

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO

ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS

PROFESSORES EM REDE

O desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da
Educação Básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação

Salvador/BA

2007

ALESSANDRA SANTOS DE ASSIS

PROFESSORES EM REDE

O desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da Educação Básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação

Tese apresentada como exigência para obtenção do Título de Doutor em Educação, ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia

Orientador Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Salvador/BA

2007

UFBA / Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

A848 Assis, Alessandra Santos de

Professores em rede : o desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da educação básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação / Alessandra Santos de Assis. - 2007.

218 f.

Orientador: Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2007.

1. Professores - Formação. 2. Universidades e faculdades públicas. 3. Tecnologia educacional. 4. Redes de relações sociais. I. Pretto, Nelson De Luca. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 370.71 - 22. ed.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson De Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Gileno Cysneiros

Prof. Dr. Edemilson Jorge Ramos Brandão

Profa. Dra. Teresinha Fróes Burnham

Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Prof. Dr. Augusto César Leiro

Salvador/BA, 27 de abril de 2007

O esforço de produção deste texto foi mobilizado a partir da vivência de múltiplos contextos, os quais se imbricaram e criaram condições para a minha autotransformação. Especificamente, destaco o apoio dos colegas da Universidade do Estado da Bahia e demais universidades do Estado, da Universidade Federal da Bahia e do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, reconhecendo e agradecendo a todos que compartilharam o processo de construção deste trabalho. Um agradecimento especial ao Professor Felipe Serpa, cujas ideias, simplicidade, grandeza ultrapassam os limites entre mundos, bem como agradeço o acolhimento oferecido pelo Professor Nelson Pretto, cuja convivência tem oportunizado um rico aprendizado sobre o “jeito ALT+TAB de ser”. À minha família, agradeço pela razão de sonhar.

ASSIS, Alessandra Santos de. Professores em Rede: O desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da Educação Básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Salvador, 2007. *Tese* (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

RESUMO

A educação brasileira tem passado por transformações, em especial a partir da exigência de formação em nível superior de professores da Educação Básica, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9.394, aprovada em 1996. Neste texto são apresentados resultados da investigação sobre as condições de interação e produção de informação e conhecimento, proporcionadas pela utilização de diferentes Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em cursos de formação em nível superior de professores da Educação Básica, ofertados por universidades públicas brasileiras, focalizando o que tais condições potencializam ou limitam em termos de organização dos professores em redes de colaboração. Considerando os princípios da pesquisa qualitativa em educação, foram analisados documentos produzidos por instâncias nacionais e estaduais, bem como as ações desenvolvidas na Universidade Federal da Bahia, através da parceria entre o Município de Irecê e a Faculdade de Educação que concebeu e executou o Programa de Formação Continuada de Professores. O uso das tecnologias está articulado à formulação de um projeto político para a formação de professores da Educação Básica, considerando o conjunto de mudanças que podem ser observadas nos processos sociais na contemporaneidade, nos quais novos modos de agir, ser e pensar estão em construção. O estudo aponta que enfrentar o desafio de expansão do ensino superior sem descaracterizar os pilares da formação universitária do professor é uma ação que pode ser fortalecida quando a Universidade desencadeia um processo de intervenção social ampliada, alterando as condições de acesso e produção de informação entre esses sujeitos, ao mesmo tempo em que são reunidas sinergias para uma prática educativa integrada às ações culturais, sociais, políticas e econômicas, segundo uma dinâmica de relações sociais horizontais e descentralizadas, garantindo a construção de percursos singulares de formação, fortalecendo a dinâmica de ensinar e aprender e o trabalho docente em rede.

Palavras-chave: Formação de professor. Universidade. Tecnologia educacional. Redes sociais.

ASSIS, Alessandra Santos de. Professores em Rede: O desafio das universidades públicas para a formação superior de professores da Educação Básica com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Salvador, 2007. *Tese* (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

ABSTRACT

Brazilian education has undergone transformations, in particular since elementary and high school teachers have been required to have college degrees, as established by the National Education Guidelines and Bases Law, LDB, n. 9.394, approved in 1996. This paper presents the results of a study about the conditions of interaction and production of information and knowledge provided by the use of different Information and Communication Technologies (ITC) at teachers colleges at public Brazilian universities, focusing on how these conditions give potential to or limit the organization of teachers in collaboration networks. Considering the principles of quantitative research in education, documents produced by national and state agencies were analyzed, as well as actions undertaken at the Federal University of Bahia, in a partnership between the Municipality of Irecê and the College of Education that conceived and executed the Continuous Education Program for Teachers. The use of technologies is articulated to the formulation of a political project for the training of elementary and high school teachers, considering the changes that can be observed in contemporary social processes, in which new forms of acting, being and thinking are in construction. The study indicates that confronting the challenge of expanding higher education without discharacterizing the pillars of the university education of teachers is an action that can be strengthened when the University triggers a process of expanded social intervention, altering the conditions of access and production of information among these subjects, at the same time as which synergies are combined for an educational practice integrated to cultural, social, political and economic actions, guaranteeing the construction of singular routes of education, strengthening the dynamic of teaching and learning and the work of teaching in network.

