo proposto, principalmente por escolher o campo dos Estudos Culturais como opção teórica, campo esse que se recusa a limitar, a circunscrever, que questiona as certezas disciplinares, que designa as apresentações totalizantes de narrativas subjetivas e que recusa autoridade absoluta (SANCHES, 1999, p. 194).

Para amenizar esta inquietação com a forma, era preciso revelar algo que indicasse ao leitor de forma inequívoca que esta tese estava, de forma definitiva, inserida no campo dos Estudos Culturais, muito além da indicação contida no seu título. Além disso, era necessário estabelecer uma ponte com as questões tecnológicas não através de figuras que retratassem um universo tecnológico da ficção científica, mas que o questionasse, levasse à reflexão, enfim, abordasse o tema de forma contundente e crítica. Assim, escolhemos fragmentos de algumas produções para atingir o nosso intento.

A epígrafe do trabalho é a reprodução do texto que está na parte final do vídeo realizado pelo Professor Assistente da Universidade do Kansas, Michael Wesch, sobre Etnografia Digital e publicado no YouTube em 2007. O vídeo era um experimento do Professor Wesch com os seus alunos do curso de Antropologia Cultural na Universidade do Kansas. O vídeo atingiu a marca de 100.000 visualizações em cinco dias e foi premiado em 2008. Tem duração de quatro minutos e meio e fala sobre o impacto da tecnologia na nossa forma de nos relacionar com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Por isso o título “A máquina somos nós”.

As normas da ABNT permitem a inserção de uma epígrafe no início de cada capítulo, mas optamos por uma imagem no lugar de um texto. As imagens que estão na abertura de cada capítulo fazem parte de um ousado projeto realizado no MOMa de Nova York pelo artista, escritor e cartunista romeno que trabalha exclusivamente com desenho, realizado nas paredes, no teto ou no chão dos espaços. Ele chamou a atenção do mundo da arte com a sua instalação no pavilhão romeno na Bienal de Veneza em 1999. Tem tido, desde então, um percurso de crescente e acelerado reconhecimento internacional.

Dan Perjovschi reduziu ao essencial quer o processo de trabalho, quer o material que usa nos seus projectos. De sítio para sítio, de país para país, de continente para continente, transporta apenas cadernos de apontamentos e de desenhos e marcadores de tinta permanente. O seu método de intervenção, extremamente simples e directo, constituiu-se a partir de um princípio de depuração e de economia. A ferramenta exclusiva do artista é o desenho; contudo, não falamos de desenho no sentido convencional do termo. Passamos a explicar: Dan Perjovschi desenha directamente nas paredes, no tecto ou no chão dos espaços em que intervém, dispensando, assim, mesmo a folha de papel, suposto mínimo denominador comum quando falamos dessa prática ancestral. Menos

é mais, portanto. Menos bagagem, menos material, menos objectos, menos peso, mais acuidade, mais sentido crítico, mais limpeza, mais clarividência, mais lisibilidade (CULTURGEST, 2007).

As imagens retratadas aqui fazem parte de um projeto chamado *What happened to us?* A expressão tanto significa uma interrogação sobre os dias de hoje na sociedade informacional, como também uma crítica ao belicismo norte-americano. O trabalho é uma instalação categorizada como *Permanent Marker on Wall*, que teria como tradução livre “marcador permanente na parede”.

E, finalmente, optamos por apresentar uma nuvem de tags ao final do capítulo com as palavras mais recorrentes de cada etapa da tese. As nuvens de tags são muito utilizadas nos blogs e em outros websites, e são uma lista hieraquizada das palavras que foram categorizadas pelo autor. A freqüência com que uma determinada palavra aparece no conjunto de textos do website é proporcional ao tamanho da fonte. Assim, a nuvem de tags pode ser utilizada aqui como uma rápida visualização das palavras-chave de cada capítulo e a sua incidência no texto. Cada nuvem é diferenciada das demais e retratam exatamente o fio condutor de cada capítulo. No site do Ministério da Cultura (MINC) encontramos a afirmação de que existem outras possibilidades no uso das tags.

Existem outras formas de utilização das tags que envolvem a classificação aberta ou cooperativa, que convida os usuários do site a ‘taguear’ livremente os conteúdos disponibilizados. Algo assim como uma dinâmica taxonômica emergente — nativa da rede — complementar às hierarquias classificatórias propostas pelas arquiteturas de informação tradicionais (MINC, 2009).

Mesmo considerando que a nuvem de tags é apropriada para a publicação na web, apropriamo-nos deste artifício com a intenção de mostrar que existem inúmeras possibilidades nas representações, sejam elas em mídias diferenciadas ou em novas abordagens sobre a lógica da formatação do texto.

2.7 Nuvem de tags do capítulo

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS MUDANÇAS NA SOCIEDADE INFORMACIONAL



Dan Perjovschi . What Happened to us?

3.1 A Sociedade Informacional

A revolução tecnológica da informação é a base para a consolidação de uma sociedade informacional, estando relacionada com a apropriação da tecnologia em benefício do fluxo contínuo de informação. A tecnologia pode ser compreendida, segundo Castells (2003), como o uso de conhecimentos científicos para especificar as vias de se fazerem as coisas de uma maneira reproduzível. Neste aspecto, somente a tecnologia não é responsável por uma revolução informacional. O autor deixa bem claro em sua obra que as tecnologias da informação devem ser compreendidas como um “conjunto convergente de tecnologias em microeletrônica, computação (hardware e software), telecomunicações/rádiodifusão e optoeletrônica” (CASTELLS, 2003, p. 67).

Para o autor, o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação que gera conhecimentos que são retroalimentados de forma contínua, criando novas formas de inovação e uso. Assim, os computadores, programas, sistemas de comunicação e programação genética são amplificadores e extensões da mente humana que alteraram, fundamentalmente, o modo pelo qual nascemos, vivemos, aprendemos, trabalhamos e produzimos. A modificação em nosso modo de viver e em nossa compreensão sobre a organização da sociedade é iniciada a partir do mundo do trabalho, já que nele são inseridas as primeiras inovações tecnológicas que não modificam apenas a técnica da produção, mas também, alteram a organização das firmas, a sua estrutura e a divisão do trabalho.

Este forte agregado tecnológico é que foi inserido em todos os níveis do cotidiano moderno: trabalho, lazer, produção e, finalmente, educação, a ponto de ser impossível adiar mais o debate sobre a necessidade de inserir as inovações tecnológicas no contexto educacional. De fato, a compreensão do conceito de sociedade informacional é essencial para o nosso trabalho porque propõe uma dimensão muito mais ampla do uso da tecnologia e sua apropriação por todos os indivíduos da sociedade, afetando todas as instâncias do cotidiano, incluindo a forma de aprender e transmitir o conhecimento.

Considerando essa perspectiva da sociedade informacional, é necessário aprofundar a nossa pesquisa nas mudanças que ocorreram dentro do modo de produção e acumulação, uma vez que estes foram os pressupostos de transformação de toda a sociedade, que passou de analógica para digital em menos de meio século (NEGROPONTE, 1999). O processo de transformação tecnológica e sua surpreendente expansão estão relacionados com a capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos que utilizam uma linguagem digital na qual a informação pode ser gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida (CASTELLS, 2003).

A mudança que ocorre com o advento da sociedade informacional é iniciada e consolidada no campo da acumulação e no modo de produção, modificando as formas de produzir e trabalhar que interferem diretamente na educação. Esta relação direta entre educação e trabalho existe desde que as escolas foram inventadas pelo sistema capitalista, nas quais os sistemas de organização da produção são apropriados e reproduzidos no campo da educação. Especificamente, a educação a distância tem as suas origens e crescimento estreitamente vinculados ao processo de acumulação e as relações entre capital e trabalho, já que como modalidade, é criada exatamente para atender à demanda específica dos trabalhadores sem formação ou pessoas que estavam, por inúmeras razões, excluídas da educação formal.

O histórico da educação a distância reproduz o processo de tensão entre o capital e o trabalho, em movimento constante de separação entre o intelectual e o manual pela organização industrial e o desejo de apropriação do conhecimento dos trabalhadores. Esta tensão, consolidada posteriormente no surgimento das Universidades a distância, como um movimento de fortalecimento de grupos sociais, foi também se modificando diante do novo contexto da sociedade informacional, por meio de uma apropriação eficaz das tecnologias da informação e da comunicação em benefício da acessibilidade ao conhecimento.

Neste novo contexto, (re) surge a educação a distância, mas apesar de uma possível releitura desta modalidade em um contexto mais aberto e tecnologicamente aprimorado, não é possível esquecer a sua relação de ambiguidade e tensão com o modo de produção vigente. Entendemos como ambiguidade as duas possibilidades de uso da modalidade a distância que, tanto pode ser utilizada como instrumento de

condicionamento e reprodução da força de trabalho pelas forças hegemônicas, como também pode ser um instrumento de formação e libertação dos trabalhadores que a utilizam para transpor as barreiras de exclusão da educação formal. Assim, é impossível compreender esta modalidade de ensino sem estabelecer as relações com a produção e o padrão de acumulação capitalista. Neste sentido, é importante compreender como o capital vem apropriando-se e servindo-se da educação para a manutenção e reprodução de sua força de trabalho e as contradições inerentes a este processo.

Neste aspecto, Belloni (2003) reflete sobre a estreita relação entre o modo de acumulação e o estabelecimento da educação a distância como modalidade, de modo a contribuir para a compreensão da evolução da educação a distância no último século. De outro modo, autores trabalham com a construção de uma espécie de linha do tempo da educação a distância, classificando-a em gerações distintas de acordo com o componente tecnológico utilizado. Embora didática esta presunção isola os dispositivos tecnológicos de sua estratégia pedagógica e, conseqüentemente, não considera a sua contextualização social e econômica.

A abordagem que nos propomos a fazer sobre a educação a distância neste capítulo não é histórica, como costuma ser utilizada em outros trabalhos que tratam da mesma temática. Diversos outros autores já discorreram sobre a história da educação a distância e sua evolução para justificar a sua configuração na sociedade de informação. A idéia de construção de uma linha do tempo da educação a distância, não nos ajuda a discutir elementos relacionados com os aspectos subjetivos. É preciso compreender o que está registrado nas entrelinhas do surgimento da educação a distância, a sua aplicação em diversos contextos históricos, e quais as conseqüências da sua apropriação por diversos segmentos. Este movimento nos leva a compreender, inclusive, o preconceito que cercou a educação a distância nas últimas décadas do século XX. Se este preconceito foi reconfigurado ou suprimido de alguma forma, é preciso investigar quais foram os elementos que contribuíram para isso e quais os grupos que se apropriaram do discurso tecnológico da educação a distância para configurar o panorama que conhecemos hoje.

Diante do exposto, como iremos discutir os pressupostos teóricos da educação a distância sem utilizar o seu histórico ou uma linha do tempo linear? A

nossa proposta é trazer as relações econômicas dos principais movimentos de utilização da educação a distância enquanto modalidade educacional e considerar em quais modelos econômicos ela estava inserida e quais os grupos que se apropriaram de sua flexibilidade metodológica para promover a formação de indivíduos que estavam, por diferentes razões, fora do processo de educação formal. Para construir este percurso, é essencial detalhar as mudanças no modo de acumulação que mudaram a relação de trabalho e a forma de apreensão do conhecimento. Consideramos como pertinente ao nosso trabalho, diante do aumento vertiginoso dos cursos a distância, tomar como ponto de partida a reflexão sobre a quem a educação a distância pode beneficiar e quais são os limites e possibilidades deste benefício? São exatamente estas questões que trataremos a seguir.

3.2 Capital, trabalho e educação

Não pretendemos estabelecer aqui uma discussão sobre a origem da escola moderna ou as motivações para a sua criação e continuidade. Como o nosso tema aborda uma modalidade de educação considerada como marginal e paliativa ao ensino regular, julgamos interessante inserir referências sobre a relação entre o capital industrial incipiente do século XIX e sua relação com a educação, especificamente tratados por Marx, na sua obra mais conhecida, O Capital. Esta referência não se constitui em uma opção epistemológica; é apenas uma forma de ilustrar o processo de exclusão do grupo considerado como força de trabalho pelo capital no processo de construção da educação formal. Este movimento, apontado de forma sucinta neste texto, foi reproduzido nas décadas seguintes, sendo a principal razão da inexistência de um projeto de universalização da educação.

A apropriação da educação pelo capital não é uma característica do século XX. Ela está intrinsecamente ligada ao surgimento do capital industrial e faz parte de sua lógica de expropriação dos meios de produção da classe trabalhadora. Marx já afirmava, ao discorrer sobre a legislação fabril inglesa, como as crianças eram afastadas da escola para trabalhar na manufatura fabril.

As disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e conseqüentemente o

trabalho manual com educação e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham frequência diária integral. [...] Entre outras coisas, mostra ele como o dia escolar monótono, improdutivo e prolongado das crianças das classes superiores e médias aumenta inutilmente o trabalho do professor. Que desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de maneira infrutífera e absolutamente prejudicial. (MARX, 1989, p. 553 e 554).

A indústria moderna, ou o capital industrial, transforma as relações sociais de produção a ponto de, em certas zonas rurais da Inglaterra, os pais serem proibidos de mandar seus filhos à escola, sob pena de morrerem de fome. É interessante observar que as leis fabris analisadas por Marx nesse capítulo também tratam dos dispositivos que regulamentam e proíbem a existência das oficinas e do trabalho em domicílio – uma ação do capital para estruturar a produção social. No século XVIII é bem significativo que os diferentes ofícios tivessem a denominação de mistérios e a indústria moderna transformou este conhecimento organizado sob a forma de mestre e aprendiz em ciência da tecnologia, decompondo o processo de produção, desconsiderando a intervenção da mão humana no processo de produção.

Esta ciência da tecnologia – que destituiu a formação do artífice, desestruturando relações de trabalho e aprendizagem seculares – foi sistematizada de forma a ser aprendida em um espaço formal: a escola que, a partir deste momento, restringia-se aos grupos que interessava ao capital controlar. A emergência e difusão da escola como instituição surge da relação das elites com a tecnologia. É neste contexto que a escola passa a ser vista tanto como instrumento produtor, quanto como capacidade de controlar a riqueza e o poder. Deste modo, a escola é concebida dentro de um quadro ideológico definido, a partir da cultura das forças dominantes.

Na transição do século XIX para o século XX, a burguesia sustenta e participa do poder, mas sabe que sua continuidade depende de estar bem informada para agir em conformidade com o momento e necessita dominar os saberes que lhe asseguram a administração do poder. É sobre esta concepção burguesa que são construídos os pilares do pensamento político, filosófico e da educação. Um bom exemplo é como os liberais promoveram a idéia de que o indivíduo não é definido pela condição social de seu nascimento, mas pela sua vontade e capacidade

individual. Esta dimensão é cuidadosamente colocada nos princípios da cultura e até mesmo da religiosidade fundamentada no pensamento da reforma calvinista, retomados na perspectiva econômica na obra *Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, de Weber.

Diante deste quadro, o acesso à informação como condição de transpor barreiras sociais e econômicas não é prerrogativa da atual sociedade informacional, embora o nível de demanda seja realmente diferenciado. Estamos considerando que desde a Revolução Industrial até a implementação do fordismo e do taylorismo como modelos de produção capitalista, a formação dos indivíduos em um contexto de educação formal esteve direcionada para adequar-se às demandas da produção, incluindo um expressivo percentual de pessoas que ficariam à margem do sistema, ou seja, sem conseguir incluir-se no processo educacional. A educação não era, per si, um diferencial significativo para o trabalho, quando muito serviria como elemento de classificação para o exercício das funções. Da mesma forma que não existia espaço para todos os indivíduos tornarem-se proprietários dos meios de produção, também não havia espaço para todos tornarem-se chefes ou supervisores das linhas de produção. Ao trabalhador comum, com baixo nível de escolaridade, estava reservado o trabalho braçal da linha de produção.

Uma visão crítica e devastadora da inserção deste trabalhador nas fábricas americanas – berço da linha de produção taylorista e fordista – está no filme “Tempos Modernos” de Chaplin, que conseguiu traçar uma perspectiva quase visionária do que acontecia naquele momento na economia norte-americana. Os princípios fordistas são essenciais para a compreensão da educação a distância, não apenas porque criou a demanda da flexibilidade no processo de formação, mas também, porque a impregnou em seus princípios didáticos e formativos.

A partir da análise de Peters (1983) sobre o surgimento da educação a distância e a sua relação com a produção industrial de bens e serviços, Belloni (2003) estruturou algumas considerações sobre a contribuição dos paradigmas econômicos na concepção da educação a distância. O ponto de partida da análise estava relacionado com o avanço tecnológico nos meios de transporte e comunicação e as experiências de educação a distância, considerada por ele como uma forma industrial de educação, fundamentada nos princípios da racionalização,

divisão do trabalho e produção de massa, que levará ao processo de reestruturação do ensino, através da mecanização e automação.

A análise não estava focada na contextualização do processo produtivo e nas suas consequências para a sociedade; nem sequer questionava outra possibilidade de realização desta educação industrial. A análise estava centrada na metodologia e nas práticas utilizadas, as quais reproduziam o contexto de organização e hierarquização das fábricas. Sendo assim, reiteramos o questionamento realizado no início deste capítulo: Considerando esta apropriação do modo de produção capitalista, quem era beneficiado pela educação a distância neste contexto? O capitalista desejoso de uma formação barata que não consumisse as horas de trabalho dos funcionários da linha de produção ou o trabalhador excluído da escola formal que desejava se apropriar do conhecimento para superar a sua condição e progredir no sistema? Uma análise dos objetivos dos primeiros cursos e algumas definições posteriores sobre o conceito de educação a distância pode nos dar alguns elementos para responder a questão. Mas antes de prosseguirmos com estas questões, precisamos detalhar as concepções do modo de acumulação e regulação que estamos adotando neste trabalho para fundamentar a nossa análise sobre o contexto da educação a distância na sociedade de informação.

3.3 A crise no fordismo e o surgimento da Acumulação Flexível

Durante a década de 1990, era possível encontrar no contexto acadêmico da época um intenso debate acerca das transformações no modo de produção na transição do século XX para o século XXI. A mudança no padrão de acumulação podia ser observada, inicialmente, por uma nova estratégia de mobilidade do capital, verificada a partir de alterações no padrão interno de produção e organização do trabalho das firmas. É a passagem do modelo fordista/taylorista para um modelo flexível e a necessidade de detalhar o regime de produção fordista, sua crise e os métodos de gerenciamento criados por Taylor que decorrem do estabelecimento de um paradigma e seu posterior contraponto, que é o surgimento da acumulação flexível. A inserção da acumulação flexível no regime fordista, a partir do momento em que este cede espaço e permite a penetração de um tipo de produção completamente diferente, pode ser entendida por intermédio de sua crise.

Esta crise no modo de produção (e na organização do trabalho) foi percebida posteriormente em outras esferas da sociedade, inclusive no campo da educação. A era das incertezas, a globalização, pós-modernidade, fim da história, entre outros temas recorrentes na época, traduziam as inquietações e a ansiedade enquanto um novo modelo de sociedade era delineado. Elaboramos aqui um recorte sobre a complexidade dos temas tratados na época porque eles são fundamentais para a construção da compreensão sobre as mudanças na sociedade informacional e a sua relação com os paradigmas educacionais em transformação.

A preocupação com a pós-modernidade e as mudanças no território podem ser caracterizadas como “uma reestruturação cultural, política e teórica contemporânea, destacando a reafirmação do espaço que está complexamente entremeada com ela” (SOJA, 1993, p. 11). Vários autores defendem a idéia do surgimento de um novo tipo de sociedade, em que a velocidade das informações é tão grande que colocaria o historicismo em um papel secundário, de modo que a ênfase maior seria dada ao espaço. Assim, o espaço surge como local concreto; logo, materialização das complexas transformações sociais que estão ocorrendo. Para o nosso trabalho, o conceito de pós-modernidade terá um papel crucial quando tratarmos da educação a distância na perspectiva dos estudos culturais. Os aspectos relacionados com a diversidade e multiculturalidade encontram reverberação contínua nas discussões sobre a sociedade pós-moderna.

Afinal, a flexibilidade no modo de produção, a produção industrial sob demanda, adequada ao consumidor, o uso das redes como instrumento de comunicação, aliam-se com os pressupostos da pós-modernidade. Para Gottdiener (1990), existem diversas perspectivas teóricas sobre a reestruturação e nem todas são compatíveis. Alguns autores defendem a teoria da regulação, outros enfatizam a nova divisão do trabalho, embora todos compartilhem da idéia de que existe uma crise que está provocando mudanças no capitalismo e está reorganizando as estruturas espaciais. O fundamental é que o autor, apesar de não concordar com a abordagem de um novo padrão de acumulação, reconhece que esta reestruturação existe e transforma vários setores da produção e do trabalho.

A acumulação flexível pode ser caracterizada pelos estoques menores, produtos segmentados e maior tecnologia informacional, mas, sobretudo, “está apoiada na flexibilidade dos processos de trabalho, produtos e padrões de consumo”

(HARVEY, 1993, p. 140). O principal aspecto desse tipo de acumulação relaciona-se com a capacidade de informação, mais ágil e de menor custo, que permite maior interação entre os setores, inclusive viabilizando a rede das empresas subcontratadas¹.

Para Lipietz e Leborgne (1990), o *regime de acumulação* é determinado pela compatibilidade entre o modo de transformação, produção, distribuição e uso, enquanto o *modo de regulação* pode ser entendido como um conjunto de normas, instituições, mecanismos que ajustam os comportamentos individuais à lógica do regime de acumulação. É preciso considerar outros elementos, como a constituição de um paradigma tecnológico sobre o qual se apoiam os princípios gerais de organização do trabalho e da produção e a esfera política que inclui os grupos sociais, destacando-se o bloco hegemônico. Para os autores, cria-se um triângulo entre *bloco hegemônico*, *regime de acumulação* e *modo de regulação*, constituindo-se, assim, a base que sustenta o modelo de desenvolvimento. Nesse aspecto, existe uma total articulação/interação entre estes elementos, pois a existência de um bloco hegemônico pressupõe que existem relações de compromisso entre esse bloco e os demais segmentos sociais.

O fato de existir articulação sincronizada com a sociedade é um dos elementos-chave que contribuiu para a solidez do regime fordista durante todos estes anos. Nesse regime, todos os segmentos sociais estavam vinculados à base, e muitas vezes, o regime controlava as insatisfações de um determinado grupo, cedendo em um ponto menos importante, a fim de que o modelo continuasse funcionando. Embora não haja uma harmonia no funcionamento, a existência de um equilíbrio é fundamental, mesmo que o regime seja “balanceado” por algumas crises periodicamente. Este modelo de ajuste contribuiu para a explicação do crescimento expressivo da cultura do sindicato organizado, na década de 1970.

A idéia de progresso está profundamente arraigada ao modelo fordista: o progresso da técnica (que permite aumento de produtividade), o progresso da qualidade de vida (e conseqüente aumento do consumo) e o progresso do Estado, que cada vez mais deveria desenvolver sua capacidade de prover e garantir o pleno-emprego e o aumento do consumo. A “*quebra*” deste modelo aconteceu pela

¹ Utilizaremos D. Harvey e A. Lipietz como autores que definem e conceituam os elementos relacionados com o fordismo e a acumulação flexível.

ocorrência de diversos fatores simultâneos. A baixa produtividade, a revolta dos trabalhadores em relação à alienação, a internacionalização dos mercados, o surgimento de uma nova forma de produção mais eficiente (o modelo japonês). Esses foram fatores determinantes que comprometeram a vigência do modelo.

A crise do modelo fordista pode ser explicada por vários fatores. Podemos falar em crise de oferta, crise do “Welfare State”, queda de produtividade e crescimento, contrapondo um aumento nos custos e nos salários reais, e a saturação dos mercados. Para Lipietz (1991), as altas nos salários reais continuaram enquanto o custo de capital fixo crescia em relação ao número de assalariados. Nessas condições, as taxas de lucros das firmas tendem a diminuir. As firmas reagiram a essa queda de lucratividade repassando alguma parte do custo ao preço final de seus produtos. Quando a elevação de preços ultrapassava os salários, a demanda era reprimida, diminuindo a atividade de certos setores.

O compromisso fordista foi abalado pela dificuldade de se sustentar a “rede de segurança”, e o Estado-providência passou a transferir os encargos sociais (provocados pelo desemprego) para os setores produtivos da sociedade. Quando esses encargos tornaram-se pesados para a parcela ativa da sociedade, a própria existência do Estado-protetor passou a ser questionada. A impossibilidade de sustentação do Estado Keynesiano – um dos pilares para a continuidade da acumulação capitalista – evidenciou a crise no padrão fordista de acumulação. É importante ressaltar que a uma das garantias essenciais do Estado-providência era a oferta de uma educação universal de qualidade, que propiciava o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

As políticas keynesianas tinham se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava. Como sempre fora parte do consenso político fordista que as redistribuições deviam se fundamentar no crescimento, a redução do crescimento significava inevitavelmente problemas para o Estado do bem-estar social e do salário social. Os governos de Nixon e de Heath tinham reconhecido o problema e no período 1970-1974, iniciando lutas contra o trabalho organizado e reduções das despesas governamentais (HARVEY, 1993, p.157).

Mesmo os governos que não possuíam tendência conservadora, ao chegarem ao poder, tiveram de enfrentar o mesmo problema. Já não era mais possível controlar a insatisfação dos setores produtivos da sociedade que, sem

dúvida, estavam fartos de arcar com o peso dos benefícios sociais de outros. Além disso, as próprias contradições inerentes ao capitalismo já apareciam. Para Harvey, elas possuem sua expressão na rigidez.

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo em larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercado de consumo invariante. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor monopolista). E toda tentativa de superar estes problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora - o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período de 1968-1972. (HARVEY, 1993, p. 135).

Para Harvey (1993), não está claro se os novos sistemas de produção e marketing, caracterizados pela flexibilidade da produção e do trabalho, garantem a conceituação de um novo regime de acumulação associado a uma virada cultural para a pós-modernidade. Esse autor alerta para o perigo de se confundir mudanças transitórias e efêmeras com transformações mais profundas de caráter político-econômico. Apesar de haver necessidade de um cuidado maior na análise deste processo transformativo, são claras as alterações no padrão de acumulação do pós-guerra e as práticas atuais, conforme quadro a seguir:

FORDISMO	ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL
Produção em massa;	Produção em pequenos lotes;
Uniformidade na produção	Produção flexível e variedade de tipos de produto;
Grandes estoques;	Sem estoques;
Produtos defeituosos ocultados nos estoques;	Controle de qualidade integrado ao processo;
Produção voltada para os recursos;	Produção voltada para a demanda;
Redução dos custos através do controle de salários.	Otimização da produção.
Realização de uma única tarefa;	Múltiplas tarefas;
Pagamento pro rata;	Pagamento pessoal (bonificações);
Alto grau de especialização nas tarefas;	Eliminação da demarcação de tarefas;

FORDISMO	ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL
Pouco ou nenhum treinamento no trabalho;	Longo treinamento no trabalho;
Organização vertical do trabalho;	Organização mais horizontal do trabalho;
Ênfase na redução da responsabilidade do trabalhador	Ênfase na co-responsabilidade do trabalhador.

QUADRO 1: Contraste entre o fordismo e a acumulação flexível
 Fonte: Harvey, 1989, p. 167-168

Assim, a mudança no padrão de acumulação está estreitamente vinculada não apenas a uma mudança no setor produtivo, mas em mudanças na própria sociedade e em todos os elementos a ela ligados.

La difusión del nuevo paradigma significa entonces mucho más que un cambio de orientación y basamento técnico; modifica el marco regulatorio socioinstitucional, influye en los estilos de vida y de consumo, y define un tipo de práctica productiva y organizativa (GATTO, 1989, p. 63).

A definição do autor para o novo paradigma produtivo é bastante semelhante aos pressupostos elaborados por Castells (2003) para fundamentar a caracterização da sociedade informacional e a revolução tecnológica informacional. Assim como Gatto (1989), Castells (2003) também compreende que o novo paradigma tecnológico é muito mais do que uma mudança no padrão tecnológico, ele está relacionado com a própria existência dos indivíduos na sociedade. Surge, nesse momento, a expressão “flexibilidade”, a qual parece resumir o conceito essencial desse novo paradigma de acumulação. A flexibilidade está relacionada com as alternativas encontradas pelas firmas para a superação dos problemas que a rigidez do fordismo não conseguiu resolver. É a flexibilidade na versatilidade dos produtos fabricados, em sua quantidade, em seus estoques, nos projetos etc... Trabalha-se com estoques menores, produtos segmentados e diferenciados, o que faz com que a qualidade e a versatilidade desses produtos sejam primordiais. Através dessas diferenciações procura-se evitar os mercados saturados (TAVARES, 1991). Com base nestes elementos, vamos detalhar os desdobramentos da acumulação flexível no trabalho e na produção.

A introdução das novas tecnologias neste paradigma pode ser caracterizada pela revolução tecnológica com novos produtos que “redefinam o próprio significado

de automação” (LIPIETZ; LEBORGNE, 1990, p. 78). A conceituação deste novo paradigma tecnológico faz-se necessária para entendimento do que realmente mudou com a introdução destas tecnologias no processo de produção e desenvolvimento do trabalho. A partir desse ponto é que a sutileza dessas alterações precisa ser observada. Como minimizar a importância deste novo elemento na mudança da força de trabalho?

3.4 A flexibilidade na produção, no trabalho e na educação

Como já comentamos anteriormente, a introdução das inovações tecnológicas transforma o processo de trabalho, tornando-o incompatível com o fordismo. O taylorismo separou o desenvolvimento do trabalho intelectual do manual, mas como se operariam esses métodos quando são introduzidas máquinas sofisticadas para serem operadas por trabalhadores desqualificados? Obviamente, a inserção das novas tecnologias tem de ser acompanhada de um mínimo de capacitação do empregado que será o usuário do sistema. Trata-se de juntar o que o taylorismo separou, ou seja, os aspectos manuais e intelectuais do trabalho (LIPIETZ; LEBORGNE, 1990). A única alternativa viável para permitir esta reunificação seria uma reeducação da força de trabalho. Visando a este objetivo, as firmas incorporam o modelo japonês, com uma filosofia de trabalho baseada na educação dos indivíduos envolvidos no trabalho. Neste momento, torna-se claro que a expansão da educação a distância, devidamente renovada com características tecnológicas mais avançadas, torna-se um fato decisivo neste cenário.

Para Braverman (1987), a necessidade de se pormenorizar os princípios tayloristas está em seus princípios elementares mais conhecidos, como aceleração, cronômetro etc, porque além destas trivialidades, há uma teoria que expressa de modo contundente o modo capitalista de produção. Justamente por esse motivo, achamos necessário estabelecer alguns destes princípios, pois é essencial um parâmetro para se entender melhor as transformações ocorridas com a acumulação flexível.

Frederick Taylor (1856-1915) foi um engenheiro norte americano, pioneiro da organização racional do trabalho. Suas teorias são conhecidas com o nome de taylorismo e são consideradas como um marco no processo de elevação da

produtividade no trabalho na fábrica moderna, mas também são criticadas pelo movimento operário porque propiciaram o aumento da exploração dos trabalhadores. Independente das diversas teorias que possam surgir sobre a crise do modelo taylorista, é preciso deixar claro que o taylorismo domina o mundo da produção, enquanto o que foi mudado depois disso refere-se à seleção, ao adestramento etc... Partindo então da premissa de que o domínio do taylorismo na produção perdurou até recentemente, podemos explicitar alguns pontos básicos de seu método.

O que Taylor buscava não era a melhor forma de trabalhar, mas sim, o aumento da produção e o controle do trabalho. O outro aspecto dos princípios tayloristas, e que talvez tenha sido sua contribuição, foi a mudança na essência desse controle. Não se tratava apenas da interferência direta na divisão de tarefas, mas também na forma de execução destas tarefas.

O fordismo surge com a associação do taylorismo à linha de montagem, transformando todo o aparato produtivo e redefinindo a estrutura da produção e do trabalho. O taylorismo surge com a separação entre o trabalho intelectual (de concepção) e o trabalho manual (de execução), executores não-qualificados, destinados a tarefas repetitivas. A ideia de Taylor era justamente separar o conhecimento do manejo, reduzindo o número de empregados com acesso ao *know-how*, enquanto ampliava a quantidade de trabalhadores executores. O argumento central de Taylor era para idealização de melhores formas de trabalho que custa tempo e dinheiro, e que só o possuidor de capital poderia dispor do tempo de trabalho. Os possuidores do tempo de trabalho (os trabalhadores) nada mais podiam fazer além de vender este tempo para sua subsistência. Os trabalhadores deveriam, então, perder não só o seu controle sobre as máquinas (os meios de seu trabalho), mas, fundamentalmente o controle sobre o seu próprio trabalho. Não resta dúvida de que a ideia fundamental era baratear o valor da força de trabalho, diminuindo seu preparo e conhecimento, e aumentando a sua produtividade.

A gerência moderna estabeleceu-se dentro destes princípios tayloristas, com ligeiras modificações que sugerem apenas um aperfeiçoamento do objetivo final de Taylor. Para Braverman (1987), seria uma total separação entre o trabalho intelectual e “a utilização deste monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo de trabalho e seu modo de execução”. É preciso ressaltar que não

apenas o trabalho físico estava sujeito a este controle, mas também o trabalho intelectual; logo, toda a fábrica estaria dentro dos mesmos princípios de controle do trabalho.

Henry Ford (1863-1947) foi um industrial norte-americano pioneiro na produção de automóveis que revolucionou a indústria de automóveis, adotando a produção em série e introduzindo em 1913, a linha de montagem móvel. É considerado como uma figura paradoxal e controversa, porque reduziu a jornada de trabalho, introduziu a participação dos trabalhadores no lucro das empresas e fixou o salário mínimo mais elevado de seu tempo, embora combatesse os sindicatos. As ideias de Ford complementam os princípios tayloristas com base na concepção de que a revolução na produção levaria à superprodução. Assim era preciso criar uma demanda correspondente, ampliando os mercados. A solução óbvia para esse impasse seria o aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores. Daí a idéia de produção em massa e de “consumo em massa”. É interessante observar neste ponto que enquanto as propostas tayloristas viam o aspecto da produção isoladamente, Ford preocupava-se com o escoamento dessa produção por meio da necessidade de criação de novos mercados, ou melhor, de novos consumidores. Ford via no aumento do poder aquisitivo dos trabalhadores um aumento na demanda e, conseqüentemente, nos lucros, enquanto alguns capitalistas desejavam aumentar os seus lucros, reprimindo o poder aquisitivo de seus trabalhadores, através da contenção dos salários. E é justamente essa insistência na criação de novos mercados o que Harvey considerou especial em Ford.

A separação entre gerência, concepção, controle e execução (e tudo o que isso significava em termos de relações sociais hierárquicas e desabilitação dentro do processo de trabalho) também já estava muito avançada em muitas indústrias. O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1993, p. 121).

Para Lipietz (1991), o regime de acumulação fordista pode ser resumido nos seguintes itens: produção em massa, extremando as funções entre os idealizadores e os executores com mecanização crescente (aumentando a produtividade);

repartição do valor agregado (aumento do poder aquisitivo do trabalhador paralelo a sua produtividade) e taxas de lucros estáveis, com plena utilização das máquinas e do pleno emprego do trabalhador. Assim, o modelo fordista conseguia articular plenamente a ideia de produção em massa e consumo em massa.

Os modos de regulação implantados no pós-guerra objetivavam manter o compromisso entre os empresários e os trabalhadores na busca de uma produção em massa e de um consumo de massa. O Estado surge como um controlador da conjuntura econômica, responsável pela manutenção das regras preestabelecidas entre empresários e funcionários. A consolidação do fordismo não passou pela invocação dos grupos dominantes, também as conquistas realizadas pelos trabalhadores tiveram um peso decisivo. Foram estas conquistas que possibilitaram a criação de um *welfare state*, e possivelmente contrabalançaram os aspectos negativos do fordismo para os trabalhadores, evitando sua ruptura.

Os ganhos conquistados pelos trabalhadores, ao longo destes anos, são considerados como entraves ao desenvolvimento do capitalismo em épocas de crise. A opção por uma produção mais flexível, utilizando mão-de-obra flexível, foi a solução encontrada pelos capitalistas como forma de superar os entraves causados pelo excesso de taxas nos trabalhadores fixos nas empresas.

Assim, um aspecto importante da flexibilidade é a forma como ela desestrutura o poder da classe trabalhadora, fragmentando-a e diminuindo seu poder de luta. Esta segmentação pode ser observada na existência crescente de trabalhadores temporários e nas altas taxas de rotatividade (TAVARES, 1991). A fragmentação produtiva é utilizada pelas grandes empresas como estratégia de crescimento concentrada em suas atividades principais, além de reduzir e limitar os conflitos de trabalho.

As perdas para os trabalhadores mostram-se mais contundentes com relação aos benefícios anteriormente conquistados: seguro desemprego, aposentadoria e pensão, entre outros. Não há dúvida de que os trabalhadores que fazem parte desse processo de flexibilidade estão mais desprotegidos. A perda desse tipo de proteção nem sempre é notada nos salários, que em alguns casos é pouco menor do que o salário oferecido por uma grande empresa consolidada, assim como o desemprego não é, por si só, um indicador seguro de profundas transformações. A flexibilidade

no processo de trabalho rompe com as garantias dos trabalhadores e desarticula seu poder de luta e negociação no trabalho.

As novas tecnologias não são simplesmente substituidoras da força de trabalho. Se assim o fossem, não haveria muitas dificuldades na análise desse processo. Para Castells (1986), a designação de alta tecnologia não se refere a uma indústria, a uma atividade ou a um invento. É preciso entender que é um processo, uma forma específica de produzir, a partir da base fundamental, que é a informação. As inovações traduzidas em produtos de ponta de microeletrônica processam as informações muito mais velozmente, reduzindo o custo de transmissão e permitindo descentralização e personalização no modo de trabalho e produção.

A disseminação da informação é o elemento essencial para o entendimento das transformações ocorridas na produção. O controle da produção e do trabalho passa a outro patamar com o uso de computadores de forma intensiva. Não só a organização interna nas empresas é modificada, facilitando o acúmulo de funções, a diversificação do trabalho etc, mas também a organização externa é profundamente alterada, propiciando o repasse de atividades através de firmas subcontratadas, que são agora monitoradas de forma mais eficiente.

Ainda segundo Lipietz e Leborgne (1990), dois aspectos precisam ser ressaltados com relação à introdução dessas novas tecnologias: 1) a revolução tecnológica não se restringe apenas aos produtos, ela também transforma o processo de trabalho; 2) a gestão da fábrica pode ser modificada e o princípio do *just in time* estendido às relações dentro do estabelecimento, entre os estabelecimentos de uma mesma firma, e entre as firmas e os subcontratados.

A respeito desses aspectos, podemos fazer algumas considerações, entre elas: a mudança no processo de trabalho transforma não apenas utilização da força de trabalho, mas também é organização desta força de trabalho dentro das firmas e dentro do próprio território. Sem querer estender mais este assunto, podemos dar o exemplo de trabalhadores que só vão ao local de trabalho periodicamente, trabalhando em casa, com microcomputadores, ligados diretamente à empresa. A principal observação feita com relação a este tema é o não rompimento total com o modelo vigente anteriormente. Sem dúvida, estamos vivenciando um sistema no

qual ambos os processos convivem, e esta não-ruptura acaba provocando dificuldade na observação desses elementos como estruturas diferenciadas.

A flexibilidade na produção e no trabalho estendeu os seus princípios e estrutura para outros campos da sociedade. Podemos afirmar que o fordismo foi mais do que um modo de produzir e trabalhar, se constituiu em um modo de vida, com a influência de sua lógica no lazer, na organização das cidades, na estrutura das moradias etc. A educação estruturou a dimensão pedagógica e organização das escolas profundamente influenciada pela eficiência e cientificidade taylorista, observados em elementos como o uso do uniforme, os horários com sinalizadores sonoros, a compartimentação do conteúdo, a ênfase na disciplina e passividade, todos presentes na escola moderna. Assim, a sua influência no campo da educação é mais um elemento, e na educação a distância, a visibilidade tornou-se maior.

3.5 Um panorama do histórico da Educação a Distância e sua relação com o modo de acumulação

O efeito das novas tecnologias no modo de produção e no trabalho pode ser considerado devastador. A revolução tecnológica modificou, na essência, a forma de produzir e trabalhar, no processo de reinvenção do capitalismo. Aos trabalhadores, não foi perguntado se concordavam com as mudanças implementadas ou se o modelo adotado era mais adequado às suas necessidades e aspirações. A criação de uma nova demanda por um trabalhador totalmente diferenciado do perfil do trabalhador fordista, alienado, braçal, substituível, passivo etc, trouxe novas demandas para o campo da educação. Neste contexto, a educação a distância também se transforma e é apropriada para os novos tempos da sociedade de informação, por ser flexível e utilizar o aparato tecnológico de forma efetiva. Ao analisarmos o contexto histórico da educação a distância ao longo dos últimos cem anos, não nos surpreendemos com sua facilidade de adaptação, mas para completar este percurso em nosso raciocínio, precisaremos realizar algumas reflexões sobre o papel da educação a distância nos diferentes contextos históricos.

Encontramos em diversos trabalhos sobre Educação a Distância uma retrospectiva histórica, objetivando contextualizar o leitor diante do panorama atual da EAD no mundo e no Brasil. Para esta pesquisa, esta retrospectiva histórica é

pouco produtiva, pois não acrescentaria nenhum fator novo ou fundamentação ao nosso tema. O que nos interessa, de fato, é o panorama histórico devidamente contextualizado na conjuntura econômica da época, para traçar um paralelo entre a criação dos cursos na modalidade a distância e as necessidades do sistema econômico. Por esta razão, vamos apresentar um panorama geral do histórico da Educação a Distância, contextualizando-o aos aspectos econômicos que permitirão o estabelecimento das relações intrínsecas entre o modo de acumulação e o tipo de educação adotado ao longo do percurso histórico.

A Educação a Distância, na estrutura que conhecemos, existe desde o século XIX, embora alguns autores estabeleçam relações com a rede de comunicação existente na Grécia antiga. Consideramos este paralelo um exagero, uma vez que não é possível associar qualquer sistema de comunicação existente no passado (ou mesmo no presente) com os princípios da EAD, embora seja possível identificar em momentos diversos da história, a necessidade de transmitir conhecimento de forma não somente presencial.

Segundo Lobo Neto (1995) o registro mais antigo que se tem de um curso na modalidade a distância pode ser encontrado no anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips que afirmava que “toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (LOBO NETO, 1995, p.36).

Podemos encontrar vários outros indícios da existência do ensino por correspondência em vários países da Europa no final do século XVIII e início do século XIX, mas a modalidade a distância como modelo de educação formal, só surge na segunda metade do século XIX. São cursos de línguas, mineração, negócios que surgem na Europa, e ao final da Primeira Guerra Mundial estas ações foram intensificadas, indicando que havia uma demanda social significativa por educação.

Durante este período, o modelo de comunicação utilizado era a correspondência, mas é muito interessante observar que, da mesma forma que hoje, as inovações tecnológicas também intensificaram o uso da EAD e possibilitaram a criação de outros modelos, o desenvolvimento e a acessibilidade aos novos meios

de comunicação, como rádio e a televisão, incrementaram outras experiências de educação a distância, embora o material impresso sempre tenha servido como instrumento principal para a aprendizagem.

A Educação a Distância esteve presente em diversos momentos do processo educacional nos últimos séculos, mas sempre esteve relegada a um plano menor, como uma modalidade secundária ou de segunda categoria. Nunca fez parte dos centros de excelência da academia e vários fatores podem explicar esta compreensão, apesar de em vários países ser a única alternativa para o prosseguimento dos estudos principalmente por questões geográficas (clima inóspito, dificuldade de transporte, grandes distâncias, localidades isoladas etc.). Segundo Litwin (2001), a institucionalização da educação a distância é relativamente recente.

No final do século XIX, instituições particulares dos Estados Unidos e na Europa, ofereciam cursos por correspondência destinados ao ensino de temas e problemas vinculados a ofícios de escasso valor acadêmico. É provável que essa origem da educação a distância tenha fixado uma apreciação negativa de muitas de suas propostas. Além disso, o fato de ter-se transformado em uma segunda oportunidade de estudo para pessoas que fracassaram em uma instância juvenil, não evitou essa depreciação, mas imprimiu-lhe um novo selo. Transcorreram várias décadas para que a educação a distância se estabelecesse no mundo dos estudos como uma modalidade competitiva perante as ofertas de educação presencial (LITWIN, 2001, p. 15).

A autora estabelece a década de 60 como um marco na superação dos preconceitos em relação à educação a distância, a partir da criação das universidades a distância que competiam com as da modalidade presencial. No breve histórico observamos que as dificuldades e obstáculos na disseminação do processo educacional foram os elementos propulsores das soluções encontradas com a educação a distância para superar as adversidades.

Entre 1728 e até a década de 1960, os cursos oferecidos na modalidade a distância objetivavam ensinar alguma profissão, línguas e formação de professores. Estas três linhas apresentam vários aspectos em comum com a época e as necessidades locais. A necessidade de formar os indivíduos em profissões específicas está relacionada com a ausência de mão-de-obra necessária em várias áreas como taquigrafia, estenografia, mineração, engenharia etc. São cursos que

tinham como objetivo preencher as vagas existentes na área, voltadas especificamente para o crescimento industrial e incremento do setor de serviços correspondente. O ensino de línguas (Francês, Inglês, etc.) estava relacionado à existência de diversas colônias pelo mundo e a necessidade de afirmação e expansão dos países que ainda concentravam sua supremacia na conquista e domínio dos territórios. A formação de professores pode ser atribuída ao movimento de homogeneização do ensino nestes países, uma vez que a autonomia dos distritos e localidades poderia ser minimizada através de materiais de formação continuada. Outro aspecto interessante é a existência de cursos direcionados aos alunos com dificuldade de aprendizagem, como um reforço ou uma medida complementar para melhorar o desempenho dos alunos.

Neste aspecto, já temos alguns dados que caracterizaram a criação de cursos a distância, a formação técnica específica para os que não tinham nenhuma formação ou ocupação e como um instrumento compensatório para os alunos que não conseguiam acompanhar os estudos na escola regular. Os fatores geográficos, isolamento, grandes distâncias, questões climáticas, acabaram diluídos diante da caracterização dos cursos, gerando com isso as raízes do estigma do rótulo de educação de categoria inferior que acompanha a educação a distância desde os seus primórdios.

PERÍODO	NÚMERO DE PAÍSES	ÁREAS PREDOMINANTES DOS CURSOS
De 1728 a 1960	12	<ul style="list-style-type: none"> • Estenografia • Taquigrafia • Engenharia • Línguas • Apoio aos alunos • Formação continuada de professores • Cursos oferecidos por universidades em línguas, reforço e formação de professores.
De 1961 a 1990	+ de 30, além da criação de 4 instituições transnacionais.	<ul style="list-style-type: none"> • Superior nas mais diversas áreas, incluindo pós-graduação, MBA, etc.

QUADRO 2: Período Histórico e Cursos a Distância

Fonte: Autoria própria, adaptado de Berbat, 2006.

Analisando o número de cursos e suas especificidades, verificamos que a partir da década de 1960, o número de instituições que implementam a educação a distância aumenta significativamente, e os objetivos de seus cursos também se

transformam, como podemos observar no quadro anterior. São implementados diversos cursos superiores nas mais diferentes localidades, do Reino Unido com a Open University até a Índia com a fundação da Universidade Nacional Aberta Indira Gandhi. São diversas iniciativas que não apenas acompanham as mudanças no padrão de acumulação da época, mas também, traduzem os inúmeros movimentos e anseios dos movimentos pelos direitos civis característicos da época.

A criação da Open University, com um modelo complexo que utilizava meios impresso, televisão e cursos intensivos, produziu cursos acadêmicos de qualidade, cujos egressos competiam pelos postos de trabalho com os graduados da universidade presencial (LITWIN, 2001). O estudo da Open University será fundamental no nosso trabalho como elemento que relaciona as ações de educação a distância e os estudos culturais.

Segundo Belloni, desde a década de 80 que duas orientações teóricas ou filosofias predominantes sobre a educação a distância coexistiram pacificamente não apenas no campo da educação, mas também no campo da educação a distância. Uma estava voltada para o estilo fordista da educação em massa, e o outro, com uma proposta de educação mais aberta e flexível mais adequada às novas exigências sociais (2003, p. 11).

De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 5), a educação a distância acabou recebendo denominações diversas em diferentes países, como estudo ou educação por correspondência (Reino Unido); estudo em casa e estudo independente (EUA); estudos externos (Austrália); telensino ou ensino a distância (França); estudo ou ensino a distância (Alemanha); educação a distância (Espanha); Teleducação (Portugal) etc. As diferentes denominações apontam para o fato de que a compreensão e a definição de educação a distância pode variar se consideramos as metodologias e estratégias aplicadas em diferentes países. Esta parece ser a razão para a dificuldade de conceituação da educação a distância ao longo das décadas: durante muito tempo esta modalidade de ensino foi definida pelo que ela não é, e não pelos seus pressupostos básicos. A definição de Peters (1983) aponta para a ambiguidade do conceito de educação a distância.

Estudo a distância é um método racionalizado (envolvendo a definição de trabalho) de fornecer conhecimento que (tanto como resultado da aplicação de

princípios de organização industrial, quanto pelo uso intensivo da tecnologia que facilita a reprodução da atividade objetiva de ensino em qualquer escala) permite o acesso aos estudos universitários a um grande número de estudantes independentemente de seu lugar de residência e ocupação (PETERS, 1983, p. 111).

Nesta passagem fica claro que a estrutura pedagógica do conhecimento que será oferecido deverá, por definição, seguir os princípios da organização industrial. Mas que princípios seriam estes? Provavelmente o autor está se referindo aos modelos de Taylor e Ford da organização do modo de produção, com sua esteira mecânica, medição do tempo de trabalho por meio do cronômetro, divisão das tarefas em módulos etc. A transposição dos elementos da produção para o processo educacional não é tarefa de simples execução. É necessária uma fundamentação pedagógica para a organização deste trabalho, não basta apenas remodelar a informação no contexto do trabalho. Um bom exemplo desta dificuldade é o preparo de materiais específicos para jovens e adultos, sempre um desafio para quem atua neste segmento de ensino.

O que o autor está propondo em sua definição de educação a distância é a organização de um processo de aprendizagem que esteja contextualizado e integrado ao modo de produção e o trabalho produtivo fordista, incluindo a apropriação do “uso intensivo de tecnologia”, que embora esteja relacionado com a reprodução da atividade educativa em larga escala, também poderia ser considerado como um elemento estratégico para capacitar os alunos em linguagens e instrumentos próprios do meio produtivo.

A transposição do modelo produtivo para outras esferas da sociedade, especificamente na educação, surge como consequência direta do paradigma industrial e das quatro dimensões da modernidade que, segundo Giddens (1991), inspirava as ações do *Welfare State*, a saber: saúde, educação, transporte e habitação (BELLONI, 2003, p. 13). Evans e Nation (1993) trazem uma contribuição importante ao afirmar que a lógica do consumo de massa utilizada por Ford na produção de suas fábricas, vai se estender para a educação com a oferta de educação, traduzidas na universalização do ensino fundamental e depois do ensino secundário e nas estratégias implementadas, onde o uso de tecnologias é um elemento essencial para o sucesso deste modelo. Para os autores, é o marco do

surgimento da tecnologia educacional como uma nova disciplina que irá transpor os processos educacionais para os modelos industriais.

É importante ressaltar que a influência do modelo fordista não se restringiu à educação a distância. O modo de gestão e organização desta modalidade possibilitou maior visibilidade aos aspectos gerenciais de sua estrutura, assim como a especificidade dos seus cursos também facilitou a incorporação de princípios da organização fordista. Litwin (2001) define algumas características da educação a distância que, assim como Peters (1983), aponta para a industrialização da modalidade.

Outro traço comum dos projetos nesta modalidade é a ênfase especial dada à eficácia dos aspectos organizacionais e administrativos: ágeis mecanismos de inscrição, distribuição eficiente dos materiais de estudo; informação precisa, eliminando muitas barreiras burocráticas do ensino convencional; atenção e orientação aos alunos, tanto no período inicial do estudo como no seu transcurso (LITWIN, 2001, p. 14).

O distanciamento da educação a distância como modelo de formação propiciou o desenvolvimento de uma compreensão equivocada de que a educação a distância estava distanciada do modelo de educação formal, como se os diversos elementos que constituem a organização social não interferissem em determinados espaços educacionais formais. A escola esteve sujeita aos impactos do modelo fordista e vários elementos podem ser encontrados ainda hoje que nos remetem ao fordismo e o taylorismo: o tempo das atividades, o uso dos uniformes, a divisão dos conteúdos em disciplinas separadas, a hierarquização e controle, a disposição das salas de aula com alunos enfileirados, entre outros elementos mais sutis e menos óbvios que constroem as relações de poder dentro do espaço escolar. Associar a influência do fordismo como o aspecto mais negativo da educação a distância, é dissociar toda a sociedade de seu contexto produtivo, incorporando a ideia equivocada de que o espaço da escola é um espaço à parte.

As ideias de Taylor e Ford estavam contextualizadas com a ideia de que seria possível moldar o comportamento humano, especificamente, os trabalhadores. A inexistência de exigências na formação do trabalhador na época estava fundamentada, além das questões econômicas, ao fato de que qualquer trabalhador

poderia ser moldado e formado para as atividades fins que executaria na firma, com o apoio das ferramentas tecnológicas. Charles Chaplin mostrou com uma poesia singular o tratamento que era reservado aos funcionários no seu filme *Tempo Modernos* (1936), especificamente no trecho em que uma máquina de alimentação é apresentada aos donos da fábrica como forma de otimizar o tempo que o trabalhador gastava para almoçar. O que há de visionário no filme do Chaplin, além das questões pertinentes ao cinema como uma obra de arte, é a profunda crítica social realizada, que por meio da pantomima e da sutileza dos detalhes revelam o quão desumano era a relação dos capitalistas com os trabalhadores em um momento em que o mundo todo enaltecia o progresso da ciência e os avanços tecnológicos da modernidade.

A aplicação dos modelos industriais na educação a distância não foi vitória do progresso e da técnica sobre a educação e muito menos a insurgência dos trabalhadores em relação aos processos de formação. Foi apenas a extensão do que já acontecia em outras áreas como mais um negócio a ser oferecido. O industrialismo instrucional (EVANS; NATION, 1993) não está restrito apenas à aplicação de modelos industriais e behavioristas, na perspectiva de um aluno passivo considerado como objeto e público de massa, ele também afeta o professor. Proletarização, desqualificação, divisão do trabalho, democratização do espaço de trabalho e produção nova são aspectos da educação industrializada que trazem implicações igualmente para o professor e para o estudante (RENNER, 1995, p. 292).

Porém, da mesma forma com que a educação a distância conseguiu se apropriar de forma mais rápida e flexível das mudanças que aconteciam na linha de produção e na sociedade durante o fordismo, as mudanças de configuração com o surgimento da acumulação flexível também foram apropriadas novamente, no contexto do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. A classificação da educação a distância em gerações distintas, associadas com o aparato tecnológico predominante (MOORE, 2007), reflete de forma didática as formas de apropriação tecnológica na educação a distância.

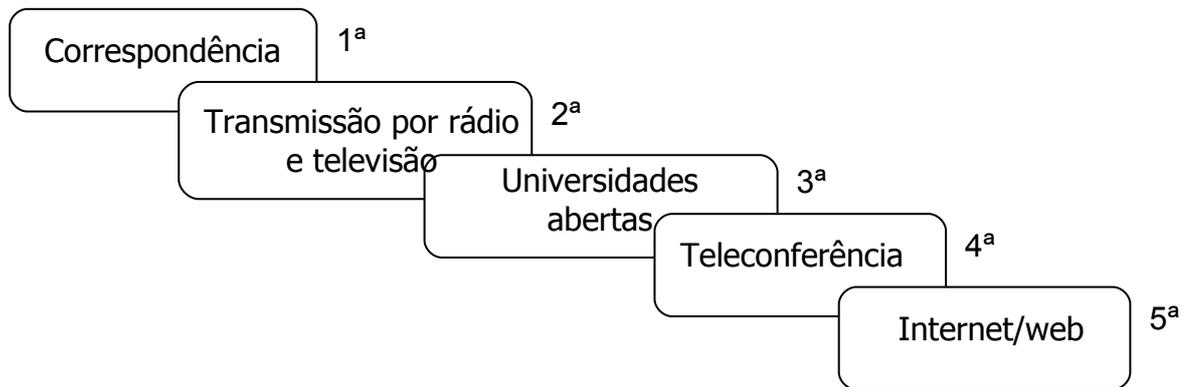


FIGURA 1: Cinco gerações de educação a distância

Fonte: Moore, 2007, p. 26.

Segundo o autor, “a educação a distância evoluiu ao longo de cinco gerações, identificáveis pelas principais tecnologias de comunicação empregadas” (MOORE, 2007, p. 47). Cada geração está associada ao uso da ferramenta tecnológica da época, resultando na seguinte definição:

1. A primeira geração de estudo por correspondência/em casa/independente proporcionou o fundamento para a educação individualizada a distância.
2. A segunda geração, de transmissão por rádio e televisão, teve pouca ou nenhuma interação de professores com alunos, exceto quando relacionada a um curso por correspondência.
3. A terceira geração – as universidades abertas – surgiu de experiências norte-americanas que integravam áudio/vídeo e correspondência com orientação face a face, usando equipes de cursos e um método prático para a criação e veiculação de instrução em uma abordagem sistêmica.
4. A quarta geração utilizou a teleconferência por áudio, vídeo e computador, proporcionando a primeira interação em tempo real de alunos e instrutores a distância. O método era apreciado especialmente para treinamento corporativo.
5. A quinta geração, a de classes virtuais on-line com base na Internet, tem resultado em enorme interesse e atividade em escala mundial pela educação a distância, com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação (MOORE, 2007, p. 47-48).

Embora a classificação da educação a distância em cinco gerações facilite a visualização da evolução tecnológica e a sua apropriação, existe um equívoco nesta

estrutura que traduz a ideia de linearidade e substituição. Fica a noção de que a correspondência foi substituída por algo mais moderno, a televisão e o rádio, que foi substituído pela teleconferência etc. Os cursos a distância sempre utilizaram “ferramentas” diversas, e ainda hoje, apesar de toda a revolução das tecnologias digitais, encontramos cursos que utilizam o material impresso como base, embora todos utilizem diferentes recursos. O importante nesta afirmação é que a proposta da educação a distância enquanto uma modalidade diferenciada, é justamente o seu uso de diversas mídias em função da aprendizagem.

A tecnologia não é apenas substituída ao longo do tempo. Existem uma reflexão e pesquisas no sentido de se apropriar da tecnologia em benefício da aprendizagem na educação, o que em alguns momentos, pode desvirtuar completamente o uso de um determinado artefato tecnológico, e este é, em última análise, o grande diferencial da educação a distância. Assim, não basta apenas utilizar a internet, é preciso desenvolver uma “ferramenta” adequada para esta utilização, e temos como exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem. O material impresso pode ser reinventado em seu significado e formas de utilização, quando combinado com diferentes mídias, como um CD, por exemplo. Estes elementos apontam para uma questão interessante em nosso trabalho. Não é a caracterização do dispositivo tecnológico que irá definir as práticas pedagógicas, mas sim, o seu uso como instrumento de formação em diferentes contextos é que promoverá uma aprendizagem diferenciada.

De fato, em função de fatores como o modelo de EaD seguido, os apoios políticos e sociais disponíveis, as necessidades educativas da população, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, há grande diversidade de formas metodológicas, estruturais e projetos de aplicação para essa modalidade de educação.

3.6 Breve Histórico da Educação a Distância no Brasil

Os estudos recorrentes sobre o desempenho dos alunos nas escolas públicas refletem sempre os debates sobre a qualidade do ensino. Após a universalização da Educação Básica, buscamos a melhoria de qualidade no ensino da escola pública e termos como eficácia, eficiência, aprendizagem e até mesmo produtividade são

encontrados com facilidade nos documentos governamentais. Segundo Oliveira (2001),

No decorrer dos anos 90 o debate sobre educação e desenvolvimento esteve pautado pela exigência de responder ao padrão de qualificação emergente no contexto de reestruturação produtiva e de globalização da economia, ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais. As discussões que ocorreram explicitam a necessidade de serem pensadas alternativas para problemas estruturais da educação brasileira, passando pela reforma dos sistemas públicos de ensino (OLIVEIRA, 2002, p. 105).

A preocupação central, contudo, não estava limitada à formação da força de trabalho para lidar com as inovações tecnológicas e organizacionais. Incluíram também questões políticas como financiamento, controle e gestão da educação pública e cultural, a partir das mudanças da reestruturação econômica e da necessidade de mudança do paradigma educacional na sociedade da informação.

Provavelmente, um dos maiores entraves ao processo de adaptação do sistema público de educação ao novo padrão de acumulação e produção, esteja vinculado aos processos lentos de mudança dos paradigmas para a construção efetiva de um novo modelo de educação. Esta mudança de paradigma está associada ao desenvolvimento de um novo paradigma cultural, envolvendo a inclusão das mudanças ocorridas na sociedade para dentro da escola.

O Brasil assumiu o compromisso com outros nove países em 1990 para garantir a melhoria e universalização da educação básica, e para tanto, uma série de medidas foram tomadas neste período. Mesmo assim, o próprio MEC admite a limitação destas mudanças,

De fato, os progressos educacionais realizados pelo Brasil na segunda metade da década de 90 foram notáveis. Mesmo assim, estes avanços não foram suficientes para satisfazer adequadamente as demandas existentes, até porque as exigências da sociedade mudaram, acompanhando as transformações tecnológicas. Hoje, já não basta garantir a universalização do ensino compulsório, que no Brasil é de oito anos. Para uma cidadania plena e uma vida produtiva, exige-se, no mínimo, doze anos de escolaridade básica. (MEC/INEP, 2000).

Percebemos claramente a preocupação não apenas com a duração do período de escolarização, como também, com a qualidade. Nesse sentido, a

universalização precisa ser acompanhada de um aproveitamento efetivo do que é oferecido pela escola. Trata-se de colocar a escola pública (que apresenta estrutura e práticas do século XIX), em um contexto de inovação tecnológica e flexibilidade de uma sociedade de informação no mundo globalizado. Ou seja, implementar mudanças culturais na esfera escolar que, como Instituição, realiza as mudanças paradigmáticas de forma lenta, resistindo na absorção de novos elementos e conceitos que precisam de uma adaptação mais rápida, acompanhando o ritmo acelerado da sociedade informacional.

Ainda segundo Oliveira (2001), nos anos 1990, procurou-se perceber em que medida as reformas educacionais – que tiveram como objetivo garantir a oferta de educação básica para todos – não estariam respondendo às exigências de adequação das condições gerais de produção impostas pelo atual processo de reestruturação capitalista. Embora se procure estabelecer uma conexão entre o as necessidades de mudança na educação e as mudanças no paradigma de produção globalizada, traduzida pela empregabilidade, nos parece que a política de Estado mais pertinente seria a busca de uma educação para a cidadania. Para realizar uma educação plena neste aspecto, precisamos de professores autônomos, críticos e com uma percepção clara da constituição da sociedade em que vivemos hoje.

O surgimento da educação a distância no Brasil seguiu os mesmos caminhos de outros países, embora tenham sido implementadas algumas ações de caráter assistencialista que contribuiriam ainda mais para a disseminação do preconceito. Mesmo que se considere que a educação a distância no Brasil só tenha surgido em 1939, com o ensino por correspondência oferecido pelo Instituto Monitor e, dois anos depois, com o Instituto Universal Brasileiro (1941), sabemos que já em 1904, houve uma primeira tentativa de educação a distância no Brasil, com a instalação da filial de uma escola norte-americana na cidade do Rio de Janeiro, a qual oferecia cursos de idiomas por correspondência. Os Institutos Monitor e Universal Brasileiro são considerados os pioneiros da modalidade a distância no Brasil, através do ensino por correspondência e foram criados para atender a demanda do processo de industrialização brasileiro.

Em 1941, surgiu o Instituto Universal Brasileiro, outra instituição a oferecer cursos por correspondência no Brasil, exatamente no momento em que o Brasil iniciava a sua substituição de importações com a implantação do parque industrial

brasileiro. Analisando o quadro histórico da educação a distância no Brasil, é possível observar que até o final da década de 1960, as ações de educação a distância no Brasil estavam voltadas para a oferta de cursos de curta duração, profissionalizantes que focavam um público com pouca escolaridade que necessitava entrar no mercado de trabalho. É importante lembrar que a partir de 1964, foi instaurada a ditadura militar no Brasil e os cenários da política educacional foram determinados em função das questões ideológicas e das políticas de Estado que se desejava praticar na época.

1922/1923	Rádio Sociedade do Rio de Janeiro – Fundação Roquete Pinto
1939	Fundado o Instituto Rádio Monitor – Cursos Profissionalizantes
1939	Exército e Marinha – Cursos por correspondência
1941	Instituto Universal Brasileiro – Cursos por correspondência, ligados a formação profissional básica.
1967/1974	Projeto SACI/INPE – Tele-educação via Satélite, com material por rádio e impresso, para o ensino fundamental e “treinamento” de professores.
1969	TVE do Maranhão – Cursos de 5ª a 8ª Série, televisivo e impresso.
1970	Projeto Minerva – Usava o Rádio em Rede Nacional
1970	Fundação Roberto Marinho – Fundação Padre Anchieta e TV Cultura de SP – Educação Supletiva a Distância – Telecurso 1º e 2º Grau
1974	TVE do Ceará – Cursos de 5ª a 8ª Série, televisivo e impresso.
1976	SENAC – Sistema Nacional de Tele-educação, cursos através de material instrucional (em 1995, já havia atendido mais de dois milhões de estudantes).
1979	Centro Educacional de Niterói – Módulos Instrucionais em cursos do ensino fundamental e médio para jovens e adultos e qualificação técnica.
1979	Colégio Anglo Americano – Rio de Janeiro – Cursos por correspondência, em nível de ensino fundamental e médio.
1979	UNB – Cursos através de Jornais e Revistas. No ano de 1989 é lançado o CEAD e também o Brasil EAD.

QUADRO 3: Histórico da Educação a Distância no Brasil (Até 1980)

Fonte: Adaptado de Berbat, (2008).

No início da década 1970, enquanto no cenário mundial, a educação a distância começava a realizar um forte movimento com a abertura de várias

universidades para a oferta de ensino superior, a política pública para a EAD naquele momento foi de implementar o Projeto Minerva, com o objetivo de atender à Lei nº5.692/71, de 11 de agosto de 1971, (Capítulo IV, artigos 24 a28) que dava ênfase à educação de adultos. De fato, a regulamentação desta modalidade aparece, pela primeira vez, com o advento da Lei nº 5692, que vinculava a educação a distância ao ensino supletivo. O parecer nº 699/72 determinava a extensão desse ensino, definindo claramente as funções básicas do ensino supletivo: suplência, suprimento, qualificação e aprendizagem. O projeto pretendia utilizar o rádio para atingir o homem, onde ele estivesse, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades, tanto como ser humano, quanto como cidadão participativo e integrante de uma sociedade. O Projeto Minerva nasceu no Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação e Cultura e do ponto de vista legal foi ao ar tendo como escopo um decreto presidencial e uma portaria interministerial de nº 408/70, que determinava a transmissão de programação educativa em caráter obrigatório, por todas as emissoras de rádio do país.

Não resta dúvida de que o projeto Minerva estava fundamentado na concepção fordista de ensino de massa e surge, ao mesmo tempo, em que o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo “a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida” (BELLO, 1993).

No período de 1970-1980 foram criados cursos que ofereciam a possibilidade de concluir a Educação Básica (Fundamental e Médio) na modalidade a distância. A estrutura modular com apoio de tutoria foi amplamente utilizado nos cursos supletivos do Estado e se fosse possível traçar um paralelo entre as ações implementadas em outros países no mundo e a realidade da educação a distância no Brasil, seria possível afirmar que o processo evolutivo da modalidade em território nacional estava associado ao nível de atuação e não ao aparato tecnológico ou estratégias pedagógicas utilizadas. De fato, o segmento de educação superior no Brasil só começará a discutir a implementação da educação a distância no Brasil em meados da década de 90, influenciado por uma série de movimentos internacionais que discutiam a questão da educação nos países emergentes e resultaram em uma

série de compromissos e acordos estabelecidos pelos países para a melhoria da educação básica.

3.7 O Ensino Superior a Distância no Brasil

A compreensão das políticas públicas nos últimos dez anos, especificamente, as políticas de educação a distância estão associadas a fatores internacionais que determinaram em diferentes momentos do Estado brasileiro, a escolha das estratégias para a formação de professores. Nos anos noventa, ocorreu uma série de acordos internacionais no campo da educação que, segundo Vieira (2001), estão associados a três variáveis.

A primeira diz respeito à definição de uma agenda internacional para a educação, materializada em diversos eventos como: (Conferência Mundial de Educação para Todos, Jontien, Tailândia (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993); e as reuniões do Projeto Principal da América Latina e do Caribe, que contemplam pautas de interesses comuns discutidos por Ministros de Educação da região, a exemplo da Conferência de Kingston, Jamaica (1996). Nesses eventos são elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados. Fazendo-se representar em todos esses encontros, o Brasil torna-se, portanto, sócio da agenda definida em tais cenários. A segunda variável, que expressa as políticas internacionais para a educação, se traduz em propostas firmadas no contexto da retomada de uma visão que articula a educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano. Mais do que um simples *revival*, esta tendência se firma também a partir do desenvolvimento da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação, na definição de um novo panorama mundial (VIEIRA, 2001, p. 61).

A terceira variável está relacionada com a presença de organismos internacionais como Unicef e o Banco Mundial, no desenvolvimento e financiamento de projetos na área de educação. Ainda segundo a autora, no contexto da cooperação internacional, o fórum de discussão das políticas governamentais de educação da América Latina e Caribe foi fundamental para viabilizar avanços na superação do analfabetismo, universalização da educação básica e melhoria da qualidade em educação.

Para Dourado (2001), as reformas na educação foram estruturadas em premissas neoliberais, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. As ações conduzem não apenas para mudanças na estrutura curricular e pedagógica da escola, mas enfocam também a questão da gestão. A descentralização e reorganização dos sistemas são tão importantes para as reformas propostas quanto as estruturas curriculares.

A partir da década de 1990 consolida-se um processo de reforma do Estado com mudanças no papel social da educação e da escola em toda a América Latina. O Brasil intensifica as ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (DOURADO, 2001, p. 50).

A busca pela qualidade na educação, em alguns momentos associada ao conceito de qualidade total japonês (TCQ), levantou a discussão sobre os elementos que compõem a estrutura educacional, gestores, professores, sistema de financiamento etc. A discussão sobre a qualidade da formação e da ação docente foi inevitável, e a necessidade de criação de políticas públicas para estruturar a formação docente fez parte da reforma proposta. Segundo Dourado (2001), a tônica do modelo proposto era a melhoria dos indicadores educacionais que estaria relacionado com a titulação do quadro docente. A exigência de formação em nível superior para os professores, por força do Decreto Presidencial nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, mobilizou educadores de todo país, provocando o surgimento de diversos cursos de formação de professores em serviço em todos os Estados do país.

As políticas de formação inicial e continuada de docentes são intensificadas utilizando duas modalidades distintas: a criação do curso normal superior e a formação em serviço na modalidade a distância ou semipresencial. Para Dourado (2001, P.54), essas políticas de formação privilegiavam o aligeiramento e constituíram um componente intrínseco das políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais.

1991	Fundação Roquete Pinto – Programa - Salto para o Futuro – Destinado à Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental.
1992	UFMT/FAE/NEAD – Programa em Nível de Licenciatura Plena para a Educação Básica e Serviços de Orientação Acadêmica.
1993	SENAI – EAD – Oferece cursos sobre Qualidade Total para Empresas
1995	MULTIRIO – RJ – Cursos em nível fundamental e médio, através de programas televisivos e de material impresso.
1995	Início da Programação da TV Escola – MEC
1995/96	Formação do Laboratório de EAD do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC.
1997	Escola Brasil – Programa de Rádio – Voltado para o Ensino Fundamental
1999	Curso de Atualização para Professores – Instituto de Geografia da UERJ
1999	UNIREDE – Consórcio de 70 Instituições Públicas de Ensino Superior
2000	Consórcio CEDERJ – Parceria entre o Governo do Estado do RJ (Fundação CECIERJ) e a UFF, UENF, UNIRIO, UFRRJ, UERJ e UFRJ.
2005	Lançamento do edital 001/200 do Pró-Licenciatura.
2006	Criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB

QUADRO 4: Histórico da Educação a Distância no Brasil (a partir de 1990)

Fonte: Autoria própria, adaptado de Berbat, 2008.

A partir da década de 1990, observamos uma mudança na característica dos cursos a distância no Brasil com o surgimento e multiplicação de cursos voltados para o ensino superior relacionados com a formação de professores. O quadro retrata a conjuntura econômica daquele momento, comprovando que a ingerência das agências realmente estava se consolidando durante a chamada “década da educação” (1997-2007). Neste sentido, as mudanças de descentralização e gestão dos sistemas, começariam pelo próprio papel do Ministério da Educação, conforme observamos em Berbat (2008).

Conforme o documento intitulado *Planejamento Político-Estratégico* (1995-1998), o papel do Ministério da Educação deverá deixar de ser um órgão executor para assumir um caráter de formulador e articulador de políticas públicas, atuando preferencialmente no nível político-estratégico do sistema educacional do país. As tecnologias são colocadas como essenciais no processo de construção de novas

diretrizes educacionais, com o uso da televisão, o computador, ligado na rede mundial de computadores (Internet). O Ministério da Educação implanta o canal de TV para o atendimento ao sistema educacional, precisamente como estratégia na formação de professores, o programa TV Escola inicia sua operação ainda em 1995 (BERBAT, 2008, p. 103).

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) – a qual traz em seu bojo uma enorme flexibilidade do sistema de ensino, propiciando a criação de novas modalidades de cursos, de modo a incorporar novos conteúdos, práticas pedagógicas e procedimentos de avaliação – a modalidade de educação a distância ganha força e regulamentação própria, através do decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Na própria LDB, em seu artigo 87º, parágrafo 3º, inciso III, das disposições transitórias, está posto e estabelecido que o poder público deve “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”.

É preciso esclarecer que as iniciativas de educação a distância existiram antes da década de 1990, nos mais diversos níveis, mas sempre foram ignoradas ou desestimuladas pelo poder público por força da legislação vigente. A decisão de formar professores em serviço em diferentes localidades do país fomentou a implementação da modalidade a distância como alternativa para a execução das metas propostas pelo governo. Alguns programas foram precursores da formação de professores na modalidade a distância, como o Projeto Logos, planejado em 1973, pelo DSU/MEC e implementado em 1977, para habilitar professores em atuação nas séries iniciais do 1º grau; seu grande desafio era habilitar professores em atuação nas séries iniciais do 1º grau, sem retirá-los da sala de aula. Esses professores possuíam níveis de escolaridade variados, sendo exigida a 4ª série do 1º grau, com escolaridade mínima. Alcançar professores dispersos pelo país, muitos deles isolados em zonas rurais, de difícil acesso, sem estradas e energia elétrica, com recursos de transporte e comunicação muito escassos não era uma tarefa fácil e exigiu estudos detalhados, de forma a desenvolver uma metodologia que atendesse a esses alunos. O projeto foi executado em parceria com o CETEB e estima-se que passaram pelo Projeto mais de 200 mil professores, em 19 unidades da Federação. Em 1982, 60 mil professores já haviam sido habilitados pelo Projeto.

A partir destas experiências isoladas e no contexto dos acordos internacionais (que já acreditavam na educação a distância como modalidade de formação no ensino superior) foi criada, em 1995, a Secretaria de Educação a Distância – SEED no MEC, com o objetivo de “levar para a escola pública toda a contribuição que os métodos, técnicas e tecnologias de educação a distância podem prestar à construção de um novo paradigma para a educação brasileira”. Inicialmente, a SEED viabiliza projetos isolados com o intuito de fomentar o uso dos dispositivos tecnológicos como a televisão, o vídeo (e, posteriormente, o DVD), o computador, entre outras mídias, em benefício da educação.

É interessante observar que o primeiro dispositivo utilizado para viabilizar a formação de professores a distância foi a televisão com a criação da TV Escola em 1995, um canal de televisão transmitido por via satélite através de antenas parabólicas, para a formação continuada dos professores da Educação Básica. Além da criação do canal com o intuito de realizar a formação, foi criado simultaneamente, o curso TV na Escola e os Desafios de Hoje para atender a uma demanda de professores brasileiros para qualificarem-se e integrarem a TV a práticas pedagógicas. O objetivo do curso era capacitar os professores para o uso das tecnologias e diferentes mídias em sala de aula, integrando as ações instrumentais do uso do vídeo e da TV ao processo pedagógico. Foi neste período em que as escolas receberam os chamados kits tecnológicos com antena parabólica, televisão e vídeo (DVD) para equipar as escolas e viabilizar a participação dos professores nos programas de formação governamentais. A distribuição destes *kits* nas escolas públicas é um importante indicador das políticas governamentais do período, que pretendiam desenvolver outros programas de formação e capacitação continuada a partir desta estrutura tecnológica implantada.

O programa Um Salto para o Futuro foi uma espécie de experimento para o desenvolvimento de material de formação continuada via televisão. A fase experimental do Programa Salto para o Futuro teve início em 1991, concebido e produzido pela Fundação Roquette-Pinto, hoje, Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP) para atender às diretrizes políticas do Governo Federal, a fim de fomentar programas de Educação a Distância, com o financiamento do FNDE. Em 1992, já com abrangência nacional, passou a chamar-se Um Salto para o Futuro. Em 1995, denominando-se Salto para o Futuro, foi

incorporado à grade da TV Escola, ocupando uma das faixas da programação do canal. O programa conjuga os recursos da Educação a Distância como a utilização de material impresso, recursos tecnológicos como TV, fax, telefone e Internet a momentos presenciais, nas telessalas de recepção organizada, nas quais, com a mediação de um orientador de aprendizagem, os professores discutem e participam com questões que são constituintes do programa. O grande diferencial do programa e, provavelmente, a razão do seu sucesso entre os professores, é o fato de ser realizado ao vivo, com uma estrutura pensada para a participação interativa dos professores, organizados em telessalas, nos mais diversos pontos do país.

Dois anos depois, em 1997, foi criado por força da portaria do MEC/Nº 522, de 9 de Abril de 1997, o Programa Nacional de Informática na Educação - PROINFO, em todas as Unidades Federadas do Brasil que aderiram ao Programa, promovendo a capacitação de professores da rede pública, implementando os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) nos Estados para oferecer os cursos aos professores e alunos da rede pública. Estas ações estão explicitadas no objetivo do programa, conforme citado na portaria do MEC.

Promover o desenvolvimento e o uso da telemática como ferramenta de enriquecimento pedagógico, visando: A melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, viabilizando a educação voltada para o progresso científico e tecnológico bem como, contribuir para que o educando possa exercer o seu papel de cidadão na sociedade globalizada do Século XXI, e inclusive, a valorização dos educadores (MEC, 1999).

Outro importante marco no desenvolvimento de ações de formação de professores a distância foi o PROFORMAÇÃO, criado em 1997 pela Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC –, o Fundo de Fortalecimento da Educação – FUNDESCOLA –, por meio de parcerias com os estados e municípios. O objetivo do programa era a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país. O PROFORMAÇÃO iniciou sua oferta nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Os financiadores do programa revelam que a sua implementação estava vinculada aos organismos multilaterais. O Programa foi financiado pelo FUNDESCOLA que administra recursos oriundos do Banco Mundial. O Programa

das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desde o lançamento do PROFORMAÇÃO, tem sido parceiro da Secretaria de Educação a Distância (SEED) na execução do Programa. A partir de 2002, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assumiu o financiamento do programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC.

Todas as ações governamentais em relação às políticas públicas de educação a distância não passaram despercebidas pelos professores pesquisadores das instituições públicas. Estes professores tinham uma concepção clara de como a educação a distância deveria ser estruturada para promover a inclusão, ao mesmo tempo em que resistiam aos modelos internacionais de educação a distância na perspectiva de investimentos privados. Assim, foram criados dois consórcios em 2000, que embora de caráter diferenciado em seus propósitos operacionais, tinham em comum o desenvolvimento de uma proposta de educação a distância voltada para a oferta de cursos em nível superior para a formação de professores. Neste contexto, surge o CEDERJ e a UNIREDE, ambos com um papel fundamental no desenvolvimento das ações governamentais em educação a distância, seja como fonte inspiradora, seja como instrumentos de resistência aos modelos propostos.

O Consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro por intermédio da Fundação CECIERJ e as seis Universidades públicas sediadas no Estado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Esse Consórcio foi elaborado em 1999, através do documento gerado por uma comissão formada por dois membros de cada universidade juntamente com a SECT – Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. De acordo com o documento institucional, o convênio foi assinado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e pelos Reitores das Universidades Consorciadas no dia 26 de janeiro de 2000. As Prefeituras Municipais que sediam os polos regionais do CEDERJ, modelo que inspirou o desenvolvimento da UAB em associação com os municípios. Segundo o documento do consórcio,

a metodologia de educação a distância permite o acesso ao sistema daqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional superior público por morarem longe das universidades ou por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula. A modalidade de educação a distância contribui para a formação de profissionais sem deslocá-los de seus municípios. Outro aspecto relevante é a carência de professores do Ensino Médio, principalmente nas áreas de Ciências e, especialmente, no interior do Estado. Os objetivos do CEDERJ são: contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio; aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ, 2000).

O modelo desenvolvido pelo CEDERJ influenciou profundamente todas as Universidades que desenvolveram os seus programas de educação a distância, não apenas no modelo pedagógico ou na gestão operacional, mas também no desenvolvimento de materiais didáticos, considerado por muitas instituições como o maior entrave na implementação dos cursos a distância.

No mesmo ano, foi criado o Consórcio UNIREDE que se diferencia da proposta do CEDERJ por não operacionalizar cursos a distância, mas sim articular as ações de educação a distância desenvolvidas por instituições públicas, mantendo uma interlocução constante com o governo federal no sentido de direcionar as políticas públicas em educação a distância no ensino superior. Nós iremos nos aprofundar nos princípios do consórcio da UNIREDE no próximo capítulo. Neste momento, é importante registrar a criação da UNIREDE, que em seu documento de criação estabelece,

A UNIREDE foi um consórcio interuniversitário criado em dezembro de 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. Seu lema foi dar início a uma luta por uma política de estado visando a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade e o processo colaborativo na produção de materiais didáticos e na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação (UNIREDE, 1999).

Em outras localidades do país, diversos cursos de formação de professores em nível de graduação foram criados, como o Curso Veredas em Minas Gerais, a criação do NEAD na Universidade Federal do Mato Grosso, a iniciativa da UFAL em

Alagoas, todos com cursos de formação de professores em exercício, que significava na prática, aulas nos finais de semana e a organização de tarefas e atividades para os dias úteis. Algumas instituições caracterizaram a oferta de formação em serviço como educação a distância, outras utilizaram a metodologia, mas não a nomenclatura (o que pode ser explicado pelo preconceito que ainda existia naquele momento em relação à modalidade).

O projeto Veredas, por exemplo, foi oferecido aos professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais no período de 2002 a 2005. Implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de MG, foi desenvolvido na modalidade a distância e em serviço, por meio da Rede Veredas - integrada por 18 instituições de ensino superior que atuaram como agências formadoras. O projeto formou 13.749 professores e foi organizado na forma de um curso de graduação plena.

3.8 As entidades de classe e a EAD no ensino superior

Todas as ações realizadas para implementação de cursos na modalidade a distância, por iniciativa governamental ou por iniciativa das próprias universidades, retratam um movimento que não é consensual em todos os níveis de representatividade no campo da educação superior. Existem diversos conflitos, não apenas entre as instituições que apóiam e outras que são contra, mas também, dentro das próprias instituições e em outros casos, de acordo com a alternância dos dirigentes das instituições.

É o caso da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), por exemplo, que a partir de uma determinada gestão passou a apoiar a EAD e realizou uma série de medidas no processo da institucionalização dos cursos a distância dentro das IFES. Em entrevista com o reitor Paulo Speller, vice-presidente da Andifes, encontramos algumas colocações interessantes. Segundo o reitor, foi criada uma comissão de educação a distância que passou a ser muito concorrida na gestão corrente da ANDIFES.

Eu fiz uma defesa, há dois anos, na Andifes, da inclusão de um parâmetro do ensino a distância na matriz. Mas todos acharam prematuro e pediram para adiar a discussão. Então, quando

assumimos a gestão da Andifes, o reitor Oswaldo e eu, em maio do ano passado, decidimos criar uma comissão para tratar somente deste assunto. Era uma forma de colocar na pauta a educação a distância. A Comissão apareceu e as pessoas, interessadamente, manifestaram-se, querendo participar. A Comissão de Educação a Distância da Andifes é, hoje, uma das mais concorridas. Há muitos dirigentes que não são membros da Comissão, que é formada por oito integrantes, participando das reuniões, porque estão interessados, têm projetos, possuem alguma turma na modalidade (Entrevista com o Reitor Speller, Portal da Andifes, 2006).

Na defesa da criação da UAB, que teve a Andifes como parceira, o Reitor Speller faz uma observação interessante sobre o interesse dos professores e das próprias universidades em participar do projeto.

Além disso, o Presidente Lula sancionou a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que cria bolsas de estudo e de pesquisa para professores envolvidos na educação a distância, tutores e participantes de cursos ou programas de formação inicial. Isso deve acabar com o desestímulo, o desinteresse que a maioria dos professores tinha pela educação a distância, porque existe agora uma bolsa, que chega a R\$ 1.200,00 - além do salário - para professores envolvidos no projeto. Assim, o município entrou com a estrutura física, o estado deu um apoio financeiro, a universidade ofereceu o curso e o governo colocou as bolsas. A partir daí, o programa se torna atraente. É uma estratégia inteligente e outras iniciativas, como o programa do curso de Administração da Universidade Aberta, apoiado pelo Banco do Brasil, estão surgindo (Portal da Andifes, 2006).

Na afirmativa, é possível interpretar que o interesse dos professores no projeto está vinculado à remuneração recebida pela participação nos projetos, da mesma forma que poderíamos supor que o interesse das IES em participar dos projetos está no financiamento governamental para a implementação dos cursos a distância. Mais adiante, ele afirma que não existe pessoal técnico e professores suficientes para suprir a demanda que está sendo criada pela implementação dos cursos, “a liberação das vagas docentes exclusivamente para a Educação a Distância já é um começo, mas precisamos ampliar muito mais o quadro pessoal, porque a falta de docentes está sendo uma grande barreira para expandir a educação a distância”.

O posicionamento da ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) é bem diferente em relação ao assunto. José Vitório Zago, do Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), afirma que a

entidade tem discordâncias com a concepção da Universidade Aberta. "Nós achamos absurdo que o formador do ensino básico ser formado à distância. O futuro professor, ao invés de ter contato com o seu professor e seus colegas, vai ter contato com a máquina", critica.

Na entrevista com a professora Milena Martinez, ex-diretora do ANDES-SN, realizada pela Assessoria de Imprensa da ADUFU-SS, publicada no informativo de agosto de 2006, ela deixa claro o posicionamento da entidade em relação ao movimento do governo federal para a implementação da educação a distância, especialmente o contexto da UAB.

A educação a distancia faz parte da reforma da educação superior, expressa, portanto, as condicionalidades impostas no processo de ajuste estrutural aos países periféricos, cuja lógica perversa é a do empresariamento da educação, uma vez que segundo a OMC a educação está inserida no setor de serviços. A UAB e os consórcios se assemelham mais a uma Fábrica, pois enfatizam a alta produção de cursos promovendo uma interação ampla atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas ou privadas. A OMC faz referência as universidades corporativas como uma importante área de expansão internacional, já que as empresas multinacionais tendem a desenvolver programas de ensino de produção local para o seu pessoal. As estatais estão seguindo esta tendência. A contratação de serviços educacionais pode ser encaminhada através de instituições nacionais ou internacionais (Entrevista publicada no Informativo da ADUFU-SS, em agosto de 2006).

A União Nacional dos Estudantes apresenta justificativa semelhante para fundamentar a sua posição contrária a expansão da EAD no país. Na tese apresentada no 50º Congresso Nacional da UNE. A criação da educação a distância é abordada no mesmo parágrafo que rejeita a criação dos centros universitários. Os estudantes utilizam o projeto de Lei como referência legal da ação governamental para instituir políticas públicas no ensino superior.

A qualidade do ensino superior está ameaçada com a iniciativa do PL (*Projeto de Lei nº 7.200/06*) em legalizar o ensino à distância e os centros universitários. O EaD seria utilizado na graduação e na pós-graduação (mestrado e doutorado), equivalendo-se ao modelo presencial. Essa iniciativa traz sérios riscos ao falho sistema educacional brasileiro. Ao legalizar o ensino à distância, o MEC abre o setor educacional ao capital estrangeiro, colocando-o na rota dos acordos da OMC (Organização Mundial do Comércio). A formação

de qualidade também é atingida, pois há a possibilidade de cursos de mestrado e doutorado à distância serem reconhecidos por

As ações de resistência contra a educação a distância relatadas aqui não foram modificadas ao longo dos anos, pelo contrário, elas foram fortalecidas principalmente pelo enfoque da precarização das relações de trabalho dos professores tutores e prestadores de serviço. Em junho de 2009 a Universidade de São Paulo (USP) enfrenta uma greve de funcionários e alunos na qual uma das reivindicações dos grevistas é a não implantação de cursos a distância na Universidade, com a criação da Univesp. Em artigo publicado no jornal Folha de São Paulo em 20/06/09, o vice-presidente da Associação dos Docentes da USP (Adusp), expõe o seguinte argumento.

No Brasil, é comum atribuir relação intrínseca e biunívoca entre ensino à distância (EàD) e tecnologias de informação e comunicação (TIC), modernas ou não. Ledo engano, pois tais tecnologias não caracterizam nem sequer são exclusivas do EàD. A incorporação das TIC no ensino presencial, por sinal, é modesta, entre outros motivos, porque faltam às instituições de ensino recursos para prover a infraestrutura necessária. Por outro lado, a prática do EàD no país apresenta características negativas: 1) cursos modulares, aligeirados; 2) reduzida carga de ensino presencial, nem sempre conduzida por professores (substituídos por monitores e tutores); 3) fragmentação do processo de ensino: planejamento, elaboração, acompanhamento e avaliação realizados por pessoas distintas; e 4) precarização do trabalho dos docentes, monitores e tutores, todos submetidos a contratos temporários (Folha de São Paulo, seção Tendências e Debates, publicado em 20/06/09).

Foi publicada uma opinião favorável no mesmo jornal, mas é interessante que uma greve seja deflagrada também sob o argumento de resistência aos cursos a distância, principalmente quando praticamente todas as IFES possuem algum tipo de iniciativa na modalidade. O argumento do professor Gil da Costa Marques, professor titular do Instituto de Física da USP, coordenador de Tecnologia da Informação da USP e membro do conselho da Univesp, segue a linha de apropriação das tecnologias em favor da educação de qualidade.

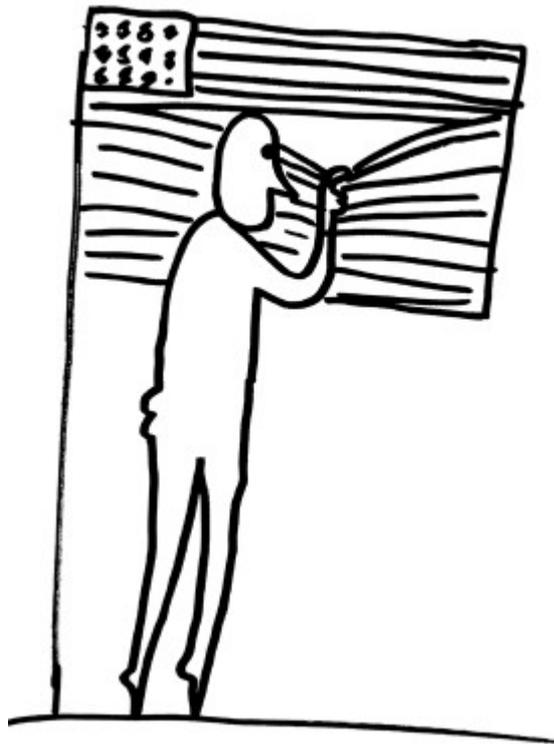
Assim, urge encontrar mecanismos institucionais visando à incorporação das novas tecnologias tanto no apoio ao ensino presencial quanto na ampliação de cursos de extensão e de graduação. Há uma demanda crescente pelo ensino de qualidade. Há, por outro lado, no modelo atual de ensino, uma limitação de recursos materiais e humanos que impede o atendimento cabal

dessas demandas. Com a evolução das ferramentas voltadas para o ensino, a modalidade à distância se torna uma alternativa viável para atender boa parte da demanda reprimida. Portanto, a questão do uso das novas tecnologias não é se devemos utilizá-las para ampliar a oferta de cursos, mas como fazê-lo e em que ritmo. O uso das novas tecnologias no ensino pode representar uma mudança de paradigma. Trata-se de uma forma de democratização do ensino e uma alternativa de inclusão social para aqueles que, por conta da sua condição social ou localização geográfica, não têm acesso ao ensino presencial. Pode a universidade pública furta-se à pesquisa, à disseminação e ao uso de um instrumento tão promissor? Podemos oferecer cursos à distância sem que se perca a comprovada qualidade do ensino presencial? (Folha de São Paulo, seção Tendências e Debates, publicado em 20/06/09).