Keywords: Teacher education. University. Educacional technology. Social network.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 A PESQUISA	13
2.1 Pensar o pensamento, a natureza e a vida.....	13
2.2 O percurso da investigação.....	21
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um retrato	27
3.1 As origens da dívida com os professores e com a sociedade	28
3.2 A conjuntura e o fortalecimento dos embates	48
4 A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	67
4.1 O ensino superior a distância e a formação dos professores	68
4.2 Realidades tecnológicas desiguais.....	90
4.3 Cultura digital e novas formas de ensinar e aprender.....	111
5 PROFESSORES EM REDE.....	134
5.1 A concepção e produção de ações integradas.....	135
5.2 Tecnologias e espaço-tempo de (re) aprender	162
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
7. REFERÊNCIAS	212

1 INTRODUÇÃO

Chegamos ao final da Década da Educação, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de dezembro de 1996. Entre os diferentes problemas que afetaram a organização da educação brasileira, nessa Década, a questão da formação universitária de professores que atuam na Educação Básica foi e continua sendo destaque. Trata-se de uma questão que é transversal ao sistema educacional do país, que implica em alterações na qualidade da Educação Básica e, ao mesmo tempo, que aponta para mudanças na estrutura e no funcionamento do ensino superior.

Diferentes iniciativas pretenderam contribuir com a profissionalização dos professores em nível superior, mobilizando diferentes formas de acesso à informação e de produção (reprodução) do conhecimento no seu cotidiano. Ainda que essa seja regida por diretrizes nacionais, é natural que os cursos oferecidos aos professores em serviço manifestassem a sua singularidade em termos de intenções e objetivos, proposta curricular, conteúdos, metodologias e, especialmente, quanto às condições proporcionadas aos professores para a sua formação. Dentro dessas condições, destacou-se a função atribuída às mais recentes Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), quando se pode observar que é mais comum considerar a questão da infraestrutura de tecnologias como algo dado, que deve obedecer a um modelo, padronizado e neutro.

No entanto, parece necessário estar atento para o tipo de condições que são criadas a partir de cada solução tecnológica em uso nos cursos para professores. Talvez seja necessário investir em mudanças das condições dadas, com o objetivo de realizar a educação que se almeja. Nem sempre partir da realidade concreta é o suficiente, quando isso significar simplesmente conformar-se e adaptar-se às precárias condições de acesso à informação, conservando-as.

Somos parte de um universo marcado pela presença das TIC, mas não podemos falar de uma presença maciça e equitativa na sociedade. Vivenciamos condições heterogêneas de acesso aos meios de consumo e produção da informação, segundo um desequilíbrio que vem sendo naturalizado, ainda que seja resultado da constituição histórica de cada local, marcada por privilégios oferecidos a alguns e exclusão de outros. A velocidade das mudanças percebidas no mundo atual faz com que o processo de construção de significado, que é parte de nossas experiências, incorpore a necessidade de compreensão dessas tecnologias, as quais não são externas à sociedade e ao modo de organização das diversas forças sociais; ao contrário, as tecnologias constituem um projeto político em construção. Diante da implicação entre tecnologias e sociedade, é necessário ter em mente o sentido do desenvolvimento tecnológico produzido e a quem ele atende. Essas são as bases para a reflexão sobre as práticas sociais e

educacionais contemporâneas, o que orienta a construção de novos projetos de sociedade, em função de um mundo mais justo e democrático, tornando indispensável à reorganização dos modos de conceber, produzir e usar as TIC, seus artefatos, produtos e formas de uso.

Partir das condições possíveis de acesso e produção da informação para realizar um amplo processo de formação universitária de professores no país é o começo de um desafio ainda maior. Saber e deixar claro onde se quer chegar com esse processo de formação são ações indispensáveis para as experiências de formação, abrindo espaço para problematizar as condições dadas. Isso significa colocar o projeto de formação e atuação profissional em permanente debate, com a participação de todos implicados nele.

Considerando a interdependência entre os diversos fatores que condicionam a formação de professores, a infraestrutura tecnológica disponível e o modo como foi organizada dizem respeito ao projeto político-pedagógico assumido. Isso inclui a preocupação com o modo como os professores em formação acessam e produzem informação e conhecimento, tendo em vista que essa é uma dimensão fundamental de uma perspectiva de educação pretende a transformação social. Trata-se de uma visão complexa na qual as tecnologias são, ao mesmo tempo, um recurso que permite o acesso-produção de informação e a base estruturante e instauradora de novas relações entre sujeitos e conhecimento, no tempo e espaço de atuação e formação dos professores.

A função transformadora da educação só é possível a partir da ação crítica e propositiva exercida pelos sujeitos sociais articulados entre si. O professor ocupa um papel especial nesse conjunto de sujeitos, tendo em vista que além de atuar diretamente na transformação, ele assume, como objeto específico de seu trabalho, a tarefa de educar novos sujeitos que também fazem parte do tecido social e são agentes de mudança. Assim, pensar a formação dos professores da Educação Básica é fortalecer o trabalho baseado na criticidade, propositividade, iniciativa, criatividade, compromisso social e autonomia.