Todas as ações realizadas até o ano de 2004, embora isoladas e desarticuladas de um projeto maior, foram decisivas para a consolidação de um programa governamental de educação a distância. Apesar de não ser o objetivo deste trabalho, é possível vislumbrar algumas diferenças entre a política governamental realizada na época do governo de Fernando Henrique Cardoso e do governo Lula. As estratégias e ações do governo FHC estavam relacionadas com um projeto neoliberal, com forte ação de agências internacionais que participavam ativamente de programas governamentais, seja no financiamento direto, seja nas orientações e objetivos. No governo Lula, algumas destas ações mantêm a continuidade, ainda que os atores tenham sido modificados e a interlocução com diversos segmentos da educação tenha sido intensificada. Embora a política do governo retrate o segmento da sociedade que está representado, não é possível descontextualizar as questões econômicas do setor produtivo que perpassam as ações e estratégias das políticas educacionais, muito mais do que um simples pano de fundo. As necessidades do capital continuam prementes, estão na pauta do dia e estabelecem as prioridades do modelo educacional. Algumas ações vão refletir a anuência ao modelo econômico, outras evocarão a resistência, em um movimento complexo que retrata as dualidades, ambiguidades e duelo de forças existentes em nossa sociedade.

No nosso trabalho, consideramos que todas essas ações relatadas neste capítulo foram fundamentais para a definição e consolidação de uma política pública maior de educação a distância. Como marco da ação governamental no ensino superior, o Programa Pró-Licenciatura que analisaremos no capítulo a seguir é a

4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: O PRÓ-LICENCIATURA E A UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL



Dan Perjovschi . What Happened to us?

4.1 A concepção do Pró-Licenciatura

Neste capítulo, apresentaremos o Programa Pró-Licenciatura desde a sua concepção até a operacionalização das ações para a implementação dos cursos estabelecendo as conexões e relações que o caracterizam como um campo de correlação de forças que expressam representações sobre educação. O processo de criação do Programa Pró-Licenciatura é bastante complexo, estruturado, a partir de uma intensa interlocução com diversos grupos de instituições de ensino superior públicas, que já haviam se organizado desde 2000 em consórcios². Ao analisar a trajetória de construção do Programa Pró-Licenciatura, observamos que a representação de diversos segmentos e a interlocução contínua com a SEED/MEC propiciou que o modelo final da discussão refletisse o interesse de diversos grupos, sobretudo os que defendiam a educação pública, gratuita e de qualidade. Esta interlocução não foi fácil, os sujeitos envolvidos no processo não deixaram de agir de acordo com os seus próprios interesses, o Estado não flexibilizou as suas ações apenas em função da interlocução, assim como os professores das IES também não abriram mão de determinados elementos ao longo do processo.

Essa correlação de forças esteve presente em todos os momentos de criação do Programa e, justamente por ter permitido um debate amplo sobre o assunto naquele momento, expressa um movimento democrático de construção de um programa. Isso não significa que todos os envolvidos participaram da discussão ou que o resultado final tenha sido o mais adequado para todos. A nossa observação sobre o espaço democrático, criado com a possibilidade de interlocução, está relacionada com o fato de que, no governo FHC, notadamente pautado em um projeto neoliberal, as condutas de elaboração de programas e estratégias permeavam o discurso da autoridade técnica das grandes agências internacionais que apresentavam um projeto claro em nível mundial. Assim, pensar em organização de consórcios, diálogos com o poder público e representatividade de pessoas que não estavam associadas ao governo federal, constituiu-se em uma novidade no cenário das políticas públicas voltadas para a educação. Não pretendemos afirmar que a facilidade de interlocução estava relacionada diretamente com o perfil do Estado naquele momento, seria necessário um trabalho

² A questão de formação de consórcios na educação a distância no Brasil está apresentada no Capítulo 3 deste trabalho.

mais aprofundado neste foco para qualquer conclusão neste sentido, mas podemos afirmar que o fato de ser um programa na modalidade a distância em nível superior, com poucas experiências realizadas em território brasileiro, facilitou bastante a disponibilidade para o diálogo. Não era apenas uma questão de querer fazer a educação a distância, era também uma questão de saber como. É neste contexto que a diversidade e a multiplicidade de concepções e tendências sobre a EAD é fundamental para a construção de propostas a partir do diálogo e da compreensão de que existem diferentes perfis de instituições, alunos, organizações etc.

O primeiro edital para financiamento público de cursos em nível superior na modalidade a distância é realizado por meio da Chamada Pública nº 1/2004, lançado em julho de 2004 para os cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia. Neste edital somente poderiam concorrer as universidades públicas, organizadas em consórcios, com um projeto único que pudesse ser utilizado em todas as instituições participantes. O edital não determinava as diretrizes pedagógicas dos cursos, número de vagas ou valores máximos por aluno, mas estipulava algumas condições de elegibilidade que proporcionaram muitas discussões entre as instituições participantes da UNIREDE. É interessante tecer algumas reflexões sobre a organização de consórcios para a modalidade a execução de cursos a distância.

As razões para o pré-requisito de organização das instituições em consórcios para concorrer aos editais publicados pelo MEC não estão claras nos documentos oficiais. Encontramos alguns indícios de contenção de custos ou otimização de recursos, mas de forma definitiva, a justificativa não está inserida em nenhum dos documentos. Da mesma forma, não estão claras as razões que justifiquem a organização do CEDERJ em um consórcio ou mesmo da UNIREDE. Especificamente no caso da UNIREDE, ela poderia se caracterizar como uma organização não-governamental ou uma associação de pesquisa, já que não objetivava executar nenhum curso, mas sim, articular as políticas de educação a distância no país. É provável que a idéia de articulação tenha acontecido em função do pequeno número de professores pesquisadores que trabalhava com educação a distância naquele momento, exigindo uma articulação de várias instituições públicas para o estabelecimento de uma única ação. Uma outra justificativa seria a necessidade de organização em consórcios para evitar a entrada maciça de

instituições internacionais que já haviam mostrado interesse em operar com educação a distância no Brasil, notadamente as instituições privadas, organizadas em grupo. O fato é que esta exigência foi colocada já no primeiro edital de financiamento de cursos e obrigou as instituições públicas a não apenas se organizarem em consórcios, mas desenvolverem projetos únicos que pudessem ser aplicados em todas as instituições participantes.

Este foi um movimento bastante complexo e nada desprezível em termos de grandiosidade para superar barreiras culturais de décadas, as quais mantinham as universidades públicas em seus nichos de atuação e pesquisa, com pouca colaboração, interação e troca efetiva. Apesar do estranhamento inicial, os representantes das instituições públicas se uniram por proximidade geográfica ou afinidade acadêmica para construir um modelo possível de educação a distância em cursos de nível superior. É preciso lembrar que, neste momento, não existiam modelos a serem seguidos, com exceção do CEDERJ no Rio de Janeiro que já acumulava uma experiência inicial, tanto na organização do consórcio, quanto na implementação de cursos a distância. Consideramos este movimento extremamente importante para a construção da educação a distância no Brasil, no modelo que conhecemos hoje. Portanto, vamos detalhar a seguir a constituição do consórcio UNIREDE e exemplificaremos a dinâmica de um consórcio regional, o Nordeste Oriental, constituído por instituições públicas dos Estados de Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte.

4.2 A formação da UNIREDE

Como já vimos no capítulo anterior, a UNIREDE foi formada como um consórcio interuniversitário com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. A idéia central do consórcio era lutar por uma democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade, bem como socializar as experiências, materiais e outras formas de cooperação entre as instituições públicas de nível superior. O documento de criação da UNIREDE é iniciado da seguinte forma.

Os representantes das 18 universidades presentes a I Reunião da Universidade Virtual Pública do Brasil, nos dias 2 e 3/12 em Brasília, UnB, estão conscientes de que já é hora do sistema público de ensino superior ocupar e ampliar seu espaço, partindo para uma

ação arrojada, inovadora, responsável e concreta, como resposta às desigualdades e injustiças no campo da educação superior (Ata do documento de criação da UNIREDE, 1999).

Fica claro no teor de abertura do documento, que os associados acreditavam que a educação a distância era um importante instrumento de inclusão no ensino superior e que o atual modelo de ingresso e permanência no ensino superior estava distorcido, gerando desigualdades e injustiças no campo da educação superior. O chamado objetivo principal do consórcio também explicita esta compreensão.

Reuniu em um consórcio 82 instituições públicas de ensino superior e 07 consórcios regionais, com o objetivo principal de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, sob a forma de ensino regular gratuito e educação continuada (Histórico da UNIREDE, 2007).

No mesmo documento com informações sobre o histórico da UNIREDE, é possível verificar a intensa capacidade de articulação política e inserção do consórcio, por meio dos apoios recebidos inicialmente, o que mostra que o movimento estava consolidado antes mesmo de se instituir como um consórcio ou associação. Havia financiamento para a pesquisa em educação a distância e no próprio desenvolvimento e consolidação do consórcio, condição que está expressa no corpo do documento.

A UNIREDE contou desde o início, com o apoio da Comissão de Educação/ Frente Parlamentar de Educação a Distância da Câmara Federal na pessoa do Deputado Federal Werner Wanderer do Paraná, dos Ministérios da Educação e Cultura – MEC, Ciência e Tecnologia – MCT e de órgãos como a Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP e, especialmente, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq/ MCT que disponibilizaram bolsas DTI, para apoiar o desenvolvimento da UNIREDE nos polos (Histórico da UNIREDE, 2007).

Apesar de o contexto neoliberal em que estavam inseridas as políticas educacionais no momento de formação do consórcio, houve uma mobilização no sentido de investir na pesquisa e desenvolvimento de ações voltadas para educação a distância por pesquisadores que integravam um movimento que visava garantir a estruturação de um modelo de política pública em educação a distância sob a perspectiva do interesse público. A justificativa para este movimento é a capacidade

de mobilização e articulação política dos idealizadores do consórcio e o interesse do governo em realizar experiências em educação a distância com o aval acadêmico e científico dos professores pesquisadores das principais IES do país.

No corpo do documento que relata o histórico da UNIREDE, encontramos uma passagem que ressalta a importância do consórcio nas instituições das políticas públicas nos últimos anos, constituindo-se muito mais do que uma simples rede de influência. Na verdade, os editais, o modelo e a estrutura de educação a distância foram amplamente discutidas com o membros do consórcio.

Não resta dúvida de que o consórcio inovou, rompeu barreiras e inúmeras resistências fruto principalmente de preconceitos e interesses privatistas tendo com a luta e o apoio institucional dos reitores e diretores das instituições públicas afiliadas ou parceiras, contribuindo na construção da história recente da educação a distância do país. Um dos papéis importantes dos representantes da UNIREDE, foi a proposição de políticas públicas, fundamentadas em estudos realizados e apresentados ao Ministério da Educação e que deram suporte ao surgimento de Programas hoje implantados em todo o país, como o Prolicenciatura 1 e 2 e a própria UAB – Universidade Aberta do Brasil, de cujo estudo e concepção de sua estrutura, contou com a participação ativa de representantes do Comitê Gestor e Conselho de Representantes da UNIREDE (Histórico da UNIREDE, 2007).

Ao analisarmos o estatuto social da UNIREDE, constituída como sociedade civil sem fins lucrativos, verificamos que a finalidade é promover o desenvolvimento científico e tecnológico e tem como objetivos:

- a) desenvolver, mediante parcerias com instituições públicas e privadas, projetos de ensino, pesquisa e extensão ligados à Educação a Distância;
- b) promover estudos e pesquisas na área da Educação a Distância e suas relações com a sociedade;
- c) incentivar e realizar atividades de avaliação de estratégias e de impactos econômicos e sociais das políticas, programas e projetos científicos e tecnológicos relacionados à Educação a Distância nas suas mais variadas formas;
- d) difundir informações, experiências e projetos de Educação a Distância à sociedade;
- e) promover a interlocução, articulação e interação entre os mais variados setores para a proposição de políticas públicas que visem a democratização do acesso à educação por meio da Educação a Distância; e
- f) atuar na melhoria dos programas e dos cursos ofertados pelas instituições associadas, no sentido de implementar medidas e

padrões de qualidade em Educação a Distância (Art. 4º do Estatuto Social da UNIREDE, 2007).

As ações propostas nos objetivos da UNIREDE podem ser resumidas em dois focos: a interlocução como espaço de implementação de projetos na modalidade a distância e um instrumento de regulação das ações de educação a distância desenvolvidas dentro das IPES, a partir de determinados conceitos e fundamentos estabelecidos como aceitáveis pelos integrantes do consórcio. Para executar os objetivos propostos, o documento que traz o histórico da UNIREDE afirma que o consórcio:

[...] continua tendo um importante papel para consolidação de três eixos que poderão contribuir para garantia da qualidade acadêmica dos programas de EaD, e deste modo, com a manutenção de um sistema de rede, ajudar no processo de consolidação das políticas públicas para uma Educação a Distância de qualidade de todo o sistema público brasileiro: 1) Avaliação e acompanhamento de processos e projetos de EaD, junto às instâncias do MEC, 2) Organização da Associação UNIREDE com caráter de sociedade científica, 3) Cooperação e interlocução inter-institucional visando contribuir com políticas públicas e com a filosofia do trabalho em rede (Histórico da UNIREDE, 2007).

É interessante observar que pelos menos um dos eixos citados já é executado pelo poder público, não se tornando claro como uma associação civil poderia intervir nas políticas de acompanhamento e avaliação dos projetos de educação a distância. A configuração inicial da gestão da UNIREDE nos oferece alguns indícios de como os limites entre as atribuições do consórcio e a ação do Estado ainda se encontram confusos.

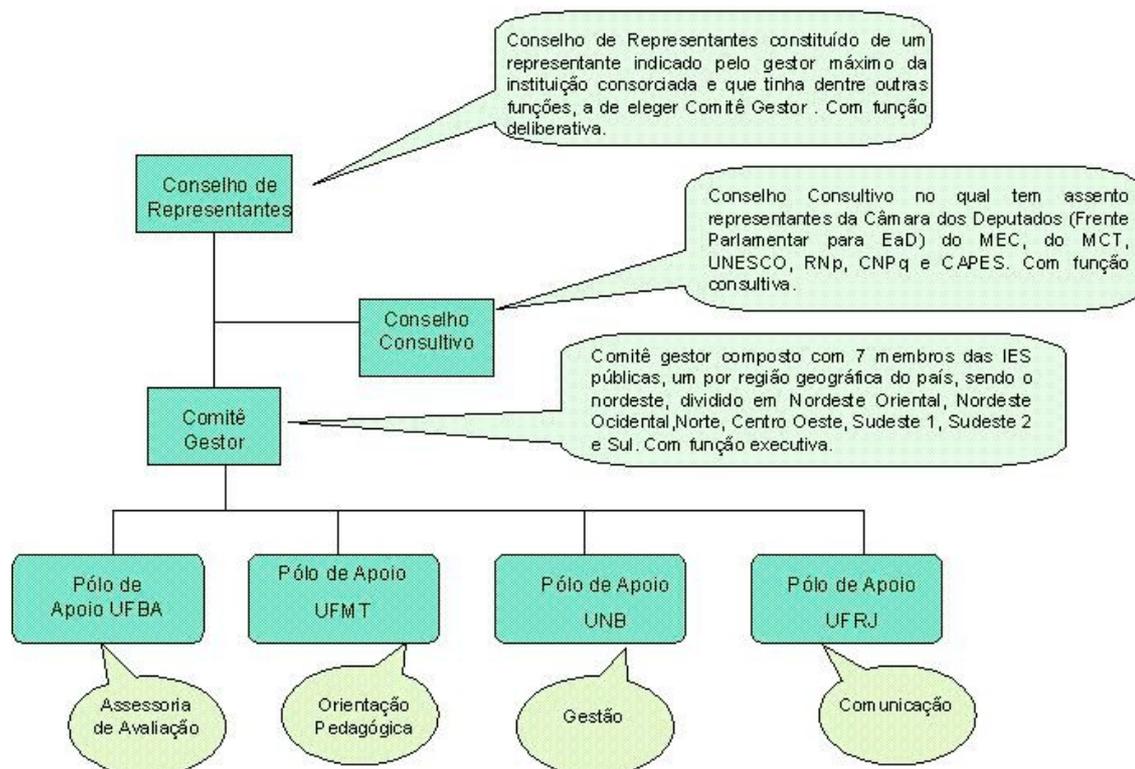


FIGURA 2: Estrutura da Gestão Inicial da UNIREDE

Fonte: Autoria própria, com dados do documento Histórico da UNIREDE.

A garantia de participação no Conselho Consultivo de representantes do poder público e autarquias revela o caráter articulador do consórcio que buscava agir de forma efetiva nas configurações das políticas públicas fortalecido pela organização dos representantes da IPES em consórcios regionais, distribuídos geograficamente, agregando interesses na oferta de cursos a distância. A dependência do financiamento público para o desenvolvimento de pesquisas e manutenção da própria organização pode ser compreendida como uma fragilização do consórcio, o qual ainda não consegue garantir a sua total independência do poder público. A relação de dependência está explicitada no trecho do documento onde a justificativa para a extinção dos polos de apoio criados em 2002, foi o fim das bolsas DTI-CNPq que financiavam o pessoal dos polos existentes na Universidade Federal do Mato Grosso (orientação pedagógica), Universidade de Brasília (Gestão), Universidade Federal da Bahia (assessoria em avaliação) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (comunicação).

Além do Comitê Gestor e dos conselhos citados, foram criados polos de apoio, que foram transformados em janeiro de 2002 em assessorias de avaliação na UFBA, de orientação pedagógica na

UFMT, de gestão na UnB e de comunicação na UFRJ. Por questões estratégicas e técnicas, essas assessorias ficaram localizadas em diferentes regiões/ instituições consorciadas. Estes foram extintos em 2005 com a extinção das bolsas DTI-CNPq (Histórico da UNIREDE, 2007).

De fato, no próprio documento que relata o histórico da UNIREDE, fica claro que as reuniões do comitê gestor eram realizadas de acordo com a demanda de interlocução com os órgãos públicos, e que estes apoiaram a criação do consórcio desde o início.

O Comitê Gestor se reunia, preferencialmente, quando surgia necessidade de interlocução com os ministérios, autarquias federais e o poder legislativo, que apoiou a UNIREDE desde a sua criação e o Conselho de Representantes uma vez em cada semestre, podendo ser convocado quando havia matéria relevante (Histórico da UNIREDE, 2007).

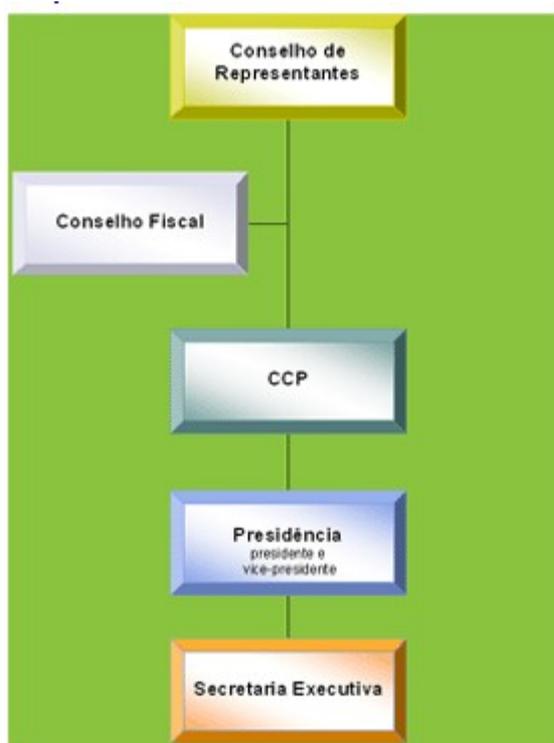


FIGURA 3: Atual Estrutura organizacional da UNIREDE
Fonte: Estatuto da UNIREDE, 2006.

A atual estrutura organizacional da UNIREDE está bem mais enxuta, não existindo mais a configuração de três conselhos. A mudança mais significativa foi a retirada do conselho consultivo com seus representantes de órgãos públicos e autarquia. Na estrutura atual o Conselho de Representantes é constituído pelo

Presidente da UNIREDE e por um representante de cada Instituição Pública de Ensino Superior associada, eleito nos termos definidos no Regimento Interno. O Comitê de Coordenação Política (CCP) será composto pelo Presidente e pelo Vice-Presidente da UNIREDE, por membros do CR representantes de cada Regional da UNIREDE, um representante das instituições federais, um das instituições estaduais e um das instituições de educação tecnológica, eleitos nos termos do Regimento Interno. As regionais estão divididas segundo as regiões do IBGE:

I.Região Norte: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins;

II.Região Nordeste: Ceará, Maranhão, Alagoas, Bahia, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Sergipe e Piauí;

III.Região Centro-Oeste: Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul;

IV.Região Sudeste: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo;

V.Região Sul: Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

A configuração da UNIREDE em regionais permitiu a interlocução de praticamente todas as instituições do país interessadas em desenvolver ações de educação a distância. O diálogo entre os participantes das regionais nos primeiros anos de atuação do consórcio comprova que a configuração da UNIREDE como uma associação civil foi construída de forma coletiva, a partir da contribuição de todos. A participação dos integrantes dos Consórcios Regionais na discussão sobre o conteúdo do primeiro edital para EAD publicado pelo MEC, embora não determinante e nem sempre em consenso, indica que o caminho da interlocução estava aberto entre o governo (representado pela SEED/MEC) e os participantes. É sobre este diálogo que vamos tratar no próximo tópico.

4.3 O Consórcio UNIREDE Nordeste Oriental

O Consórcio UNIREDE Nordeste Oriental foi criado oficialmente a partir da I Reunião da Regional Nordeste Oriental nos dias 3 e 4 de abril de 2003, em João Pessoa, Paraíba. Segundo a memória da reunião, participaram da reunião 37 representantes de suas respectivas instituições, assim especificados: Carmen Moreira de Castro Neves (SEED/MEC), Waldimir Pirró e Longo e Selma Dias Leite

(CG/UNIREDE), 30 representantes de 10 IPES (6 IFES, 3 Universidades Estaduais e o CEFET/PB. Das 11 IPES convidadas, faltou a UFRPE) e 1 representante de cada uma das 4 Secretarias Estaduais de Educação presentes (das 5 convidadas, faltou a SEC/SE). Vale salientar que 3 das 10 IPES presentes (são elas: UEPB, CEFET/PB e UFCG), convidadas, porém ainda não consorciadas à UNIREDE, manifestaram intenção de fazê-lo.

Esta reunião foi a consolidação das articulações anteriores realizadas pela UNIREDE enquanto consórcio nacional, resultado do esforço intenso de alguns representantes das IPES que tinham interesse em desenvolver atividades em EAD. Neste aspecto, temos alguns professores das universidades públicas que estavam extremamente empenhados e comprometidos em realizar as ações de articulação em nível regional e iniciar a sistematização do conhecimento e das experiências existentes até aquele momento.

A presença de um representante da SEED/MEC no evento com os indicativos da proposta clara do governo federal mostram que o modelo de articulação e estrutura desenvolvida pela UNIREDE com extensão para as suas regionais, seguia uma orientação do MEC não apenas para a construção de futuros editais, mas também, para as possibilidades de parcerias com as instâncias estaduais e municipais para a formação de professores. Vamos extrair algumas passagens da síntese dos encaminhamentos registrados na memória da reunião para refletir sobre os indícios do modelo democrático na fala dos envolvidos no processo.

Avaliação unânime entre os presentes da importância da regionalização da UNIREDE e, neste contexto, consenso em relação à criação do Consórcio Regional Nordeste Oriental, a ser constituído pelas IPES dos seguintes estados, como proposto pelo Comitê Gestor daquele consórcio nacional: RN, PB, PE, AL e SE (Memória da I Reunião do Consórcio Nordeste Oriental, 2003).

A decisão de organizar regionalmente o consórcio em uma configuração geográfica com cinco Estados, caracterizados como Nordeste Oriental, foi uma decisão realizada na instância nacional da UNIREDE, provavelmente mantendo os Estados que possuíam representantes com maior capacidade de articulação e proximidade nos relacionamentos entre si. Acordados sobre a “importância da regionalização da UNIREDE”, os participantes deram início aos procedimentos legais de constituição do consórcio e é interessante observar que embora a decisão

de abrangência geográfica tenha sido tomada na UNIREDE Nacional, o instrumento jurídico para constituição do documento de celebração do convênio é elaborado pelos próprios integrantes do grupo, que passam a dividir as tarefas para sistematizar a ação.

Outras duas ações são essenciais para a compreensão do processo de organização do consórcio: a pesquisa e sistematização dos materiais desenvolvidos dentro das IPES (cursos, materiais, programas, bibliotecas digitais/virtuais etc.) para oferta regional e/ou nacional (socialização do uso dessa produção) e os encaminhamentos para a articulação entre os diversos órgãos do governo, em nível federal e estadual.

Articulações, no âmbito de cada Estado, das IPES locais e Secretarias Estaduais de Educação e de C&T, com vistas à questão da formação de professores, em especial, e de outras possíveis parcerias, via EAD, no novo contexto da regionalização da UNIREDE e da clara sinalização de apoio do MEC. O resultado dessas articulações deve circular na lista de discussão da Regional Nordeste Oriental dentro de, no máximo, 60 dias. Responsáveis: todas as IPES de um mesmo Estado articulando-se, primeiramente, entre si e, em seguida, com as respectivas Secretarias estaduais de Educação e de C&T. Divulgar o resultado do andamento dessas articulações na lista de discussão (Memória da I Reunião do Consórcio Nordeste Oriental, 2003).

Na segunda reunião realizada pelo consórcio Nordeste Oriental, foi assinado o convênio com os representantes das instituições participantes, em evento realizado também em João Pessoa, Paraíba, no dia 30 de junho de 2003. Segundo o documento de síntese de resultados da reunião, participaram da solenidade de assinatura coletiva do convênio de Cooperação Interinstitucional que oficializou a criação do Consórcio Regional Nordeste Oriental:

- a) Secretário de Educação e Cultura do Governo do Estado da Paraíba; Secretária de Educação e Cultura do Município de João Pessoa; reitores (UFRN, UERN, UFPB e UEPB); diretor geral (CEFET/PB); vice-reitores (UFCG e UFAL); e representantes com autorização para assinatura do Convênio (UFPE e UPE). As assinaturas dos dirigentes da UFRPE e da UFS serão providenciadas via Correios, em razão da ausência dos mesmos à solenidade;
- b) Representantes institucionais e/ou suplentes junto à UNIREDE das nove Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) acima referidas;

c) Sub-secretária de Educação do Estado da Paraíba e outros integrantes da Secretaria; Vice-reitor da UEPB; pró-reitores e outros integrantes da administração superior, diretores de centro, professores e alunos da UFPB (Memória da II Reunião do Consórcio Nordeste Oriental, em 02/07/2003).

O documento de convênio não traz nenhuma novidade aos propósitos e objetivos da UNIREDE já tratados neste capítulo, mas confirma o nível de articulação dos participantes que conseguiram a adesão de onze instituições públicas nos cinco Estados que constituíam o Consórcio.

4.3.1 O espaço de diálogo do Consórcio Nordeste Oriental: a lista de discussão

Um dos encaminhamentos, a partir da primeira reunião foi a criação de uma lista de discussão na Internet, especificamente no Yahoo Grupos, onde todos os participantes discutiram o processo de articulação, a constituição jurídica, a elaboração das portarias e leis sobre educação a distância, o desenvolvimento de cursos, participação em editais, entre outros assuntos. Foram 1.262 mensagens no período de 10 de abril de 2003 até 17 de outubro de 2005, quando foi oficialmente desativada. (Figura 4).

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2008												
2007												
2006												
2005	26	7	30	62	24	16	24	10		18		
2004	17	13	15	78	71	63	60	83	108	56	28	37
2003				21	24	43	67	56	70	43	61	11

FIGURA 4: Histórico das mensagens do Yahoo Grupos UNIREDE Nordeste 2

Fonte: Lista de discussão do Yahoo Grupo, 2008.

Vamos reproduzir alguns trechos das mensagens para mostrar como o processo de construção foi realizado, por intermédio do compartilhamento de informações, troca de experiências, em uma verdadeira rede colaborativa.

Dias 20 e 21 do corrente mês, na UnB, a SEED/MEC promoveu o Seminário "Plataforma para Educação a Distância, via Internet", do qual participaram o Secretário de Educação a Distância do MEC, Prof. João Carlos Teatini, Diretores e coordenadores da SEED, gestores do Proinfo, representantes da UNIREDE (profa. Selma Leite), SESu, SEMTEC, CAPES, MCT e de vários representantes de IES públicas (integrantes do Conselho de Representantes da UNIREDE). Após mesa redonda que abordou o tema "Concepção pedagógica e desenho do ambiente", a cargo dos Profs. José Valente (Unicamp), Elisabeth Almeida (PUC-SP) e Léa Fagundes (UFRGS), foram apresentadas as plataformas **e-Proinfo** (desenvolvida pela SEED/MEC), **Polvo** (UDESC + SEED) e da **UNESP**, bem como foram apresentados aspectos da plataforma **Teleduc**, desenvolvida pela Unicamp. Na sequência, reunidos em plenária e em grupos de trabalho, os participantes apresentaram suas observações e recomendações, abordando não somente aspectos relacionados à temática do evento (dentre as quais destacaria a importância de se conceber e utilizar ditas plataformas em consonância com a abordagem pedagógica intrínseca aos conteúdos ou cursos a serem ministrados - e a do construtivismo foi a predominante - e, também, em função do público alvo, as condições objetivas para uso intensivo da Internet etc.), mas, também, aspectos relacionados a outras questões, tão ou, às vezes, mais importantes para a EAD, neste momento, para o País, quais sejam: regulamentação federal (restritiva, precisa ser modificada); investimentos (recursos humanos, redes, equipamentos etc.); reforçar consórcios públicos estaduais, regionais e nacional (UNIREDE); integração intra (SESu+SEED+SEMTEC+SEF+CAPES) e interministerial (MEC+MCT, por exemplo); apoio da classe política à EAD; etc. No encerramento, informou o Secretário Teatini terem sido realizadas reuniões da SEED, SEF e SEMTEC com o BID, em paralelo ao evento realizado na UnB, com vistas a possível financiamento para EAD, com resultados promissores. Na mesma direção, informou a realização de reuniões, nos últimos meses, do MEC com o MCT, sobre o FUST, em decorrência do que haverá audiência pública no Congresso dia 11 de junho. Discute-se com o BB e CEF possibilidade de linha de financiamento para aquisição de equipamentos por professores de IES públicas e de redes públicas (estaduais e municipais). Ainda segundo o Secretário Teatini, elabora-se proposta de nova regulamentação sobre EAD para ser discutida, proximamente, com outras secretarias do MEC, CAPES e CNE. Até o final de junho deste ano, a SEED deverá divulgar edital para financiamento voltado à produção de materiais educacionais virtuais (bolsas de I.C. para alunos, equipamentos para IES e bolsas padrão PET para docentes dessas IES). Uma boa fonte de consulta prévia relacionado ao referido edital é o programa RIVED, cujo Manual poderá ser solicitado pelas IES interessadas (Mensagem enviada para a lista de discussão em 23 de Maio de 2003, 9:55 am).

O conteúdo desta mensagem evidencia que os participantes sabiam da importância do fortalecimento dos consórcios para eventuais financiamentos

governamentais da educação a distância, mas não tinham claro como e quando isso iria acontecer. Em relação ao decreto, fica claro na mensagem a seguir que a minuta circulou em amplo debate entre os professores da área para discutir a regulamentação de EAD no país, considerada restritiva pelos participantes da I Reunião do Consórcio Nordeste Oriental. Assim, é possível compreender a ansiedade dos envolvidos diante da publicação do decreto de regulamentação.

Não sei se vocês já receberam a minuta do Decreto proposto pela SEED para regulamentação da EaD. A cópia me foi entregue pelo meu Reitor, que a recebeu na reunião da Andifes. Estou deixando-a disponível no item "Arquivo" da nossa página da Lista Yahoogroups. Como o servidor de mail da Universidade esta fora do ar, e estou escrevendo diretamente o Yahoo, não posso mandá-lo anexado. Acho que a gente devia começar uma discussão sobre esse texto e, quem sabe, incluí-lo na pauta do nosso III Encontro. Tem umas coisas meio esquisitas...Comentem, por favor (Mensagem enviada para a lista de discussão em 16 de Julho de 2003 7:07 pm).

Em 2003, havia duas questões importantes, sendo discutidas nos consórcios regionais, uma relacionada com o processo de regulamentação da educação a distância, que gerava insegurança em todas as instituições por conta das indefinições do processo de credenciamento, e outra relacionada com a possível publicação de editais tanto pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, quanto pelo MEC. Neste momento, pelo discurso dos envolvidos, fica claro que a expectativa estava direcionada para o MCT, provavelmente em função das características intrínsecas da EAD e o uso das tecnologias. Com a possibilidade de publicação de um edital para produção de materiais e desenvolvimento de cursos, a questão da estrutura do consórcio é intensificada.

Vamos nessa. Achei ótima a tua idéia de enviarmos um projeto da Regional, mesmo que, à época, ainda não estejamos habilitados. Marcamos a presença da região e, de certa forma, estaríamos opinando no tocante à restrição imposta pelo edital. E que, para os próximos, também sejamos consultados. Temos condições, sim, de elaborar um projeto "massa"! E, quem estiver iniciando ou já se encontrar no meio do caminho do credenciamento, vamos agilizar o processo. Isso poderia ser utilizado nas argumentações, justificativa, relevância do projeto. Dentro dessa idéia, me parece fundamental que todas as IPES da Regional, sem exceção, interessadas no edital (e quanto maior esse número, melhor), enviássemos um único projeto, com ações cooperativas entre nós. Me parece muito importante, também, envolvermos no projeto, o quanto antes, as Secretarias de Educação dos nossos estados e/ou municípios, na

perspectiva da oferta, pelo projeto, dos cursos (Ciências Naturais e Matemática) para professores das redes públicas, o que daria mais força à proposta, por tudo aquilo que vimos discutindo nestes últimos meses. Este é um teste de fogo! (Mensagem enviada para o grupo de discussão em 18 de Julho de 2003, 11:55 am).

O lançamento de um edital do CTINFRA 01 em 2003, para o desenvolvimento de materiais em educação a distância, gerou a primeira crise na relação do consórcio com o governo. O edital especificava que apenas estariam habilitadas instituições ou consórcios que, na data do encerramento do prazo para envio das propostas (29/agosto), estivessem credenciadas pelo MEC para oferta de cursos de graduação a distância em Ciências Naturais Física, Química e Biologia) e/ou Matemática. Obviamente que naquele momento pouquíssimas instituições estariam dentro dos critérios estabelecidos pelo governo. Isso repercutiu em uma grande insatisfação e, até mesmo, frustração dos participantes, que se posicionaram na lista. A resposta de um dos participantes resume a pequena crise que se instalou.

Gostei do seu desabafo. Acho que a indignação é o melhor antídoto contra o marasmo. Lembro-me de Henfil, que orientava para que tivéssemos os nossos minutos diários de indignação, como forma de não se render. Agora, a briga, minha amiga, será eterna. Em nenhum momento vamos ter nada de mão beijada. Em qualquer governo que esteja aí. Porque os caras estão perto das estruturas de poder e vão, naturalmente, fazer pressão, a pressão que lhes interessa. Compete a nós ficarmos eternamente vigilantes e mobilizados para fazer frente a isso. É a lei da selva, minha amiga, os maiores querendo engolir os menores. O que não podemos é deixar que nossa indignação nos imobilize. O recuo do MCT somente ocorreu porque houve grita geral. Os caras também não são burros para montarem uma coisa assim tão acintosamente dirigida e deixar ficar, quando todo mundo percebeu. Bom, acredito que temos que seguir com a luta. Quero informar que aqui na universidade estamos já nos mobilizando. Fizemos uma reunião de emergência e definimos que temos condições prévias de oferecer a licenciatura em Física. Tanto porque o grupo é mais mobilizado, quanto porque temos aqui um mestrado em ensino de Física, o que facilita as coisas. O reitor está convocando uma reunião com eles e nós, para colocarmos o desafio e ver se eles topam. A gente aposta que sim. Depois disso farei um relato mais detalhado do que estamos pensando e passarei para todos, tá? Hoje estou juntando a legislação pertinente aos pedidos de credenciamento e autorização. Posso deixar disponível para todos, aqui em nossa Lista (Mensagem enviada para a lista de discussão em 21 de Julho de 2003, 10:58 am)

O movimento contrário aos pré-requisitos estabelecidos no edital gerou uma resposta da UNIREDE, contemporizando a discussão e sinalizando para uma revisão no edital e em possibilidades futuras de novos editais.

Atendendo a ponderações das consorciadas o MEC deverá alterar o Edital CTInfra 01 da Finep para permitir que cursos, cujos processos estão em andamento para credenciamento, sejam contemplados. Lembro que este é o primeiro exercício de funcionamento integrado da nova UNIREDE. Outros editais virão e nós acabaremos por realizar o nosso sonho: Aumentar o acesso ao ensino público em todo território nacional! (Mensagem enviada para a lista de discussão em 22 de Julho de 2003, 9:35 am).

Realmente, o edital foi republicado, mas neste momento fica evidenciado que existia um confronto entre as instituições que estavam participando das iniciativas de construção de uma proposta de educação a distância no país e as universidades mais antigas que pareciam ter privilégios em relação ao financiamento público para o desenvolvimento de suas ações. A UNIREDE é chamada a se posicionar diante das regras que contemplavam um número restrito de universidades que já se caracterizavam por realizar projetos financiados pelo governo federal.

Depois de me indignar profundamente com as tais alterações no Edital, hoje, com a cabeça mais fria, queria fazer algumas considerações. Claro que vamos discutir essas coisas todas no nosso III Encontro, mas poderíamos ir "esquentando as baterias" por aqui, não era? Acho que esse remendo no Edital foi uma perfumaria muito da mal feita. Sem desconhecer que com a abertura para 'Educação básica' amplia muito mais o espectro dos possíveis candidatos, vejamos o seguinte: educação básica é ensino fundamental + ensino médio, não é isso? Ora, ensino médio já estava razoavelmente contemplado com as licenciaturas das áreas específicas. Então, o que entra mesmo é Pedagogia (seres iniciais) e o Normal Superior. Assim, fica contemplado praticamente todo mundo, porque são esses os cursos que estão credenciados (há 1 ou 2 com administração, contábeis, economia). E entram as "importantes": MT e MS, PR, o Projeto Veredas inteiro. Ou seja, ficam de fora as que estão sempre de fora. A minha questão básica é: o que a UNIREDE Nacional tem a dizer daquele formulário que nos fez preencher e que serviria de subsídio para "negociações" de financiamento de infra-estrutura???? O que a UNIREDE tem a dizer com relação ao seu discurso de abril, quando o MEC iria financiar justamente a implantação dos polos, onde houvesse abertura de novas vagas???? Novas vagas, essa era a palavra de ordem! Agora o que vemos é o financiamento de polos onde já ocorre cursos, e que não implica necessariamente em "novas vagas". Afinal, qual a política da UNIREDE??? Acho que temos que continuar denunciando essa exclusão (digital??). Acho que temos que continuar cobrando

da UNIREDE Nacional a coerência do seu discurso. Se eles defenderam as posições que nos informaram e foram vencidos nas negociações, que nos digam. Ou vai ficar parecendo que "como consegui o meu quinhão, me calo". E parece que eles todos conseguiram seu quinhão. Aposto um picolé de limão como uma das que estavam com o pedido de credenciamento pronto em 18/07 era a UnB (Mensagem enviada para a lista de discussão em 5 de Julho de 2003, 3:59 pm).

Analisando as mensagens da lista de discussão do Yahoo Grupos (UNIREDE Nordeste2), observamos o engajamento de alguns participantes que realmente estavam dispostos a lutar pela democratização dos recursos e expansão da educação a distância em áreas do país que, até então, não seriam contempladas de outra maneira. A alocação de recursos para Universidades públicas no Nordeste sempre esteve aquém do solicitado e do necessário, política que se traduz no número de cursos, programas de pós-graduação etc. Não pretendemos analisar neste trabalho as disparidades regionais da política educacional, mas é necessário refletir sobre a importância da organização do consórcio regional nordeste oriental e suas demandas, colocadas em vários momentos de forma incisiva pelos participantes, para o recebimento de recursos através dos editais do governo federal. É possível afirmar que as universidades maiores e com mais prestígio político (como o caso nomeado pelo participante na mensagem acima), não precisariam da organização em consórcios para garantir a distribuição de recursos para os seus projetos. Porém, no caso das universidades da região nordeste, notadamente as universidades que faziam parte do Consórcio Nordeste Oriental, a participação das discussões como um grupo organizado foi essencial para a conquista dos financiamentos públicos. O resultado do comentado edital do CTINFRA/EAD financiado pela Finep exemplifica bem a distribuição dos recursos:

TABELA 1: Resultado do edital CTINFRA/EAD

Instituição	Recurso	Percentual do Edital (Valor total 4 milhões)
UFAL	R\$ 201.096,00	5,0%
CEDERJ	R\$ 1.374.414,00	34,3%
UFOP	R\$ 345.500,00	8,6%
UFC	R\$ 577.766,00	14,4%
UESC	R\$ 76.050,00	1,9%
UFMT	R\$ 791.060,00	19,8%

Instituição	Recurso	Percentual do Edital (Valor total 4 milhões)
UFPel	R\$ 244.152,00	6,1%
UFSC	R\$ 389.962,00	9,7%

Fonte: Autoria própria a partir dos dados do FINET, 2003.

Após o posicionamento do participante sobre o papel da UNIREDE na luta pela distribuição equitativa de oportunidades para todas as IPES, em todas as regiões do país, um representante do comitê gestor da UNIREDE envia uma mensagem para a lista de discussão com o seguinte texto:

Retorno ao assunto do Edital da Finep para apoio aos polos de ensino à distância: 1 - Os recursos alocados provêm do MCT que assim inicia uma parceria conosco acertada com o Secretário Executivo, Dr. Wanderley de Souza. 2 - Os recursos, embora valiosos, são modestos e visam ajudar a implantação de polos de apoio ao EAD, preferencialmente para aqueles cujos cursos já estão autorizados ou em fase de autorização. 3 - Adicionalmente, o cumprimento ao Edital constitui-se no primeiro exercício de montagem de projetos pelos consórcios regionais. 4 - A sugestão é que, independentemente do número de universidades envolvidas nos polos constantes dos projetos enviados, o consórcio regional participe como um todo na apresentação dos mesmos. 5 - Outros editais serão publicados, na medida em que evoluam a institucionalização da UNIREDE pelo MEC, sua orçamentação e consolidação da sua estrutura. 6 - Lembro por oportuno: a) o custo baixo e compatível com as disponibilidades nacionais apresentadas pela UNIREDE ao MEC, só serão viáveis se, efetivamente, trabalharmos em consórcio e não isoladamente; b) o custo de uma universidade trabalhando isoladamente em EAD será forçosamente mais caro, menos eficiente e de menor abrangência; c) trabalhando em parceria nas três esferas do poder (federal, estadual e municipal) o consórcio público é imbatível, insuperável por qualquer iniciativa privada que não terá o mesmo poder de articulação e nem tampouco de qualidade; d) trabalhando cooperativamente da maneira proposta não só atenderemos melhor as demandas da sociedade, como otimizaremos o uso dos recursos alocados pelo MEC, MCT, etc. ao empreendimento; e) finalmente, fica a convicção de que estamos vivenciando uma experiência única no mundo quanto ao arranjo espacial, organizacional, financeiro e político, e não se pode ser modesto: o Brasil é muito grande. Ressalto o irrestrito apoio que temos recebido do MEC através do Prof. Teatini, Secretário da SEED, assim como de toda a sua equipe. A parceria com a SEED tem sido altamente proveitosa e estabelecida em alto nível de confiança e de convergência de propósitos (Mensagem do representante da UNIREDE enviada para a lista de discussão em 11 de Agosto de 2003, 9:29 pm).

O teor da mensagem acima aponta para a existência de alguns acordos entre os representantes do governo federal e o comitê gestor da UNIREDE, sobretudo, com indicativos de financiamento público para as instituições que estivessem organizadas no formato de consórcio, colocado como condição fundamental para “otimizar os recursos alocados”, embora esteja claro que a constituição de um consórcio público tinha como objetivo também fazer frente à iniciativa privada. Embora essa compreensão estivesse clara e evidenciada na fala do representante da UNIREDE, nem todos os participantes das demais regiões tinham o mesmo conhecimento das condições estabelecidas, a partir da interlocução entre os representantes das duas entidades. A insegurança diante das diretrizes que estavam sendo construídas naquele momento dizia respeito não apenas ao papel do governo federal, mas também colocava em dúvida a capacidade de compartilhamento de algumas decisões do próprio comitê gestor da UNIREDE, que parecia centralizar algumas informações e encaminhamentos, característica que parece negativa, mas que enfatiza o caráter plural e colaborativo da UNIREDE.