O professor pode assumir a sua prática com protagonismo e interdependência, produzindo cultura no seu tempo-espaço de trabalho e formação. Ao poder discutir e ter opinião sobre a sua própria formação, o professor se fortalece garantindo que sua profissionalização atenda mais amplamente a diversidade de interesses presentes na sociedade. Com isso, pode se comprometer com os processos de participação política e tomada de decisões em busca da construção de um mundo justo para todos, exercendo a sua cidadania e, ao mesmo tempo, educando cidadãos plenos.

A investigação desencadeada ao longo da construção da tese, dentro de seus condicionantes, colocou em perspectiva aspectos inaugurados com a presença das TIC em processos de formação universitária de professores da Educação Básica. Nesse cenário, a

expansão do ensino superior a distância é um fato marcante, caracterizado primeiramente pela heterogeneidade de modelos e concepções de educação que orientam as iniciativas de instituições diversificadas. Em segundo lugar, essa expansão se deu de modo abrangente e veloz, avançando prioritariamente entre os cursos de licenciatura em todo o país.

Na Bahia, parte dos professores da Educação Básica tem recebido formação através das instituições públicas, através de programas internos a cada uma delas, sem articulação ou formação de consórcios. Estes programas são realizados mediante a assinatura de convênios diretamente com prefeituras municipais ou governo do estado. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi a instituição pioneira e tem a maior participação quantitativa na formação de professores do estado. Além dela, também atuam nesse campo a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a UFBA. Estas instituições oferecem cursos com diferentes modos de incorporação das TIC, ainda que não estejam registrados como cursos semipresenciais ou cursos de EAD. Do mesmo modo que em outros estados, é montada uma infraestrutura própria nos locais de formação, garantindo o acesso à biblioteca, salas de aula, serviços de secretaria e, em alguns casos, laboratórios de informática com conexão à internet.

Em todo caso, são cursos de graduação plena com caráter provisório e em regime especial, dirigidos aos professores que atuam nos diferentes municípios baianos. Estes se diferenciam das licenciaturas oferecidas regularmente em cada instituição. Em geral, as diferenças são relativas à carga horária dos cursos, forma de ingresso, creditação dos estudos, corpo docente provisório, financiamento através de convênios, calendário, exigências específicas de avaliação, constituição de órgão ou núcleo em paralelo aos setores das universidades para a coordenação dos programas, realização de atividades didáticas fora da sede da instituição, nos espaços projetados pelas universidades e implementados pelas prefeituras.

Na UFBA, a construção de programas desse tipo é uma ação realizada em várias unidades acadêmicas. Este fato pode estar correlacionado com a tendência de diluição e isolamento dos cursos de licenciatura no interior das universidades e também com a desvalorização do potencial e da história das faculdades de educação como centros integrados de ensino, pesquisa e extensão no campo educacional. Essa tendência pode ser observada nesta universidade, mediante a percepção sobre o modo como os cursos regulares se organizaram, em especial, no bojo da recente reforma dos currículos em processo, apesar da existência formal de um fórum de licenciaturas criado para articular as ações nessa área, no sentido da formulação de um projeto institucional coletivo para a formação universitária dos professores.

Além das questões internas a cada instituição, alguns desafios estão postos para a formação de professores da Educação Básica da Bahia. Talvez um dos maiores seja o de integrar a formação, segundo uma base comum formulada coletivamente, que considere as peculiaridades da educação locais, que enfrente as dicotomias históricas produzidas nesse campo. Esse processo exige a convergência de esforços entre instituições, ampliando o fórum de reflexão e ação, fortalecendo um trabalho em rede. Para isso é fundamental que se reconheça e valorize as realizações, potencialidades e limites de cada instituição, que sejam identificados aspectos convergentes e singularidades, assim como sejam eleitas as necessidades comuns, em função da efetiva elevação do nível de formação de professores e da sua formação continuada, promovendo a integração entre os sistemas de ensino e a ação coletiva dos professores que estarão unidos na escola básica.

Os problemas que emergem da dinâmica de concepção, produção e uso das tecnologias nas IES e na sua política de formação de professores fizeram parte das preocupações que deram origem à pesquisa. Desse conjunto, destacaram-se aspectos como os desafios dessas instituições perante a exigência de uma cultura tecnológica, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão; as implicações na alteração de sua forma de produção e democratização de informações e conhecimento produzidos no seu interior, considerando as diferentes linguagens; as implicações dessa dinâmica para a formação de professores em cursos a distância ou semipresenciais; a reorganização das relações entre sujeitos e instituições – professores da universidade e professores da Educação Básica, pesquisadores, alunos da pós-graduação e grupos de pesquisa. Essas questões foram consideradas relevantes para a pesquisa, pelo que poderiam repercutir no necessário processo de mobilização dos sistemas de ensino do país, no sentido de ampliar a sua integração e colaboração, através de ações contínuas e sustentáveis.

Como integrante do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), sediado na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi oportuno e instigante examinar o contexto nacional e local quanto ao modo como as TIC foram associadas ao processo de formação de professores. Essa experiência provocou o direcionamento do olhar investigativo para a dinâmica de acesso e produção de informação, desencadeada por professores da Educação Básica com o uso das TIC, a qual deu sustentação a uma participação ativa desses sujeitos ao longo da construção do Programa de Formação Continuada de Professores, iniciado em 2001 em Irecê/BA, que se orientou por uma noção de produção de redes entre professores para a construção permanente de seus saberes e práticas.

Em seguida a esta primeira parte, o segundo capítulo trata do percurso investigativo, as opções metodológicas adotadas e as reflexões sobre o ato de pesquisar no contexto

contemporâneo. O terceiro capítulo aborda aspectos históricos e conjunturais da formação do professor no Brasil, buscando elucidar pressupostos indispensáveis para a reflexão sobre os fatos mais recentes nesse campo. O quarto capítulo discute as origens, abrangência e concepções sobre o uso das TIC, em especial, na modalidade de Educação a Distância (EAD), focalizando a implicação desse fenômeno nos processos de formação de. O quinto capítulo trata das ações desenvolvidas pela Universidade federal da Bahia, através do Programa de Formação Continuada de Professores de Irecê, no período de 2001 a 2007. As Considerações Finais trazem uma síntese dos aspectos analisados, discorrendo sobre os desafios postos ao uso das TIC para a construção de uma perspectiva de formação universitária de professores da Educação Básica. O conjunto de referências bibliográficas e eletrônicas utilizadas na elaboração do texto está listado ao final do texto, na sétima e última parte do trabalho.

Em essência este trabalho discute o uso das TIC como oportunidade de organização da formação de professores numa lógica de construção aberta e contínua de redes sociais. Essa possibilidade cria condições para democratizar o ensino superior sem negligenciar a almejada qualidade de ensino na Educação Básica. Tal potencialidade que emerge da articulação da noção de formação universitária, uso das TIC e organização em rede repercute também na estrutura mais ampla da formação de professores na universidade, afetando o modo como são realizadas as chamadas “licenciaturas regulares”, diferenciadas em relação a cursos experimentais e provisórios voltados para professores em exercício. Com isso, abre-se uma discussão sobre as fronteiras que colocam em oposição à formação inicial e continuada.

Oxalá as informações aqui organizadas possam ser úteis e dar subsídios para a interlocução entre os profissionais da educação, que atuam nos diferentes níveis de ensino. Seu conteúdo poderá interessar a quem compartilha da inquietação diante das desigualdades sociais que estão articuladas às desigualdades educacionais no país. Também poderá interessar àqueles que estão empenhados em transformar essa realidade de modo a beneficiar a população de modo geral, entendendo como ações indispensáveis para esse fim uma intervenção baseada na reflexão/ação coletiva sobre a educação, valorizando a rede de relações sociais e dinâmicas, tecida entre professores e por eles como parte da construção de um projeto de sociedade justa e democrática.

2 A PESQUISA

As questões teórico-metodológicas que estão postas neste trabalho não fogem à convicção de que existe uma inter-relação não hierarquizada entre as ideias e as ações. O compromisso de explicitar tais questões se impõe como um modo de apresentar as teorias explicativas do conhecimento e como estas se manifestaram ao longo da investigação realizada. O trabalho de pesquisa tomou como pressuposto o caráter desordenado e não previsível do processo de produção de sentido e construção de conhecimento. Por isso, é pertinente apontar o que embasa a compreensão sobre o ato de pesquisar, o que justifica o posicionamento em torno dos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa em educação e das técnicas utilizadas de observação, entrevista e análise de documentos. Além disso, é necessário apresentar as etapas realizadas no processo de coleta e sistematização dos dados, ao longo do processo investigativo, criando condições para a relativização das análises construídas na Tese.

2.1 Pensar o pensamento, a natureza e a vida

Um ponto de partida fundamental na discussão sobre a metodologia da pesquisa é considerar o próprio desafio dessa atividade, que cresce junto com a complexidade com que é vislumbrado o conhecimento na atualidade. Tal discussão se coloca junto à tarefa, não menos importante, de definição de técnicas e métodos buscando valorizar a reflexão minuciosa sobre que tipo de leitura de mundo está conscientemente presente, que está condicionando o desenvolvimento da pesquisa e ao mesmo tempo sendo reconstruído junto com ela. Explicitar essa reflexão é um passo fundamental no sentido de situar a análise construída sob um modo de *olhar* cada experiência e a leitura que se fez dos acontecimentos focalizados.

A chamada crise de paradigmas evidencia aspectos críticos dos fundamentos da ciência moderna, que afeta as noções de ordem, certeza e separabilidade. Tendo como base da produção do conhecimento a concepção de natureza como algo regido por ordens e regularidades, bastaria conhecer as causas que determinavam mecanicamente os efeitos contemplados na natureza para que fosse garantida a sobrevivência humana, com base no controle e na exploração de processos para a obtenção de resultados desejáveis. Desse modo, a busca pelo conhecimento privilegiaria a ação de tentar compreender da ordem presente na natureza, suas leis. Para ser considerado como verdadeiro reflexo da ordem natural, espelho da

realidade, o conhecimento deveria ser produzido com base na experimentação científica, na observação direta e minuciosa dos fenômenos. Sua legitimidade poderia ser testada e comprovada por diferentes sujeitos de modo racional. O progresso do conhecimento e o aumento do controle sobre a natureza dependeriam de uma visão compartimentalizada, na qual as dificuldades seriam consideradas de modo separado e sucessivo, procurando isolá-las de qualquer interferência do meio, do olhar do pesquisador, de qualquer discussão ética, filosófica ou multidisciplinar sobre o objeto a ser conhecido.