Agora que parece que nossa UNIREDE vai ser detonada em troca de uma Universidade Aberta (?), nem sei se minhas encucações ainda têm sentido. De qualquer maneira, aqui vão. A questão principal é uma discussão sobre o real papel da UNIREDE, ou do nosso consórcio, em menor escala. Se tomamos o CEDERJ como uma forma de organização em consórcio de universidades públicas, para ofertar ensino superior a distância (ou seja, a mesma organização e objetivos nosso), o que vimos lá foi uma bem montada estrutura para viabilizar os cursos promovidos pelas consorciadas. O CEDERJ não promove, ele mesmo, os cursos, apenas os viabiliza e gerencia. E faz isso com uma boa grana investida pelo governo do estado do Rio de Janeiro. Se isso pode ser um modelo, nosso consorcio não promoveria cursos, mas os viabilizaria. Ocorre, no entanto, um pergunta óbvia: com que dinheiro? Quem banca? As IPES? Como, se estamos sem dinheiro até para nos deslocarmos para reuniões importantes? O MEC? Será essa então a idéia por trás da tal UNAB? Se for, por que não fica explicito? Ou está explicito e só eu não percebi, tal qual marido traído?Essas questões todas ficaram na minha cabeça porque fui uma das que mais torrou o saco de vocês nas ultimas reuniões, cobrando a urgência em organizamos cursos. Porque na minha cabeça, até então, seria nosso consorcio que promoveria os cursos. Me penitencio (viu, Frei Sergio?!), mea culpa, mea culpa, mea máxima culpa. Agora percebo que esta coisa não é assim tão simples. Que estamos em um processo de construção de nossa identidade. E as coisas se complicam ainda mais quando, no meio desta construção, já nos dão outro modelo, outra cara (Mensagem enviada para a lista de discussão em 19 de Agosto de 2003, 9:53 am).

A questão da identidade não está clara para os participantes das regionais por várias razões distintas, mas sem dúvida, uma delas estava relacionada com a construção ainda incipiente de uma política pública de educação a distância, que iniciava as suas experiências, através do lançamento de editais de baixo valor como uma forma de avaliar os processos e encaminhamentos para a consolidação de uma política de educação a distância. Os conteúdos das mensagens mostram que havia uma percepção dos integrantes da UNIREDE que o Consórcio poderia ser consolidado como uma agência centralizadora de recursos dos projetos de educação a distância para posterior repasses entre as instituições associadas. Isso, sem dúvida, possibilitaria um poder efetivo para a UNIREDE, mas o governo federal parecia ter também seus próprios planos de criação de uma Universidade Aberta, com os mesmos propósitos da UNIREDE (fato que acabou se consolidando em 2006, com a criação da Universidade Aberta do Brasil).

O que nos interessa de fato, na interlocução entre os representantes das IPES no Consórcio UNIREDE Nordeste Oriental, é ressaltar que as políticas públicas de educação a distância que foram consolidadas, através do Programa Pró-Licenciatura, foram construídas, a partir da participação dos sujeitos envolvidos, que apesar dos diferentes graus de participação e articulação, tiveram um espaço democrático para a construção de suas propostas de educação a distância, e romperam em determinados momentos, com a hegemonia de segmentos acadêmico que sempre estiveram no controle da distribuição de recursos, concentrando institucionalmente e geograficamente as ações de pesquisa e desenvolvimento da educação.

4.4 A publicação dos editais do Pró-Licenciatura

No ano de 2003 foram publicados alguns editais, como o Seit/MEC Proifen para formação de professores do Ensino Médio que serviram como ensaio para um edital maior para as licenciaturas publicado em 2004. O primeiro edital publicado especificamente voltado para os cursos de graduação em licenciatura, foi a chamada pública 01/2004, publicado em junho de 2004, para as instituições

interessadas em oferecer cursos de graduação a distância nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia e Pedagogia. Além da interlocução do edital nas listas dos consórcios regionais, o MEC disponibilizou o edital na sua página da Internet com o objetivo de recolher sugestões para a versão final do edital, como observamos nesta chamada na imprensa:

MEC recolhe sugestões para curso de graduação a distância
13/05/2004 16:11

A Secretaria de Educação a Distância (Seed) do Ministério da Educação publicará nesta sexta-feira, 14, na página eletrônica do MEC, minuta para recolher sugestões sobre a elaboração de edital para a contratação de consórcios de universidades públicas que queiram oferecer cursos de graduação a distância nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia e Pedagogia.

A Seed tem como meta a expansão da oferta pública de graduação visando à formação de professores. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam um déficit de cerca de 250 mil professores de ensino médio das disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia em todo o País.

Os cursos deverão começar no primeiro semestre do ano que vem e o financiamento será de R\$ 14 milhões.

Repórter: Luiz Motta

FIGURA 5: Notícia publicada no portal da SEED/MEC
Fonte: SEED/MEC, 2004.

A consulta pública para a realização de ajustes ao edital socializava as preocupações do governo federal em pavimentar a aceitação dos cursos de formação de professores realizados a distância, ao mesmo tempo em que construía garantias de que a discussão não estava restrita ao segmento de ensino superior público. De fato, algumas instituições privadas tinham interesse no financiamento público, notadamente as fundações e as universidades confessionais que poderiam, por força da lei, receber algum tipo de financiamento do governo federal. Foram selecionados oito grupos, entre 39 universidades, situados nos Estados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Amapá, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Bahia, Pernambuco, Pará, Alagoas, Paraná e Distrito Federal. As propostas das Universidades contemplaram o oferecimento de 17.585 vagas para a chamada Universidade do Século XXI, com financiamento de 14 milhões de reais distribuídos entre as instituições de acordo com os respectivos planos de trabalho.

O resultado da chamada pública foi uma espécie de prova de fogo da organização dos consórcios, já que muitas instituições não foram contempladas com seus projetos, mas estavam obrigadas a executar as ações como polo dos projetos vencedores. Especificamente no caso do Consórcio Nordeste Oriental, a título de

exemplo, duas instituições tiveram seus projetos contemplados: a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com os cursos de Licenciatura em Matemática, Física e Química e a Universidade de Pernambuco (Estadual), com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Nos termos de cooperação técnica que constava no documento do convênio, assinado pelas onze instituições participantes, todas deveriam contribuir para a implantação dos cursos em suas respectivas instituições, mas de fato isso não ocorreu. Por diferentes razões, que variaram desde mudanças no cargo de reitor (com a conseqüente mudança nos representantes das instituições), até o desinteresse em contribuir para uma ação que não traria retorno efetivo, seja através de financiamento ou prestígio, várias instituições se afastaram do processo durante a implementação dos cursos. No caso do Consórcio Nordeste Oriental, os polos só foram efetivados nos espaços da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Pernambuco, Universidade Estadual da Paraíba e Universidade de Alagoas. A Universidade Federal de Pernambuco participou do projeto, oferecendo o curso de especialização para os tutores, em todos os Estados do Consórcio. Ou seja, apenas cinco das onze instituições oferecerem seus espaços para a implantação dos cursos.

No ano seguinte, em 2005, o MEC realizou um processo seletivo para as instituições interessadas em ofertar cursos de licenciatura a distância, chamado de Pró-Licenciatura (Fase 2). Este documento trazia algumas diferenças significativas em relação ao edital anterior, com pressupostos metodológicos e orientações pedagógicas bem definidas e comunicadas com antecedências para os interessados.

A Resolução/CD/FNDE/nº 34, de 9 de agosto de 2005, estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância, fundamentada na constituição federal – art. 205, 206, 208 e 211; lei nº 4.320, de 17 de março de 1964; lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993; lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; lei complementar nº 101, de 04 de maio de 2000; lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001; lei nº 10.934, de 11 de agosto de 2004; lei nº 10.837, de 16 de janeiro de 2004; instrução normativa nº 01 da secretaria do tesouro nacional, de 15 de janeiro de 1997, e alterações posteriores. O objetivo disposto no

capítulo I, Art. 2º, deixava claro o público, a forma, a duração e os critérios de elegibilidade da IES.

Ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de educação a distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência. A implantação e/ou execução dos projetos aprovados na seleção se dará por meio de transferência voluntária de recursos financeiros ou de descentralização de créditos orçamentários às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais (MEC/FNDE, Resolução CD/FNDE nº 34/2005).

Além da definição do público alvo, professores em exercício sem a formação na área em que efetivamente atua, os critérios de elegibilidade das IES (públicas, comunitárias ou confessionais, pré-definidas pelo critério de descentralização orçamentária que proíbe a transferência de recursos públicos para instituições privadas através de descentralização), e a duração dos cursos (igual ou superior aos cursos presenciais), o documento já sinalizava nos seus objetivos que estaria blindado contra eventuais críticas das instituições privadas e dos detratores da educação a distância que viam como um “aligeiramento” dos cursos de formação de professores.

Uma informação importante que a Resolução nº 34 evidencia, é a forma como seria consolidada a política pública de educação a distância no país. Enquanto no edital anterior as únicas informações que indicavam a estrutura de EAD eram a obrigatoriedade da organização em consórcios e a orientação para formação de professores em alguns cursos específicos, o processo de seleção de 2005 enumera de forma clara a complexidade das articulações propostas para a educação a distância no país. A segurança de publicação de uma resolução que revela a dimensão e a complexidade das políticas públicas em EAD é proveniente de diversas ações realizadas nos anos anteriores: a experiência do CEDERJ, os projetos isolados para formação de professores desenvolvidos por várias instituições públicas, a criação da UNIREDE e a execução de editais menores no período de 2003/2004 que sinalizaram para o sucesso da estrutura.

Em relação ao modo de articulação, temos duas esferas em diferentes níveis que aumentavam significativamente o risco do desenvolvimento de projetos nesta linha. A primeira esfera está relacionada com a própria organização governamental

que estabeleceu uma articulação entre a SEED, a SEB e o FNDE, ou seja, para funcionar o projeto dependia do funcionamento da máquina em três instâncias, com atribuições e responsabilidades distintas. Na segunda esfera, estava a articulação dos consórcios das instituições com as secretarias Estaduais e Municipais de educação, que tinham pouca atribuição de execução, mas eram responsáveis por atestar a demanda de professores sem formação em exercício em seus respectivos sistemas. Para apresentar de forma mais visualmente mais estruturada, elaboramos um mapa conceitual sobre a estrutura do documento para facilitar a compreensão na análise da Resolução n° 34.

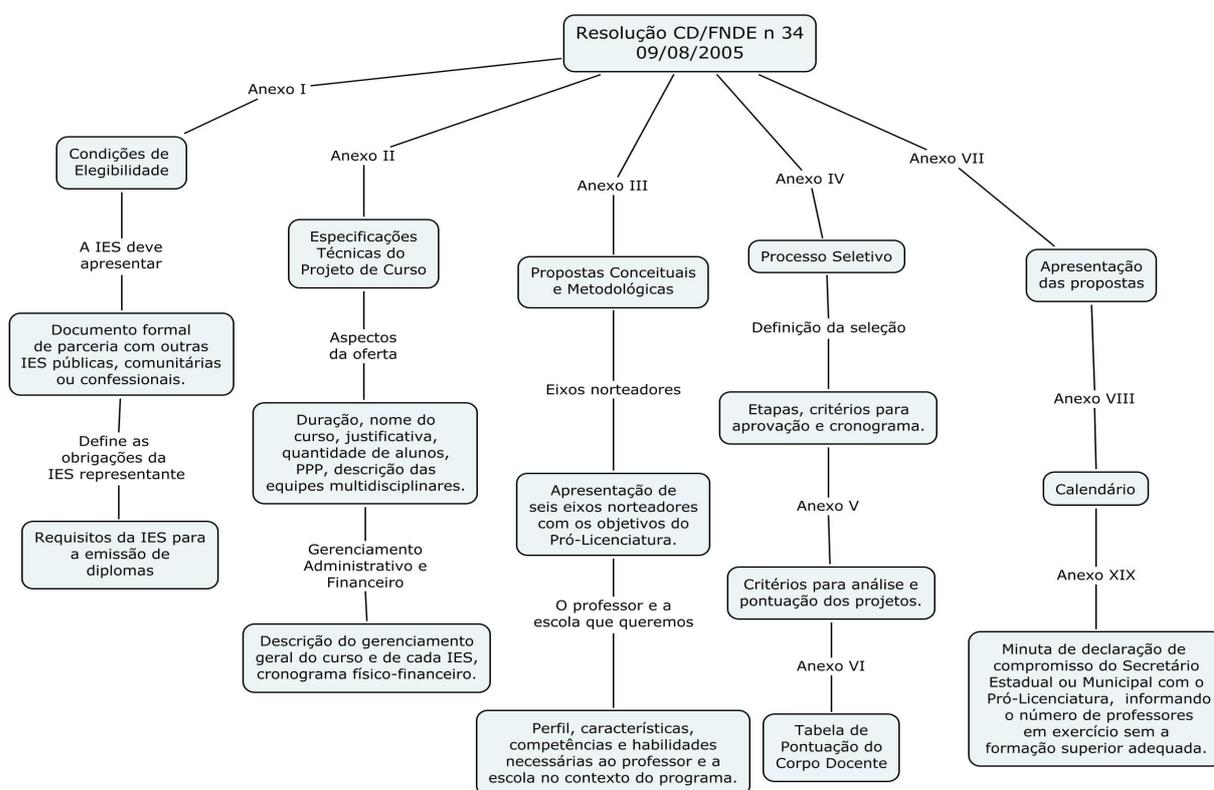


FIGURA 6: Estrutura da Resolução CD/FNDE n° 34
Fonte: Autoria própria, com base no documento.

Um outro aspecto interessante do documento de seleção foi a incorporação de dois anexos que tratavam das questões de elegibilidade e organização das IES interessadas. Para corrigir eventuais distorções e problemas no relacionamento entre as IES participantes, o documento já definia no critério de elegibilidade a necessidade de estar em parceria com outras instituições, por conta do consórcio formalmente constituído, a existência de uma única instituição como proponente e a exigência de um plano de trabalho com as atribuições de cada uma, incluindo as

respectivas planilhas orçamentárias. Na chamada pública de 2004, a instituição ofertante que venceu o edital centralizava o recebimento de todos os recursos, sendo a única responsável pela elaboração das planilhas e posterior repasse para as demais IES parceiras. Esse critério causou muitos problemas entre as instituições e foi devidamente corrigido no edital seguinte, com a publicação do Pró-Licenciatura Fase 2.

Poderão candidatar-se a esta seleção as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais, organizadas em parcerias, que preencham as seguintes condições:

1 - constituir-se formalmente por um documento de parceria que contenha:

1.1 - definição da IES representante da parceria e de suas responsabilidades.

1.2 - identificação de cada IES parceira e sua personalidade jurídica;

1.3 - assinatura do dirigente máximo de cada IES parceira;

1.4 - definição da distribuição de ações, recursos e co-responsabilidades das instituições que formam a parceria para fins de planejamento e execução do(s) projeto(s) de curso(s); 1.5 - definição das IES responsáveis pela emissão dos diplomas (MEC, Anexo III da Resolução CD/FNDE n° 34, 2005).

No anexo III, as exigências sobre a proposta pedagógica dos cursos estavam detalhadas com o documento de Orientações Conceituais e Metodológicas do Pró-Licenciatura³ e os Referenciais de Qualidade em EAD indicados como fundamentação. As exigências para o projeto incluíam o uso didático de tecnologias de informação e comunicação, estratégias de interação, relação numérica tutor/aluno, linguagens, materiais e mídias utilizadas, entre outros elementos específicos da modalidade a distância.

As exigências de previsão de recursos também foram aumentadas com a exigência de um cronograma físico-financeiro de execução de cada IES e “planilha de custos do projeto como um todo, definindo o apoio financeiro, com a discriminação da data e do valor de cada parcela da ação prevista, em consonância com o cronograma de desembolso anual”.

O Anexo III da Resolução n° 34, é o foco central em nossa análise do Pró-Licenciatura no campo dos Estudos Culturais já que ele apresenta dois aspectos surpreendentes. O primeiro é como um documento público no formato de uma

³ A Resolução n° 34 e o seu Anexo III, compõem o corpus documental de análise da pesquisa que será aprofundada no capítulo 5 deste trabalho.

resolução, o texto principal do documento busca uma linguagem padronizada é bem semelhante ao edital do Proifen publicado em 2003, particularmente os itens chamados de “a escola que queremos” e o “professor que queremos”. O estabelecimento de diretrizes conceituais e metodológicas sobre o perfil dos cursos de licenciatura a distância, estabeleceu um padrão determinado para os projetos político-pedagógicos das propostas enviadas ao MEC. As instituições interessadas sabiam de antemão que deveriam cumprir não apenas o critério elegibilidade e previsão orçamentária dos cursos, mas também seguir as orientações relacionadas com o perfil político de seus cursos, já as diretrizes norteadoras do Pró-Licenciatura estavam evidenciadas no item 3.4 do Anexo III (grifo nosso).

Direcionado a professores em exercício; permita que mantenham suas atividades como professores como também valorize essa atuação; a experiência dos professores deve ser ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica; o curso a ser desenvolvido deverá ser concebido como uma etapa de um processo de formação continuada; o curso a ser oferecido será estruturado na modalidade de Educação a Distância, de forma a permitir que os educadores nele matriculados mantenham seus vínculos profissionais; os professores-alunos terão acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com a possibilidade de usar, no mínimo, computadores com acesso à INTERNET e à programação da TV Escola; são objetivos do Programa - muito além da diplomação dos professores-alunos - a melhoria da qualidade de ensino na escola em que atuam e a ampliação das possibilidades de aprendizado por seus alunos; serão envidados esforços buscando estimular os demais profissionais da escola em que atua o professor-aluno desse Programa a participarem de programas de formação inicial ou continuada; e deve-se prestar especial atenção, neste sentido, aos gestores de escola (diretores, coordenadores, entre outros), estimulando sua participação em cursos de formação para gestores, como, por exemplo, os oferecidos pela Rede de Formação de Professores (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

A proposta do Anexo III da Resolução n 34 está estruturada em seis grandes eixos que perpassam questões pertinentes ao campo dos Estudos Culturais, já que propõem a discussão de aspectos relacionados com a ética, cultura, diversidade etc. Apenas um deles aborda diretamente os conteúdos, mas mesmo assim confere o adjetivo contextualizado ao conteúdo, apesar da definição e do objetivo geral do Pró-Licenciatura estar focado na questão da qualificação do professor (e seu conseqüente prejuízo ao seu desempenho) e sua relação direta com a qualidade da Educação Básica.

O documento apresenta dados numéricos sobre a formação de professores no Brasil que objetivam fundamentar a necessidade de um programa de formação emergencial realizado na modalidade a distância como um caminho viável devido ao número de professores existentes sem a qualificação necessária, efetivamente atuando em sala de aula.

TABELA 2: Funções docentes no Ensino Fundamental por região – Formação do Professor

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série						
	Total	Nível de Escolaridade					% Sem Licenciatura ⁽²⁾
		Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	
Brasil	698.776	1.191	118.813	30.054	34.295	514.423	26,21
Norte	53.289	169	21.683	2.632	2.629	26.176	50,56
Nordeste	199.150	503	67.228	9.528	11.014	110.877	44,07
Sudeste	271.791	100	14.495	7.990	10.956	238.250	12,30
Sul	119.994	238	6.462	6.438	6.824	100.032	16,44
Centro-Oeste	54.552	181	8.945	3.466	2.872	39.088	28,02

Fonte: MEC, Anexo III da Resolução CD/RNDE nº 34, 2005.

No quadro correspondente ao Ensino Médio também se verifica uma situação semelhante, com cerca de 56 mil das funções docentes sem habilitação legal, o que equivale a 14,74% do total no Brasil. Mesmo considerando a dificuldade de confiabilidade dos dados (o sistema não consegue ainda identificar a duplicidade nas informações dos professores que atuam simultaneamente em diferentes redes, como o município e o Estado, ou em dois municípios, por exemplo), o quantitativo de professores sem formação, atuando em sala de aula, é bastante significativo.

TABELA 3: Funções docentes no Ensino Médio por região – Formação do Professor

Unidade da Federação	Funções Docentes no Ensino Médio						
	Nível de Escolaridade						
	Total	Até Fund.	Nível Médio com Magistério	Nível Médio sem Magistério	Nível Superior sem licenciatura	Nível Superior com licenciatura	% Sem Licenciatura ⁽²⁾
Brasil	385.082	102	18.823	13.110	24.834	328.213	14,74
Norte	26.101	14	2.261	1.140	2.329	20.357	21,95
Nordeste	92.181	36	10.230	3.873	8.154	69.888	24,14
Sudeste	175.053	12	2.376	3.165	8.687	160.813	8,13
Sul	63.807	15	1.231	3.339	4.225	54.997	13,78
Centro-Oeste	27.940	25	2.725	1.593	1.439	22.158	20,60

Fonte: MEC, Anexo III da Resolução CD/RNDE nº 34, 2005.

Embora integrante do documento como fundamentação para as diretrizes propostas na chamada pública para as IES interessadas, as políticas de seleção e implementação dos cursos não seguiram o perfil dos dados apresentados. De acordo com o quadro, as regiões com maior número de professores sem o nível de escolaridade necessário eram a região Nordeste e a região Norte. Na distribuição de recursos e financiamento de cursos, essas regiões não foram privilegiadas em nenhum dos três editais lançados especificamente para as licenciaturas a distância (Elaboração de materiais, Pró-Licenciatura Fase 1 e Fase 2), como veremos a seguir, na análise dos resultados do processo de seleção da chamada pública através de edital.

4.5 Os resultados da chamada pública através de edital

O critério de seleção das propostas de cursos a distância do Pró-Licenciatura Fase 2, foi definido na Resolução/CD/FNDE/nº 34 que especifica as condições de aprovação através de um processo de seleção, julgamento, pontuação e classificação dos projetos por uma comissão designada formalmente pela SEB e SEED, como vemos no art. 4º, do capítulo III.

O processo seletivo ocorrerá em duas etapas, de acordo com os critérios e as determinações estabelecidas nos Anexos IV, V e VI desta Resolução. A primeira consistirá na elegibilidade das IES pela

Comissão de Elegibilidade, designada formalmente pela SEB e pela SEED, e constituirá etapa eliminatória para o prosseguimento do processo seletivo. A segunda consistirá na seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos dos cursos pela Comissão de Seleção e Julgamento, designada formalmente pela SEB e pela SEED (MEC, Resolução CD/FNDE n 34, 2005).

Segundo Leite et al (2007), as comissões de avaliação foram criadas por força de portarias ministeriais para a composição das comissões e subcomissões. Foram convidados pesquisadores das diversas áreas de conhecimento apontadas pela comissão que possuíam formação e experiência em EAD, formando-se a assim, subcomissões que possuíam especialistas nas áreas específicas e especialistas em EAD. A maior parte dos pesquisadores das áreas específicas também trabalhava e desenvolvia pesquisas em EAD, e esta multiplicidade de olhares enriqueceu sobremaneira os trabalhos das Comissões e propiciou espaços de discussão teórico-filosófico-paradigmático-prático extremamente significativos para as avaliações e a construção dos pareceres” (LEITE et al, 2007, p. 3).

No evento da ABED em 2007, foi apresentado um artigo intitulado “Comissões dinâmicas de avaliação de propostas de EAD: abordagem inovadora para a análise de projetos de formação de professores em exercício”, no qual os seus autores trabalharam como avaliadores, em pelo menos duas das três Comissões de Avaliação instituídas pela SEED/MEC, para avaliar os projetos do Pró-Licenciatura.

A organização do trabalho de avaliação dos projetos foi realizada por meio da criação das subcomissões, por área específica de trabalho, com intensa colaboração entre as subcomissões, e a eleição de um presidente para coordenar os trabalhos das subcomissões e garantir que o sistema de pontuação fosse equilibrado entre todos os avaliadores. Ainda segundo Leite et al (2007), a dinâmica estabelecida promoveu interdependência e valorização das competências para atingir os objetivos propostos, configurando uma espécie de inteligência coletiva presencial. Neste sentido, a troca de informações, impressões, métodos, materiais etc, entre as subcomissões permitiu também reuniões espontâneas e o estabelecimento de intensas relações de troca e de cooperação entre os integrantes, complementados por sessões plenárias.

Na visão dos avaliadores, os projetos apresentaram vários problemas que se conflitavam com as orientações da resolução. Um deles está relacionado com a organização em consórcio e segundo Leite et al (2007), uma primeira análise mostrou que vários projetos haviam sido feitos de forma independente, sem a devida integração e diversas parcerias pareciam existir somente com a finalidade de atender a uma exigência do edital, e não de fato. Nestes casos, não era possível visualizar como os proponentes iriam articular-se, por não haver definição clara dos papéis de cada um dos parceiros.

Em relação ao papel da tutoria nos projetos, os avaliadores afirmam que apesar da preocupação expressiva com o atendimento dos alunos e com a necessidade de realizar um processo de capacitação, esta não estava clara sem muitas vezes definir-se sequer a duração desse processo, estrutura e tópicos a serem abordados, e qual instituição integrante da parceria seria a responsável por essa atividade. O papel do tutor era em alguns casos o de animador do grupo e/ou elemento de superação de problemas no estudo.

Para os autores, as propostas eram, em geral, baseadas em cursos presenciais transpostos para a modalidade EAD, evidenciada pelo uso excessivo de momentos presenciais, poucas mudanças nas ementas e nas atividades propostas, uso de transcrições dos termos presentes no edital, declarações genéricas sem articulação entre os elementos serviço, indefinição dos papéis dos docentes envolvidos, entre outras lacunas. Os avaliadores ainda apontaram no artigo alguns problemas no próprio sistema de pontuação dos projetos.

Algumas propostas inovadoras foram feitas como, por exemplo, o uso de um tema-gerador para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas do curso. Embora possuísse algumas falhas, como a necessidade de uma melhor articulação entre a concepção teórica com a grade e as atividades propostas, o projeto era bastante promissor. Acabou sendo mal classificado, pois perdeu pontos, por exemplo, no número de vagas ofertadas. Isto foi observado em outros casos, ou seja, aqueles projetos que apresentavam propostas inovadoras eram extremamente tímidos na oferta de vagas, o que fazia com que bons projetos fossem mal classificados pelas regras do edital. Esse ponto, em particular foi amplamente debatido pelas Comissões de Avaliação, tendo em vista que alguns projetos aproveitavam-se de brechas no edital, buscando reforçar aspectos do projeto que forneceria maior pontuação final, fazendo com que propostas com elementos didático-pedagógicos fracos fossem bem classificadas (LEITE; BARBETA; MUSTARO, 2007, p. 3).

Dois pareceres emitidos pelos avaliadores para duas instituições públicas que concorreram neste edital parece corroborar a versão e o detalhamento apresentado no trecho do artigo. Temos dois casos distintos, um curso que foi aprovado e outro reprovado no processo seletivo e podemos observar que as questões colocadas no parecer final trazem exatamente as questões abordadas pelos autores no artigo.

O projeto em sua totalidade continua muito próximo a um projeto tradicional presencial dado seus aspectos pedagógicos – fundamentais para a transposição de qualidade de um curso de EaD. Em especial destacamos as questões de organização curricular; do sistema de tutoria com ênfase na tutoria presencial, dos materiais rígidos e do sistema de avaliação que, embora incorpore as palavras processual e formativa, enfatiza os aspectos pontuais deixa dúvidas como incorporarão o sistema formal rígido existente nas universidades (Parecer emitido em Campinas, em 17/12/1005).

É importante ressaltar que as pessoas que assinam o parecer não são os mesmos autores do artigo, embora o discurso e o foco sejam exatamente o mesmo. Outros elementos também foram abordados no parecer, como o sistema de tutoria (atribuições de tutores e professores formadores) com ênfase no presencial; o uso de recursos didáticos e ferramentas das TIC não resolvidos, uma vez que a proposta não apresenta com clareza os objetivos e as dinâmicas dos momentos presenciais e a distância; o não aproveitamento das facilidades das TIC, no que diz respeito ao uso proposto de materiais impressos (o que encarece e engessa as atividades sugeridas); as questões metodológicas (dinâmica das interações e, sobretudo, a demanda inerente ao formato proposto que exigirá sucessivos deslocamentos dos alunos até o polo). A conclusão final do parecer para este curso é a seguinte:

Diante do exposto acima e no que nos compete, as lacunas apresentadas até o presente momento neste projeto comprometem a sua execução sobretudo em sua dimensão pedagógica. Desta maneira, não somos favoráveis pela implementação do projeto, uma vez que este não atende aos requisitos da ,Resolução/CD/FNDE/Nº 34. No entanto, se assumidas as ressalvas e considerações assinaladas, o projeto poderá ser apresentado em nova chamada (Parecer emitido em Campinas, em 17/12/2005, grifo nosso).

Nos parece que os critérios de seleção consideraram a consolidação das IES em experiências práticas de educação a distância que acabaram penalizando as instituições que buscavam implementar novos cursos e não possuíam experiência

acumulada em EAD. Outra questão é que houve nas trocas realizadas entre os avaliadores, um critério comparativo entre os projetos, que também pode ter penalizado algumas instituições que apresentaram projetos mais sólidos em virtude de sua experiência anterior, mesmo que não tivesse nenhum aspecto inovador. Em outro parecer, neste caso favorável, o texto de avaliação é até mais crítico do que o outro, apesar do resultado final.

O projeto apresenta algumas fragilidades no que se refere a sua organização curricular. Em determinado momento, apresenta uma carga horária de 2830 (página 20), em outra página demonstra 3075 horas. Há disciplinas sem bibliografia e com autor não correspondente a obra mencionada. O componente curricular relativo ao estágio não apresenta regras claras e não explicita a forma de cumprimento e acompanhamento discente, bem como a consideração da experiência docente no cálculo das 400 horas, como requer a legislação vigente. Nota-se uma certa similaridade do currículo proposto para EaD com um elaborado para um curso na modalidade presencial. A estrutura proposta para a operacionalização do curso está apresentada de forma pouco minuciosa e apresenta detalhes apenas no que diz respeito as funções dos tutores (Parecer emitido em Brasília, em 05 de outubro de 2005).

O objetivo da apresentação destes dois exemplos foi justamente apontar os critérios relacionados com aspectos subjetivos complexos na construção da modalidade a distância, enquanto uma política pública que utilizou uma grande diversidade de sujeitos e normas na operacionalização de sua proposta. O resultado final privilegiou um grande número de Instituições e uma razoável diversidade de cursos, embora a distribuição geográfica não tenha sido intensificada nas áreas mais carentes, e sim fragmentada em praticamente todo o território nacional, seja pelas IES representantes, seja através das consorciadas. Na publicação do resultado, estava explícito no Artº. 2 que as instituições teriam cinco dias úteis, a partir da publicação, para a interposição de recurso junto ao MEC questionando o resultado do processo seletivo, embora estivesse claro que só seria considerado o recurso tempestivo coerente com o objeto de avaliação da Comissão de Seleção e Julgamento. Não temos informação de quantas instituições entraram com algum tipo de recurso e qual o resultado desta interposição.

Listamos no quadro seguinte, as instituições contempladas e seus respectivos cursos, observando que as Universidades confessionais foram contempladas neste

processo de seleção. É possível verificar a fragmentação territorial das instituições contempladas, bem como a diversidade de cursos propostos no quadro. A partir da análise dos pareceres de aceitação e recusa dos cursos, considerando os critérios abordados, verificamos uma opção por cursos que atendessem o perfil mais próximo do documento que estipulou os objetivos, eixos e perspectiva do Pró-Licenciatura, inserido neste perfil a diversidade institucional e geográfica dos futuros cursos a distância.

Se considerarmos um quantitativo simples, número de instituições por cursos, podemos verificar que existe um padrão entre quatro e cinco instituições por curso, com exceção do curso de Letras que abarca uma série de habilitações diferenciadas, apresentando doze instituições para a oferta. A concentração de instituições contempladas está nas regiões do Centro-Sul, com apenas quatro instituições fora do eixo centro-sul (três na região Norte, e apenas uma na região Nordeste). Isso não significa que a área de atuação fosse restrita ou que outras IES não tenham sido contempladas. É importante lembrar que o resultado mostra apenas o nome da IES representante, mas todas elas estavam organizadas em consórcios, com uma área de atuação territorial bastante ampla.

Estava claro no edital e na proposta do Pró-Licenciatura que a organização em consórcios promoveria uma redistribuição destes cursos, através dos convênios e a organização das parcerias por intermédio dos polos de apoio em outros Estados. Neste momento, a consolidação real destes consórcios e parcerias não foi avaliada de forma mais aprofundada pelo MEC. Posteriormente, verificamos que muitas instituições que se declararam parceiras tinham apenas sinalizado um desejo e o documento assinado constituía-se muito mais em uma carta de intenção do que em uma parceria real de fato.

Ao analisarmos a situação de todos os cursos e as suas respectivas instituições em 2009, verificamos que todas as condições construídas apresentaram resultados diferentes, reflexo da complexidade nas estruturas internas das Universidades e do grau de organização dos consórcios e equipes de gestão da EAD.

Condição	Curso	Instituição Representante
Abertura de Novas Turmas em Cursos Existentes 1º Período	Ciências Biológicas	Universidade Federal de Goiás
	Física	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Matemática	Universidade Federal de Pelotas Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Química	Universidade Federal do Pará Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Abertura de Novos Cursos - 2º Período	Artes - Artes Visuais	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Artes - Música, Artes Visuais e Teatro	Universidade de Brasília
	Artes - Música	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Artes - Artes Visuais	Universidade Federal do Espírito Santo
	Artes Visuais	Universidade do Contestado
	Geografia	Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal do Rio Grande do Norte Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	História	Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Estadual de Maringá Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Universidade do Oeste de Santa Catarina
	Letras – Língua Portuguesa e Espanhola	Universidade Estadual de Ponta Grossa
	Letras - Língua Espanhola	Universidade Federal de Santa Maria
	Letras - Língua Inglesa	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Letras - Língua Portuguesa	Universidade Federal de Santa Maria
	Letras – Língua Portuguesa e Inglesa	Universidade Estadual de Maringá
	Letras - Língua Inglesa	Universidade Federal de Santa Catarina
	Letras – Língua Inglesa e Espanhola	Universidade do Oeste de Santa Catarina
	Letras - Língua Portuguesa	Universidade Estadual de Montes Claros
	Letras - Língua Portuguesa	Centro Universitário de Jaraguá do Sul
	Letras – Língua Portuguesa	Universidade de Brasília
	Letras - Língua Inglesa	Universidade Federal do Pará
	Letras - Língua Portuguesa e Inglesa	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
3º Período - Abertura de Novos Cursos	Ciências Biológicas	Universidade Estadual de Maringá Universidade Federal de Minas Gerais Universidade Federal do Rio Grande do Sul Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
	Educação Física	Universidade Estadual de Ponta Grossa Universidade Federal do Espírito Santo Universidade de Brasília Universidade Federal do Amazonas
	Física	Universidade Estadual de Maringá Universidade Federal de Goiás Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Matemática	Universidade do Sul de Santa Catarina Universidade Federal de Santa Maria Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Universidade Federal de Ouro Preto Universidade Federal de Rondônia
	Química	Universidade Federal de Minas Gerais Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Universidade Federal do Rio Grande do Sul Universidade Federal do Espírito Santo Universidade Federal de Santa Catarina

QUADRO 5: Resultado da Resolução CD/FNDE nº 34

Fonte: Diário Oficial da União, 02/02/2006.

É importante ressaltar que o Pró-Licenciatura foi substituído por uma nova proposta, a Universidade Aberta do Brasil (UAB), constituindo uma mudança profunda na proposta governamental de educação a distância, mas essa substituição não foi motivada por uma avaliação do programa anterior ou por necessidade de adequação ou melhoria na estrutura dos editais anteriores. Não é objetivo deste trabalho discutir as questões políticas e estratégicas que motivaram a criação da UAB, na verdade o recorte temporal do nosso trabalho é encerrado exatamente com a criação da UAB. Porém, para apresentar um breve panorama da situação atual dos cursos do Pró-Licenciatura contemplados nos editais anteriores, vamos tecer algumas considerações sobre a transição entre as duas propostas, assunto do próximo tópico.

4.6 Considerações sobre criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Durante a reconstituição do processo de construção do Pró-Licenciatura como uma proposta de política pública para a EAD no país, evidenciamos o intenso diálogo realizado com vários IES e representantes da educação básica. Esse diálogo durou de 1999 (ano de criação da UNIREDE) até 2005, quando foram implementadas novas diretrizes nas políticas públicas de EAD. Não é possível determinar um único fator para justificar as mudanças, apenas temos alguns indícios que apontam para a desestruturação da equipe gestora da modalidade na SEED/MEC, mudança nos cargos do governo, incluindo aí a nomeação do Professor Carlos Eduardo Bielschowsky, em maio de 2007. É importante lembrar que até aceitar o convite do ministro da Educação, Fernando Haddad, Bielschowsky presidiu a Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro) e o consórcio CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro) desde a fundação, em 2002. O modelo do CEDERJ foi usado como referência em muitos projetos apresentados na seleção do Pró-Licenciatura e sua estrutura é bastante semelhante ao modelo da UAB.

A criação da UAB ocorre em junho de 2006, ao mesmo tempo em que seu projeto piloto do Curso de Administração a distância iniciava as atividades. Naquele momento, a articulação para a implementação do curso nas IES públicas, estava fundamentada no chamado Fórum das Estatais e na possível existência da

Universidade Aberta do Brasil. Em dezembro de 2005 foi publicado um edital, chamado posteriormente de Edital UAB 1, seis meses antes da criação oficial do Sistema. No próprio site do MEC, encontramos a seguinte informação sobre a criação da UAB:

A UAB foi criada em 2005 no âmbito do fórum das estatais pela educação e teve seu primeiro edital lançado em dezembro do mesmo ano. Este edital, chamado de UAB1, foi destinado às Universidades Federais para envio de propostas de oferta de cursos de educação superior (Graduações, seqüenciais, lato sensu e stricto sensu) com foco em cursos de formação de professores e aos municípios e governos de estado para o envio de propostas de criação polos de apoio presencial (UAB/MEC, 2009).

A informação equivocada é reproduzida em vários textos acadêmicos que tratam sobre o assunto (BERBAT, 2007; COSTA, 2008), gerando uma associação direta que considera todos os cursos existentes hoje como legítimas criações da UAB. É fato que existia o Fórum das Estatais e foi a partir dele que a proposta do sistema UAB foi construída, mas é bastante preocupante a existência de editais publicados enquanto o “sistema” UAB não existia concretamente. Não pretendemos nos aprofundar em questões legais sobre a aplicação de recursos e origem do orçamento, os documentos indicam que os editais da UAB lançados em 2005, estavam inseridos no contexto do Pró-Licenciatura (embora o programa não tenha sequer sido mencionado). Como o primeiro curso criado através do Fórum das Estatais, foi o Bacharelado em Administração a distância, financiado pelo Banco do Brasil, em regime de repasse direto para as IES, não foi necessário repasse direto de recurso no âmbito da UAB no período.

O documento de criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, através do Decreto nº 5.800, assinado em 8 de junho de 2006, decreta em seu Art.1o, “Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil-UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Embora mais adiante, no corpo do decreto, esteja explicitada a necessidade de ampliação do acesso ao ensino superior e redução das desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País, os fundamentos teóricos ou

metodológicos, bem como o aprofundamento das articulações necessárias, não estão evidenciados no texto.

É necessário retomar a questão do Projeto Piloto, mesmo que brevemente. O primeiro item do parágrafo único que inicia o Decreto 5.800, afirma que “o objetivo da UAB é oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Decreto nº 5.800, 2006, p.1). Nos causa estranhamento, portanto, que o curso do Projeto Piloto da UAB seja um curso de Bacharelado em Administração e não um curso de Licenciatura, mas considerando as questões operacionais tratadas anteriormente, é possível compreender a razão principal. Outro fato importante, é que tanto o Projeto Político-Pedagógico do curso da Administração a distância implementado nas Universidades participantes como todo o material pedagógico, é único, desenvolvido inicialmente pela Universidade Federal de Santa Catarina e posteriormente pelas demais Universidades parceiras. Isso significa que um único projeto, com suas bases conceituais e teóricas e grade curricular, foi utilizado em Instituições que estavam localizadas desde o Rio Grande do Sul até o Amazonas.

Está claro que essa medida foi adotada para beneficiar a mobilidade entre os funcionários do Banco do Brasil (patrocinador do Projeto Piloto) entre as IES, já que estava previsto no acordo que seria possível a transferência de alunos em todas as Universidades do Brasil que implementaram o curso. Assim, não existe diversidade, seja ela curricular, cultural, teórica ou pedagógica. É um pacote pronto e acabado que representa muito bem o modelo proposto por Peters (1983) para a educação fordista.

O Edital UAB 1, publicado em dezembro de 2005, também apresenta uma modificação profunda na política de EAD no país. Enquanto no Pró-Licenciatura o fio condutor da análise dos cursos selecionados era o Projeto Político-Pedagógica e sua proposta de ação, no contexto da UAB o único critério era a articulação com os municípios, responsáveis a partir de então pela estrutura e manutenção dos polos. As IES seriam responsáveis pela parte acadêmica de produção dos materiais, oferta de disciplinas e certificação. Isso significa, de forma bem direta, que os pequenos municípios do interior que se dispusessem a ofertar um pólo para os cursos a distância deveriam prover a estrutura física com equipamentos, livros, pessoal, laboratórios etc. Considerando a realidade da educação brasileira nas pequenas

idades e o montante de recursos que nunca é suficiente para o desenvolvimento de uma educação realmente de qualidade, é uma surpresa verificar que setenta municípios aderiram ao projeto, e uma constatação óbvia que poucos cumpriram com o compromisso firmado.

Diante desse quadro, o MEC foi obrigado a intervir no processo e garantir que equipamentos, livros e bolsas seriam fornecidos para garantir a continuidade da proposta inicial. Ou seja, o projeto idealizado no Fórum das Estatais terminou assumindo uma configuração bastante semelhante ao Pró-Licenciatura, com o detalhe de que não eram mais as IES públicas que gerenciavam os processos e sim os gestores Estaduais/Municipais.

Vários fatores poderiam ser usados para justificar a constituição da UAB nesses termos, mas não nos interessa o aprofundamento sobre o Sistema UAB. De fato, o que nos interessa em nossa pesquisa é delimitar e detalhar o momento de interseção do Pró-Licenciatura com o Sistema Universidade Aberta. Durante o período de 2006 até 2009, as duas políticas públicas de EAD ocorreram de forma separada, praticamente uma ignorando a outra, embora existissem instituições que possuíam cursos nas duas modalidades. Finalmente, em abril de 2009, em um Encontro realizado em Brasília, houve o comunicado de migração do Pró-Licenciatura para o Sistema UAB, decretando-se o fim do primeiro e a incorporação da estrutura física pelo segundo. Ao final do próximo capítulo, retomaremos assunto com o relato dos princípios dessa proposta e o posicionamento das IES participantes. Para dar continuidade ao modelo de política pública, proposto pela UAB, é necessário apresentar a sua configuração atual na CAPES.

A abertura do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB foi realizada pelo diretor de educação a distância da UAB/CAPES, com a apresentação do panorama atual da UAB e sua nova configuração dentro da CAPES. Segundo o diretor, foi aprovado no Congresso Nacional o novo papel da CAPES para cuidar da Educação Básica. Este papel é considerado novo porque, tradicionalmente, a CAPES era responsável pela pós-graduação no país, sendo um órgão de fomento e regulação da pesquisa acadêmica. Uma das justificativas apresentadas para esta nova configuração foi o resultado de um estudo que afirmava que embora o desenvolvimento das pesquisas sobre educação no Brasil seja produtivo, os

indicadores da Educação Básica não apontam para uma articulação entre o conhecimento produzidos nas IES e sua aplicabilidade nas escolas.

Foi apresentada então, a nova estrutura da CAPES que inseriu em suas diretorias, segmentos voltados para o desenvolvimento da Educação Básica e Educação a Distância.

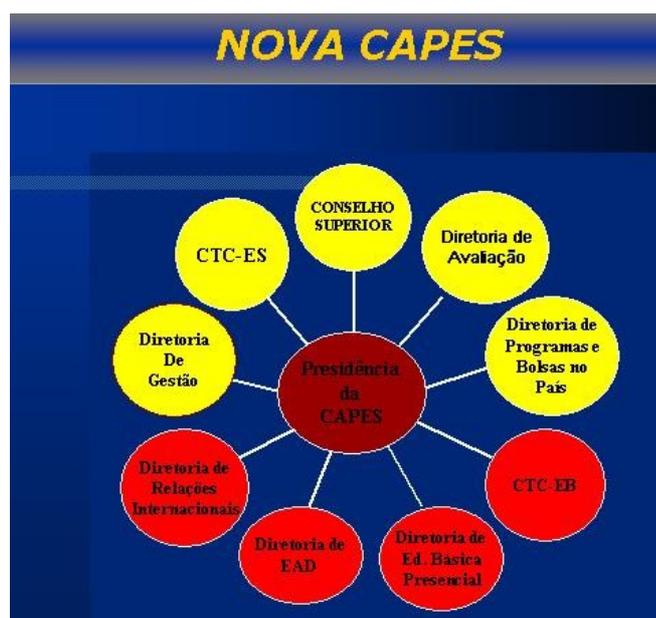


FIGURA 7: Configuração da nova CAPES

Fonte: Material apresentado no I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB

Vale lembrar que a primeira ação de educação a distância realizada pelo governo foi desenvolvida dentro da Secretaria de Educação a Distância, SEED/MEC. Posteriormente, a segunda fase do Pró-Licenciatura foi realizada na Secretaria de Educação Básica, em parceria com a SESU, (Secretaria de Ensino Superior) e FNDE. Nesta nova configuração apresentada, é criada uma diretoria de EAD na CAPES, estruturada em quatro coordenações, retratadas na figura a seguir. É impossível não perceber o uso constante da palavra “nova” como um eufemismo para identificar as ações propostas, “nova CAPES”, nova modalidade, nova proposta etc.



FIGURA 8: A Universidade Aberta do Brasil na CAPES.

Fonte: Material apresentado no I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB

A Universidade Aberta do Brasil é uma articulação entre os polos de apoio presencial (responsabilidade dos Municípios e Estados) e os cursos de graduação e pós-graduação (responsabilidade de Instituições Públicas de Ensino Superior), em regime de colaboração pública. Segundo os dados apresentados no evento, o edital da UAB do período 2006-2007, implementou 291 polos e o edital de 2007-2008 selecionou 271 polos, com 70% de implementação até março de 2009.

A prioridade da UAB é a formação inicial e continuada de professores e formação de administradores públicos, o que mostra a contradição entre as prioridades estabelecidas e a sua execução, já que o curso piloto da UAB é um bacharelado em Administração, voltado para os funcionários do Banco do Brasil e a demanda social. A divergência do foco principal das diretrizes governamentais de educação a distância pode ser explicada, por força da decisão da própria criação da UAB realizada no âmbito do Fórum das Estatais para financiamento de cursos a distância para os seus funcionários. De fato, o financiamento do curso de Administração nas 18 Universidades Federais e 07 Universidades Estaduais, é realizado, em sua maior parte, pelo Banco do Brasil que financia cada funcionário matriculado nos curso, diretamente a IES. É possível afirmar que o projeto piloto da UAB foi um “balão de ensaio” para a configuração e consolidação do modelo proposto.

As metas para o crescimento da EAD são bastante ambiciosas, pois o governo pretende chegar ao número de 850 polos até o final de 2011, com 700.000 alunos matriculados. É interessante observar que ao contrário do Programa Pró-Licenciatura, não existia um documento com as diretrizes ou as concepções teóricas, metodológicas e pedagógicas da Universidade Aberta do Brasil até março de 2009. Enquanto o documento do Pró-Licenciatura com as suas diretrizes conceituais e metodológicas apresenta dezesseis páginas, o conteúdo da Universidade Aberta do Brasil, encontrado no site, diz o seguinte:

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem como prioridade a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central a UAB realiza ampla articulação entre instituições públicas de ensino superior, estados e municípios brasileiros, para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que estão excluídas do processo educacional.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi criado pelo Ministério da Educação em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior sob 5 eixos fundamentais:

1. Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso.
 2. Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
 3. A avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
 4. As contribuições para a investigação em educação superior a distância no país.
 5. O financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.
- Tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o Sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema busca fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo (Apresentação da UAB, Portal Oficial do MEC).

Além do texto de apresentação da UAB, existe uma espécie de aviso no qual é afirmado que o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) não propõe a criação de uma nova instituição de ensino, mas sim, a articulação das já existentes. Para explicar o funcionamento da UAB é utilizado um diagrama com a configuração das articulações realizadas.

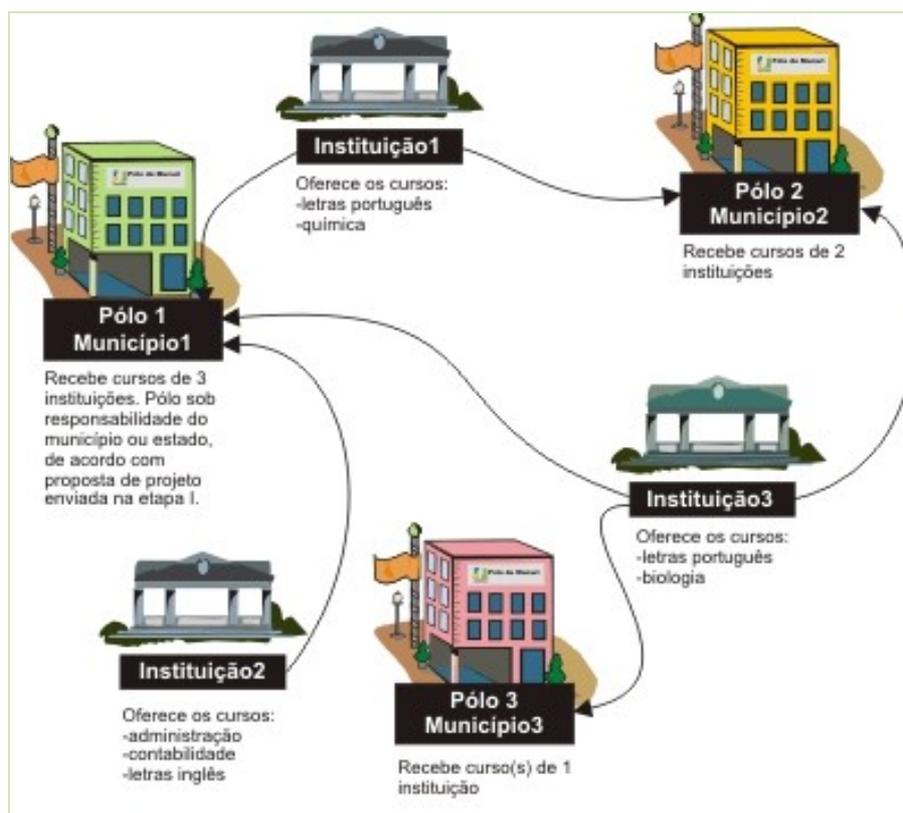


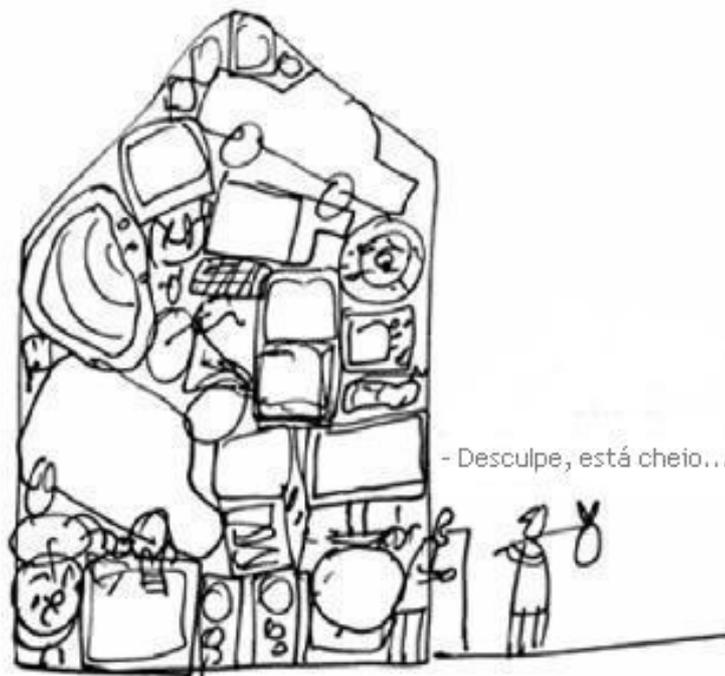
FIGURA 9: Sistema de articulação da UAB

Fonte: Material apresentado no I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB

A proposta do governo para o futuro da EAD é a incorporação dos cursos pela estrutura formal das IES públicas, na qual o ideal seria que o curso estivesse dentro dos departamentos, com colegiado e eleições para coordenação de curso, etc. Esta incorporação fará com que as Universidades deixem de receber recursos descentralizados para o projeto específico e incorporem os alunos da EAD no seu contingente orçamentário.

Sobre a migração, foi proposta a incorporação do Pró-Licenciatura para os polos da UAB, com a apropriação apenas da estrutura física, considerando que os cursos do pró-licenciatura estão acabando e não terão uma nova chamada, com a seguinte configuração: financiamento pela SEED com Diretrizes do Sistema UAB (relacionadas com a gestão financeira e a articulação dos polos); gestão nas IES

5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: ASPECTOS CULTURAIS NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO



Dan Perjovschi . What Happened to us?

5.1 Unindo os pontos: um olhar sobre o campo dos Estudos Culturais no documento do Pró-Licenciatura e a prática da EAD para a formação docente

O percurso realizado até aqui buscou construir as etapas de implementação do Programa Pró-Licenciatura como política pública para a formação de professores da Educação Básica, apontando a sua singularidade nesse processo de construção, intensamente dialogado com as diversas entidades, instituições e representantes da rede pública de ensino. A complexidade do percurso pode ser observada na necessidade de relatar os movimentos dos sujeitos envolvidos e as suas estratégias que, em alguns momentos, se caracterizavam pelo apoio e colaboração e, em outros momentos, como resistência às propostas apresentadas. A análise desse movimento é fundamental para a nossa compreensão da EAD como uma estratégia governamental para promover mudanças na educação, mudanças essas que perpassam a questão cultural e que aqui foram sinalizadas, a partir das inovações das permanências em relação às categorias fundamentais para a reflexão no campo da EAD: tecnologias, avaliação, projeto político-pedagógico, tutoria e materiais didáticos.

É exatamente sobre a questão cultural que trataremos neste capítulo, entendendo que o cerne de qualquer discussão sobre as mudanças paradigmáticas mediadas pelo uso das tecnologias precisa ser pensado sobre a perspectiva do campo dos Estudos Culturais. A dimensão tecnológica e suas consequências para a sociedade são quase sempre analisadas na perspectiva da técnica e das relações que se estabelecem entre o ser humano e o artefato tecnológico. É uma concepção de tecnologia como estranha ao homem, e não produto de sua construção, e, por essa estranheza, produz “impactos” na vida cotidiana, considerada estável e equilibrada antes do advento das tecnologias. (LÉVY, 1999).

Uma abordagem também equivocada é a compreensão da tecnologia como um processo de evolução da sociedade, associada à modernidade (ou pós-modernidade) como o único caminho possível para o ser humano. Neste contexto, a educação também deveria estar inserida no processo de modernização, ou inovação tecnológica, sempre na perspectiva de um processo contínuo de progresso e melhoria. Aqui, o uso dos artefatos tecnológicos também é compreendido como algo externo ao homem, e não como uma criação sua. Separamos a cultura da técnica e

do econômico porque é mais fácil reduzir a complexidade em elementos estanques e não tratar do tema em uma perspectiva mais ampla.

Mesmo supondo que existam três entidades – técnica, cultura e sociedade -, em vez de enfatizar o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. [...] Encaramos as tendências intelectuais como atores porque há grupos bastante reais que se organizam ao redor destes recortes verbais ou então porque certas forças estão interessadas em nos fazer crer que determinado problema é puramente técnico ou é puramente cultural ou ainda puramente econômico. As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre a tecnologia (que seria da ordem da causa) e a cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas (LÉVY, 1999, p. 23).

Na perspectiva reducionista a esferas isoladas, a resistência dos professores ao uso da tecnologia é uma questão de treinamento ou conhecimento da ferramenta, a política pública em investir na modalidade a distância é uma questão de reduzir custos, a estagnação da escola frente às mudanças é um problema da cultura escolar. Neste caso, o entendimento é que estes elementos que compõem a dinâmica da educação não estão relacionados, ou quando é admitida esta relação sempre se atribui um caráter depreciativo ou subjacente ao quadro principal do problema.

Encontramos na proposta de um programa de formação de professores a distância um forte agregado tecnológico e todos os desdobramentos que o uso das tecnologias pode produzir, mas não é apenas a existência dos artefatos tecnológicos que irão produzir apropriações distintas desse conhecimento. É preciso definir como será o seu uso e, conseqüentemente, que tipo de apropriação (da tecnologia e da informação) estamos propondo realizar.

É exatamente no cerne desta questão que acreditamos ser preciso uma análise centrada não apenas na questão tecnológica *per se*, mas sim, em todos os elementos e percursos que foram construídos para instituir uma possibilidade de mudança através da EAD. A concepção de que a EAD como modalidade, com sua fundamentação e seus aspectos metodológicos, poderia ser uma alternativa para formar professores de forma mais contextualizada, utilizando os artefatos da sociedade informacional, não poderia ser um pressuposto fundamentado na própria caracterização da modalidade. O resultado poderia ser uma linha de raciocínio

simplificada. Se a EAD usa a tecnologia como base para a ação pedagógica e assim reduz os custos com a educação, a consequência imediata é que os professores dominarão as tecnologias digitais e os custos serão muito menores do que no presencial. O risco que se corre com esta lógica é que podemos considerar como domínio das tecnologias digitais ser um dos usuários de programas proprietários da Microsoft, como Word, Excel, Power Point⁵, sem que nenhuma mudança conceitual ou na prática pedagógica dos professores seja realmente modificada. Com a premissa de custos menores, pode-se criar uma percepção de que é necessário cortar custos sempre, mesmo que sejam os investimentos em bibliotecas, laboratórios, ou mesmo no pagamento dos professores.

A partir da análise do Anexo III da Resolução nº 34 e de outros documentos complementares (Referenciais de qualidade e PPP), vamos apresentar a dimensão do campo dos estudos culturais (diversidade, cidadania, ética, multiculturalidade etc). A articulação entre as propostas do Anexo III da Resolução nº 34, que servirão como elementos norteadores dos projetos com o resultado final de cada PPP, e as concepções de aprendizagem que estão delineadas nestes, é o movimento fundamental para compreendermos a verdadeira dimensão da política pública na proposta do Pró-Licenciatura como instrumento de transformação na educação.

5.2 A análise do Anexo III no campo dos Estudos Culturais

A resolução do Pró-Licenciatura chamada de RESOLUÇÃO/CD/FNDE/Nº 34, DE 9 DE AGOSTO DE 2005, estabelecia os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. O texto da resolução define os critérios de elegibilidade das IES e os aspectos procedimentais para financiamento e implementação dos cursos. É um texto técnico que não se diferencia em nada dos outros documentos desta natureza, mas nos dois primeiros parágrafos do Artigo 2 da Resolução estão estipuladas referências aos documentos chamados de anexo à Resolução, especificamente o Anexo III, conforme segue:

⁵ Estamos nos referindo ao software proprietário e a ação do mercado para a criação de novos usuários que disseminarão a necessidade de aquisição de um determinado software em detrimento de outros que, além de gratuitos, apresentam códigos abertos e permitem a sua customização.

§ 1º Apenas serão aceitos os projetos de cursos de licenciatura nas disciplinas que compõem a Base Nacional Comum dos Currículos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

§ 2º Para cada curso ofertado, a IES deverá observar as especificações técnicas do Projeto, bem como as Propostas Conceituais e Metodológicas do documento Pró-Licenciatura descritas respectivamente nos anexos II e III desta Resolução (Resolução/CD/FNDE/Nº 34, 2005, p.2).

O Anexo III da Resolução nº 34, intitulado *Pró-licenciatura: propostas conceituais e metodológicas* é uma espécie de referencial com as diretrizes teórico-político-metodológicas que subsidiaram a construção de todos os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos de licenciatura a distância apresentados como proposta das IES públicas. O documento é composto dos seguintes elementos: área de atuação, o programa, a escola que queremos, o professor que queremos, estrutura e estratégias do Pró-Licenciatura, diretrizes metodológicas e pedagógicas, projeto político-pedagógico, operacionalização e avaliação. Todos esses elementos são abordados, a partir de um enfoque diferenciado em relação ao texto técnico da Resolução da qual faz parte. Enquanto na Resolução nº 34, o texto está disposto de forma objetiva, contemplando - através de artigos e parágrafos - as necessidades de melhoria na Educação Básica, com base em uma política pública voltada para a certificação de professores da rede. O Anexo III traz toda a sua fundamentação em conceitos e categorias do campo dos Estudos Culturais. Como a estrutura do Anexo III apresenta as mesmas categorias repetidamente ao longo dos tópicos, com várias caracterizações e definições enumeradas, vamos usar novamente o recurso do mapa conceitual para permitir uma melhor visualização da sua organização.

É necessário evidenciar que o texto da Resolução nº 34 (e seu Anexo III) apresenta peculiaridade em relação aos demais documentos de natureza legal. Nessa peculiaridade, com aspectos subjetivos relacionados com práticas políticas e éticas específicas, reside o interesse como objeto de análise e construção de nossa pesquisa e precisa ser detalhado e analisado em seus pormenores para evidenciar nossos pressupostos. Vamos retomar o primeiro aspecto do Anexo III, os seis eixos que alicerçaram as ações propostas e aprofundar a nossa discussão acompanhando os principais elementos do documento.

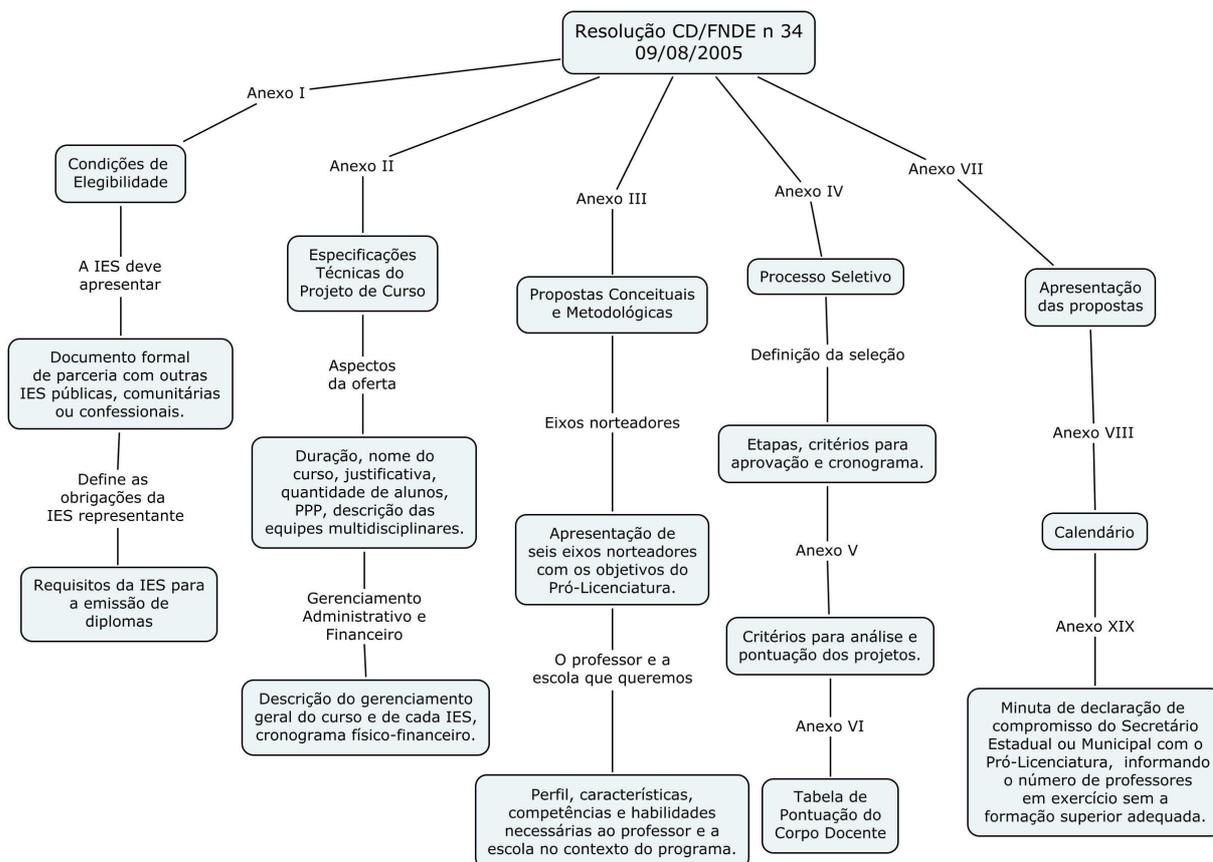


FIGURA 10: Estrutura do Anexo III da Resolução CD/FNDE n° 34

Fonte: Autoria própria a partir do Anexo III

O Anexo III inicia o seu texto com o argumento de que o desafio central da educação básica já foi quase cumprido, e que a “valorização da escola, do magistério e o investimento no trabalho docente são fatores fundamentais e urgentes para a reestruturação do sistema educacional brasileiro”. No texto não fica especificado qual o conceito de valorização que está sendo utilizado nem qual o tipo de reestruturação seria necessário para o sistema educacional.

Existem várias leituras possíveis. Poderíamos considerar a valorização da escola e do magistério como mais investimentos em equipamentos e salários e a reestruturação como leis e mudanças nos mecanismos de financiamento. Mais adiante encontramos a afirmativa que é preciso “investir na qualidade de forma a garantir que a escola seja um espaço em que, de fato, se ensine com eficiência e eficácia, onde os alunos aprendam e construam os conhecimentos e as habilidades condizentes com sua faixa etária”. Para alcançar esses objetivos foi organizada uma

série de elementos estruturados em seis eixos que serão comentados ao longo deste capítulo, a partir da análise dos tópicos com os sugestivos títulos “a escola que queremos e o professor que queremos”. Os seis eixos norteadores do Anexo III, apresentados logo no início do texto, são:

- 1° Eixo: A formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;
- 2° Eixo: a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
- 3° Eixo: a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;
- 4° Eixo: a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;
- 5° Eixo: a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;
- 6° Eixo: o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. (MEC, Anexo III da Resolução CD/FNDE nº 34, 2005).

A ênfase na formação dos conteúdos de sua área está explicitada apenas no primeiro eixo citado. A formação teórica sólida e consistente está associada de forma direta com os princípios políticos e éticos que, dependerão, exclusivamente, do ambiente cultural no qual o professor estiver inserido. A proposta de formar um educador capaz de “propor e efetivar as transformações político-pedagógicas na escola” é uma afirmação contundente de que as estruturas organizacionais e pedagógicas das escolas hoje não são adequadas ao que parte das políticas públicas considera aceitável para uma educação de qualidade.

Ao conectar em seus eixos a compreensão de uma escola (na visão do professor) como um espaço social, sensível à história e à cultura locais, com uma ação afirmativa de inclusão digital, através da viabilização da apropriação dos educados das tecnologias de comunicação e informação, nos parece que a decisão em formar professores na modalidade a distância não é apenas uma opção fundamentada em questões operacionais (tempo, limites geográficos e custos). Embora estes elementos façam parte da viabilidade técnica para a implementação de cursos na modalidade a distância (não podemos menosprezar os aspectos econômicos e jurídicos), a inserção desta metodologia, com o forte agregado

tecnológico inerente ao seu desenvolvimento, pode, na verdade, ter sido a premissa mais importante para a decisão estratégica de sua implementação.

Apenas o primeiro eixo “formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação” é centrado na formação específica do educador em relação ao domínio dos conteúdos, assim mesmo com a ressalva de ser contextualizada, ou seja, uma formação consistente, mas fora de uma possibilidade de contextualização dos conteúdos também não é desejada. Os demais eixos serão comentados ao longo deste capítulo, mas antes é preciso comentar a estrutura proposta no Anexo III. Logo no sumário já é possível identificar a estrutura de um projeto, com apresentação, tópicos do desenvolvimento e avaliação.

Os tópicos “a escola que queremos e o professor que queremos”, indicam desde o princípio que o objetivo principal do programa é promover uma mudança profunda na escola. Durante o restante do texto, alguns elementos reveladores surgem apontando para as questões centrais que estão colocadas de forma explícita e outras subjacentes que aparecem nas explicações ou nos tópicos caracterizadores de uma determinada categoria. Com podemos observar, são muitas inferências que necessitam de reflexões sobre a proposta alicerçada no Anexo III e, novamente, é preciso ressaltar o caráter diferenciado da proposta já que se trata de um documento público, anexado a uma resolução normativa.

5.3 O professor que queremos: um olhar sobre a proposta do Pró-Licenciatura para a prática docente e suas identidades

Embora possa parecer óbvio que o professor é o foco do programa em função do próprio objetivo da proposta, está claro no Anexo III que o professor é a figura central na melhoria da qualidade na educação básica, compreendida aqui como possível por meio de movimentos de transformação e mudança. O Anexo III vai além, ao afirmar que o papel do professor é de promover mudanças efetivas na escola, como sujeito catalisador de todas as possibilidades de transformação da cultura escolar e da própria sociedade. Algumas das ações propostas no Anexo III, como parte do fazer docente, poderiam ser consideradas como uma extrapolação das funções do professor, a exemplo de realizar intervenções na comunidade,

articular ações com os movimentos sociais, entre outras que trataremos mais adiante.

O princípio do primeiro eixo, “formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação”, é centrado na formação específica do educador em relação ao domínio dos conteúdos, assim mesmo com a ressalva de ser contextualizada, ou seja, uma formação consistente, mas fora do contexto, também não é desejada.

O Anexo III deixa claro também que o objetivo do programa é muito maior do que a certificação ou a formação conteudista do professor, compreendendo como qualidade uma dimensão que ultrapassa os muros da escola. Outro aspecto importante é que o Pró-Licenciatura é apresentado como um primeiro passo no processo de formação continuada, a base e os alicerces para um projeto de formação profissional contínua que prevê, inclusive, cursos em nível de mestrado e doutorado.

O curso a ser desenvolvido deverá ser concebido como uma etapa de um processo de formação continuada. Por um lado, estará articulado a outras iniciativas de formação permanente de educadores de forma que a diplomação seja apenas um momento pontual no processo de formação desses professores e não um ponto terminal (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

O segundo eixo, “a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente”, trata de uma questão bastante delicada, a formação docente relacionada com princípios políticos e éticos, que só pode ser compreendida e traduzida em sua dimensão plena se considerarmos os aspectos políticos e éticos de cada grupo e contexto social. A proposta do programa é que o professor, através da formação sólida e contextualizada, com princípios políticos e éticos bem definidos, poderá atuar como protagonistas na construção de uma nova escola, uma nova comunidade escolar e, conseqüentemente, uma nova sociedade, sempre a partir da abordagem do local para o global. O local aqui é entendido como uma articulação entre a comunidade e o contexto do professor e a totalidade de uma sociedade inserida no contexto da globalização.

A proposta de formação permanente⁶ se coaduna com a meta do Pró-Licenciatura, isto é, desenvolver meios e estratégias para valorizar a escola a partir de sua própria comunidade escolar em que o professor, juntamente com os outros membros desta, construirá a escola. Assevera o documento;

O Programa deve desenvolver meios e estratégias para que os educadores nele envolvidos sejam capazes de propor e construir a escola que se faz necessária em cada região, em cada comunidade. Mas os professores não são os únicos protagonistas dessa tarefa, já que a educação resulta da participação de toda a comunidade escolar: direção, professores, estudantes, funcionários, pais e mães. A todos cabe, portanto, dar forma ao projeto ideal de escola que é peculiar a cada comunidade (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

Neste aspecto, o multiculturalismo compreendido como “uma variedade de articulações, ideais e práticas sociais” (HALL, 2006, p. 50), está presente na proposta, mas não como uma única doutrina ou estratégia política, mas sim como uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Isso não significa que o multiculturalismo deva ser um princípio ético-político consolidado ou aceito por todos os segmentos, pelo contrário, é justamente na sua controvérsia que reside a sua importância.

Não se busca construir um projeto único, ignorando a diversidade e as especificidades de cada região, estado e comunidade. Ao contrário, o que se espera é que a escola, em cada local, assuma contornos próprios a partir do diálogo com a realidade em que está inserida. A autonomia da escola para construir o seu projeto político-pedagógico deve ser mais do que respeitada, estimulada. E os responsáveis por elaborar e colocar em prática esse projeto são os educadores (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

A variedade dos ideais e das práticas sociais nos leva a pensar as identidades sociais como construídas no interior das representações culturais, como resultado de um processo discursivo e dialético, como afirma Hall (1997, p.35), de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) nos fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles).

⁶ Entendida como formação no trabalho e pelo trabalho.

Ainda no trecho acima citado do Anexo III, é possível observar a importância dos educadores⁷. Esta importância se manifesta, sobretudo, na construção da autonomia da escola, requerendo dos professores um posicionamento ético e político que vai além das ações práticas para a transformação, configurando-se, claramente, a partir da elaboração e proposição do Projeto Político da escola. É emblemático o trecho “o professor que queremos é um profissional capaz de contribuir para a construção dessa escola, preparado para propor e implementar as ações necessárias à sua transformação”. Para tanto, são relacionadas competência e habilidades que o professor deve possuir e grifamos os trechos na passagem a seguir que, ao nosso ver, expressam a construção de novas identidades docentes.

1. formação teórica ampla e consistente, visão contextualizada dos conteúdos de sua área de atuação, de forma a garantir segurança em seu trabalho e viabilizar o estabelecimento de parcerias com vistas ao desenvolvimento de ações e à produção interdisciplinar;
2. formação ampla e consistente sobre educação e sobre princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. compromisso ético e político com a promoção e o fortalecimento da cidadania;
4. formação que permita entender a gestão democrática como instrumento para a mudança das relações de poder nas diversas instâncias do sistema educacional;
5. domínio das tecnologias de informação e comunicação;
6. freqüente comunicação com pares e com instituições de ensino e de pesquisa, inclusive com professores e pesquisadores de Instituições de Ensino Superior;
7. capacidade de se manter permanentemente atualizado tanto em questões educativas como as de sua área de conhecimento e da produção científica e cultural;
8. visão clara sobre quem são seus alunos e o espaço cultural em que se encontram estudantes e escola;
9. capacidade e segurança para migrar do papel de reprodutor de conhecimento produzido por terceiros para o de produtor de conhecimento, autor de seu projeto profissional e de bens culturais (incluindo propostas pedagógicas e materiais de apoio à educação);
10. compreensão dos processos de aprendizagem de modo a ser capaz de trabalhar as diferenças individuais e necessidades especiais dos estudantes (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

O uso das expressões “ampla” e “consistente”, em todos os momentos que se faz referência ao conteúdo específico ou a formação docente, seguidas sempre estão sempre contextualizadas. Esta conexão pode ser compreendida como uma

⁷ Grupo que compreende os professores – por nós aqui tomados como o todo.

estratégia para deixar claro que a qualidade do professor não está centrada na sua formação técnica, ou que o conteúdo não é a preocupação central do Anexo III. Ela é necessária sim, mas não é a mais importante competência do professor. Um docente com mais fragilidades nos conteúdos, mas que apresente uma visão de mundo mais ampla e maior carga de leitura, poderá ter uma atuação mais efetiva do que outro que domine os aspectos técnicos de sua disciplina efetiva, mas apresente limitações em outras dimensões do trabalho docente. Assim, na abordagem do Anexo III, o professor deverá ter uma formação teórica sólida, desde que ampla, contextualizada e interdisciplinar.

No item 2, encontramos termos complexos como política e ética, que trariam como consequência, o fortalecimento da cidadania. A proposta do Pró-Licenciatura pressupõe que o professor - com um processo de formação voltado para o fortalecimento da ação política e da ética como instrumentos de mobilização e consolidação de sua própria cidadania - poderia tornar estes instrumentos tão inerente à sua prática como indivíduo, que esta seria traduzida, de forma também inerente à sua prática, como professor no contexto de sala de aula e da escola. É uma suposição que não considera os diferentes espaços de atuação, dependendo do contexto onde o professor está inserido; o que torna variável a intensidade do perfil de sua cidadania. De qualquer forma, indica que uma das correntes teóricas que fundamentam a proposta do Pró-Licenciatura é uma ação pedagógica voltada para a educação cidadã.

Ainda sobre as competências estabelecidas para os professores, encontramos a comunicação entre pares, compreensão do espaço cultural e produção científica e cultural, incluindo a autoria legítima de materiais e artefatos culturais. A proposta é que o professor abandone o seu papel de reprodutor e torne-se produtor dos seus materiais. Cabe aqui uma reflexão sobre as múltiplas identidades necessárias para que o professor abarque todos os níveis de competência proposto no Anexo III. Analisando todos os dez itens propostos para o “professor que queremos” podemos identificar o professor conteudista, o politicamente atuante, o comunicador, o comprometido com a cultura, ética e a política, sociólogo, o pesquisador e produtor de conhecimento acadêmico, o produtor cultural, o especialista em necessidades especiais, o engajado, o contestador, o autor de projetos, livros e outros materiais), apenas para citar algumas identidades

que podemos atribuir aos diferentes agentes transformadores da escola. Uma pergunta importante diante da questão do professor que queremos, é que professor é este de fato ou, melhor ainda, em que campo de formação estamos trabalhando para construir todas as identidades do professor. Para aprofundar melhor a questão, é importante elaborar com mais propriedade o conceito das identidades em nosso trabalho.

O conceito de identidades formulado por Hall (2006) surge em contraponto ao sujeito iluminista, para o qual se apresentava uma idéia de identidade única, imutável e que nascia e se desenvolvia ao longo da existência do indivíduo. O segundo conceito de identidade apresentado pelo autor estabelece a noção de sujeito sociológico com uma concepção de interação entre o sujeito e a sociedade que é construída, mas sempre como uma projeção de nós mesmos nas identidades culturais, ao mesmo tempo em que internalizamos seus significados e valores. Assim, ocupamos o nosso espaço na sociedade, a partir de uma ligação do sujeito à estrutura.

No contexto da pós-modernidade, segundo Hall (2006), o sujeito com uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas (HALL, 2006, p.12). Os contextos sociais estáveis que serviam como referência e identificação, nos quais era possível projetar as nossas identidades culturais, tornaram-se variáveis e problemáticos.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p.12-13).

Assim, temos dentro de nós identidades diferentes que aparecem em diferentes momentos e à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p13). Este aspecto é definitivo para consolidar a proposta de que é possível que o professor apresente diversas identidades, e que estas surjam diante de diferentes situações enfrentadas no

cotidiano da escola. Da mesma forma que, para Hall, a existência de uma identidade unificada durante toda a nossa vida é uma fantasia cômoda para criar uma história sobre o nosso “eu”, a nossa concepção de uma única identidade para o professor – e não podemos considerar como sinônimos de organizador, disciplinador, orientador, entre outros, como diversas identidades – pode ser apenas uma criação cômoda para encaixar um determinado perfil na figura do professor. Um exemplo concreto desta afirmativa está no documentário de Amanda e Monik, um curta metragem realizado pelo diretor André Costa que conta a vida de um travesti que é professor de História na Educação Básica, em um pequeno município de Pernambuco. O surpreendente no documentário é justamente o relato dos alunos e pais ao defender o excelente trabalho desenvolvido pela “professora”. Surpreendente porque o expectador do filme não esperava um olhar de normalidade diante de uma situação considerada controversa, já que no imaginário da identidade do professor da escola pública não cabe a imagem de um travesti.

Para compreender a existência de várias identidades é necessário compreender também que as identidades modernas estão sendo descentradas, ou deslocadas e fragmentadas. Este conceito de deslocamento está fundamentado nas descontinuidades da modernidade, que não significa a ruptura completa e sua substituição por outro modelo, mas sim, por um processo sem fim de rupturas e fragmentações internas (HARVEY, 1993, p.12). Segundo Laclau (1990), uma estrutura é deslocada quando o centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade e centros de poder. Para o autor, as sociedades da modernidade tardia, como é o nosso caso, são caracterizadas pela diferença, já que são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de posições de sujeito, isto é, identidades para os indivíduos.

Esta abertura para novas identidades significa que é possível, no processo de formação docente, ampliar diversas dimensões no campo de atuação do professor com as suas diferentes identidades e noção de pertencimento. De fato, a sensação de pertencimento, mesmo que temporária, seria um importante instrumento para consolidar o comprometimento com determinadas causas ou ideais. A postura de resistência do professor diante dos entraves considerados como internos, embora esteja sempre relatado no nível da função docente com expressões como “isso eu não faço porque não faz parte do meu serviço”, vai mais além do que uma simples

limitação no campo do trabalho. Ao construir e acreditar na existência de apenas uma identidade docente, todos os elementos externos à escola, mesmo que comprometam a aprendizagem dos alunos (que é a atividade fim do professor e da escola) - sejam eles relacionados com a violência, fome, drogas, dinheiro - são considerados pelo professor como um fator fora do seu controle e, como tal, fora da sua identidade docente.

O professor disciplinador é capaz de impor regra ao aluno traficante dentro de sala de aula, porém se sentirá limitado ou impotente fora dela, mas de fato, a tensão da violência ao lidar com um indivíduo potencialmente perigoso deveria estar em toda a dimensão da escola ou mesmo da comunidade. É um fato curioso, pois a maior parte dos professores estabelece limites territoriais para a sua atuação, seja ela mais branda ou rigorosa, quase sempre respeitando os limites da sua sala de aula “na minha sala eu permito isso, na minha sala não pode aquilo etc”.

Esta abertura para novas identidades significa que é possível, no processo de formação docente, ampliar diversas dimensões no campo de atuação do professor com as suas diferentes identidades e noção de pertencimento. De fato, a sensação de pertencimento, mesmo que temporária, seria um importante instrumento para consolidar o comprometimento com determinadas causas ou ideais. A postura de resistência do professor diante dos entraves considerados como internos, embora esteja sempre relatado no nível da função docente com expressões como “isso eu não faço porque não faz parte do meu serviço”, vai mais além do que uma simples limitação no campo do trabalho. Ao construir e acreditar na existência de apenas uma identidade docente, todos os elementos externos à escola, mesmo que comprometam a aprendizagem dos alunos (que é a atividade fim do professor e da escola) - sejam eles relacionados com a violência, fome, drogas, dinheiro - são considerados pelo professor como um fator fora do seu controle e, como tal, fora da sua identidade docente.

O professor disciplinador é capaz de impor regra ao aluno traficante dentro de sala de aula, porém se sentirá limitado ou impotente fora dela, mas de fato, a tensão da violência ao lidar com um indivíduo potencialmente perigoso deveria estar em toda a dimensão da escola ou mesmo da comunidade. É um fato curioso, pois a maior parte dos professores estabelece limites territoriais para a sua atuação, seja

ela mais branda ou rigorosa, quase sempre respeitando os limites da sua sala de aula “na minha sala eu permito isso, na minha sala não pode aquilo etc”.

O foco na escola busca assegurar que o investimento feito na formação do docente resulte em melhoria real na qualidade do ensino oferecido nas escolas das redes públicas. Assim, serão envidados esforços buscando estimular os demais profissionais da escola em que atua o professor-aluno desse Programa a participarem de programas de formação inicial ou continuada. Havendo um número significativo de docentes da escola envolvidos em programas de formação, ampliam-se as possibilidades de que as inovações tratadas em cada um desses programas possam ser experimentadas na escola com menor resistência por parte dos colegas, tanto do corpo docente como dos gestores. [...] Deve-se prestar especial atenção, neste sentido, aos gestores de escola (diretores, coordenadores, entre outros), estimulando sua participação em cursos de formação para gestores, como, por exemplo, os oferecidos pela Rede de Formação de Professores. Junto a esses se deve, também, buscar que apoiem os professores em formação viabilizando espaços para a experimentação de suas novas descobertas (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

Este texto do Anexo III já apresenta o indicativo de outras políticas públicas que seriam implementadas posteriormente, como a Escola de Gestores (concebida também na modalidade a distância), realizada em parceria com as IES públicas. A iniciativa da Escola de Gestores é a formação continuada específica de coordenadores e diretores das escolas da rede pública municipal e estadual. O movimento de transformação, embora focado na escola, propõe um trabalho intenso de formação dos indivíduos e, que nela atuam de modo a consolidar outras dimensões à cultura que perpassa na escola. Não utilizamos aqui o termo cultura escolar ou cultura da escola por uma compreensão que a dimensão cultural é muito mais ampla. Vamos abordar as questões que permeiam a escola como uma estrutura organizacional e sua função social no campo dos Estudos Culturais no próximo tópico.

5.4 A escola que queremos: um olhar sobre a dimensão cultural da escola

A ideia de mudança - seja na dimensão da produção, do trabalho ou da educação - sempre perpassa a noção de uma cultura que precisa ser modificada. No texto sobre Estudos Culturais de Frow e Morris (2008), esta questão é abordada, citando a fórmula da retórica neoliberal de que os problemas econômicos precisam

de soluções “culturais”, referindo-se a um complexo de expectativas, costumes e valores sociais que afetam os nossos métodos de trabalho e não a um conjunto de obras-primas ou a um domínio do prazer estético (FROW e MORRIS, 2008, p.315). Ainda segundo os autores, a cultura propriamente dita é imaginada como um meio plástico que as elites sociais politicamente poderosas podem reprocessar e remodelar à vontade. O contexto neoliberal da produção e do trabalho compreende a cultura como um meio de transformação do comportamento nas práticas de trabalho, do cotidiano e da própria organização familiar. É uma perspectiva bastante utilizada nas grandes corporações na qual o desempenho e a lógica do trabalho devem ultrapassar os espaços da própria empresa e ser estendido ao ambiente familiar, no qual os filhos e conjugues ornem-se uma espécie de passivo da empresa, uma vez que estão contemplados nas ocasiões festivas, nos benefícios de planos de saúde e alimentação etc. Nesse aspecto, os Estudos Culturais contemporâneos também estabelecem uma conexão direta com o trabalho, mas livre da subordinação à produtividade econômica e sem o moralismo e determinismo da retórica neoliberal, como podemos observar na afirmativa a seguir:

Nesse contexto, também, a cultura é imaginada em uma conexão direta com o trabalho e sua organização; com as relações de poder e de gênero no local de trabalho, no lar, no bairro, na rua. Com os prazeres as pressões do consumo; com as complexas relações de classe e de parentesco através das quais forma-se uma noção do eu e do pertencimento; e com as fantasias e os desejos por meio dos quais as relações sociais são desenvolvidas e ativamente influenciadas (FROW; MORRIS, 2008, p. 316).

Esta abordagem é importante porque nos leva a refletir sobre as forças que exercem o poder dominante de controle e de modelagem sobre a cultura. Hall (1997) levanta a questão do papel do Estado, que em razão de suas políticas legislativas, pode determinar a configuração da cultura, ou seria o mercado, a política e a economia, através de sua “mão oculta” que de fato determinam os padrões de mudança cultural?

Por que deveríamos nos preocupar em regular a “esfera cultural” e por que as questões culturais têm estado cada vez mais frequentemente no centro dos debates acerca das políticas públicas? No cerne desta questão está a relação entre cultura e poder. Quanto mais importante – mais “central” – se torna a cultura, tanto mais significativas são as forças que a governam, molda e regulam (HALL, 1997, 16).

Quando pensamos na regulação das políticas públicas na cultura, o primeiro indicativo é a comunicação, por meio das rádios e emissoras de TV. Porém, Hall (1997) também questiona se o Estado “governa” a cultura, através do sistema educacional, do arcabouço legal, do processo parlamentar ou por intermédio de procedimentos administrativos. A importância de saber como a cultura é modelada, controlada e regulada é que ela também regula nossas condutas e ações sociais. Quando pensamos na dimensão da cultura da escola, como um conjunto de práticas sociais e procedimentos, do mesmo modo que a cultura empresarial é uma forma de influir, moldar, governar e regular, como os empregados se sentem e agem nas organizações, podemos concluir que, uma vez que a cultura regula as práticas e condutas sociais, é importante saber quem regula a cultura. No nosso caso, na análise do Anexo III que retrata a política pública específica para formação de professores a distância, sustentamos a tese de que a dimensão da cultura deixa de estar subjacente ao corpo das diretrizes e normas (já que toda prática social tem uma dimensão cultural), e assume um local de destaque na constituição dessa política pública específica.

Cabe ressaltar que os cursos integrantes desse Programa deverão estar em consonância com as políticas educacionais do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além dessas, devem ser consideradas as políticas que dispõem sobre a inclusão escolar e social, o que significa possibilitar a acessibilidade curricular do aluno com necessidades especiais nas diferentes áreas do conhecimento, bem como as políticas que tratam das diversidades culturais e étnico-raciais brasileiras que permitem uma inclusão escolar mais igualitária. Outrossim, os referidos cursos podem ser elaborados de modo a atender a formação específica para professores que atuam em escolas do campo (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

Apesar de garantir que os preceitos básicos legais da educação básica devam ser mantidos, o Anexo III ressalta que o foco é a inclusão social e escolar, considerando não apenas as necessidades especiais, mas também, a diversidade em níveis sociais e étnicos como forma de aumentar as possibilidades reais de equidade.

O percurso construído até aqui não pretende sistematizar um conceito de cultura escolar ou cultura da escola, mas sim, ampliar a concepção de cultura em diversos níveis da prática social, *inclusive* nas políticas de formação dos sujeitos da

escola. Compreender este processo político fundamentado na cultura ou deixar emergir novas identidades docentes se dá, sobretudo, porque não se pode pensar a escola como um local que está isolado do contexto da sociedade, ou imune ao processo de transformação que ocorre ao nosso redor, da mesma forma que não se pode pensar que a escola é uma continuidade “natural” do que acontece na esfera social. Se o processo fosse realizado de forma tão direta, a escola incorporaria os avanços e as mazelas que acontecem em seu *locus* social e, de fato, o que se verifica é que a escola determina quais são os elementos que são aceitos e os que não são nesta transitoriedade.

Todos nós queremos o melhor para nossos filhos. Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo a “cultura” - na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominantes na sociedade? O que é isto senão regulação - governo da moral feito pela cultura? (HALL, 1997, p. 40).

Assim, voltando ao Anexo III, no terceiro eixo, “a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola”, a proposta é uma visão do educador como um sujeito transformador da própria ação político-pedagógica dentro da escola, sinalizando para uma necessidade de mudança nas propostas político-pedagógicas das instituições escolares. É uma afirmativa que aponta para a constatação de que as atuais práticas não estão cumprindo de forma efetiva os seus propósitos e que, nas estratégias de formação docente, é necessário potencializar o desejo de mudança dos professores.

Uma outra questão que permeia a afirmativa é a imobilidade ou morosidade no processo de transformação nas escolas, como se o espaço escolar estivesse engessado em princípios sólidos que resistem às modificações provocadas pelas mudanças, sejam elas teóricas, na esfera das políticas públicas, ou até mesmo da legislação. Ora, se existe uma renovação constante dos professores, mesmo que em percentual quantitativamente menor que o total de docentes da escola, era de se supor que ocorreriam mudanças ao longo do tempo, no sentido de renovação das práticas pedagógicas ou escolhas teóricas. De fato, não é o que se verifica na prática, independente do número de professores recém-formados que entrem na

escola, ainda que estejam impregnados de todas as possibilidades pedagógicas inovadoras, pouco ou quase nada é transformado. Assim, a menção clara ao processo de mudança como foco central do Anexo III, apesar de parecer redundante, evidencia uma preocupação premente com os rumos da escola.

Na mesma perspectiva, encontramos o 4º eixo, “a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais”, com uma referência ao espaço escolar como um espaço social sensível à história e à cultura locais. Podemos afirmar que a escola vai muito além da sensibilidade aos processos históricos e culturais, ela é a própria expressão de ambos, refletindo e reproduzindo todos os seus elementos. Segundo Araújo (2004), a escola faz a história, contudo não sabe que a faz. Este autor assevera que:

A escola ao colocar dentro do espaço de uma sala de aula saberes para que pessoas, na condição de alunos, os conheçam, está trazendo a estrutura de sentimento que viabilizou a produção daquela cultura para dentro da sala de aula, ainda que no plano do inconsciente. [...] A cultura não tenho dúvida (e os antropólogos já comprovaram há muito), se faz em meio aos modelos inconscientes, mas a cultura escolar – que se dá no plano da historicidade, em uma instituição social politicamente definida – não pode trabalhar no plano do inconsciente, mas do consciente (ARAÚJO, 2004, p. 9).

Esta é uma questão muito apropriada porque ao invés de tratar a cultura escolar como uma “entidade” indefinida, autônoma e onipresente, estamos considerando que existe uma regulação de fato e, ao identificá-la, podemos considerar as possibilidades de transformá-la. Um caminho apontado no Anexo III do Pró-Licenciatura e ampliar os espaços da escola para uma interseção com a comunidade, através de articulações que supõem um movimento duplo: tanto a escola influenciaria a comunidade com aspectos da sua cultura, como também seria influenciada por ela, amenizando o distanciamento que costuma existir entre elas.