Conforme alerta Feyerabend (1993), desenvolvendo uma tarefa política, para além do suposto desvelamento objetivo de uma verdade única e universal, o conhecimento científico acaba por ser apropriado em nome do progresso da civilização, como forma de imposição de valores e orientações desenvolvidos sob um ponto de vista central que deverá prevalecer em qualquer parte do mundo, como “arma de extermínio cultural”. A imagem do conhecimento seguro sobre a realidade está atrelada a um mecanismo político em favor da centralização e controle sobre a produção de conhecimento. Assim como o ideal de progresso criado nesse contexto, que vincula o aumento do conhecimento e o desenvolvimento da civilização, se mostra como um elemento mítico diante da diversidade de intenções e interesses que estão na base de produção científica. A informação e conhecimento sobre o mundo estão comprovadamente ligados ao que os diferentes grupos entendem por mundo, o que esperam dele, como entendem que deve ser a sua relação com outros grupos e com outros interesses.

Ao distorcer a narrativa sobre os processos criativos, a racionalidade moderna sustenta a hegemonia do saber científico, ao mesmo tempo subjucando a multiplicidade de saberes e seus produtores, engessando-os em métodos fechados. Apenas quando contemplados a uma certa distância é que os centros de produção de conhecimento permitem vislumbrar a segurança, apresentada nos resultados de processos investigativos. Entretanto, essa produção ocorre em permanente convivência com o incerto, com a mobilização da intuição e da criatividade, a transgressão às regras nas inúmeras tentativas de resolução de problemas complexos. Aparentemente, a negação dessa convivência acaba encobrindo os riscos, a insegurança, como modo de camuflar a incerteza e os limites do conhecimento produzido e assim, por um lado legitimar o processo e seus resultados, por outro, reduzir o ciclo de iniciados que detém o poder da informação e da construção de um conhecimento legitimado. (GLEISER, 1997)

A centralização da discussão sobre produção do conhecimento em torno das regularidades da realidade, da separabilidade e da racionalidade científica foi historicamente

ameaçada pela emergência de novas posturas diante do conhecimento e da sociedade. Estas foram favorecidas, uma vez que as explicações obtidas como resultado da exploração científica são insuficientes e vivemos o fim (ou relativização) do mito do progresso prometido para a civilização. Os desafios postos aos sujeitos, em um mundo cada vez mais complexo, provocaram a abertura a novos modos de entender o mundo e o reconhecimento do predomínio das irregularidades em relação à ordem identificada no universo, fundamentados em um movimento dinâmico, não-linear e não mecânico de construção de conhecimento.

Se fosse possível falar em um princípio estável, contraditoriamente, este seria a prevalência da instabilidade, da interconexão em um movimento de transformações no qual nem tudo é definitivo, previsível ou passível de ser controlado. O conhecimento deixa de ser visto numa perspectiva estática e passa a ser focado como processo, como conhecimento em rede. Assim, os conceitos e teorias estão interconectados sem que haja um centro ou hierarquia entre eles, o que contribui com a ideia de que o processo de pesquisa se dá pela contextualização e globalização da informação, com base em um conjunto que dá sentido para a informação, através de uma razão aberta, não separada, não compartimentalizada, não substituindo uma coisa por outra, mas fazendo-as dialogar. (MORIN, 2000)

Com essas considerações, a síntese produzida sobre o uso das TIC na formação universitária de professores da Educação Básica não buscou certezas absolutas, a verdade sobre os fatos ou as regularidades. No processo de investigação foram consideradas as irregularidades como dados relevantes para a elaboração de uma perspectiva de análise do problema, consideradas como parte da complexidade com que a rede de relações se apresenta em um momento histórico singular no qual se inserem as questões investigadas. Ainda que as regularidades sejam reconhecidas, os desvios não foram desprezados, servindo como provocações que evidenciaram a transitoriedade e as contradições próprias do objeto de estudo.

Ao longo do percurso, foram construídas explicações razoáveis sobre o objeto, uma vez que a realidade não é algo diretamente mensurável e não há como produzir um conhecimento que seja o seu reflexo. Não se pretendeu, portanto, examinar esse objeto de modo isolado do seu espaço-tempo, através de estratégias preconcebidas, nem promover a separação entre o sujeito pesquisador e a pesquisa. Assim, foram construídas sínteses admissíveis e provisórias que integraram um conjunto de possibilidades explicativas do objeto no seu contexto, que são ressonantes em um grupo social específico e que estão disponíveis para serem consideradas por um coletivo maior.

Os limites da leitura sobre uma dada realidade segundo um ponto de vista singular,

da interpretação sobre ações e eventos vivenciados por grupos sociais situados em um dado contexto histórico, pode parecer um modo arbitrário e anárquico de pensar a produção de conhecimento. Entretanto, há que se considerar que o próprio sujeito pesquisador faz parte da teia social que investiga e como tal assume a responsabilidade pelas interpretações realizadas no seu espaço-tempo, porque está implicado na mesma realidade. Os principais critérios de validação deste trabalho caminharam junto com o fluxo dos acontecimentos, amarrados ao exercício de um compromisso ético e político do sujeito pesquisador que vive a aventura de educar e se autoeducar.

Na investigação realizada foram estabelecidos vínculos com os princípios da pesquisa qualitativa. Segundo Haguette (1987), esse tipo de pesquisa foi historicamente delineada na medida em que crescia a necessidade, no interior das ciências humanas, de reconhecer a sociedade como uma estrutura dinâmica que tem, como força motriz, a ação social de indivíduos e grupos. Isso significa que a pesquisa qualitativa não se opõe aos modelos quantitativos ou às análises estruturais; mas, ao priorizar a ação humana e a interação social, ela tenta dar vazão à esperança de que a desigualdade possa ser substituída por relações justas e democráticas no interior das estruturas sociais.

Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa considera que o contexto como elemento fundamental para a constituição do sujeito, por isso a expectativa de compreender o presente objeto de estudo implica em ligar-se a um contexto específico, focalizando-o sem estar fora dele. Aqui está colocado como pressuposto que os significados atribuídos pelo sujeito a sua experiência são fundamentais para a dinâmica dos processos vivenciados por ele. Além disso, para compreender tais processos, foi relevante estar atento aos detalhes triviais e estar aberto às informações que emergiam do campo de pesquisa.

Conforme as contribuições de André (1995) para a pesquisa qualitativa no campo educacional, há uma dificuldade de isolamento e unificação de métodos e técnicas *a priori*. O surgimento de fórmulas mistas de pesquisa, a partir da associação de diferentes tipos, antes utilizados isoladamente, é um fato identificado e avaliado como positivo para o avanço do conhecimento na área de educação, considerando que os diferentes tipos de pesquisa de inspiração qualitativa não são “puros” ou se excluem mutuamente. A demarcação dos procedimentos e criação de conceitos que explicam o ato de registrar os dados de uma realidade observada é fruto de uma experiência histórica, que é dinâmica e mutável.

Mais especificamente, foram consideradas as características dos estudos do tipo etnográfico no campo da educação, os quais procuram enfatizar o processo de construção da

compreensão sobre a situação investigada e o envolvimento dos sujeitos nesse processo, ainda que não despreze os resultados finais. A preocupação da investigação está centrada nas maneiras próprias de cada grupo em seu espaço-tempo de ver a si, a sua experiência e o seu mundo. Nesse tipo de estudo o pesquisador se aproxima de pessoas e locais, acompanha eventos, em suas manifestações cotidianas ou naturais, procurando relatar dados que descrevem a situação investigada com o intuito de formular hipóteses e conceitos, de explicitar novas relações, novas formas de entendimento sobre a realidade.

Na tentativa de compreender um problema situado em contexto permeado de múltiplos sentidos, os estudos etnográficos das questões educacionais consideram aspectos institucionais, pedagógicos, sociopolíticos e culturais. A dimensão institucional ou organizacional da pesquisa envolve a análise de contexto e das redes de relações que o constituem, incluindo a preocupação com as estruturas locais, as condições materiais, as políticas e as formas de organização, bem como as expectativas e valores dos sujeitos que as perpassam. A dimensão pedagógica abrange mais propriamente as relações entre sujeitos e conhecimento na prática investigada. Já as dimensões sociopolítica e cultural referem-se às condições macroestruturais da prática educativa, procurando explicitar os vínculos entre a situação investigada e o momento histórico contemporâneo, o jogo das forças políticas e sociais, as relações estabelecidas com os conceitos e valores presentes na sociedade de modo geral. (ANDRÉ, 1995)

Ao reconhecer a importância da atenção a essas dimensões, entendendo-as de modo articulado, coube refletir sobre a noção dos métodos e técnicas de pesquisa. Desse modo foram tomadas decisões sobre as formas de instrumentalização para a coleta de informações necessárias às demandas de investigação. Ao mesmo tempo em que tais opções são utilizadas para o levantamento dos conteúdos necessários à reflexão, elas também estão representando uma concepção de realidade, de ciência e de pesquisa em educação. Reconhecidamente, tais recursos não foram utilizados como uma técnica neutra, que não interferem no próprio processo de produção compartilhada de conhecimento, mas foram compreendidos a partir da interação dos sujeitos da pesquisa, do pesquisador e da população sob estudo.

Para a operacionalização deste trabalho foi fundamental orientar-se por métodos e técnicas qualitativas de coleta de dados, como a observação participante e análise de documentos, levando-se em conta que

o pesquisador é o *instrumento principal* [grifos meus] na coleta e na análise de dados...ele responde ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa,

localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 1995, p.28)

Essa consideração coloca uma questão sobre o caráter estruturante do que antes poderia ser visto apenas como um instrumento, o que pode redirecionar o olhar sobre os indesejáveis vieses normalmente apontados como justificativa para a desqualificação da observação participante, bem como da entrevista. Apesar da compreensão de que os limites da investigação são necessários para torná-la factível, parece ser importante considerar os prejuízos que podem ocorrer numa pesquisa qualitativa que, ao trabalhar exaustivamente para a eliminação dos desvios nos momentos de realização da observação ou da entrevista, não contemple o que é de mais próprio de sua especificidade e caminhe no sentido da padronização de resultados e de procedimentos. O ato de desconsiderar os desvio está intrinsecamente relacionado com um referencial teórico-metodológico que supervaloriza ideias construídas *a priori* sobre uma realidade única a ser desvelada.