Em documento elaborado pela Unesco também encontramos concordância com essa afirmação e se ressalta, ainda, a importância especial que tem a escola como ambiente social nos países em desenvolvimento. A escassez de espaços públicos de lazer, cultura e convivência social saudável para crianças e jovens faz recair sobre a escola, com grande frequência, a responsabilidade de ser a única referência positiva de sociabilidade e formação para esse grupo. Esse fato traz vantagens e desafios para as escolas. Cabe-nos, portanto, perguntar não só que escola queremos, mas o que fazer de

modo a contribuir para que ela cumpra o seu papel (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

O papel aqui não é algo vago ou indefinido, pelo contrário, da mesma forma que os pressupostos do “professor que queremos” foram elencados, também encontramos no Anexo III os elementos necessários “para a escola que queremos”.

1. construir conhecimentos e competências e ampliar as já construídas ao longo da vida de seu alunado, viabilizando o desenvolvimento de novas e mais complexas estruturas e relações com o mundo real e com o conhecimento;
2. oferecer a seus alunos sólida formação que os prepare, não só para seguir sua vida escolar, como para realizar as escolhas que a vida apresenta, a cada instante. Muito mais do que oferecer conteúdos compartimentados por “áreas do saber”, o ensino deve ter como foco as diversas dimensões da formação humana: a cognitiva, a cultural, a ética, a sóciopolítica e a afetiva. Para um país justo e igualitário, não se pode reforçar a cultura do individualismo e da ambição por status econômico, em detrimento dos princípios éticos e de cidadania;
3. oferecer educação que valorize tanto as dúvidas como as respostas e que leve os estudantes a desenvolver visão crítica do mundo real, do próprio conhecimento e de seus meios de produção;
4. levar os alunos a entender o conhecimento humano como instrumento de comunicação e de intervenção no mundo real;
5. estar firme e vivamente ligada à comunidade em que se insere, trazendo para o universo da escola as questões cotidianas do meio em que se encontra. O que não significa um processo artificial de contextualização das disciplinas que ali são lecionadas, mas que os conhecimentos trabalhados tenham sentido e significado a partir da clareza de sua função social;
6. contribuir para a inclusão digital oferecendo a estudantes e professores acesso às chamadas TIC, Tecnologias de Informação e Comunicação, gerando competência para que sejam tanto leitores como autores nesses meios (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

Basicamente, os seis elementos caracterizadores da escola que queremos evidenciam a preocupação com a função social da escola, propondo uma perspectiva de formação e intervenção na realidade social, possível, através de uma formação realizada em horizontes mais amplos, que extrapolam o caráter conteudista ou formador para o mercado de trabalho. Aliás, este aspecto da formação para o mercado, não está inserido em nenhum dos aspectos seja na caracterização do professor ou da escola.

As estratégias para a formação de professores (sempre enunciadas em caráter de mudança, transformação ou construção), apresentam a estratégia do programa para alcançar seus objetivos de transformação, por meio de dois itens intitulados “a escola que queremos e o professor que queremos”. Ao propor que o professor deverá “viabilizar o desenvolvimento de novas e mais complexas estruturas e relações com o mundo real e com o conhecimento”; ou que “para um país justo e igualitário, não se pode reforçar a cultura do individualismo e da ambição por status econômico, em detrimento dos princípios éticos e de cidadania”, estão agregados elementos subjetivos que são complexos para uma posterior avaliação de sua aplicabilidade.

No Anexo III do Pró-Licenciatura são definidos critérios de avaliação para implementação durante o processo de formação com o objetivo de “viabilizar o acompanhamento ágil e minucioso de todas as etapas do processo e garantir a eficiência em sua avaliação e a rapidez das intervenções que se fizerem necessárias”. Embora não esteja detalhado que tipo de avaliação será realizada, uma vez que ela ainda está em construção, está definida em linhas gerais uma avaliação que

para controle, tanto interno como externo, da eficiência e da eficácia do trabalho, serão realizados diagnósticos ao início do Programa para avaliar: a) o conhecimento do professor-aluno sobre o conteúdo com que trabalha, sobre temas educacionais e capacidade de expressão escrita e de compreensão de texto; b) o domínio do conhecimento que apresentam alunos da escola em que atua o professor-aluno (MEC, Anexo III da Resolução CD/FNDE nº 34, 2005).

A operacionalização das ações e propostas em todos os itens da “escola que queremos” precisa estar em consonância com os projetos político-pedagógicos que foram desenvolvidos para os cursos de licenciatura no âmbito do Pró-Licenciatura. Além dos elementos que já foram comentados aqui, o Anexo III apresenta um item que contempla especificamente o Projeto Político-Pedagógico. É sobre a configuração destes projetos, tanto na intenção do Anexo III, quanto na sua aplicabilidade que vamos tratar a seguir.

5.5 Um olhar sobre as propostas dos projetos político-pedagógicos

A identificação das bases epistemológicas e teóricas, assim como o discurso e o interdiscurso, existentes nos documentos oficiais não costuma ser tarefa fácil. Existem pesquisas que se dedicam exclusivamente (e exaustivamente, eu diria) a analisar as diferentes dimensões em que esses elementos surgem nos discursos oficiais. No caso do documento da nossa pesquisa, ocorre o contrário. As bases teóricas estão explicitadas em todos os níveis de sua proposta, restando muito pouco para desvelar como o não dito. É possível questionar se os idealizadores do documento tinham clareza de seus propósitos ou se tinham certeza de como chegar aos seus objetivos, mas o que eles pretendiam ao construir o documento do Pró-Licenciatura ficou explicitado no texto. Um bom exemplo da intencionalidade explicitada no documento está logo nos primeiros parágrafos, ainda na introdução com a seguinte passagem:

Qualquer iniciativa que vise melhorar a qualidade do ensino deve eleger a escola como agente transformador. É o que afirmam diversos autores, entre eles Enguita (2004, p.46): "... as nações não nascem, mas se fazem... O principal instrumento deste processo é a escola, que serve para estender à massa da população o que sem ela não seria nada mais do que cultura da elite, ou de uma elite... (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

Na nota de rodapé encontramos a referência ao autor citado no texto, cujas obras referem-se ao poder de transformação social da escola, evidenciando que a proposta do programa estava diretamente voltada para uma possível transformação da escola, através dos professores. Por essa razão, a figura do professor é central no documento, é por ele e com a ajuda dele que se pretende transformar a escola, compreendida como *locus* e instrumento de transformação social. O uso dos termos "a escola que queremos" e o "professor que queremos" não é uma mera apropriação criativa, é sim um elemento determinante, no qual o sujeito do verbo "queremos" é o próprio governo, representante de determinados grupos sociais atuando em razão de uma política pública. Mas não somos ingênuos em acreditar que o uso de uma determinada estrutura teórica ou a apropriação de determinados conceitos são suficientes para garantir uma vontade de mudança, seja ela de qualquer natureza. A ingenuidade não cabe em um trabalho de caráter científico e buscamos aprofundar a análise do documento neste capítulo exatamente para não deixar dúvidas sobre os

propósitos contidos na proposta. E é exatamente na análise da proposta para o Projeto Político Pedagógico e sua posterior concretização nos cursos elaborados para concorrer ao edital, que podemos encontrar elementos importantes para ratificar a nossa perspectiva de análise.

As orientações estabelecidas no documento para a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos podem ser consideradas como bastante ambiciosas, quando pensamos na realidade dos alunos e das IES públicas. Não se trata de não apostar na possibilidade de mudanças ao longo do processo de formação, mas sim, de supor que estas mudanças não acontecerão ao longo do processo, porém na construção do próprio projeto. Os aspectos mais frágeis do documento estão concentrados justamente na avaliação e na caracterização do PPP. Embora não tenha efeito determinante, já vimos no quarto capítulo que o processo de seleção das IES por intermédio dos editais, considerou a articulação dos projetos com as orientações contidas no documento. A caracterização do Projeto Político Pedagógico está apresentada da seguinte forma:

Está voltado para a construção de uma escola capaz de promover a formação integral dos alunos, educando-os para o exercício consciente da cidadania e adotando a perspectiva de articulação entre as áreas de conhecimento; possui foco na formação da identidade do professor; articula explicitamente teoria pedagógica e prática docente ao longo do curso; tem forte orientação interdisciplinar; apresenta discussão pertinente a questões inerentes ao jovem e ao adolescente; trata os diversos conteúdos de forma contextualizada; inclui no sistema de avaliação diferentes formas e instrumentos de avaliação formativa e somativa, inclusive valorizando a prática como educador do professor-aluno; usa material didático com suportes variados (mídias) entre eles, pelo menos, material impresso, inclusive livros publicados, material em vídeo (não obrigatoriamente desenvolvido para o Programa) e material em meio digital; leva, gradualmente, o educador a produzir material que viabilize compartilhar sua experiência. O que se busca é o desenvolvimento de capacidade de expressão e representação em algum meio que viabilize a troca com pares (MEC, Anexo III da Resolução CD/FNDE nº 34, 2005).

Os elementos citados no documento, como orientação para a caracterização dos projetos político-pedagógicos, servem como uma referência dos indicadores para uma possível aprovação no processo de seleção das IES que desejavam apresentar seus projetos para aprovação e financiamento do MEC. Alguns dos aspectos caracterizadores citados são recorrentes no documento com os

referenciais de qualidade da EAD publicado pelo MEC em 2005. Porém, é no relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, publicado em 2002, que encontramos referências explícitas para a elaboração de projetos de educação a distância.

Os dois documentos abordam o tema na mesma linha conceitual, e considerando a similaridade no nome dos assessores dos dois documentos, é provável que o relatório tenha servido de inspiração para a elaboração do Anexo III.

O projeto de educação à distância desenvolvido deve ser coerente com o projeto pedagógico e não pode ser uma mera transposição do presencial, pois possui características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos e pedagógicos condizentes com esse formato. Em outras palavras, a educação a distância tem identidade própria, não estando limitada a uma concepção supletiva do ensino presencial (Relatório da comissão assessora para educação superior a distância, MEC, 2002).

Nos aspectos caracterizados do projeto político-pedagógico estão detalhados os percursos necessários para que se construa uma proposta que realmente alcance os objetivos do programa. Nesse item estão contemplados elementos que serão utilizados posteriormente no processo de avaliação das propostas encaminhadas para o MEC, e a aprovação (ou não) dos projetos dependerá da sua articulação eficiente. Ainda no mesmo item, o documento separa as estratégias que levam e possibilitam o professor-aluno a construir a sua aprendizagem. No primeiro caso, o projeto político-pedagógico deverá levar o professor:

- a. manter um registro regular por escrito de suas atividades, um diário de bordo ou portfólio, onde constarão a evolução de seu aprendizado, as descobertas que realizou, as experiências que vivenciou etc: será uma memória viva de seu processo;
- b. desenvolver, ao longo do curso, uma monografia e pelo menos um produto em suporte ou meio de comunicação não exclusivamente textual, como, por exemplo, animação, simulação ou hipertexto (MEC, Anexo III da Resolução CD/FNDE nº 34, 2005).

Os elementos apontados sugerem estratégias para que o professor possa desenvolver a sua produção e são utilizadas palavras como portfólio, diário de bordo, animação, simulação e hipertexto como referenciais de orientação

pedagógica das atividades, sem o detalhamento do seu uso. Mais adiante, o termo possibilitar é usado para designar as seguintes ações do professor-aluno:

a. ampliar sua formação no conteúdo específico de sua disciplina; b. atualizar-se nos conteúdos, tratando dos temas contemporâneos da pesquisa em sua área; c. aprofundar-se em questões pedagógicas, sócio-culturais e temas contemporâneos, tais como juventude, cidadania, gestão democrática, entre outros, sempre buscando aproximar teoria e prática; d. experimentar e aprimorar práticas de ensino-aprendizagem; e. estabelecer vínculos entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento; f. criar propostas concretas de integração das diferentes áreas do conhecimento; g. tratar o conhecimento de forma contextualizada, tendo em conta a realidade social e cultural de sua região; h. produzir materiais de apoio à prática docente; i. discutir o papel social da escola e suas relações com a comunidade; j. criar propostas de intervenção social da escola; k. trabalhar com tecnologias de informação e comunicação (MEC, Anexo III da Resolução CD/FNDE nº 34, 2005).

Como podemos observar, são ações bastante arrojadas e também ambiciosas se consideramos o conservadorismo predominante nos projetos político-pedagógicos dos cursos voltados para a formação de professores. Porém, como seria a sua aplicação efetiva? Seria possível identificar os elementos citados no documento nos projetos apresentados pelas IES participantes? Poderíamos encontrar elementos do campo dos Estudos Culturais nas propostas pedagógicas? Para encontrar respostas às questões aqui colocadas, escolhemos o Projeto Político-Pedagógico da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especificamente o curso de Licenciatura em Matemática a distância, mantendo o recorte do Consórcio Nordeste Oriental proposto no percurso metodológico da pesquisa. Não pretendemos realizar uma análise extensa de todos os elementos presentes no referido projeto, o nosso foco é buscar apenas os elementos citados no documento, observando como eles foram apropriados na construção do PPP específico do curso, na sua relação direta com os aportes teórico-metodológicos aqui privilegiados.

No curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, a proposta do projeto político pedagógico está fundamentada no desenvolvimento de temas geradores na perspectiva de Paulo Freire. O foco é na multidisciplinaridade, com objetivo claro de buscar o diálogo com outras licenciaturas. O tema escolhido para o desenvolvimento das estratégias de

aprendizagem foi o semi-árido, não apenas no contexto físico da seca, mas também, em todas as matizes culturais em que ela se apresenta.

A seca e a falta de um manejo adequado dos recursos hídricos são costumeiramente apontadas pela população como uma das causas das mazelas sociais que atingem a região. Faz parte do discurso e da compreensão da sua própria situação, entender que ocorre fome porque o que se planta não “vinga” por falta de água. Assim, em uma região tradicionalmente agrícola, não ter como sobreviver da agricultura significa não ter outra fonte de renda. O resultado natural é a migração para os espaços urbanos: a seca agindo como fator de expulsão e as oportunidades dos grandes centros, como fator de atração. É nesta realidade que os futuros professores, graduados por este curso, irão atuar. Seca e água foi, então, o tema gerador escolhido para nortear os conteúdos deste currículo. Seca, por ser o tema local apontado como gerador de problemas de vida; água, como uma questão mais global, que avança na questão específica da seca. As respostas às questões problematizadas serão buscadas nos conteúdos específicos da área (UFRN, 2004, p.10).

A inserção do tema gerador é realizada não apenas considerando os aspectos físicos da questão, como se poderia esperar de um curso na área de exatas. O tema é tratado com foco no seu arcabouço cultural, na vivência e no senso comum. A expressão “vinga”, é um bom exemplo do tratamento, assim como a relação entre o semi-árido e a questão da fome dos movimentos migratórios. Uma opção como essa aponta para a certeza de que nenhum conhecimento técnico-científico será apropriado e reproduzido se estiver descontextualizado da realidade, entendida aqui como o contexto cultural. Para tanto, é necessário definir um percurso para atingir os objetivos da aprendizagem e a escolha no projeto está sustentada nas questões problematizadoras para realizar a contextualização necessária com os conteúdos apresentados. Na aplicação da problematização da questão, surge a perspectiva da aprendizagem adotada. Como veremos adiante, a concepção de aprendizagem adotada no PPP é fundamental para manter a coerência e a eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso específico, além da opção por temas geradores fundamentados na perspectiva freireana e as questões problematizadoras, o elemento central para a construção da aprendizagem é a cooperação e colaboração.

O PPP aborda uma perspectiva de aprendizagem cooperativa e/ou colaborativa como estratégia para a construção da autonomia individual, com ênfase no referencial coletivo. É um paradoxo interessante abordado no projeto, a partir do reconhecimento que a modalidade necessita do desenvolvimento da autonomia,

para alcançá-la é necessário o referencial do grupo social, uma vez que a metodologia adotada como referência é a dialógica freireana. O diálogo é mantido ao longo do processo de aprendizagem e a função do tema gerador não é apenas motivar ou iniciar a problematização sobre o assunto. Ele é utilizado para a organização curricular e as disciplinas são escolhidas seguindo dois eixos norteadores: a apreciação das questões surgidas, a partir do tema gerador, e as indicações explicitadas nas diretrizes curriculares do MEC. Vejamos como a estratégia é aplicada nas disciplinas do primeiro semestre.

Elegeu-se o primeiro semestre como aquele que fará o aluno refletir sobre sua realidade. A disciplina “Ciências da Natureza e Realidade”, como pode ser visto em sua ementa, propõe atividades eminentemente práticas, de levantamento de dados e informações sobre a realidade local do aluno, buscando compreender os problemas ambientais acarretados pela seca. Do mesmo modo, a disciplina “Educação e Realidade” propõe uma aproximação concreta com a realidade social e cultural, visando compreender os conflitos ambientais. Ressalte-se que o termo “conflito” aparece aqui com o seu significado sociológico, de problemas que são percebidos como tal pela população (UFRN, 2004, p.11).

A proposta de aproximação da realidade social e cultural vai ao encontro das propostas do documento do MEC, abrangendo as questões ambientais mesmo as que não estão compreendidas de forma clara para a população. A busca de dados e informações, com a conseqüente problematização, pode despertar no aluno questionamentos que provavelmente sequer estavam explícitos em seu cotidiano. A orientação contundente no documento para o desenvolvimento da produção acadêmica e prática do professor-aluno é contemplada de forma bastante estruturada no PPP, ao assegurar que a instrumentação do ensino, “deverá capacitar o aluno a leitura crítica de livros e textos científicos, o desenvolvimento de materiais instrucionais, teóricos e experimentais, próprios para o ensino fundamental e médio habilitando-o a transpor o seu aprendizado para sala de aula” (UFRN, 2004, p.11).

Na estrutura curricular estão previstas 200 horas de atividades de caráter científico-cultural, que abrangem vários elementos contidos no documento do MEC, tais como presença em vídeo-conferência, colaboração em feira de ciências, apresentação de seminários, participação em mini-cursos, apresentação de trabalhos em Congressos, desenvolvimento de projeto de Extensão Universitária,

desenvolvimento de projeto de ensino de Matemática, publicação de artigo em periódicos indexados, publicação de artigos em revistas ou jornais de divulgação local ou regional, monitoria, trabalho de campo, atividades culturais, entre outras atividades. A referência as atividades de pesquisa e extensão é um dado interessante, já que uma das grandes lacunas na modalidade a distância é justamente a inexistência de atividades de pesquisa e extensão com os alunos.

Os elementos do item “professor que queremos” também é contemplado no PPP, uma vez que a formação do curso tem como objetivo formar um perfil de professor de Matemática que, além do domínio do conteúdo específico, também deverá apresentar:

Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos; visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania; visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina (UFRN, 2004, p. 7).

Outros aspectos relacionados com a transformação da escola e da própria prática do professor também são abordados no PPP, em consonância com as orientações do documento, sobretudo, no item “a escola que queremos”.

Elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e aperfeiçoados continuamente (UFRN, 2004, p. 8).

Não podemos esquecer que o PPP refere-se ao curso de Matemática, na área das ciências exatas, cujo perfil esteve sempre associado com processos rígidos de formação e pouca flexibilidade na aprendizagem. O PPP propõe de forma clara, que a ênfase da aprendizagem seja estabelecida em conceitos, e não em fórmulas, em clara alusão aos métodos tradicionais de memorização da disciplina. Mais do

que um novo modelo para ensinar e aprender Matemática, o PPP propõe a construção de uma visão crítica do professor, em relação aos conteúdos e as propostas curriculares da disciplina na Educação Básica. É interessante que a palavra conflito aparece pela segunda vez no PPP, a primeira referindo-se aos conflitos ambientais e a segunda, referindo-se aos conflitos da prática docente. Poderíamos perceber o conflito pontuado no projeto como um processo de transição, entre o conservador e o inovador, entre a estrutura existente e uma nova proposta a ser construída, tanto em relação ao conteúdo e as práticas da disciplina, como também a escola e os próprios professores. Há também espaço para a compreensão do conflito na implementação de uma modalidade que propõe uma formação diferenciada para um público que não apresenta pré-requisitos para o enfrentamento de uma nova forma de aprender de forma tranquila e indiferente. Na formação apresentada, exatamente por questionar paradigmas e ser nova para todos os envolvidos (professores e alunos), existirá também o conflito, seja na adaptação, aceitação ou na configuração dos novos caminhos propostos da aprendizagem mediada por tecnologias.

A inserção da tecnologia está prevista no PPP para ser realizada, a partir do contato do aluno com os materiais, uma vez que foi previsto o uso de materiais em mídias diversas para complementar o material impresso. Aliás, o uso do material impresso é justificado no projeto devido às condições sócio-econômicas do público alvo do curso, embora seja assegurado que novas mídias seriam incorporadas durante o desenrolar das atividades do curso.

A separação física entre os sujeitos faz ressaltar a importância dos meios de aprendizagem. Os materiais didáticos devem ser pensados e produzidos dentro das especificidades da educação a distância e da realidade do aluno para o qual o material está sendo elaborado. Da mesma maneira, os meios onde esses materiais serão disponibilizados. Aqui entende-se que a realidade do nordeste brasileiro ainda vai comportar principalmente material impresso, áudio e vídeo. No entanto, não se pode deixar de ter em conta o avanço dos meios informáticos e digitais, sobretudo como uma tecnologia que facilita em grande medida a comunicação, a troca e a aquisição de informação. É neste sentido que, mesmo investindo preferencialmente em materiais impressos, não se pode abrir mão de projetar também a elaboração de materiais para web, ou a utilização de mídias digitais, como o CD-ROM (UFRN, 2004, p. 26).

Um aspecto importante sobre os materiais desenvolvidos é o processo de validação que foi pensado pela Instituição. A ideia é que os materiais sejam desenvolvidos pelos professores das disciplinas e validados por meio de três ações: utilização nos cursos presenciais da UFRN, sobretudo em turmas do PROBÁSICA por estarem inseridas em uma realidade semelhante a que se quer alcançar; oferta de cursos de atualização para professores da rede pública de ensino e em estudos feitos pelos alunos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências.

A avaliação das disciplinas proposta está nos princípios da avaliação formativa e continuada, englobando várias atividades. No corpo do texto fica expresso o desejo de realizar uma avaliação diferenciada, mas com a preocupação de seguir os princípios normativos da Universidade, mesmo que não sejam os mais adequados para a modalidade. Assim, a proposta prevê a avaliação realizada, sugerindo diferentes atividades, mas atreladas ao sistema de auferir notas, previsto na Resolução da UFRN.

Auto-avaliação, através de exercícios disponíveis ao final de cada unidade do programa, de modo que o próprio aluno tenha condições de saber do seu desempenho; avaliações individuais escritas, presenciais, sendo duas por cada período letivo; avaliação individual feita pelo tutor presencial, onde se observará o andamento do processo de aprendizagem, da motivação, do empenho do aluno, muito mais do que a aquisição de conteúdos; avaliação das atividades grupais feitas pelo tutor presencial, onde se observará o funcionamento do grupo e dos indivíduos dentro do grupo, bem como o rendimento dos processos coletivos. Esta avaliação será feita sempre que a disciplina desenvolver atividades desta natureza; avaliação final sob a forma de um trabalho escrito monográfico ou relato de pesquisa desenvolvida a partir dos dados da realidade do aluno (UFRN, 2004, p. 24).

Procuramos discutir neste tópico os aspectos relacionados com a construção de um Projeto Político-Pedagógico como resultado das proposições realizadas no documento de análise do Pró-Licenciatura. O PPP ainda é o ponto frágil na elaboração dos cursos na modalidade a distância porque não clarificam as propostas um processo diferenciado de aprendizagem e costuma aparecer colagens de diferentes propostas pedagógicas. Sabemos que a análise de um só projeto não pode retratar a realidade de todos, mas o nosso objetivo ao realizar esse percurso era mostrar que existe a viabilidade em se desenvolver propostas diferenciadas, mesmo que elas não atendam com sucesso todos os pressupostos de um curso de

excelência em EAD. A proximidade entre o documento do Anexo III do MEC e as referências no corpo do Projeto Político-Pedagógico da UFRN são muitas e apontam para uma decisão em seguir as orientações contidas no documento.

Existem muitas pesquisas concentradas em aspectos pontuais da EAD, como os ambientes virtuais, a interatividade, os professores, o uso das tecnologias e as suas ferramentas. O que pretendemos mostrar aqui, é que todos esses elementos não devem existir de forma isolada dentro de um curso a distância, eles precisam estar ligados de forma direta e inequívoca com o Projeto Político-Pedagógico dos cursos. Buscar compreender o uso das tecnologias sem analisar qual o enfoque e as ações previstas no respectivo PPP, é sugerir que alguns elementos podem surgir de forma isolada e dissociada do resto na EAD. Todos os cursos realizados na modalidade a distância estão vinculados a determinadas concepções de aprendizagem. Compreender essas concepções e como elas se estruturam dentro dos projetos é um passo importante para analisar as práticas realizadas na EAD, como veremos a seguir.

5.6 A inserção das tecnologias de informação e comunicação

Uma questão inquietante que motivou a realização dessa pesquisa estava relacionada com as reais motivações para o governo optar por implementar cursos na modalidade a distância. As justificativas óbvias apontadas na época por pessoas que eram contra a EAD não respondiam às questões complexas que estavam relacionadas com a EAD. O argumento mais óbvio estava centrado no barateamento do ensino superior, na precarização das relações de trabalho e na economia que o Estado faria ao implementar cursos a distância. Embora o custo aluno seja menor do que o presencial, esta relação reside no fato da estrutura da EAD ser muito mais enxuta na atual conjuntura do que nas IES públicas. É preciso ressaltar que os cursos a distância até o presente momento estão focados apenas no ensino, não são realizadas ainda atividades de pesquisa e extensão que, por consequência, diminuem o custo aluno em comparação com o ensino presencial. Por outro lado, não é possível insistir na afirmativa de barateamento considerando que a implementação de cursos a distância exige uma infra-estrutura tecnológica que inclui equipamentos, conexões e desenvolvimento de soluções bastante consideráveis. A

produção de materiais impressos e em diferentes mídias também requer investimento em pessoal especializado e equipamentos. Assim, a questão da diminuição dos custos não explicaria a opção pela EAD.

Exatamente em função das especificidades da EAD, em relação ao uso das tecnologias, buscamos no documento as referências diretas e subjacentes ao objetivo mais amplo em relação ao seu uso pelos professores durante o seu processo de formação. Afinal, como a tecnologia é abordada nas diretrizes de uma proposta de cursos de graduação a distância para formação de professores? O caráter de inovação é sempre simplista, pois existe uma tendência em se afirmar que o uso das tecnologias “inova” o processo educativo, mas este processo quase nunca é detalhado ou apresentado com começo, meio e fim. A inovação não é um processo natural do desenvolvimento de uma sociedade e tampouco o será na educação mediada por tecnologias. Pelo contrário, o uso da tecnologia vem se tornando um dispositivo de poder (FOUCAULT, 2005) apropriado por sujeitos dentro da escola que determinam a sua inserção, tanto do ponto de vista da quantidade do seu uso (horários e pré-requisitos para utilização dos equipamentos), quanto para a qualidade do seu uso (restrição ao acesso de sites e softwares).

A partir desses pressupostos, voltamos ao documento e o que encontramos nele sobre a questão do uso das tecnologias. O 5º eixo aborda a questão da inclusão digital, uma questão complexa que vem sendo tratada como política pública fora dos espaços escolares, afirmando que “a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos” (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005). Mais adiante, no item sobre as diretrizes pedagógicas do programa, está reafirmada a necessidade do uso das tecnologias como condição essencial para a escolha da modalidade a distância como estratégia de formação de professores.

[...] os professores-alunos terão acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) com a possibilidade de usar, no mínimo, computadores com acesso à INTERNET e à programação da TV Escola. Uma das finalidades explícitas do Programa é ser uma ação de inclusão digital, viabilizando que os professores venham a ser proficientes nos códigos e linguagens das chamadas TICs (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

A proposta apresentada para o uso das tecnologias no Anexo III já se mostra problemática no próprio conceito de inclusão digital e em seu contexto de

apropriação das tecnologias por educadores. Para discutir essa questão, buscamos em Bonilla (2004) a conceituação do que seja a inclusão digital. Esta autora parte do diagnóstico sobre esta questão em vários países do mundo e também no Brasil, para em seguida considerar que:

A inclusão digital está sendo vista como a capacidade da população inserir-se no contexto das tecnologias de informação e comunicação como consumidora de bens, serviços e informações, o que demanda apenas a oferta de treinamento para a aquisição de competências básicas para o manuseio dessas tecnologias (BONILLA, 2004, p. 7).

Esta mesma autora questiona o que está sendo chamado de inclusão - uma vez que, estar inserido na sociedade informacional significa aceitar que existe uma forma hegemônica, um único discurso possível do mundo no qual estar incluído - significa ser consumidor de produtos, bens, serviços e informações. Santos (2001) argumenta que existe uma contradição básica no capitalismo que, ao mesmo tempo em que ele gera exclusão, necessita reintegrar ao sistema pelo menos uma parte dos excluídos para garantir a continuidade do sistema econômico. Para Bonilla (2004), é preciso escapar deste modelo inclusão/exclusão e pensar a inclusão digital como algo mais abrangente, que implique em que aquele que está incluído é capaz de participar, questionar, produzir, decidir, transformar; é parte integrante da dinâmica social em todas as suas instâncias (BONILLA, 2004, p.8). Para a autora, trabalhar a inclusão digital nesta perspectiva exige vontade e ação política, que vai além da equidade na acessibilidade ao aparato tecnológico. A tecnologia por si só não produz nada, é o seu uso e sua apropriação, sobretudo no aspecto ideológico que fará a diferença.

Não basta a universalização do acesso às tecnologias. Esta é uma condição necessária, mas insuficiente. É preciso investir na democratização do uso, ou seja, na participação efetiva da população, de forma que tenham a capacidade não só de usar e manejar o novo meio, mas também de aprender, prover serviços, informações e conhecimentos, articular redes de produção que permitirão e potencializarão a emergência do novo, a proposição, a efervescência da diversidade (BONILLA, 2004, p. 3).

Se a inclusão digital já é um conceito controverso no âmbito da sociedade informacional, quando pensando no interior da escola, ou a partir dela, a situação assume uma dimensão muito mais complexa. Constantemente encontramos o

discurso da resistência do professor ao uso da tecnologia, mas nem mesmo essa resistência é devidamente caracterizada. Se não discutimos como e para que usar as tecnologias, torna-se difícil afirmar que existe resistência dos professores nesta ou naquela direção. Podemos encontrar o controle no uso por parte dos gestores, com suas restrições e imposições de regras de conduta na utilização dos equipamentos e não podemos considerar apenas os computadores nessa situação, mesmo os equipamentos de áudio, vídeo e até mesmo os retroprojetores estão inseridos no mesmo quadro. Por outro lado, afirmar que um professor é resistente porque se recusa a usar o laboratório de informática para ensinar digitação para os seus alunos não significa que seja resistente da mesma forma que o professor que aceita realizar este tipo de atividade, pois não está contribuindo em nada para a inserção dos alunos no universo digital.

Muitas escolas hoje, no Brasil, já possuem laboratórios equipados com computadores, e com conexão Internet, mas quem normalmente os utiliza é um professor específico da área de tecnologia. A maioria dos professores das escolas não faz uso desses laboratórios para trabalhar com os alunos, porque não existe, por parte das instituições, uma política de inserção dos mesmos nesse contexto. Não é oportunizado aos professores tempo para estudar, discutir, analisar as potencialidades do uso das tecnologias na educação. Também não são oportunizadas condições para que interajam com elas. Toda proposta depende da iniciativa particular de cada um. Acredita-se que cada professor deve buscar por conta própria sua inserção, e que isto é o suficiente (BONILLA, 2004, p. 11).

Em relação aos equipamentos necessários para a estrutura dos polos, o documento é bem específico na descrição da estrutura mínima necessária para atingir os objetivos propostos. Mesmo tendo sido elaborada em 2005, antes das ações que possibilitaram a existência de uma curva descendente nos preços dos equipamentos, a lista apresentada no documento já revela preocupação não apenas com o uso dos artefatos digitais, mas também, com a produção de materiais, uma vez que inclui placa de captura de vídeo, som, gravador de DVD, digitalizador de imagens e webcam.

Laboratório de informática ligado à INTERNET com os seguintes equipamentos: i. computadores em rede e equipados com, pelo menos, porta USB, CD-Rom, placas de som, alto falantes e microfone. Cada laboratório deve ter, pelo menos, um equipamento dotado de placa de captura de vídeo (amadora) e um vídeo-cassete ou DVD; ii. pelo menos um computador deve ter placa de fax modem

para ser utilizado como acesso emergencial à internet e como aparelho de fax sempre que necessário; iii. pelo menos um computador deve ter gravador de DVD; iv. pelo menos uma impressora no laboratório, se possível duas: uma PB a laser e uma colorida a jato de tinta; v. um digitalizador de imagens (scanner); vi. uma webcam (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

Outra questão interessante é que a compreensão no Anexo III sobre as tecnologias digitais não estava restrita ao uso dos computadores e seus equipamentos periféricos. A televisão e o DVD são também contemplados no processo, incluindo a programação da TV a cabo, a produção da TV Escola e o uso de acervo de filmes. Considerando que a TV Escola foi uma das primeiras ações governamentais para o desenvolvimento da formação a distância, nada mais coerente do que a sua inserção e aproveitamento dos materiais desenvolvidos na EAD.

Sala de TV com acesso à TV Escola e às tevês abertas. Se for tecnicamente possível na região, será disponibilizado acesso às tevês a cabo. Essa sala deve estar equipada com o kit básico da TV Escola. Deve incluir um DVD player e um gravador de DVD ou dois videocassetes para permitir cópia e edição do material em vídeo, a ser usado em sala de aula pelo professor. Serão aproveitados centros, espaços em escolas ou aqueles que já disponham de parte desses recursos os quais deverão ser adaptados e otimizados para atender à estrutura esperada pelo Programa (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

A abordagem do uso das tecnologias na formação do professor está contextualizada não apenas com o uso das ferramentas para a sua aprendizagem, mas também, para proporcionar meios para que ele se aproprie do uso das tecnologias para o desenvolvimento de novas práticas em sala de aula. Assim, não basta fornecer o conhecimento específico dos artefatos tecnológicos, é necessário pensar ainda durante o processo de formação, em que como todos os artefatos poderão ser apropriados e utilizados na sala de aula. Como os professores no programa continuam exercendo as suas atividades em sala de aula, o processo pode ser experimentado e revisto a todo instante. Uma vez apresentado um desafio, procedimento ou uma determinada técnica, o professor poderá executá-la e observar os aspectos positivos e negativos, compartilhando com os seus colegas a sua experiência.

Na proposta de formação concomitantemente com a prática profissional, nós podemos pensar em dois aspectos distintos. Um é que o professor por já exercer uma prática pedagógica consolidada, encontre mais dificuldades e resistências em elaborar mudanças. Outro é que as propostas de atividades e reflexões realizadas no curso sejam tão motivadoras que levem o professor a refletir sobre a sua prática e deseje não apenas modificar o seu próprio processo de trabalho, mas que também motive outros colegas a fazê-lo. É possível que existam os dois perfis em todas as turmas do programa, no entanto, é fato que dificilmente um professor durante o seu processo de formação fique indiferente ou não realize algumas das propostas apresentadas.

Diante das estratégias apresentadas no contexto do uso das tecnologias na educação, podemos afirmar que o documento propõe uma ação diferenciada. O eixo seis finaliza a proposta geral do documento com a afirmativa “o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento” (MEC, Anexo III, Resolução do Pró-Licenciatura, 2005).

Será disponibilizado ambiente virtual de aprendizagem para promover a interação não só entre os professores-alunos como entre esses e os tutores e entre os próprios tutores. Este ambiente disponibilizará tanto o material criado ou adquirido para ser utilizado no curso como a produção dos professores-alunos. Um dos focos de todo o trabalho desenvolvido pelos professores-alunos deve ser a criação de materiais para serem publicados no sítio e que propiciem a socialização e interação com seus pares. Essa experiência de troca continuada e regular deve contribuir para que o processo de formação ultrapasse os limites tanto temporais com espaciais e de público do curso. Recomenda-se o ambiente e-Proinfo (MEC, Anexo III da Resolução CD/FNDE nº 34, 2005).

Antes de detalhar a questão da formação de redes no contexto da formação de professores, é preciso lembrar que a elaboração deste documento foi realizada no ano de 2005, e como a publicação foi realizada em agosto, é bem provável que a sua construção tenha se iniciado bem antes. Mesmo considerando 2005 como ano base da produção das questões sobre o uso das tecnologias, já contabilizamos quatro anos completos desde a sua publicação. Em termos de desenvolvimento tecnológico, não é exagero dizer que os quatro anos correspondem a uma década na relação inovação/obsolescência. Assim, verificamos que o documento é bastante

arrojado na proposta de hardware e justifica a construção superficial das ações para a formação de redes. Mesmo assim, pensar na formação de redes, sobretudo as sociais, no contexto de 2005, quando todas as experiências de EAD existentes no Brasil estavam atreladas aos princípios da educação tecnológica, é realmente um aspecto bastante positivo da proposta.

O trecho do documento selecionado anteriormente trata de uma questão muito importante que está além da formação das redes. Estamos nos referindo ao processo de criação e compartilhamento da produção realizada, algo ainda incipiente quando pensamos na nossa formação cultural proprietária. A ideia de compartilhamento ultrapassa a esfera apenas da troca entre os professores-alunos do curso, ela deseja e propõe que essa troca seja realizada entre diferentes pessoas, de diversos lugares, em qualquer tempo. Ou seja, é um sentido mais amplo de que o modelo de formação proposta não está restrito apenas ao grupo de professores oficialmente matriculados, mas que extrapola esse público e se aplica em todos aqueles que estão envolvidos com educação.

A formação de uma grande teia encontra a sua viabilidade nos usos das tecnologias digitais, já definida por Castells (2003), como uma “transformação tecnológica que se expande mediante uma linguagem digital comum na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e retransmitida” (CASTELLS, 1999, p.68). Essa reflexão é muito importante porque não se trata de “treinar” o professor para ser apenas um consumidor dos produtos tecnológicos disponíveis no mercado, mas sim, utilizar a tecnologia como um instrumento de colaboração e compartilhamento de informação através da formação de redes. É uma proposta mais ampla para reunir as questões do emponderamento através da informação diretamente vinculada à educação, no qual as redes de informação são viabilizadas pelo uso da tecnologia, como afirmam Pretto e Amadeu (2008).

O poder, a cultura, a educação e as formas de distribuição de riqueza foram atentamente observados por ativistas e pesquisadores dos fenômenos contemporâneos, deixando claro, como pode ser visto nos textos, a impossibilidade do poder existir longe das tecnologias, demandando de todos uma mudança no olhar sobre as novas dependências, sobre o que está em jogo nas redes de informação (PRETTO; AMADEU, 2008, p. 8).

Entra em cena um elemento que não aprofundamos durante o nosso estudo, as relações de poder que são estruturadas, a partir das configurações nas redes de informação. Para o acesso à rede, partimos do domínio dos artefatos tecnológicos, compreendidos como um dispositivo de poder, no qual os professores estabelecem relações repletas de ambiguidades. Embora não seja o foco do nosso trabalho, é importante tecer algumas considerações sobre a questão, justamente porque a perspectiva deste estudo é reunir os pressupostos do uso da tecnologia, através da EAD na perspectiva dos Estudos Culturais. Isso significa que a nossa compreensão sobre o uso das tecnologias digitais e todas as consequências inerentes ao seu processo de apropriação e reprodução, necessita estar contextualizadas no aporte cultural. É preciso acabar com a repetição contínua sobre a resistência do professor ao uso das tecnologias como fator decisivo no sucesso do seu uso nas escolas. Essa afirmação já foi tão usada para justificar o fracasso das políticas públicas implementadas (ou a sua ausência), que já podemos considerá-la como um clichê. É essencial pensar no uso das tecnologias como uma apropriação cultural, na qual todas as questões relacionadas com a disputa pelo conhecimento e o poder estão no centro da discussão.

O que não se discute é que os movimentos de resistência não estão relacionados com a tecnologia em si, poucos são os professores que desconhecem completamente a existência do computador que é utilizado para as suas atividades fora da escola. Se um grupo de professores resiste em aprender a usar a planilha do programa Excel da Microsoft, por exemplo, e repassar esse conhecimento aos seus alunos, isso não significa que ele seja resistente às inovações. É provável que ele não perceba a aplicabilidade do seu uso, ou mesmo desconheça os caminhos para utilizá-lo em sala de aula. Mais ainda, pode ser que o professor se recuse a consumir determinados produtos e reproduzir esse consumo, assim como muitos alunos na escola desejam produzir materiais e não utilizar os laboratórios de informática para digitar textos no *Word for Windows*. Encontramos também muitas escolas que controlam o acesso dos professores aos equipamentos como forma de coerção de todos, alunos e professores, na tentativa evidente de manter o que é considerado importante pelos alunos, centrado na mão dos dirigentes da comunidade escolar. Esse procedimento não está relacionado com o domínio das

tecnologias digitais, e sim com uma lógica perversa de apropriação dos bens materiais e imateriais, através com a disponibilidade dos equipamentos na escola.

Para compreender a dimensão da cultura no uso das tecnologias digitais, é necessária uma reflexão sobre a construção dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos realizados a distância, incluindo a percepção existente nesses projetos sobre a condução de apropriação e reprodução, assim como as consequências efetivas para a prática do professor. Nesse aspecto, precisamos pensar em como pode ser desenvolvida a prática de formação de redes e autoria, que deveriam estar presentes no corpo dos projetos pedagógicos, como orientadores das abordagens utilizadas e de suas práticas. É exatamente sobre isso que trataremos no tópico seguinte.

5.7 Entre o dito e o feito no uso das tecnologias na educação a distância

Os pressupostos para o uso das tecnologias na educação a distância estão focados em diversas mídias (vídeo, áudio, teleconferência etc), mas a principal ferramenta utilizada é o Ambiente Virtual de Aprendizagem. Embora apresentado de forma explícita como um importante instrumento de transformação para os professores e para a escola, o objetivo principal na proposta do Pró-Licenciatura para o seu uso nos cursos a distância pode encontrar a mesma disposição nos Projetos Político-Pedagógicos elaborados pelas IES. Ou ainda, a proposta pode existir de forma arrojada e inovadora nos projetos e não ser realizada na prática.

Pensar no uso das tecnologias na aprendizagem, especificamente o uso dos Ambientes Virtuais significa propor a interatividade e interação como foco principal nesse processo. A realidade apontada por diversos autores (PRIMO, 2005; LEMOS, 2008) mostra que os alunos ainda encontram muitas dificuldades na interação e navegação em ambientes virtuais de aprendizagem e as propostas para motivar os alunos e intensificar a aprendizagem via web não atingem os níveis de eficácia desejados.

É preciso refletir sobre esta dificuldade não como uma incompatibilidade entre o usuário e a máquina que precisa de “capacitação” ou “treinamento”, mas sim, nas concepções de aprendizagem que estruturam o uso destas tecnologias e sua

transposição para a prática pedagógica. O uso destes dispositivos tecnológicos não substitui ou invalida a necessidade de uma estratégia cuidadosamente elaborada pelos professores envolvidos no processo. O que se observa atualmente, de forma generalizada, é que os projetos político pedagógicos dos cursos a distância propõem uma linha de atuação sócio-interacionista, construtivista, centrada no aluno etc, mas muitas das estratégias utilizadas no uso destas tecnologias estão profundamente impregnadas de aspectos que remetem a propostas diametralmente opostas.

Esta mistura de concepções pedagógicas não é característica da educação a distância; o presencial sofre a mesma ambiguidade. A questão é que a inserção da tecnologia na aprendizagem, por razões relacionadas com a sua própria estrutura (cartesiana, fixa, mecânica), acaba por remeter sua prática aos conceitos mais conservadores da aprendizagem. É difícil pensar no uso destes artefatos tecnológicos sem relacionar conceitos importantes sobre a aprendizagem de “máquinas de ensinar” de Skinner, por exemplo.

Neste contexto, vamos relacionar três teóricos da aprendizagem cujos pressupostos estão presentes, de forma direta ou subliminar, em vários projetos político-pedagógicos de cursos a distância⁸, resgatando os elementos que se referem ao uso das tecnologias e mecanismos de aprendizagem, para uma análise das estratégias utilizadas no uso da tecnologia na educação a distância. Representando a corrente teórica da tecnologia educacional temos Skinner e sua concepção de máquinas de ensinar; para refletir sobre as inovações tecnológicas na educação abordamos Lévy, seu conceito de ecologia cognitiva e *groupware*; e, para finalizar, apresentamos a contribuição de Vygotsky como a referência explícita mais frequente nos projetos político-pedagógicos, através da sua concepção com ênfase na zona de desenvolvimento proximal e a construção do conceito de aprendizagem colaborativa.

Os múltiplos usos de dispositivos tecnológicos na aprendizagem estão inseridos em princípios da teoria da aprendizagem desenvolvidos no início do século XX, sendo de extrema importância para a compreensão e aplicação destes usos, uma releitura cuidadosa destas teorias comportamentais, sobretudo, sua contextualização e influências de outros segmentos da ciência. A importância da

⁸ Não buscamos as referências explicitadas no corpus teórico destes documentos, mas sim a proposta de aprendizagem que usualmente costuma permear as concepções de aprendizagem contidas nos projetos.

obra de Skinner é inegável sob diversos aspectos das teorias comportamentais, sendo um teórico que constantemente é reavaliado e estudado, a partir de novos enfoques e abordagens, como, por exemplo, a teoria do reforço a exemplo do *feedback* em ambientes virtuais. A análise do seu contexto histórico permite a realização de uma série de inferências para a compreensão do uso das tecnologias na educação hoje, como veremos a seguir.

Vamos iniciar o nosso percurso com Skinner que baseou suas teorias na percepção do reforço positivo e negativo com respostas durante o desenvolvimento da aprendizagem, com base na análise das condutas observáveis. O processo de aprendizagem poderia ser classificado em respostas operantes e estímulos de reforço, a partir de técnicas de modificação de conduta na sala de aula. Ou seja, a aprendizagem ocorre em função da mudança de comportamento que se constitui como resultado de uma resposta aos estímulos que ocorrem no meio. O cerne na teoria de Skinner é o reforço, como motriz para a mudança do comportamento do indivíduo. A diferença do condicionamento operante na teoria de Skinner, em relação às teorias behavioristas anteriores⁹, está na idéia de que os indivíduos podem *emitir* respostas, e não somente *obter* respostas.