A escolha da observação participante foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, procurando valorizar a participação do pesquisador no local pesquisado. A observação pode ser traduzida como o compartilhamento de vivências e reflexões de modo consciente e sistemático nas atividades cotidianas de um grupo de pessoas. Isso exigiu a presença da pesquisadora, o olhar de dentro da situação investigada, a atenção às atividades e aos interesses dos membros do grupo, a coleta e registro de dados observados. A profundidade da observação foi limitada pelas exigências do contexto maior de produção desta pesquisa de doutorado.

A análise de documentos procurou fundamentar um exame contextual sobre o problema. Essa técnica foi incorporada ao processo de pesquisa como forma de explorar a possibilidade de explicitação dos vínculos fundamentais para a dinâmica do objeto de estudo, no momento atual. Também possibilitou uma coleta de dados sobre a sua evolução histórica do objeto, baseada em consensos e conflitos entre grupos sociais, suas visões de mundo e interesses.

Do mesmo modo, a entrevista foi utilizada como forma significativa de interação direta com os sujeitos para a obtenção de informações que aprofundassem a investigação, segundo roteiros estabelecidos de acordo com a problemática central da pesquisa. Através das entrevistas, foi possível realizar um estudo sobre o funcionamento de estruturas e organizações procurando explorar e aprofundar a compreensão sobre as ações e sentidos coletivos, os atos sociais que são construídos pelos sujeitos, as inter-relações complexas que se condensam em organizações, instituições e programas, tomados como questões moventes e não estáticas.

Toda a descrição sobre as possíveis técnicas utilizadas na pesquisa foi articulada a uma postura explicitada tanto para fins da apresentação de resultados para academia como de legitimação do lugar ocupado no próprio campo de investigação. Parece ter sido um dado relevante a forte aproximação que ocorreu entre as opções feitas na pesquisa e a minha trajetória profissional e acadêmica, em torno da universidade pública, lidando, diretamente, com a questão da formação de professores em serviço e com o uso de tecnologias no ensino superior.

A convivência, tomada como um aspecto teórico-metodológico fundamental, oportunizou uma forte imbricação sujeito-objeto da pesquisa e entre investigador e investigados. Dando destaque às contribuições de Felipe Serpa (2003), foi buscado o reconhecimento do valor da “vivência de contextos” e da “convivência das múltiplas subjetividades”, que proporciona a transformação no sentido do “enriquecimento cultural” de todos e de cada um dos envolvidos no processo de investigação. Trata-se da postura de vivenciar junto com outros sujeitos envolvidos nos processos de formação universitária de professores, do espaço-tempo instituído em um momento histórico específico, de modo a refletir e tomar novas decisões, de forma a compreender e agir.

Essa postura está ligada à concepção de construção de conhecimento como processo coletivo, plural e contextualizado, que se dá diante de situações próprias e incomensuráveis entre si e que se articulam com a dinâmica de transformação social. O trabalho não teve a finalidade de provocar mudanças, mas considera que esta é parte do processo. A pesquisa foi vivenciada junto com todos os outros pesquisadores ligados ao Programa de Pós-Graduação, que acolheram e acompanharam a realização dessa investigação, com os professores orientadores, os colegas de trabalho, os professores da Educação Básica, estudantes, família e demais interlocutores que se manifestaram ao longo do processo.

A convivência proporcionada pela opção de métodos e técnicas circunscritas, em especial, ao uso da observação participante esteve aberta ao devir. A partir das provocações de Feyerabend (1993), foi instigante constatar que no confronto com problemas concretos de investigação foram construídos caminhos singulares. A despeito da adoção de princípios norteadores desse processo foi fundamental admitir a dinâmica da produção de conhecimento e a necessária abertura para a construção de caminhos ao caminhar, através de uma atitude de pesquisa que pode reduzir os riscos de prisão a modelos de investigação.

Apesar da aparente consistência e da perspectiva de reprodutibilidade dos diferentes métodos científicos, a pura e simples aplicação de princípios e procedimentos a uma

nova situação de pesquisa pode significar, apenas, elaborações deslocadas que pouco poderiam inferir na construção da realidade vivida por sujeitos concretos, que estão imersos em problemas concretos. A reprodução está ligada, em primeiro plano, a exclusão desses sujeitos, e isso é o ponto de partida para a consolidação de fatos, processos e resultados que são alheios às necessidades de sobrevivência e compreensão da realidade em cada contexto específico.