Diante da perspectiva behaviorista, Skinner elabora uma proposta de ensino-aprendizagem mediada pela tecnologia, criando as máquinas de ensinar como um meio de instrução programada para o desenvolvimento da aprendizagem. A definição para máquinas de ensinar para Skinner é “um equipamento que cria condições rápidas e aperfeiçoadas para um estudo efetivo”. A estrutura e operação das máquinas são estruturadas em um sistema de *fill the blanks*, ou “completar as lacunas”. Os alunos encontram dois espaços na máquina, um espaço com a questão a ser resolvida e outro para o preenchimento da resposta correta. Ao acionar o mecanismo, o aluno recebe imediatamente a resposta correta, sabendo se acertou ou não a questão. Em sua explicação sobre as máquinas de ensinar, Skinner afirma que “quando um exame só é corrigido e devolvido depois de uma demora de horas ou dias, o comportamento do aluno não se modifica apreciavelmente. O resultado imediato, fornecido pelo aparelho de auto-avaliação, entretanto pode ter um efeito educativo” (SKINNER, 1972, p.29).

⁹ As teorias behavioristas ou comportamentalistas consideravam que todo o comportamento humano pode ser mensurado ou analisado, e, portanto, passível de modificação através da relação estímulo-resposta.

Em relação aos professores, ele estabelece uma análise bastante singular ao perceber as relações de poder em que estavam estabelecidas as bases entre professores e alunos no ensino tradicional. Para Skinner, os professores estabeleciam metas irreais e não mostravam os percursos corretos aos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem, induzindo-os ao erro. Ele afirma que “a pretexto de ensinar a pensar criamos situações confusas e difíceis e depois elogiamos os alunos que as conseguiram vencer” (SKINNER, 1972, p.50). Embora não se aprofunde nas motivações dos professores, ele propõe que os recursos instrumentais sejam utilizados para realizar as tarefas consideradas mecânicas e repetitivas dos professores, deixando a máquina realizar o processo de reforço da aprendizagem, através do *feedback* imediato ao aluno. Ao professor caberia o desenvolvimento “dos contatos intelectuais, culturais e emocionais daquele tipo todo especial que testemunham a sua natureza do ser humano” (SKINNER, 1972, p. 25).

É surpreendente que ainda hoje seja feita a mesma pergunta que se fazia naquela época: será que as máquinas substituirão os professores? Uma das maiores preocupações dos professores do ensino presencial em relação à educação a distância, é se esta modalidade substituirá os professores, ou se a tecnologia irá acabar com a função do professor. Skinner já afirmava que não, realizando uma explicação bastante similar as que são usadas nos dias de hoje para justificar o uso dos computadores nas escolas, “elas são equipamento para o uso dos professores, poupando-lhes tempo e labor. Ao delegar certas funções mecanizáveis as máquinas, o professor emerge no seu próprio papel como um ser humano indispensável” (SKINNER, 1972, p.54).

Skinner afirma, entretanto, que o papel do professor mudará porque a instrução das máquinas afetará as práticas tradicionais, vislumbrando a possibilidade do ensino individualizado em substituição ao ensino por grupos ou classes. Na proposta das máquinas de ensinar, até mesmo as notas assumirão um novo significado, já que apontarão até aonde o aluno foi durante seu percurso de aprendizagem. Para ele, a auto-instrução permite que as notas sejam um elemento motivador e não repressor do processo de aprendizagem do aluno, mas é necessário considerar aqui que ele propõe a construção de materiais individualizados visando aproveitar as diferenças individuais.

As críticas ao modelo das máquinas de ensinar são extremamente pertinentes e todas estão corretas, entretanto, o que propomos aqui é resgatar as preocupações de Skinner no campo da educação e suas propostas para solucionar os problemas da época através de artefatos tecnológicos. Observamos durante este resgate que vários questionamentos realizados nos dias de hoje, quanto ao uso dos computadores na aprendizagem, são bastante semelhantes aos que foram realizados em meados do século passado. O estranhamento às propostas de Skinner naquele momento histórico era compreensível, considerando o modelo de educação utilizado e o conhecimento tecnológico da época.

Continuando o nosso percurso, escolhemos a obra “As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática”, de Pierre Lévy para dar continuidade a nossa reflexão sobre as teorias da educação e o uso das tecnologias. Para Lévy, no final do século XX emerge um conhecimento por simulação que permite a aplicação da tecnodemocracia, estabelecendo que a técnica é uma questão política, especificamente no que diz respeito às interfaces informáticas. Lévy desenvolve o conceito de ecologia cognitiva, a partir da idéia de que existe um coletivo pensante homens-coisas, que é “dinâmico e povoado por singularidades atuantes e subjetividades mutantes” (LÉVY, 2004, p.11).

Lévy constrói a fundamentação de seu estudo com base na imagem, dos sentidos e do hipertexto, ou seja, usa como ponto de partida a comunicação e suas representações e modificações em nossa sociedade. A linguagem surge como um ponto de partida, uma referência para todas as demais mudanças ocorridas na sociedade a partir das mudanças em seu modo de produção e surgimento da sociedade informacional. Lévy também expressa sua preocupação com a fluidez e mudanças no contexto da linguagem.

Lévy estava particularmente interessado nas novas configurações dos fluxos de informações, já que para ele emissores e receptores sistematizam as idéias em novas modelizações sistêmicas e cibernéticas de comunicação. Neste sentido, o hipertexto sinaliza para mudanças profundas na estrutura cognitiva dos leitores, já que a forma de apreensão do conhecimento é realizada tendo como fonte uma nova estrutura que permite ampliar em níveis infinitos a quantidade de informação recebida. Assim como Skinner, Lévy também não despreza a dimensão audiovisual, tanto que afirma que “ao entrar em um espaço interativo e reticular de manipulação,

de associação e leitura, a imagem e o som, adquirem um estatuto de quase-textos”. Existem diversas definições de hipertexto, e não trataremos destes conceitos neste momento. A definição de Lévy para hipertexto é que “o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, seqüências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertexto” (LÉVY, 2004 ,p.37).

Para realizar esta nova forma de comunicação por meio do uso do hipertexto, é necessário o equipamento, no caso os computadores pessoais. Aqui já cabe uma observação fundamental no desenvolvimento de nossa reflexão. Apresentamos na seção anterior deste trabalho uma proposta centrada no equipamento, na construção da máquina e no seu uso para a aprendizagem. A abordagem de Lévy sobre o uso da tecnologia na aprendizagem já aponta a máquina como um elemento coadjuvante no processo, um pano de fundo ou ferramenta que não é, nem poderia ser, o elemento principal no processo.

Em relação ao uso da máquina, Lévy estabelece o desejo e a subjetividade como elementos que estão profundamente implicados em agenciamentos técnicos. Para ele, “há toda uma dimensão estética ou artística na concepção das máquinas ou dos programas, aquela que suscita o envolvimento emocional, estimula o desejo de explorar novos territórios existenciais e cognitivos”. (LÉVY, 2004, p.56 e 57).

Esta visão bastante diferenciada da tecnologia no âmbito da subjetividade, considerando os aspectos mais etéreos da dimensão humana (arte, sonhos, cultura etc), é realmente inovadora. Até então, o uso da informática estava restrito aos elementos concretos da produção humana, entendida como binária, rígida, restritiva e centralizadora, uma oposição entre o homem e a máquina. Para Lévy, o desenvolvimento de interfaces amigáveis reinventou a microinformática, desenvolvendo uma complexa rede flutuante, onde não existe separação entre a técnica e o uso. Neste aspecto, a consequência direta desta afirmação é que nós não estamos em oposição à máquina, nós fazemos parte dela, ao estarmos imbricados dentro desta rede como usuários e como construtores da própria técnica, já que a criação/desenvolvimento e uso/aplicação formam um único hipertexto.

A construção do conceito de ecologia cognitiva está estruturada, com foco na ideia de *groupware*, grupos de trabalho que compartilham suas opiniões e

descobertas para o desenvolvimento de um determinado trabalho. De fato, a compreensão do conhecimento enquanto uma construção coletiva como única via possível, vem sendo apropriada por diversos setores que tratam da relação humana com o saber, a partir da equidade de oportunidades e acessibilidade à informação. É um sentido razoavelmente distinto do que se acreditava ser a apreensão do conhecimento em outras teorias da aprendizagem. A existência de um cognitivo coletivo não está relacionada apenas com a tecnologia, pode ser considerada em qualquer forma de conhecimento humano, mas é evidenciada pelo uso das tecnologias, que possibilitaram o armazenamento, gerenciamento e compartilhamento destas informações. Por esta razão, Lévy encontra tanta propriedade em desenvolver este conceito imerso no campo da tecnologia na aprendizagem.

Partindo desse princípio, Lévy propõe que toda instituição é uma tecnologia intelectual, e os processos sociais são atividades cognitivas, com base no pressuposto de que os sujeitos individuais não apenas transmitem ou reproduzem as estruturas de sua cultura, eles também as reinterpretem de acordo com seus interesses e projetos. Assim, as coletividades cognitivas se auto-organizam, se mantêm e se transformam através do envolvimento permanente dos indivíduos, assim como as técnicas de comunicação e processamento das representações também fazem parte delas e desempenham papel essencial.

Para finalizar a nossa reflexão sobre as concepções de aprendizagem e o uso das tecnologias, trazemos a contribuição de Vygotski, para o qual o processo de construção do indivíduo começa biologicamente. Ele não nega a importância da biologia (ao resgatar a filogênese – história biológica, e a ontogênese – história do homem). As duas linhas aparecem com o nascimento do indivíduo até se cruzarem e a linha biológica vai desaparecendo, predominando a linha cultural. O desenvolvimento cultural supera a condição biológica rapidamente. A relação entre os objetos do mundo e o desenvolvimento da consciência é a mediação.

Para ele, o conhecimento primeiro está fora do sujeito, é na interação e relação entre o sujeito e os outros sociais que você vai internalizar os conceitos acerca do mundo. O conhecimento vai do social para o individual. No processo de internalização, por meio das trocas sociais, ela reconstrói os conceitos do mundo, ao mesmo tempo, atuando e sendo influenciada pelo outro.

Vygostky cria as zonas de desenvolvimento proximal (as ZDP), afirma que o desenvolvimento real é a capacidade de resolver problemas sozinho, o desenvolvimento proximal é a solução dos problemas com ajuda de outro. Os processos avaliativos só consideram o desenvolvimento real, o proximal que se refere às possibilidades de aprendizagem potenciais do sujeito. O professor é uma figura fundamental neste processo de desenvolvimento, ele é um mediador da construção da aprendizagem potencial, cabe a ele ser um sistematizador do conhecimento. (=aprendizagem significativa ou aprendizagem que adianta o desenvolvimento humano). Em Vygostky a mediação pedagógica nunca é mediada por um objeto, sempre é uma pessoa. Poderíamos supor então que para ele, não existiria a aprendizagem mediada por computador, quem media a aprendizagem é uma outra pessoa, daí a importância do professor.

Esta perspectiva está estruturada na ideia de uma mediação por computador relacionada com as máquinas de ensinar de Skinner, no sentido de que a própria máquina estabelece a mediação, ao passo de que a proposta do uso da tecnologia como mediação hoje, está relacionada com uma ferramenta de intermediação entre dois sujeitos. Para nos aproximar desta ideia do uso de um artefato tecnológico na construção da aprendizagem, podemos reproduzir o pensamento de Vygostky quanto ao uso do ábaco. “El empleo de procedimientos artificiales viene a ser una descarga para la actividad natural del niño, provocando en él una reacción positiva y cambiando sensiblemente su actitud ante el trabajo” (VYGOTSKI, 1995, p.260).

Por associação, poderíamos afirmar que o mesmo processo é válido para o uso de computadores em ambientes virtuais de aprendizagem, desde que se considerasse a possibilidade de comunicação e colaboração durante este processo. Deveríamos esperar uma reação positiva na aprendizagem mediada por tecnologia.

Vygostky (1995) afirma que a aprendizagem se realiza sempre em um contexto de interação, através da internalização de instrumentos e signos levando a uma apropriação do conhecimento. Esse processo promove o desenvolvimento e a aprendizagem precede o desenvolvimento. Ao compreender desta forma as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, Vygostky confere uma grande importância à escola (lugar da aprendizagem e da produção de conceitos científicos); ao professor (mediador desta aprendizagem); às relações interpessoais (através das quais este

processo se completa). A aprendizagem é um processo de construção compartilhada, uma construção social.

Esta compreensão é fundamental para a construção de um conceito de aprendizagem colaborativa, e embora não seja um conceito novo, adquiriu uma perspectiva inovadora no contexto das tecnologias na educação, principalmente quando atrelado ao conceito de rede, como discutiremos a seguir.

5.8 O conceito de aprendizagem colaborativa na educação a distância

A aprendizagem colaborativa, chamada por alguns autores como aprendizagem cooperativa, é conceituada por diferentes autores de forma praticamente similar, e todos os conceitos estão fundamentados, a partir da zona de desenvolvimento proximal de Vygostky e na proposta de operações em conjunto encadeadas logicamente, de Piaget. A ideia é apropriar-se dos dois conceitos e relacioná-los para sua aplicação no uso das tecnologias na aprendizagem, especificamente, no que se refere aos ambientes virtuais de aprendizagem ou softwares educativos em rede.

Como conceito, podemos citar Araújo e Queiroz (2005), por exemplo: “Aprendizagem colaborativa é um processo onde os membros do grupo ajudam uns aos outros para atingir um objetivo acordado”. Na definição de Campos et al (2003, p. 26) essa aprendizagem pode ser definida como “uma proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto”. Já Siqueira e Alcântara (2003, p. 23) propõem que “a aprendizagem colaborativa é um processo de reaculturação que ajuda os estudantes a se tornarem membros de comunidades de conhecimento cuja propriedade comum é diferente daquelas comunidades a que já pertence”.

Estes conceitos transmitem a ideia de que a aprendizagem colaborativa é um processo de construção do conhecimento em parceria, mas as estratégias utilizadas para este fim, não se restringem apenas ao processo de internalização e reprocessamento da nova informação adquirida. Ao detalhar as estruturas que possibilitarão a aprendizagem neste processo, Campos, citando Slavin (2003), afirma que “as perspectivas relacionadas à motivação têm foco na recompensa ou objetivo sob o qual os estudantes operam; ou seja, é criada uma situação, em que

os membros do grupo só conseguem realizar seus objetivos pessoais se o grupo como um todo for bem sucedido" (CAMPOS et al, 2003, p.29). Nesta citação, o que seria este propósito se não a teoria do reforço de Skinner?

Mais adiante, no mesmo texto, o autor propõe sua fundamentação teórica resumindo as propostas de Piaget (a aprendizagem ocorrerá a partir da reestruturação das estruturas cognitivas internas), Bruner (a aprendizagem por descoberta com enfoque na exploração de alternativas) e Vygotsky (a interação social ou sociointeracionista). Além destas três fundamentações, o autor ainda traz o "método de projetos", modelando-se nas ideias de Dewey, como forma de articulação entre as distintas áreas do conhecimento (CAMPOS et al, 2003, p.38). Nesta perspectiva, o professor é caracterizado como "facilitador" na aprendizagem colaborativa, mas a pergunta realmente central é como articular todas estas concepções pedagógicas em único projeto pedagógico?

Neste aspecto, a definição de Paloff e Pratt (2002, p.141), nos parece mais adequada ao entender que "quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo, e ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para tornarem-se interdependentes". São muito interessantes também os pressupostos de Christiansen e Dirckincki-Holmfeld (1995), ao considerarem que o desenvolvimento da colaboração exige um ambiente e um modo de estudar que permita ao grupo formular um objetivo em comum; estimulem o uso de problemas, interesses e experiências pessoais (como fator de motivação) e assumam o diálogo como o meio fundamental de investigação. Aqui temos dois elementos diferenciados surgindo, a ideia do diálogo – que nos remete para uma proposta freireana de educação e a aprendizagem significativa como motor da aprendizagem.

A colaboração enquanto estratégia de aprendizagem só fará sentido se houver alguma significação para o aluno em sua construção da aprendizagem. Outro aspecto fundamental nesta proposta é a negociação durante o desenrolar do curso, entre professores e alunos. Afinal, a colaboração não pode ser realizada apenas entre alunos, mas sim, entre todos que participam do processo. Em alguns casos, observamos que o conceito de aprendizagem colaborativa restringe o processo, apenas entre os alunos, como se o professor não fizesse parte do processo, sendo inclusive chamado de "facilitador". No contexto de aprendizagem colaborativa defendida por Paloff e Pratt (2003), a negociação das diretrizes de um curso é

estratégia fundamental do início do curso até a avaliação final. Mais uma vez, esta concepção nos remete a Paulo Freire na perspectiva de diálogo também com o professor, que participa do processo na perspectiva de aprender algo com seus alunos e não apenas ensinar.

Na educação a distância, a heterogeneidade é um fato em qualquer curso ou grupo que se pretenda analisar, sobretudo pela dispersão geográfica. Como uma novidade relativamente recente na educação, professores e alunos envolvidos no processo sempre têm muito a aprender. Invariavelmente, o planejamento de um curso, por mais cuidadosamente elaborado que tenha sido, necessitará de ajustes e adaptações durante o percurso. Basicamente, muitas estratégias que costumam funcionar muito bem no presencial, não obtêm o mesmo sucesso na educação a distância. O professor, condutor do processo, precisa estar aberto a aprender muitas coisas não apenas no que se refere ao uso das tecnologias, mas, principalmente, sobre como seus alunos aprendem no ambiente virtual. É nesse sentido que a aprendizagem colaborativa precisa ser compreendida e aplicada. Todos são aprendentes na construção de uma nova metodologia, buscando estratégias e ações de aprendizagem realmente eficazes. O foco é o sucesso do aluno, a partir do ponto onde ele se encontrava e onde ele conseguirá chegar e não necessariamente a transmissão de uma quantidade volumosa de informação.

5.8.1 A aprendizagem nos ambientes virtuais e o domínio dos dispositivos tecnológicos

Estar inserido à sociedade informacional significa, necessariamente, estar conectado em uma complexa rede que faz com que acontecimentos ocorridos em localidades distantes tenham um impacto real em nosso cotidiano. Os indivíduos que não têm acesso à informação estão marginalizados nesta sociedade, considerada uma nova modalidade de exclusão, chamada de exclusão digital.

A educação a distância, como uma das modalidades de ensino-aprendizagem, é possibilitada pela mediação dos suportes tecnológicos digitais e de rede, seja esta inserida em sistemas de ensino presenciais, mistos ou completamente realizada, através da distância física. Não mais com ênfase no

autodidatismo, mas sim, na construção coletiva do conhecimento, mediada pela tecnologia de rede.

Em cursos a distância, a interatividade e a comunicação multidirecional são possíveis devido à adoção destas ferramentas, que oferecem subsídios para que os participantes dos cursos possam se comunicar. Possibilitam ainda a integração desses recursos em um único ambiente de aprendizagem, favorecendo a adoção e compreensão da linguagem audiovisual.

O foco da nossa abordagem está centrado no uso da tecnologia na educação a distância que está estruturada no uso de ambientes virtuais de aprendizagem, como principal ferramenta de comunicação e informação em todos os projetos político-pedagógicos implementados atualmente. Assim, é interessante uma breve definição dos ambientes virtuais e algumas considerações sobre sua estrutura pedagógica, para alinhar as concepções de aprendizagem relacionadas no texto. Escolhemos o Moodle como modelo para nossa discussão sobre ambientes virtuais, por duas razões: sua popularidade nas universidades públicas e sua concepção pedagógica, definida por seus idealizadores como sociointeracionista.

O ambiente virtual de aprendizagem é uma plataforma que gerencia os elementos de aprendizagem de um curso realizado na modalidade a distância. Cada plataforma apresenta seus instrumentos próprios de gerenciamento. A plataforma mais utilizada nas universidades públicas brasileiras é o Moodle, um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS – Learning Management System) ou ambiente virtual de aprendizagem de código aberto, livre e gratuito. Os usuários podem baixá-lo, usá-lo, modificá-lo e distribuí-lo, seguindo apenas os termos estabelecidos pela licença.

O Moodle mantém-se em desenvolvimento por uma comunidade que abrange participantes de todas as partes do mundo.

Essa comunidade, formada por professores, pesquisadores, administradores de sistema, designers instrucionais e, principalmente, programadores, mantém um portal na Web que funciona como uma central de informações, discussões e colaborações.

O desenvolvimento do ambiente Moodle foi norteador por uma “filosofia de pedagogia socioconstrucionista (Social Constructivism). O sócioconstrucionismo defende a construção de ideias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando assim uma cultura de compartilhamento de significados” (Documento Moodle, 2008). Também no mesmo documento encontramos uma abordagem interessante: a proposta de “comportamento conectado e separado”.

Esta ideia observa mais a fundo as motivações das pessoas numa discussão. Comportamento **separado** é quando alguém tenta permanecer 'objetivo' e 'factual', e tende a defender suas próprias ideias usando a lógica para encontrar furos nas ideias dos seus oponentes. Comportamento **conectado** é uma abordagem mais empática que aceita a subjetividade, tentando ouvir e fazer perguntas num esforço para entender o ponto de vista do outro. Comportamento **construído** ocorre quando uma pessoa é sensível a ambas as abordagens e é capaz de escolher uma delas como apropriada à situação em que se encontra. Em geral, uma quantidade saudável de comportamento conectado dentro de uma comunidade de aprendizagem é um estimulante poderoso para a aprendizagem, não apenas aproximando as pessoas, mas promovendo reflexões mais profundas e re-exame das crenças existentes (Documento Moodle, 2008).

Na proposta citada existiria uma possibilidade de progressão no comportamento do indivíduo, embora a existência dos três comportamentos não esteja relacionada a nenhum tipo de linearidade. Está claro que esperamos que os alunos adquiram um comportamento construído, quanto maior a frequência deste tipo de comportamento no ambiente, mais favorecida será a aprendizagem. Porém, não está claro se esta classificação está relacionada apenas como uma forma de identificação para a ação do professor ou apenas como uma avaliação do comportamento efetivo na rede.

O Moodle apresenta várias ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos e de administração e organização. Os materiais didáticos podem ser disponibilizados por meio de páginas de texto simples, páginas Web e links para arquivos ou endereços da Internet. As ferramentas de avaliação disponíveis no Moodle são avaliação de curso, pesquisa de opinião, questionário, tarefas e trabalhos com revisão. As ferramentas permitem, respectivamente, a criação de avaliações gerais de um curso; pesquisas de opinião rápidas,

questionários, tarefas para os alunos onde podem ser atribuídas datas de entrega e notas e por fim trabalhos com revisão onde os participantes podem avaliar os projetos de outros participantes e exemplos de projeto em diversos modos.

O posicionamento dos idealizadores do ambiente Moodle, em relação ao sócio-construtivismo, é, sem dúvida, uma inovação, se considerarmos a concepção pedagógica de outros sistemas existentes. Porém, embora o ambiente virtual forneça ferramentas que permitam o desenvolvimento de colaboração e propostas de construção do conhecimento, ele também possibilita que todos os pressupostos da teoria de Skinner sejam aplicados em um ambiente tecnológico atualizado. Ele possui diversas ferramentas como a lição (onde o aluno só poderá passar para a etapa seguinte se acertar as questões propostas) ou o questionário onde o tempo é medido como categoria de avaliação (quanto mais rápido o aluno realiza a tarefa, maior é sua nota), que podem ser associadas à teoria do reforço ou estímulo-resposta.

Podemos afirmar que embora existam ferramentas que possibilitem a realização de uma aprendizagem colaborativa ou significativa, existem também ferramentas que possibilitam exatamente o oposto, o que nos leva a concluir que a concepção pedagógica dos professores e idealizadores do curso é que definirão o seu perfil. Embora essa afirmativa pareça óbvia, é preciso ressaltar que muitos professores acreditam e disseminam a idéia de que, apenas pelo fato de utilizar um ambiente idealizado, a partir de uma proposta sócio-construtiva, todas as estratégias pedagógicas utilizadas em seus cursos, estão necessariamente inseridas no mesmo contexto, o que não se corresponde à realidade.

Esta é uma outra preocupação que o uso de tecnologias na educação vêm trazendo para nossas discussões, o quanto a roupagem tecnológica está mascarando práticas conservadoras, autoritárias e ultrapassadas de educação. Embora o foco deste artigo seja a educação a distância, podemos incluir estas mesmas preocupações na educação presencial.

Não existe um consenso sobre qual o melhor caminho para enfrentar os inúmeros obstáculos no desenvolvimento da aprendizagem, principalmente, mediado por tecnologias. Lévy (1999) nos fornece algumas pistas nesta direção quando afirma que o uso das tecnologias digitais e das redes de comunicação

interativas provoca uma ampliação e mutação na relação com o saber. Segundo Litto (2003), se o educador tenta transpor suas técnicas de sala de aula para o ambiente virtual, pode facilmente entediar seus alunos e assistir a uma grande evasão em seus cursos.

A utilização das TIC's apenas para oferecer ao aluno uma forma diferenciada de apresentar conteúdos pode não ser suficiente para garantir a motivação do aluno. Segundo Almeida (2000), é preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, "desperte a disposição, para aprender disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos".

É preciso ter claro os objetivos na utilização de um ambiente virtual de aprendizagem na EAD. Estes objetivos estão relacionados ao conceito que cada instituição estabelece para o seu Ambiente Virtual. O ambiente virtual não pressupõe, necessariamente, a realização da aprendizagem na plataforma. Isso vai depender de uma série de fatores, nem todos eles passíveis de controle. Litto (2003), afirma que:

Existe a pobreza dos ambientes virtuais de aprendizado: quem procura um curso não presencial quer interatividade, quer se sentir desafiado. É preciso que os organizadores dos cursos pensem em criar objetos de aprendizado estimulantes, como animações, simulações, formas que façam o aluno a entender a concretização daquele conhecimento (LITTO, 2003, p.45).

Segundo Carvalho (2007), as principais formas de utilização de um Ambiente Virtual são as seguintes:

1. Foco nas ferramentas de aprendizagem: a única forma de contato entre alunos e professores é através do ambiente. As ferramentas (aulas virtuais, atividades, textos etc.) são utilizadas em substituição aos encontros presenciais (inexistentes).
2. Foco na comunicação e complementação da aprendizagem: o ambiente é utilizado como uma forma de criar uma conexão institucional entre os participantes e para disponibilizar estratégias complementares de aprendizagem, através das ferramentas disponíveis no ambiente. São utilizadas para enviar e receber atividades, orientar a aprendizagem e fomentar a discussão sobre os temas da disciplina entre os alunos e professores.
- 3.

Foco na comunicação: são ambientes criados apenas para a comunicação entre os participantes, não apresentando materiais ou propostas de atividades. É o caso dos cursos a distância com o projeto pedagógico estruturado apenas no material impresso (CARVALHO, 2007, p.8).

A forma de utilização do ambiente virtual em consonância com o projeto político-pedagógico do curso é fundamental para o estabelecimento da estrutura sobre a qual o aluno-aprendiz irá interagir no AVA. O conceito de maior ou menor interatividade, assim como a frequência e intensidade no acesso realizado serão proporcionais ao objetivo das ferramentas disponibilizadas. É relativamente comum encontrarmos AVA's pouco explorados pelos alunos, em função da inexistência de demanda pedagógica estabelecida pelo curso. Por outro lado, encontramos cursos que são estruturados totalmente on-line, mas que não conseguem atingir a participação desejada dos alunos no AVA.

A dissonância entre os objetivos propostos nos AVA's e sua eficácia na aprendizagem encontra suas raízes nas concepções de aprendizagem escolhidas para fundamentar a prática pedagógica do curso. Se estes percursos são confusos, utilizando diferentes concepções de forma simultânea e, muitas vezes, conflitantes, o resultado aparecerá na dificuldade do aluno em lidar com a estratégia de aprendizagem proposta, e o que é mais grave, ficará mascarada como uma dificuldade em lidar com a tecnologia. A preocupação dos idealizadores dos cursos a distância está frequentemente centrada na capacitação para o uso de Ambientes Virtuais, que não serão, necessariamente, superadores dos obstáculos apresentados. Neste momento, inserimos a preocupação de Lévy com o conceito de ecologia cognitiva e posteriormente, a cibercultura. Afinal, como se capacitam alunos e professores na realização da interação, interatividade, busca, investigação e navegação sem a construção de uma cultura digital (ou cibercultura)? Não estamos nos referindo aqui ao uso das ferramentas e da tecnologia de forma adequada, mas sim, ao desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem que estabeleça com clareza a sua proposta metodológica e epistemológica para que todos, aluno, professores, coordenadores, diagramadores, enfim, todos os envolvidos no processo possam conhecer as diretrizes que movem as estratégias de aprendizagem de qualquer curso proposto.

5.8.2 A Web 2.0 como espaço de autoria e compartilhamento na rede

O conceito da Web.2.0 surge pela primeira vez em 2004, com o objetivo de criar uma sustentabilidade teórica para as mudanças que estavam ocorrendo na rede mundial de computadores. Em artigo publicado em 2005, O'Reilly inicia uma série de reflexões sobre um fenômeno que estava acontecendo nos últimos anos, com o surgimento do Napster em 1999, o Blogger no mesmo ano e a criação da Wikipédia em 2001. Podemos afirmar que com o surgimento destas ferramentas na rede, observamos uma mudança de paradigma que deram origem ao conceito de escrita colaborativa. Apesar dos inúmeros questionamentos acerca da terminologia, não resta dúvida que as características da web existente hoje são muito diferentes da web que existia em 2000. Os espaços para a produção e publicação de conteúdos, facilmente realizados pelos internautas, eram muito limitados até o surgimento destas novas ferramentas, existindo de fato, uma necessidade de mudanças para que o internauta superasse uma atuação passiva, transformando-se em um colaborador ativo do ciberespaço. Lévy (2004) sintetiza esta necessidade ao afirmar que,

o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica uma profunda mutação na relação com o saber. Ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance. E algumas vezes até mesmo sua natureza. As novas possibilidades de criação coletiva distribuída, aprendizagem cooperativa e colaboração em rede oferecida pelo ciberespaço colocam novamente em questão o funcionamento das instituições e os modos habituais de divisão do trabalho, tanto na empresa como nas escolas. (Lévy, 2004, p. 98).

Segundo Cobo e Pardo (2007), a educação é uma das disciplinas mais beneficiadas com o surgimento das novas tecnologias, especialmente as relacionadas com a Web 2.0. Por esta razão é fundamental conhecer e aproveitar a bateria de novos dispositivos digitais que abrem inexploradas potencialidades. Alguns autores já usam o termo “aprendizagem 2.0” e um dos principais benefícios destas novas aplicações da web, de uso livre que simplificam tremendamente a cooperação entre pares, responde ao princípio de não requerer do usuário uma alfabetização tecnológica avançada. Estas ferramentas estimulam a

experimentação, reflexão e geração de conhecimentos individuais e coletivos, favorecendo a construção de um ciberespaço de inter criatividade que contribui para criar um espaço de aprendizagem coletiva.

É interessante observar que as possibilidades de aprendizagem colaborativa com a Web 2.0 surgem como uma resposta à tradicional estrutura estática da Internet com poucos emissores e muitos receptores (como a televisão), começando a adotar uma nova plataforma onde as aplicações são fáceis de usar e permitem que haja muitos emissores, muitos receptores e uma quantidade significativamente mais alta de intercâmbios e cooperação. Esta mudança no número de emissores e receptores permitiu o surgimento das redes colaborativas de conhecimento, onde vários assuntos são colocados em discussão, e novos paradigmas para a compreensão das mudanças na sociedade do conhecimento são estruturados de forma contínua.

Os cursos de licenciatura a distância usam ambientes virtuais de aprendizagem como plataformas de comunicação com seus alunos, apresentando uma estrutura com diversas ferramentas bastante similares aos outros formatos de produção e publicação de textos e imagens, usados na web. Mesmo considerando que os projetos pedagógicos dos cursos a distância ainda não conseguem contemplar todos os elementos da aprendizagem colaborativa, a existência de uma rede de alunos conectados muda a percepção e a atuação acadêmica destes alunos.

Mais importante do que o uso estrutural destas ferramentas é a sua concepção de colaboração e compartilhamento, elementos que ainda não estão internalizados na prática do professor como deveriam. Neste aspecto, o conceito de aprendizagem colaborativa embora bem estruturado do ponto de vista acadêmico, ainda está em estágio embrionário em sua aplicação pedagógica nas escolas. Ao lidar com este conceito em sua prática enquanto aluno de um curso a distância, o professor que continua exercendo suas atividades em sala de aula, pode iniciar reflexões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, as estratégias avaliativas (porque e como avaliar), e sobre o próprio processo de educação como um todo.

Para Cobo e Pardo (2007), apresentam quatro propostas de aprendizagem, sendo as três primeiras de Johnson (1992) e a última de Lundvall (2002):

- 1 Aprender fazendo: são as ferramentas de ensaio-erro, onde o aluno pode intuitivamente desenvolver sua aprendizagem;
- 2 Aprender Interativamente: promovidas pelas plataformas de gestão de conteúdo, possibilitam a interatividade entre os usuários, são exemplos postar conteúdo em um blog ou wiki, enviar um voice e-mail, usar o chat ou correio eletrônico;
- 3 Aprender buscando: é o processo de investigação, seleção e adaptação que amplia e enriquece o conhecimento de quem o realiza. Em um universo de grande quantidade de informação disponível, torna-se essencial aprender como e onde buscar conteúdos educativos.
- 4 Aprender compartilhando: o intercâmbio de conhecimento e experiências permite aos estudantes participar ativamente da aprendizagem colaborativa, já que ter o acesso à informação não significa aprender, por isso a criação de instrumentos que promovam o compartilhamento de objetos de aprendizagem contribui para enriquecer o processo educativo. Exemplos: ambientes virtuais, podcasts, vídeos, entre outros (COBO; PARDO, 2007, p. 53).

Os recursos online da Web 2.0, além de otimizarem a gestão da informação, também favorecem a formação de redes de inovação e conhecimento com base na reciprocidade e na cooperação. A renovação permanente dos conhecimentos não só exigem novas competências no uso das tecnologias, mas também habilidades e orientação para o processamento cada vez maior dos volumes de informação (COBO; PARDO, 2007). A formação dos professores através da modalidade a distância, permite um processo de consolidação da cultura digital, A modalidade a distância, por sua concepção e estrutura, já absorve o aluno dentro desta sociedade informacional, que obrigatoriamente fará uso das ferramentas tecnológicas, que vão sendo aprimoradas ao longo de sua aprendizagem. Ao contrário do professor da escola pública que pode escolher utilizar ou não as tecnologias disponíveis, ao estar como aluno do curso de graduação, ele é obrigado a familiarizar-se com estas ferramentas, sendo condição básica para o avanço em seus estudos.

Neste aspecto, não se trata de transpor o ensino presencial para um modelo virtual com todas as limitações e problemas de uma sala de aula convencional, mas sim, empreender uma nova estrutura de aprendizado, completamente distinta da que utilizávamos no modelo anterior ao surgimento da sociedade de informação. Essas mudanças na condução de um processo de formação docente desdobram-se na prática educativa individual, e a medida que são multiplicadas, podemos ter uma

amplitude ainda maior no impacto destas práticas. Constatamos que as escolas, sobretudo nos bolsões de exclusão distantes dos grandes centros, ainda não absorveram os elementos inerentes a um novo modelo de sociedade informacional. São modelos educativos que ainda privilegiam a memorização, que praticam avaliações quantitativas e excluem o aluno muito cedo do ambiente escolar. São propostas de educação baseadas no princípio fordista da massificação e reprodução da força de trabalho. Os professores e alunos desta realidade social e econômica não percebem em seu cotidiano os efeitos da globalização e da sociedade de informação. O pouco que conseguem absorver desta realidade não é apropriado em seu benefício, mas sim utilizado como mais um elemento de exclusão. A formação dos professores na modalidade a distância, incorpora elementos essenciais da aprendizagem colaborativa promovendo uma mudança paradigmática fundamental, tornando o professor um autor e condutor no seu processo de aprendizagem.

5.9 O que encontramos, como estamos e para onde vamos: finalizando o percurso da pesquisa com o relato da situação atual do Pró-Licenciatura

Como já dissemos aqui, o Pró-Licenciatura foi implementado como uma política governamental de educação a distância de forma aberta em relação ao modelo de EAD proposto pelas IES envolvidas. Cada instituição organizou a estrutura do seu curso de forma diferenciada, considerando o perfil da sua clientela, a localização geográfica, a fundamentação do seu projeto político pedagógico e os recursos humanos disponíveis. No momento em que os editais foram lançados não havia um modelo único de EAD, apenas alguns referenciais de qualidade que serviam como norteadores para as IES e não reguladores.

A diversidade de propostas e estruturas diferenciadas deveria ser compreendida como um elemento positivo no contexto das ações governamentais, embora dificultasse o controle e a determinação dos referenciais avaliativos. Com a mudança nas diretrizes de educação a distância, a partir da criação da UAB, o modelo foi padronizado e a existência de cursos com propostas diferenciadas causou estranhamento na atual equipe de educação a distância do MEC.

Com o objetivo de levantar as informações necessárias, com base no pressuposto de que seria realizada uma migração dos polos do Pró-Licenciatura para a UAB, a Coordenação Geral de Articulação Acadêmica e Coordenação Geral

de Supervisão e Fomento convocou todos os coordenadores das instituições que ofertam cursos do Pró-Licenciatura para um encontro. Assim, em abril de 2009, a Diretoria de Educação a Distância da CAPES realizou o I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, na cidade de Brasília – DF. Segundo o documento assinado pelo Diretor de Educação a Distância, Celso Costa, o encontro era direcionado para os coordenadores dos cursos de Artes Visuais, Educação Especial, Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Inglês, Libras, Música, Normal Superior, Pedagogia e Teatro apoiados pelo Programa, bem como o Coordenador UAB Geral ou Adjunto das IES que oferecem o curso, com os seguintes objetivos:

- Oportunizar a interação e integração entre os Coordenadores de Cursos apoiados pelo Pró-Licenciatura e os Coordenadores UAB das IES.
- Integrar os Cursos de Artes Visuais, Educação Especial, Educação Física, Espanhol, Geografia, História, Inglês, Libras, Música, Normal Superior, Pedagogia e Teatro ao Sistema Universidade Aberta do Brasil e aos Fóruns de Área.
- Discutir o desenvolvimento e aplicação dos cursos.
- Apresentar e discutir as diretrizes de gestão financeira do Pró-Licenciatura na Diretoria de Educação a Distância – DED/ CAPES (Convite oficial do DED/CAPES/MEC assinado no dia 10/03/2009).

Embora o foco principal estivesse centrado na proposta de integração, as atividades propostas nos dois dias de encontro foram direcionadas para a apresentação do sistema Universidade Aberta do Brasil, a proposta de migração dos cursos do Pró-Licenciatura para o sistema UAB e a divisão em grupo de trabalho para relatar a situação atual dos cursos. Embora a proposta de migração estivesse na pauta, pouco foi esclarecido neste sentido, ficando aberto como este processo será realizado e em que condições. Abordaremos no próximo item a proposta apresentada do sistema UAB e os objetivos reais da reunião, já que neste momento, as duas propostas de educação a distância do governo federal foram aproximadas.

Na palestra de abertura do Encontro, foram apresentados dados da UAB e informações sobre o Pró-Licenciatura, como número de polos e alunos atendidos no âmbito do Programa. São 35 000 alunos distribuídos em 285 polos com 48 cursos diferentes. É importante salientar que o Pró-Licenciatura teve dois editais e depois não foi criada nenhuma possibilidade de implementação de novos cursos.

As informações que vamos apresentar em seguida foram registradas na ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, realizado nos dias 28 e 29 de abril de 2009, no qual os representantes das IES apresentaram a situação de seus cursos. Todas as instituições que ofertam cursos no programa estavam presentes ao encontro e as apresentações foram encaminhadas com os seguintes direcionamentos:

- a) Condições de infraestrutura / recursos / humanos /técnica/ administrativo / pedagógica / financeira para encerramento dos cursos em andamento;
- b) Material didático (produção, elaboração, impressão e distribuição);
- c) Tutoria (papel/função/atribuição do tutor/tutoria);
- d) Avaliação (modelos, dificuldades, indicadores).

ÁREA	INSTITUIÇÃO
Educação Física	UNIR/UNB/UNIFAP/UFES/UFRN/UFAM/UFRN
Geografia	UEPG/UFRN/UFMS/UFPe/UCS/CEFET-RS/UEPB
História	UEPG/PUC-Rio/UERJ
Normal Superior/Pedagogia	UEM
Pedagogia	UFRGS
Artes e Música	UFGS / UDESC / UFES/ UFBA/ UNIR
Letras Libras	UFSC
Música	UFG/ UFMA/UFRGS/ UNB/ UNIMONTES/UNIR
Letras Espanhol	UEPG/UFMS/UFPe/CEFET
Letras Inglês	UFRGS
Educação especial	UFMS

QUADRO 6: Instituições Presentes no I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB

Fonte: Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009.

O relato dos participantes foi extremamente interessante porque apontou que

as questões que estão no cerne das discussões sobre educação a distância hoje, são comuns a todas as instituições que estão realizando cursos a distância e precisam de caminhos inovadores para transpor as suas dificuldades.

5.9.1 O relato de experiências do Pró-Licenciatura

No depoimento dos representantes da IES, é possível avaliar que existem diferentes níveis de apropriação da educação a distância do ponto de vista organizacional, metodológico e até mesmo conceitual. A maior parte das IES apresenta problemas na elaboração do material didático e na formação dos professores que atuam como tutores. Algumas questões de caráter legal da EAD, como modalidade, ainda não estão solucionadas e ainda persiste uma dúvida de como consolidar estes cursos dentro da estrutura existente seja como departamento, núcleo ou secretaria. A fragilidade na estrutura dos cursos é evidenciada no depoimento, como no caso a seguir.

A UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa), que oferta os cursos de Licenciatura em Geografia e História, relatou problemas gerais da universidade, tais como legislação interna, o que fazer com os alunos reprovados, recuperação dos alunos evadidos. Eles têm dez polos, mas a frequência aos polos é muito baixa, os alunos costumam acessar nas suas escolas. O problema é que a conexão das escolas é muito ruim e os alunos encontram dificuldades em acessar o material, apenas 15% tem computador com conexão em casa. A instituição optou por um sistema de entrega do material impresso pelo correio diretamente para o aluno e os materiais levam mais de quarenta dias para chegar. Muitas vezes são devolvidos porque não existe uma pessoa em casa para receber. O sistema escolhido pela instituição foi de entrega do material didático pelo correio diretamente para o aluno, mas o sistema está com problemas porque a entrega tem levado 40 dias para entregar. Muitos fascículos voltam pelo correio porque não tem ninguém em casa para receber. Os tutores viajam aos polos e existe uma escolha randômica, um rodízio para não criar vínculo afetivo. Tutores lançam as notas no ambiente e o mesmo tutor a distância atende as duas disciplinas. 20 minutos de vídeo por disciplina. Eles estão com muitos problemas porque os professores tutores têm entrado sistematicamente na justiça contra a Universidade e a justiça tem optado sempre em favor dos tutores. A Avaliação das disciplinas é realizada através de provas de múltipla escolha no fim do semestre para todas as disciplinas. No curso de História o material didático é apresentado em três versões (fascículos, áudio e vídeo), além dos materiais postados na plataforma. O sistema de acompanhamento dos alunos está prejudicado porque houve um direcionamento nos esforços para estruturar o curso enquanto os alunos ficaram sem apoio. A

avaliação também é realizada através de provas presenciais simultâneas (seis provas de disciplinas diferentes no mesmo dia), mas a experiência foi muito ruim. Existe uma nova proposta para realizar as avaliações de forma mais fragmentada. Também estão estudando a possibilidade de provas agendáveis na plataforma por disciplina quando o aluno estiver preparado e solicitar (flexibilização e adequação ao tempo de aprendizado do aluno). 50% avaliação de conteúdo (prova), 40% plataforma, 10% seminário avaliador (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

Neste caso, não foi encontrada solução para a estrutura da EAD no interior da própria universidade, existem problemas na logística (tanto na entrega de materiais quanto no uso do ambiente virtual) e as questões trabalhistas com a contratação de tutores vem dificultando o andamento das questões pedagógicas. A instituição apresenta estruturas diferenciadas para cada curso, e alguns iniciaram as atividades sem sequer apresentar uma estrutura de suporte aos alunos de forma eficiente. As dificuldades na avaliação estão exigindo uma revisão no modelo avaliativo proposto inicialmente (provas exclusivamente objetivas) que aponta para a fragilidade do projeto político pedagógico do curso.

Uma questão que ficou evidenciada neste encontro é a diversidade nas estruturas dos cursos, inclusive na definição do polo de atendimento aos alunos. Algumas instituições criaram centros de atendimento de maior porte em locais centralizados e distribuíram os polos de apoio com estrutura menor e em maior número para agregar os municípios vizinhos. Estes polos apenas servem como local de distribuição de material e atendimento dos alunos pelos tutores presenciais.

A Universidade Estadual de Maringá que oferta os cursos de Pedagogia e Letras, apresenta uma estrutura diferenciada. São seis polos que congregam os municípios ao redor e cinquenta e nove CEADs (Centro de Educação a Distância) que apresentam uma estrutura mais robusta. O pólo é uma referência de organização de tutores e material didático. Os tutores presenciais são distribuídos para atender aos 1.800 alunos, não têm tutores a distância. A comunicação inicial era feita por videoconferência, mas hoje é por webconferência e são gravadas aulas das disciplinas. Como material impresso são produzidos livros com capítulos escritos por professores da UEM e de outras instituições. A evasão é baixa (em torno de 17%) e o principal problema foi a intimidade que se gerou em relação tutores/alunos, já que o sistema da Universidade concede laureas acadêmicas para alunos com notas muito altas o que gerou uma crise no ensino presencial porque o maior número de alunos contemplados foi da EAD, levantando a suspeição de que houve protecionismo (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

É interessante observar que a preocupação com a lisura na interação entre os tutores e os alunos é evidenciada novamente no caso da UEM. Esta é uma das crises que ainda não foi resolvida na organização da EAD, pois o tutor ou é esvaziado de suas funções ou vigiado de perto em nome de uma lisura no processo avaliativo que não é justificada de forma coerente. No ensino presencial, o professor mais preparado para avaliar o aluno é aquele que acompanha o seu desenvolvimento de perto. Na EAD, parece ser o contrário, o professor mais preparado é aquele que está longe, sem vínculos afetivos consolidados. Esta preocupação tem a sua origem nos preconceitos que permeiam a EAD como uma modalidade que facilitará a aprendizagem e o sucesso do aluno.

A UFSM (Universidade Federal de Santa Maria) apresenta uma estrutura em rede composta por oito universidades parceiras em seis cursos, distribuídos em vinte e um polos. Todas as universidades participam de todos os cursos. Cada colegiado é composto por representantes das universidades que compõem com mais força aquele curso. Houve dificuldade para preencher as vagas ofertadas porque os candidatos não se encaixavam no perfil exigido pelo edital. Material didático: edital publicado para confecção de cadernos didáticos, um para cada disciplina (totalizando cinquenta e quatro cadernos). Os professores formadores (que não eram os que produziam os cadernos) podem produzir novas atividades. É realizado um encontro presencial por semestre no polo por disciplina, e o professor formador visita todos os polos. A avaliação é por prova presencial realizada nos polos e enviada para o professor corrigir. No início do semestre faz-se uma reunião com tutores, coordenadores e professores formadores. Avalia-se o que passou e se prepara para o próximo. A maior dificuldade foi a oferta da disciplina de libras. Como trabalhar libras a distância? Foi contornado com a ida mais frequente dos professores aos Polos e foram contratados pelas prefeituras tutores surdos. No curso de Geografia, a UFSM faz parte da REGESD (Rede Gaúcha de Ensino a Distância). São 171 alunos distribuídos em 7 polos, com 18 tutores a distância, sendo 3 por disciplina, e 8 presenciais (30 para cada disciplina), os tutores são selecionados por disciplinas. Cada instituição atende determinados polos. Não conta com material impresso, todo material é disponibilizado on-line na plataforma. O curso de Espanhol tem estrutura similar e a construção do material didático é realizada por professores pesquisadores com contribuição dos tutores. Existe uma equipe multidisciplinar para a produção do material didático, com capacitação dos professores pesquisadores e revisão por vários profissionais da equipe, pedagogos, diagramadores, design instrucional e, finalmente para correção de texto (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

A organização em redes ou sistemas de EAD institucionalmente constituídos é um desafio importante na consolidação da modalidade como construção coletiva, e

não uma iniciativa isolada. A formação de redes permite a troca de experiências, compartilhamento de informações e materiais e divisão de tarefas. Um dos aspectos recorrentes na abordagem pedagógicas dos cursos propostos é a falta de ousadia e inovação na execução das propostas. É possível observar que muitas IES optam por uma avaliação presencial com questões objetivas e em outros formatos de avaliação igualmente rígidos. Por esta razão, a proposta da UFRGS em seu curso de Pedagogia, é realmente surpreendente.

O curso de Pedagogia da UFRGS, no Pro-Licenciatura I, inaugurou a tendência de material na web. O curso é oferecido para professores em serviço, com vestibular especial. São 5 polos, 25 professores e 60 tutores e grande acompanhamento, com índice evasão em torno de 12%. O currículo é composto com interdisciplinas e um Seminário Integrador, e a metodologia é interativa. Existe uma dificuldade na formação desses professores para trabalharem com essa metodologia diferenciada. Estratégia de formação: especialização e reunião pedagógicas. Superação da tendência conteudista na formação. O material didático foi construído antes do curso começar e sempre é revisitado e reconstruído. A avaliação é processual com acompanhamento de perto do aluno. Trabalham com portfólio, e existe uma experiência negativa com provas. Do portfólio saem os trabalhos que são submetidos a exame de banca em encontros presenciais, chamados de Workshop de Avaliação e a criação de vínculos de trabalho/formação é valorizada, na linha de comunidade de aprendizagem. Articulação teoria e prática. Parte-se de uma atividade de coleta de dados sobre determinado tema. Essa situação/dados é problematizada e enriquecida. Nos Fóruns o professor acompanha e auxilia a mediação do tutor. Faz meta leitura do que acontece e dá instruções gerais. Temos quase 80% de alunos com computador em casa, motivados em adquirir o equipamento a partir do curso e a dificuldade inicial foi fazer a alfabetização digital. O curso promoveu a inclusão digital (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

A proposta é inovadora não apenas na avaliação, mas, sobretudo, nas concepções de aprendizagem e no papel dos professores tutores, com definições de funções e atribuições bem diferenciadas dos demais cursos. Ao contrário de outras propostas que buscam uma suposta neutralidade nas relações entre professores/tutores/alunos, o curso promove exatamente o contrário, a consolidação de vínculos, por acreditar que é a partir desta relação que será realizada a aprendizagem. A especificidade geográfica e distribuição no território apareceram como um elemento determinante na condução do curso no caso da UFAM.

O curso de Educação Física da UFAM (Universidade Federal do Amazonas) foi idealizado para atender alunos em 10 polos. A idéia inicial era a formação em serviço, mas a realidade de 21 dias para

deslocamento obrigou a adaptação e o redimensionamento da proposta inicial. Hoje são 17 Polos e o curso começou em setembro 2008. É preciso repensar a estrutura toda a estrutura. O material é apresentado em três tipos: impresso, vídeo e web. Todos os professores são doutores, mas com fragilidades para atuar na modalidade EAd. Esta fragilidade criou a necessidade de capacitação para esse fim por meio de especialização que prepara os professores pesquisadores para produção de material didático por módulos. A relação de alunos/tutores é de 25 alunos para tutores presenciais e 50 para tutores a distância. Os professores trabalham com tutores, mas também vão aos polos ocasionalmente. A prova é presencial, com avaliações formativas e uma prova final (como no presencial). Houve detecção de fraude na realização do trabalho e o problema com a acessibilidade ainda permanece, uma vez que a questão da instalação das antenas ainda não foi solucionada. O problema da falta de regularidade da bolsa faz com que tutores bons e engajados se desestimulem diante das condições de trabalho. O currículo é o mesmo do curso presencial (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

Este é um exemplo claro de como a diversidade na realidade das instituições não está restrita apenas ao campo da subjetividade, neste caso, a organização social e cultural está tomada pelas referências ao espaço físico e as condições naturais que envolvem o meio de transporte utilizado (os rios ou as vias fluviais) que demandam até 21 dias para se chegar ao lugar de destino e até mesmo as condições de conectividade prejudicadas pelo bioma da floresta amazônica. É difícil acreditar que um modelo hegemônico definido em condições ideais do centro sul pode ser ajustado à realidade regional, nesta situação.

O curso de Licenciatura em Geografia ofertado pela UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) e UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), partilha o material didático, mas os professores são de suas respectivas instituições. A base é o material impresso, estruturado em 12 aulas para cada disciplina. O professor autor não é necessariamente o professor formador. O tutor presencial não tira dúvida de conteúdo, é mediador, faz as pontes entre professor e aluno. Material impresso é o forte, construído com atividades e indicação de filmes. O tutor a distância faz o planejamento de atividades, interage na plataforma. A avaliação pode ser realizada por diversos suportes que são acionados pelo professor. A grande dificuldade é investir mais nas mídias e seu suporte, já que o aluno não consegue baixar arquivos pesados. Existe grande frequência nos polos aos sábados (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

A experiência relatada acima mostra que o compartilhamento integral do material impresso não significa necessariamente uma uniformização na

operacionalização pedagógica do curso. O mesmo material pode ser apropriado em diferentes instituições, mesmo considerando que o perfil local seja semelhante. É importante salientar que o material utilizado é construído de forma conjunta e o projeto político pedagógico também foi organizado em parceria. É uma situação bastante diferente do uso generalizado em todas as instituições sem a participação efetiva na construção, como vem acontecendo no curso de Administração a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A PUC Rio, em parceria com UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), oferece o curso de Licenciatura em História. Não trabalham no Rio de Janeiro e sim no Maranhão, Sergipe, Bahia e Ceará. Atendem cerca de mil alunos em vinte polos. O primeiro semestre foi difícil para promover a inclusão digital e descobrir como a Universidade ia lidar com a EAD. A proposta foi formulada pelos dois departamentos das Universidades envolvidas. O currículo tem forte marca da PUC, com salas virtuais, 15 aulas escritas, material impresso e disponível online. Não tem havido disponibilidade para fazer o material impresso chegar antes do início da disciplina. O forte tem sido a discussão virtual assíncrona nas salas virtuais. Nós não compactamos disciplinas, elas acontecem em quatro meses, e cada módulo com 5/6 disciplinas. Cada tutor trabalha com três disciplinas. Todos os tutores a distância são mestres ou doutores, alguns professores universitários. São acompanhados por interação web. Normalmente, o professor autor é um dos professores formadores. Tem sido estimulada a interação entre professores formadores e autores na elaboração das provas. Os alunos comparecem quinzenalmente aos polos, alternando 25 alunos num sábado, 25 no outro. O tutor presencial não tem obrigação de interação na web e a proposta do encontro presencial é de acompanhamento dos estudos, em cima dos relatos. Acompanhamento de perto dos tutores presenciais pela web. Coordenação acadêmica com os professores autores. Formação do tutor presencial é realizada duas vezes por semestre. Os professores acompanharão mais de perto o TCC, seminário de professores orientadores com os alunos. Estão começando o TCC no 5º período. Tem buscado buscar pelo menos uma vez por semestre fazer um “encontro” presencial. Os tutores a distância fazem a correção das provas sob a orientação dos professores formadores (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

Este foi um aspecto realmente surpreendente, um curso elaborado e desenvolvido por Universidades no Rio de Janeiro e implementado em Estados do Nordeste. É uma realidade bastante complexa, principalmente em um curso de História em que deveriam ser privilegiadas as identidades regionais. As dificuldades apresentadas pelos coordenadores são coerentes com a dificuldade de

gerenciamento de uma ação desta natureza, mesmo considerando as parcerias locais que foram realizadas.

A UNB (Universidade de Brasília) oferece o curso de Licenciatura em Educação Física, em parceria com a UFAP e UNIR. Existe uma aproximação da modalidade Ead com as práticas da universidade no presencial, tendo um único colegiado, mas dentro da universidade, a questão da EAD não está bem sedimentada. Não existe articulação entre as coordenações UAB e o Pró-Licenciatura, cada uma faz a sua parte e, às vezes, há estranhamentos. São 400 vagas, distribuídas em 2 polos em Brasília, 2 Polos em Rondônia e 1 no Amapá. O material didático é produzido pelos professores das universidades, a maioria da UnB. As atividades de aprendizagem estão na rede. Avaliação com provas presenciais e o tutor presencial dá bom suporte para os alunos nos seus estudos. O tutor a distância corrige os trabalhos, mas a responsabilidade do lançamento das notas é do professor formador, é ele que responde os recursos. O aluno preenche questionário sobre avaliação da disciplina (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

O representante da UNB foi um dos poucos que verbalizou o desconforto sobre a integração entre os cursos do Pró-Licenciatura e da UAB. O relato seguinte é um belo exemplo de como é possível desenvolver propostas ousadas e importantes socialmente na construção de um curso superior, referendada pela apresentação da representante da Universidade que também é surda.

O curso de Letras Libras da UFSC já iniciou de forma diferenciada porque não existe na modalidade presencial. Iniciou em 2006, com 500 alunos com um percentual expressivo de surdos. Hoje, tem 1.400 alunos matriculados em duas entradas. Os polos estão localizados dentro das universidades federais de cada estado. O presencial será oferecido na UFSC, a partir desse ano, na maioria de alunos ouvintes, para formar intérpretes e não professores. As aulas são apresentadas a partir de vídeo conferências e cada pólo tem um intérprete. O índice de desistência é de 5% dos alunos, assim mesmo devido a dificuldade financeiras para freqüentar o pólo. As provas e atividades também são traduzidas em DVD e o aluno responde em papel e são levadas para correção na UFSC. Como coordenadora, visito os Polos e acompanho o desenvolvimento do curso. O maior problema é encontrar as pessoas capacitadas para trabalhar no curso (que dominem LIBRAS) e o pagamento delas porque a bolsa atrasa muito. É o primeiro programa da América Latina para formação de professores de Libras, em parceria com o MEC. Temos tutores formados em Pedagogia e Letras e com conhecimento profundo em Libras, mas a prioridade é que conheçam Libras. A formação é realizada duas vezes ao ano. Usam a plataforma Moodle para arquivamento de material (vídeos e texto), mas o material didático primordial é a vídeo conferência. Estão sendo amadurecidas as possibilidades de oferta de cursos para professores da rede, mas é um outro projeto. A ideia é que as escolas contratem os intérpretes que estamos formando já que a perspectiva é de

formar professores de libras e também tradutores que podem atuar também na escola (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

Outra grande surpresa na apresentação da UFES foi a constatação de que mesmo tendo sido contemplada junto com as outras instituições em 2005, o curso só foi iniciado efetivamente em novembro de 2008, apesar do repasse dos recursos ter sido realizado ao mesmo tempo que as outras IES. Mesmo já realizando outros cursos no âmbito da UAB, a Universidade apresenta muita dificuldade em relação ao processo de divulgação, organização das disciplinas, elaboração do material didático, o que indica que a experiência anterior não foi suficiente para consolidar as práticas de educação a distância.

A UFES (Universidade Federal do Espírito Santo) oferece o curso de Educação Física que teve início em novembro 2008, com 800 vagas oferecidas e 510 alunos matriculados. O curso tem cinco anos de duração e uma metodologia de oferta de duas disciplinas por vez, mas já foi detectada a necessidade de prolongar o tempo pedagógico das disciplinas no ar por todo o módulo (oferta simultânea de todas as disciplinas do módulo). A avaliação é por portfólio e pecamos no início por muitas atividades solicitadas pela plataforma (a primeira disciplina pediu dezessete atividades!). O material didático é organizado em fascículos e temos tentado priorizar que o fascículo seja entregue no início da disciplina. Ele também é disponibilizado no ambiente virtual. Estamos correndo contra o tempo, não foi possível ainda exercitar possibilidade de aproveitamento de outros suportes (vídeo). Acompanhamento do curso contínuo: encontros semanais de formação e qualificação do exercício da tutoria. Relação da formação continuada propiciada pelo Pró-Licenciatura e a articulação com a pós-graduação. São 26 tutores presenciais, 25 a distância, por disciplina. Outra forma de avaliação é através das fichas de acompanhamento/avaliação dos alunos e relatórios semestrais dos tutores. Não trabalhamos com conceitos de aula e “tira dúvidas” e sim orientação acadêmica e problematização do conhecimento (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

Os cursos de Artes Visuais, Música e Teatro realizados, em parceria com a UFGS / UDESC / UFES/ UFBA/ UNIR, apresentaram como aspecto interessante no desenvolvimento do seu trabalho a autoria colaborativa entre professores de diversas instituições. É aberto um espaço no site para que cada um coloque as suas contribuições. A equipe é liderada por um coordenador e o resultado é um e-book. O professor que contribui assina um termo de cessão do material. Este modelo interessou bastante aos representantes do MEC porque viabiliza a idéia de

compartilhamento de materiais de forma irrestrita entre as IES que receberam financiamento público, o que diminuiria os custos para a expansão de novos cursos.

Já no curso de música realizado em parceria com a UFG/ UFMA/UFRGS/ UNB/ UNIMONTES/UNIR, que também iniciaram as atividades em Junho de 2008, o convênio não tem a mesma funcionalidade de consórcio, porque a cooperação está restrita ao desenvolvimento de uma grade curricular comum. Embora a UNB desenvolva o material didático, cada instituição é livre para elaborar o seu próprio material, assim como cada uma é responsável pela certificação.

Os relatos apresentados apontam para um nível complexo na diversidade e pluralidade das concepções, estrutura e organização pedagógica dos cursos a distância das IES envolvidas no Pró-Licenciatura. Na síntese apresentada pelo grupo na ata do encontro, a diversidade ficou evidenciada como algo surpreendente e positivo, que deve ser respeitado pelo governo federal. O documento de conclusão da reunião revela a preocupação dos integrantes do Pró-Licenciatura com a manutenção dos projetos na forma em que foram idealizados, e a garantia do financiamento para a conclusão dos cursos dentro do modelo proposto, aprofundamento das discussões sobre o papel da tutoria, e utilização do material desenvolvido pelas IES com ressalvas.

Ficou evidenciado que o Pró-Licenciatura tem se efetivado através de experiências muito diferenciadas, ainda que com questões comuns e que precisam ser enfrentadas coletivamente e para as quais indicamos que sejam criados espaços (presenciais e virtuais) com tempo para desenvolvimento de questões específicas, que possibilitem o aprofundamento de discussão e sistematização dos seguintes pontos:

- Questão: condições de infraestrutura/recursos humanos/técnica/administrativo/pedagógica/financeira para encerramento dos cursos em andamento. Síntese do grupo: favoráveis a manutenção das condições para que os cursos em andamento terminem com a mesma configuração dos projetos que foram aprovados. Destaque: preocupação ao fato de ter havido cortes nas planilhas que hoje se revelam parte dos critérios de avaliação dos cursos/Polos. Sugestão: garantia das condições infraestrutura/recursos humanos/técnica/administrativo/pedagógica/financeira acordadas durante os processos de implementação dos cursos.

- Migrar deve ser aproveitar as experiências positivas construídas e redimensioná-las de acordo com a proposta da UAB (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

Ficou bastante claro que os integrantes estavam realmente preocupados com os prejuízos que a migração para a UAB poderia acarretar aos cursos em andamento, porque ficou evidenciado que as ações do Pró-Licenciatura se caracterizaram pela flexibilidade na concepção, produção e implementação dos cursos. Esta preocupação ficou registrada no documento, na afirmação de que existe a “necessidade maior flexibilidade na gestão dos recursos, visando garantir a produção do curso e de seus materiais (com suas formas de produção e distribuição)”.

A resposta dos representantes do governo foi bastante evasiva, com a afirmação de que “serão aproveitados os polos que forem interessantes geopoliticamente para a UAB, que ofertarem a estrutura necessária e o que for melhor de cada curso”. Aqui cabe uma reflexão sobre o discurso da qualidade que permeou todo o encontro e sobre a necessidade de migração. O fato é que nenhuma das IES presentes havia solicitado a migração para o sistema UAB. Pelo contrário, a síntese do documento mostra a preocupação dos participantes com a necessidade de migração e quase todos conhecem e possuem o sistema UAB em suas Universidades. O interesse na apropriação dos polos do Pró-Licenciatura está relacionado com a necessidade de se cumprir metas numéricas de expansão da EAD, e os atuais gestores da UAB não consideram que outros modelos possíveis possam ser utilizados na estrutura da UAB. Isso ficou bem claro na exposição que foi realizada na abertura do encontro, que retratou apenas a estrutura da UAB e todas as falas relacionadas com o Pró-Licenciatura estavam focadas em palavras como precária, sem estrutura, falta de qualidade, entre outras questões.

Este discurso que já posiciona a ação governamental em relação aos cursos do Pró-Licenciatura não foi estruturado em nenhum dado concreto ou apresentação de situações que comprovassem a suposta precariedade. É interessante observar que os cursos de Matemática, Física, Química, Geografia, Música e Artes, tanto no Pró-Licenciatura Fase 1, quanto no Pró-Licenciatura Fase 2, receberam verbas significativas para estruturar os seus laboratórios de atividades práticas. Os mesmos cursos na UAB estão em luta contínua para convencer os financiadores da importância dos laboratórios e, recentemente, os cursos de Química e Biologia conseguiram verbas (bem modestas) para implementação, enquanto outros ainda

não obtiveram sinalização de que terão as mesmas condições (como Geografia, Artes, Música e Teatro).

Outra questão importante registrada na ata é a definição dos critérios de qualidade, pois a maioria dos cursos sofreu cortes em suas planilhas e por esta razão não compraram todos os livros e equipamentos que desejavam. Como o governo fará a avaliação neste momento, se foi o próprio que restringiu os recursos, como registrado na ata “a retirada de elementos importantes que foram cortadas ao longo da negociação acabaram comprometendo o desenvolvimento do curso”. A resposta dos representantes do governo é que algumas instituições receberam o financiamento, mas não cumpriram as metas estabelecidas nas planilhas. Verificamos aqui que uma questão que deveria ser tratada como desvio de dinheiro público estava sendo confundida com avaliação e critérios de qualidade.

Outra questão que não ficou clara no processo de migração está relacionada com o aproveitamento dos polos do Pró-Licenciatura. Na apresentação dos representantes governamentais foram mencionados os problemas encontrados pelos avaliadores nos polos, entre eles: polos inativos, infraestrutura inadequada, ausência de livros, computadores insuficientes, polos sem conexão, material impresso não disponibilizado, entre outras irregularidades. A avaliação apresentada não se referia exatamente aos polos do Pró-Licenciatura, mas ficou claro que a expectativa do MEC em relação a avaliação dos polos do Pró-Licenciatura era exatamente essa. O gráfico a seguir mostra a situação dos polos do Pró-Licenciatura em relação aos outros programas de EAD do governo.

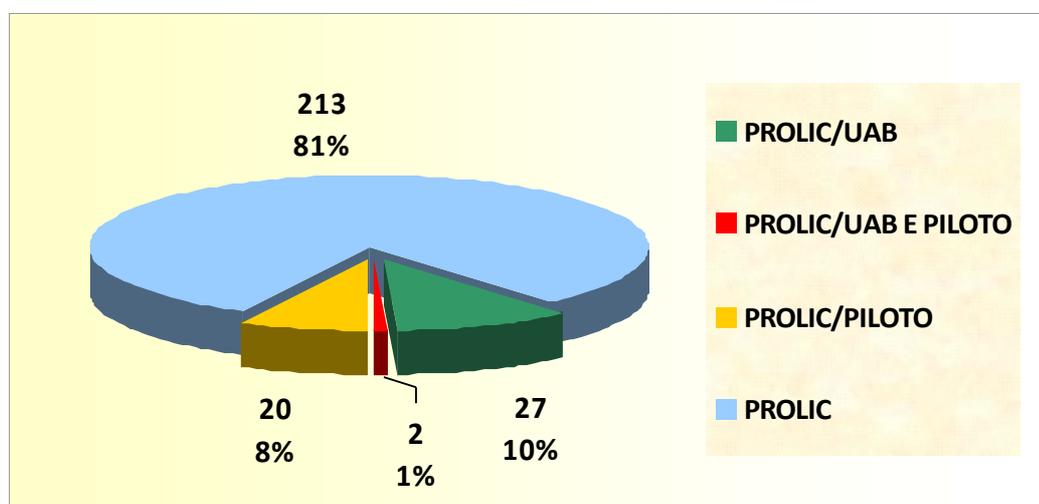


FIGURA 11: Gráfico da Situação dos Polos do Pró-Licenciatura e Outros Programas

Fonte: Material apresentado no I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura/UAB

Outro interesse governamental colocado no encontro foi a disponibilidade para o uso do material desenvolvidos nas IES, uma vez que todos foram financiados pelo MEC. O uso irrestrito esbarra em questões legais e várias orientações foram fornecidas sobre a assinatura de acordos de cessão do material, preservando a autoria. Existe ainda muita resistência dos professores na cessão dos direitos, principalmente porque o material é desenvolvido em um contexto específico para um determinado público alvo. A universalização do uso, incluindo recortes e adaptações poderiam comprometer a qualidade do texto desenvolvido pelo autor, afetando a sua credibilidade acadêmica. A síntese do grupo na ata registrou a posição dos participantes sobre o assunto.

Questão: Estudar a possibilidade de disponibilização e utilização de material didático produzido por outras experiências de curso e não a imposição de implantação.

Síntese do grupo: favoráveis a disponibilização sem prejuízos da possibilidade de criação e recriação de novos Materiais Didáticos.

Sugestão: Garantir a manutenção dos financiamentos para produção, correção, revisão, tradução, atualização, pelos próprios autores. Garantir a possibilidade de produção de novos materiais didáticos dada a continuidade de produção do conhecimento. Por material didático entendemos toda a produção didática em diferentes suportes (impresso, vídeo, digital etc) (Ata do I Encontro Pedagógico do Programa Pró-Licenciatura / UAB, 2009).

O papel da tutoria, bem diversificado nas atribuições e funções nas IES, foi colocado como um assunto complexo que precisa ser melhor discutido e revisado, evidenciando que existe uma preocupação e descontentamento com o modelo que está sendo utilizado hoje, seja nas suas concepções pedagógicas ou nas condições de trabalho propostas. Na síntese do grupo, existe um entendimento que este papel precisa de uma ressignificação urgente com possibilidade de flexibilização e adaptação diante das diferentes realidades existentes.

Questão: necessidade de discussão aprofundada de ressignificação do papel/função/atribuição do tutor/tutoria, na medida em que, em algumas instituições, eles assumem e exercem claramente funções de professor. Aparecem aqui as diferentes concepções de tutoria/orientação/mediação acadêmica.

Síntese do Grupo: respeitar os diferentes entendimentos/configurações em curso, de modo a permitir que as experiências sejam sistematizadas e teorizadas.

6 CONCLUSÃO: REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA E AS POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS



Dan Perjovschi . What Happened to us?

Esta pesquisa foi iniciada, a partir das nossas inquietações e dúvidas em relação aos caminhos que estavam sendo construídos para a EAD, em diferentes contextos ao longo da história. Um aspecto surpreendente é que o fato de estarmos inseridos no processo de construção, em alguns momentos como atores, em outros como expectadores, não foi um elemento facilitador pleno para a sistematização das questões. Estar próximo ao objeto não significa, necessariamente, isenção ou compreensão da totalidade que se apresenta sobre um determinado tema. Pelo contrário, em alguns momentos, a necessidade de distanciamento pode até ser bastante dolorosa, mas esse é um dos obstáculos que precisamos superar como pesquisadores. Assim, de uma ideia surgiu a motivação para a pesquisa, que virou um projeto e, finalmente, uma tese. Chegamos ao fim do percurso com muitas questões esclarecidas, e o que não foi possível desvendar completamente, ficou com a indicação de possíveis caminhos para outras pesquisas.

O caminho mais fácil para responder a nossa questão inicial sobre as diferenças de uma política pública como o Pró-Licenciatura e a sua sucessora, Universidade Aberta do Brasil, era realizar uma comparação entre as duas políticas, estabelecendo as suas convergências e diferenças. Porém, a opção teórica por um campo complexo, como os Estudos Culturais, não nos permitiria uma modelagem simplista da questão. Era necessário reconstruir o seu percurso de criação, colocando voz aos sujeitos que participaram de forma efetiva do processo, buscando analisar todos os movimentos e qualificar as suas ações. Ao nos aprofundarmos, cada vez mais, nos caminhos e estratégias utilizados para a implementação do Pró-Licenciatura, encontramos a totalidade da proposta e desvelamos elementos que sequer faziam parte de nossas questões iniciais. Neste sentido, a pesquisa ganhou força, ganhando impulso e identidade ao longo do seu processo de construção. A existência de um diálogo consistente entre professores das IES, representantes de diversos setores da Educação Básica e o próprio governo, apontava para um processo dialógico, no qual a pluralidade e diversidade estavam evidenciadas de forma inequívoca.

O processo de pesquisa estaria bem simplificado se apontássemos apenas o movimento de diálogo como algo harmonioso, linear e contínuo, entretanto, mais

uma vez, o nosso referencial teórico nos obrigou a desvelar as relações de poder que constituíam o diálogo, aparentemente equilibrado. Encontramos as resistências, as ações hegemônicas e a necessidade de consolidação de estratégias que garantiram a implementação de políticas mais abertas. Aqui cabe uma observação: Estado é Estado, não importa o quão democrático se proponha a ser, será sempre um representante de um determinado grupo que alcançou o poder, em um determinado momento. Porém, a proposta de uma articulação entre todos os interessados em construir o processo garantiu, não a aceitação de um modelo elaborado pelos participantes, mas que as questões centrais fossem discutidas e acordadas entre todos. Houve perda, a ação do Estado como regulador não deixou de existir, contudo o diálogo estava posto e os resultados foram evidenciados nas publicações e nos resultados dos editais.

O diálogo para a construção das editais e dos critérios de seleção das IES apontava para relações de poder desiguais entre os diversos grupos que participavam do processo, mas a orientação governamental para a organização dos consórcios fortaleceu as vozes mais frágeis, apesar dos resultados iniciais não favorecerem diretamente os grupos menores.

Por outro lado, o percurso mais amplo, no qual o debate na diversidade de ideias foi privilegiado, não garantiu que as ações de implementação dos cursos de Licenciatura a distância fossem realizados nos padrões de eficiência e eficácia desejados. A análise da situação dos cursos, quatro anos depois da publicação dos editais, aponta para a necessidade de muitos ajustes e modificações. Porém, os resultados negativos estão relacionados, em sua grande maioria, com o próprio descaso da política pública em propiciar a continuidade das experiências do que propriamente com as singularidades e diversidades dos projetos. No resultado da reunião para a proposta de migração dos cursos e polos do Pró-Licenciatura para a UAB, foi unânime a percepção dos envolvidos sobre a riqueza e a multiplicidade das propostas no âmbito do Pró-Licenciatura. Justamente da diversidade de proposta surgiram ações interessantes e eficazes que podem modificar, não apenas a concepção de EAD que temos hoje, mas apontar novos rumos também para os cursos presenciais.

A não continuidade do Pró-Licenciatura exige uma reflexão cuidadosa sobre o processo. Como foi mostrado neste trabalho, o Pró-Licenciatura é substituído pela

Universidade Aberta do Brasil, a partir da realização de uma única reunião do Fórum das Estatais, em agosto de 2005. Rapidamente é lançado um edital em dezembro de 2005, mas a criação oficial da UAB só acontece em junho de 2006. Durante esse processo, os cursos do Pró-Licenciatura continuaram seus trâmites de implantação, devidamente assessorados pela SEED/MEC, mudando de órgão gestor com frequência (FNDE, SEB, SEED etc.). Em nenhum momento ao longo do processo foi decretado o fim do Pró-Licenciatura, embora os problemas financeiros, no que diz respeito ao repasse das verbas e pagamento de bolsas, tenham se tornado uma constante para as IES participantes. Somente em abril de 2009, os representantes do governo, agora na Diretoria de EAD da CAPES, comunicam o fim do Pró-Licenciatura, através da proposta de migração para a UAB. Por força de um processo de migração mal explicado, os polos serão apropriados pelo “Sistema UAB” e os cursos finalizados. Não existe explicação plausível, o investimento realizado não é justificado nem aproveitado, e, pior ainda, nos últimos dois anos, a UAB foi considerada como a primeira e única iniciativa de EAD no país.

Como modelo pronto, a UAB representa determinados grupos que compreendem a Educação a Distância como um paradigma hegemônico, no qual é possível realizar matrículas em grande quantidade, apresentando números surpreendentes no crescimento do Ensino Superior. O discurso é fundamentado em números impactantes de polos, municípios atendidos, crescimento de matrículas e cursos oferecidos. A qualidade existe como um discurso disciplinador para as IES que não seguirem o padrão de qualidade determinado pelo MEC, incluindo a concordância com o modelo proposto. Não existe um projeto pedagógico, não é apresentada nenhuma fundamentação teórica para justificar as estratégias na consolidação dos cursos e polos. Fala-se em “geopolítica” dos polos e se apresenta diagramas que não traduzem uma política clara de EAD no ensino superior que esteja dissociada do incremento nos números. Podemos afirmar, diante do discurso governamental oferecido, que o modelo de EAD implementado atualmente apresenta convergência com a proposta fordista no processo de educação de massas, apesar da roupagem tecnológica com a qual foi revestida.

O fato é que toda inovação, sobretudo na educação, deve ser realizada com cautela na experimentação de novas modalidades, especialmente, as que utilizam forte agregado tecnológico, como é o caso da EAD. É preciso consolidar as

propostas, criar a cultura digital, associar os recursos tecnológicos ao processo de aprendizagem, adaptar os alunos ao novo ritmo de acesso à informação e avaliar cada etapa cumprida, cada recurso utilizado. A validação do material utilizado é mais do que necessária, é urgente, seja ele impresso ou em outras mídias. O incremento de cursos superiores na modalidade a distância propiciou o surgimento de muitas pesquisas na área, mas muito ainda precisa ser feito. O uso dos ambientes virtuais de aprendizagem e todos os impactos provenientes da inserção das tecnologias na aprendizagem ainda não foram avaliados suficientemente para que se possa concluir os seus obstáculos e benefícios. Diante de um processo em construção, as iniciativas são válidas e não faz sentido não apropriar as inovações tecnológicas e a flexibilidade na aprendizagem para a formação de professores. Nada mais coerente do que propor mudanças para quem pode transformar a realidade – a sua própria, a de seus alunos, da escola e da sua comunidade – no contexto de um mundo em constante transformação. O Pró-Licenciatura é uma proposta que possibilita a construção na perspectiva da qualidade, já que a seleção de seus projetos analisa a qualidade dos seus projetos, da equipe e da proposta do curso. Não estava fundamentada em incremento de matrículas ou demandas de agentes públicos. A implementação dos cursos a distância, com um processo de avaliação em paralelo, é a garantia de que possíveis desvios poderão ser corrigidos em tempo hábil e novas soluções poderão ser criadas durante o processo.

As razões para a substituição do Pró-Licenciatura não estão claras, temos mais dúvidas do que respostas, principalmente, porque foi retirado um programa que tinha uma fundamentação sólida na sua proposta e nos seus objetivos, assim como um detalhamento profundo da sua operacionalização. A substituição por um “sistema” que não consegue sequer apresentar uma definição para si mesmo, esvaziado de qualquer referencial pedagógico ou metodológico, é realmente uma surpresa. Como política pública, seria necessária uma análise nas relações internas de poder e na conjuntura política. Como proposta de educação e melhoria na formação de professores, é lamentável que retrocessos como esse ainda aconteçam em um momento tão favorável no cenário político e econômico do país.

REFERÊNCIAS

- ACEDO, S. **Multimidia: Entornos Virtuales e Interactivos**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 2000.
- ALMEIDA, M. **O computador na escola**: contextualizando a formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- ANDES SN. Capacitação tecnológica não dá obrigatoriamente um passaporte para a empregabilidade. Boletim em rede da APUFPR – Ssind. Disponível em: <http://www.apufpr.org.br/noticias/200609/20060923_ead2.htm>. Acesso em: jun. 2009.
- ANDIFES. Entrevista com o Reitor Speller. Portal da Andifes, 2006. Disponível em http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=37 . Acesso realizado: julho de 2009.
- ARAÚJO, H.; QUEIROZ, V. **Aprendizagem cooperativa e colaborativa**. São Paulo/Brasília, 2005. Disponível em: <www.studygs.net/portuges/cooplearn.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.
- ARAÚJO, S. Cultura e Educação: uma reflexão com base em Raymond Williams. In: **27. REUNIÃO DA ANPED**, 2004, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf>>. Acesso em: Jan. 2009.
- BARROS, E. **Software Educacional: Critérios a serem levados em conta no processo pedagógico**. *Revista Brasileira de Tecnologia Educacional* – Anos XXX/XXXI, nº 159/160, 2003.
- BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**, Campinas: Autores Associados, 2003.
- BERBAT, M. **Formação de professores de geografia na educação superior a distância**: contextos institucionais em questão. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UERJ, 2008.
- BONILLA, M. H. *Inclusão digital* e formação de professores. **Revista de Educação**. Lisboa, v. XI, n. 1, 2004, p. 43-50.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- BRUNER, J. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro: Bloch, 1966.
- CAMPOS, F. et al. **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CARVALHO, A. Etnografia digital na educação a distância e usos de jogos eletrônicos no processo de ensino e aprendizagem. In: **III Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação – Construindo Novas Trilhas**, Campina Grande, 2006.
- CASTELLS, M. Mudança Tecnológica, Reestruturação Econômica e a Nova Divisão Espacial do Trabalho. **Espaço e Debates**, nº 17, ano VI, 1986.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CHRISTIANSEN, E.; DIRCKINCK-HOLMFELD, L. **Making Distance Learning Cooperative**, 1995. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/EDU0006.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

COBO, C; PARDO, H. **Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food**. Flacso México. Barcelona / México DF: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic, 2007.

CORIAT, B. Ohno e a escola japonesa de gestão da produção: um ponto de vista de conjunto. In: HIRATA, H. (Org.). **Sobre o "Modelo" Japonês**. São Paulo: EDUSP, 1993.

COSTA, J. Redesenhando a pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: VORRABER, M.; BUJES, M. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, M.; SILVEIRA, R; SOMMER, L. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

COSTA, M. (Org.) **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

CULTURGEST. Dan Perjovski. Porto: Informativo do Grupo Caixa Geral de Depósitos, 2007. Disponível em <http://www.culturgest.pt/docs/dan_perjovschi.pdf>. Acesso realizado: julho de 2009.

DEMO, P. **Formação permanente e tecnologias educacionais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

ENGUIITA, F. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

EVANS, T.; NATION, D. Educational Technologies: reforming open and distance education. In: **Reforming open and distance education**. Londres: Koogan, 1993.

FARIA, E. T. Propostas de Ead no Ensino Superior sob a Ótica da Legislação Educacional. Disponível em: <http://www.ead.pucrs.br/pucrsvirtual/PROPOSTAS_EAD_ENSINO_SUPERIOR.pdf>. Acesso em: março de 2009.

FOUCAULT, M. Estruturalismo e pós-estruturalismo. In: **Ditos e escritos: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Seção Tendências e Debates**. Publicado em 20/06/09.

FROW, J.; MORRIS, M. Estudos Culturais. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2006;

GATTO, F. Cambio tecnologico Neofordista Y Reorganizaçãõ Productiva - Primeras reflexiones sobre sus implicaciones territoriales. **Revista Eure**, v. XVI, n. 47, Santiago, 1989.

GIDDENS, A. **As Consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GILROY, P.; GROSSEBER, L.; MACROBBIE, A. (Orgs.). Without Guarantees: In honour of Stuart Hall. Londres e Nova Iorque: Verso, 2000.

GONÇALVES, M. I. R. Reflexões sobre 'silêncio virtual' no contexto do grupo de discussão na aprendizagem via rede. **Educação no Ciberespaço**. Disponível em: <<http://www.ilse.pro.br/artig01.html>>. Acesso em: 30 out. 2004.

GOTTDIENER, M. A Teoria da Crise e a reestruturação Sócio-Espacial: o Caso dos Estados Unidos. In: VALLADARES, L.; PRETECEILLE, E. (Org.). **Reestruturação Urbana: Tendências e Desafios**. São Paulo: Nobel/IUPERJ, 1990.

HALL, S. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 22, jul/dez, 1997.

_____. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003..

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna - Uma Pesquisa Sobre as Origens da Mudança Cultural**. São Paulo: Loyola, 1993.

HINE, C. (Org.). **Virtual Methods: Issues in Social Research on the Internet**. Oxford: Berg, 2005.

JOHNSON, S. **The connected lives of ants, brains, cities and software**. London: Penguin Books, 2001.

KENSKI, V. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

KOZINETS, R. The Field Behind the Screen: Using Netnography for Marketing Research in Online Communities. **Journal of Marketing Research**, Feb 2002;39.1. ABI/INFORM Global, p. 61.

LACLAU, E. **New refeltions on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica: Do Projeto à Implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFEBVRE, H. **A Vida Cotidiana no Mundo Moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEITE, L.; BARBETA, V.; MUSTARO, P. **Comissões dinâmicas de avaliação de propostas de ead: abordagem inovadora para a análise de projetos de formação de professores em exercício**. ABED, 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/51200732108PM.pdf>>. Acesso em: mar. 2008.

LEMONS, A. Tecnologias de Comunicação Móvel, Blogs e Mobilização Social. **Revista Famecos**, n. 26, pp. 29-40

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. 13. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIPIETZ, A. **Audácia**: Uma Alternativa para o Século 21, São Paulo: Nobel, 1991.

LIPIETZ, A.; LEBORGNE, D. Flexibilidade Defensiva ou Flexibilidade Ofensiva: Os Desafios das Novas Tecnologias e da Competição Mundial, In: VALLADARES, L.; PRETECEILLE, E. (Org.) **Reestruturação Urbana: Tendências e Desafios**. São Paulo: Nobel/IUPERJ, 1990.

LIPIETZ, A. **O Capital e seu Espaço**. São Paulo: Nobel, 1987.

LITTO, F. **Pedagogia Sob Medida**. *Revista Galileu*, Ano 12, n. 142, maio 2003.

LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, E. (Org.) **Educação a Distância**: temas para o debate de uma nova agenda. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, Francisco J. da S. Tecnologia Educacional. *Revista Tecnologia Educacional*, v. 25, n. 130/131, p. 43-45, maio/ago. 1995.

LYOTARD, J. F. **O Pós-Moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

LUNDEVALL, B. **The University in the Learning Economy**. DRUID, 2002. Disponível em: <http://www.druid.dk/wp/pdf_files/02-06.pdf>. Acesso em: jun. 2008.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice, 2007.

MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

MINC. **O que é nuvem de tags**. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/site/o-que-e-nuvem-de-tags/>> . Acesso realizado: junho de 2009.

MOODLE – **Documento filosofia do moodle**. Disponível em:<http://docs.moodle.org/pt/Filosofia_do_Moodle>. Acesso em: 22 set. 2008.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, M. C. Complexidade e Mediação Pedagógica. **Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

NEGROPONTE, N. **A Vida Digital**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional nos Anos 1990: Educação Básica e Empregabilidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO. Tese apresentada ao 50º Congresso da União Nacional dos Estudantes. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/PCB%20-%20Tese%20ao%2050%20CONUNE.pdf>>. Acesso em: maio 2009.

PERJOVSCHI, D. **Project 85**: What Happened to Us? New York, The Museum of Modern Art, 2007.

PETERS, O. Distance Teaching and Industrial Production: A Comparative Interpretation in Outline. In: SEWART, D. et al. **Distance Education: International Perspectives**. Londres/Nova Iorque: Croomhelm/St. Martin's, 1983.

PORTAL ANDIFES. Paulo Speller: educação a distância em destaque. In: Sala de Imprensa do Portal da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. (ANDIFES). Disponível em: <http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=37>. Acesso em: jun. 2009.

PRETTO, N.; AMADEU, S. (Org.) **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

PRIMO, A. **Interação mediada por computador: a comunicação e a educação a distância segundo uma perspectiva sistêmico-relacional**. Tese (doutorado em Informática na Educação), UFRGS, 2003.

RENNER, W. Post-fordist Vision and Technological Solution: Educational Technology and the Labour Process. **Distance Education**, v.16, n. 2, 1995.

SANCHES, M. Nas Margens: os Estudos Culturais e o assalto às fronteiras acadêmicas e disciplinares. **Revista Etnográfica**, v. 3, 1999, pp.193-210.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Ed. Afrontamento, 2001.

SANTOS, M. Meio Técnico- Científico e Urbanização: Tendências e Perspectivas. **Revista Resgate**, n. 3, 1991.

SANTOS, M. (Org.) **Fim de Século e Globalização**, São Paulo: Hucitec-Anpur, 1993.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2000.

SCHLEMMER E; FAGUNDES, L. Uma Proposta para Avaliação de Ambientes Virtuais de Aprendizagem na Sociedade em Rede. **Informática na Educação: Teoria e Prática**. Porto Alegre: UFRGS, v. 4, n. 2.

SILVA, T. (Org.) **O que é, Afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIQUEIRA, L.; ALCÂNTARA, P. Modificando a atuação docente utilizando a colaboração. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 57-69, jan./abr. 2003.

SKINNER, B. F. **Aprendizagem programada: máquinas de ensinar**. Vídeo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=vmRmBgKQq20>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EDUSP, 1972.

SLAVIN, R. **Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know**. Center for Research on the Education of Students Placed at Risk John Hopkins University, 195.

SOJA, E. **Geografias Pós-Modernas - A Reafirmação do Espaço na Teoria Social Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

STORPER, M. A industrialização e a questão regional no Terceiro Mundo. In: VALLADARES, L.; PRETECEILLE, E. (Org.) **Reestruturação Urbana: Tendências e Desafios**. São Paulo: Nobel/ IUPERJ, 1990.

TAVARES, H. Produção Flexível e Planejamento Territorial. **Comunicação no IV Encontro Nacional da ANPUR**, Salvador, 28 a 31 maio 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância**. Natal, 2004.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. Sobre a UAB/Apresentação. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27>. Acesso em: maio 2009.

VIEIRA, S. Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção?. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

VIRILIO, P. **A Bomba Informática**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madri: Visor Distribuciones, 1995.

WESCH, M. **Web 2.0: A Máquina Somos Nós**. Vídeo. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=X4n90pO-kRk>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

WILLIAMS, R. **The Long Revolution**. London: Chatto & Windus, 1961.

Referências Legislativas

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Decreto nº 1.237, de 06/09/1994. Dispõe: sobre a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância - SINEAD.

_____. Parecer CNE/CP nº 27/2001. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Portaria nº 2.253, de 18/10/2001. Dispõe: sobre a autorização para as instituições de ensino superior oferecer disciplinas, que em todo ou em parte, utilizem método não presencial, não ultrapassando a 20 % do tempo total do respectivo currículo.

_____. Portaria nº 335, de 06/02/2002. Dispõe sobre a criação da comissão assessora para a educação superior a distância, ligada diretamente a Secretaria de Educação a Distância (SEED).

_____. Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 2003.

_____. Portaria nº 695, de 10/09/2004. Dispõe sobre a criação de nove câmaras temáticas de educação a distância, visando a integração das ações a cargo de diferentes órgãos daquele Ministério para o adequado cumprimento dos Programas de Governo.

_____. Portaria nº 4.059, de 10/12/2004. Dispõe: sobre a autorização para as instituições de ensino superior oferecerem disciplinas, que em todo ou em parte, utilizem método semipresencial, não ultrapassando a 20 % do tempo total do respectivo currículo, revogando a Portaria nº 2.253, de 18/10/2001.

_____. Portaria nº 4.361, de 29/12/2004, dispõe sobre os processos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições de ensino superior, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do SAPIENS/MEC.

_____. Resolução/CD/FNDE nº 34, de 06/08/2005. Dispõe: sobre os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade de educação a distância.

_____. Portaria nº 17, de 04/10/2005. Constitui a Comissão de Seleção e Julgamento, incumbida de realizar os procedimentos de seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos de curso de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia e Artes.

_____. Portaria nº 18, de 04/10/2005. Constitui a Comissão de Seleção e Julgamento, incumbida de realizar os procedimentos de seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos de abertura de novas turmas em cursos existentes de Ciências Biológicas, Matemática e Química.

_____. Portaria nº 20, de 19/10/2005. Constitui a Comissão de Seleção e Julgamento, incumbida de realizar os procedimentos de seleção, julgamento, pontuação, classificação e aprovação dos projetos de curso de Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Química e Física.

_____. Resolução nº 34, de 09/08/2005. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para apresentação, seleção e execução de projetos de cursos do Programa Pró Licenciatura.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 17/11/2005 - Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

_____. Portaria nº 3185, de 15 de setembro de 2005 - Constitui a Comissão de Elegibilidade.

_____. Propostas Conceituais e Metodológicas – Pró-Licenciatura. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Brasília, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)