Foi fundamental estar atento a peculiaridades da realidade histórica atual, ao selecionar grupos específicos para a realização de algumas metas da pesquisa, considerando que os diferentes grupos vivem uma relação complexa entre o que é local e o não-local. Diante da interdependência, a compreensão sobre as ações e das estruturas e organizações, nessa investigação, valorizou a análise das inter-relações que ligam a macroanálise estrutural e a macroanálise das ações sociais, voltando-se tanto para o modo de funcionamento dos espaços de formação de professores quanto para os sentidos que eram construídos coletivamente em torno dessa formação pelos sujeitos nela envolvidos. Assim, também foi focalizado o modo como o professor se inseria na sua comunidade, sua autonomia, o valor que era atribuído a sua prática, o aluno que pretendia formar, os desafios enfrentados para o exercício da profissão.

Também houve a preocupação em tornar público o processo investigativo e seus resultados, com o intuito de torná-lo cada vez mais aberto à avaliação e à reflexão por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa e comunidade científica como um todo. Foram utilizados os registros, bem como a troca de conteúdos em diferentes linguagens e uso de recursos interativos através da internet, como páginas web e participação em lista de discussão. Os registros possibilitaram a revisão, discussão e reinterpretação das informações, o que proporcionou o refinamento permanente da análise.

As possibilidades trazidas por registros interativos divulgados através da internet proporcionaram a publicação de resultados parciais e do memorial descritivo do pesquisador, bem como o acesso a relatos de experiências e às produções realizadas na pesquisa sobre a formação de professores. A troca, interação e enriquecimento entre as diferentes perspectivas mediante o acesso às informações e possibilidades de produzir e disponibilizar novas informações fizeram parte do percurso. Foi fundamental ter acesso aos materiais digitalizados e publicados, bem como poder usar os meios de comunicação para tornar os dados acessíveis e abrir um canal de comunicação permanente e bidirecional entre os sujeitos direta ou indiretamente envolvidos na pesquisa. Essa experiência oportunizou um ambiente informativo e interativo, potencializando a rede de relações entre sujeitos da pesquisa e outros sujeitos, criando condições para a indissociabilidade entre produção de conhecimento, interação entre

saberes, ensino e aprendizagem.

2.2 O percurso da investigação

O processo de pesquisa em discussão examinou o contexto de formação de professores da Educação Básica no Brasil. O objetivo principal foi entender de que modo as TIC, em especial as tecnologias digitais integradas em rede, vinham sendo incorporadas ao currículo de um curso de graduação oferecido pela UFBA, para a formação dos professores em exercício na Rede Municipal de Educação de Irecê, na Bahia. Mais especificamente, a pesquisa estabeleceu como metas explicitar os princípios norteadores dessa proposta de formação, compreender o que os justifica e o que pretendem alcançar, investigar as implicações da incorporação das TIC e analisar os modos como elas foram concebidas e produzidas pelos professores, através da observação dos processos de implantação e usos que foram dados a essas tecnologias.

Para isso foi realizado um processo de coleta de informações diretamente no campo da pesquisa e subsequente análise dos dados. Foi possível ter acesso a documentos, realizar observações diretas, participar ativamente do Programa, ter contato com os sujeitos envolvidos com essa ação. Também foram consultados outros sujeitos envolvidos em ações semelhantes no Estado da Bahia. Como fundamento para as análises foram realizadas revisões da literatura, destacando-se categorias consideradas relevantes para o enriquecimento da análise, o que incluiu o estudo sobre o método de pesquisa que orientou o trabalho. Destacaram-se a noção de universidade pública, de revolução tecnológica, sociedade da informação e conhecimento, cibercultura e comunidades virtuais de aprendizagem. Foi fundamental buscar compreender aspectos da história da formação de professores, da situação recente dessa categoria, bem como aspectos próprios dos vínculos entre educação e comunicação e das políticas de EAD e outras que dão sustentação ao projeto político de sociedade em construção no país.

A princípio, como subsídio para a análise pretendida, foi realizado um estudo exploratório sobre a formação universitária de professores da Educação Básica, com o intuito de mapear o conjunto de experiências desenvolvidas por instituições de ensino superior públicas. Com isso foram identificados cursos para professores em serviço, projetos pedagógicos, soluções para a operacionalização e resultados alcançados. Com um nível menor de detalhe, foram identificados indicadores como formas de financiamento, condições de ingresso e de permanência dos professores nos cursos, constituição do corpo docente e

dinâmica de trabalho pedagógico, formas de avaliação, mecanismos de articulação entre Ensino Superior e Educação Básica no curso. Foram usados como fontes os documentos produzidos sobre as experiências, comunicações publicadas em anais de eventos, dissertações e teses, listados nas referências bibliográficas deste trabalho.

Com o mapeamento foi possível identificar as instituições brasileiras que lidavam com a formação de professores em serviço, fazendo opção pelo uso das TIC como eixo fundamental para a sua proposta pedagógica. Foi composta uma amostra de Programas, segundo o tempo de atuação da instituição, localização regional, modos de operacionalização dos cursos e opções tecnológicas. Foram identificadas e acolhidas as experiências do Mato Grosso do Sul, um Estado pioneiro no uso da EAD; a experiência do Rio Grande do Sul, que tem contado com a participação dos professores da Educação Básica desde a concepção do projeto, numa lógica que se estende para as decisões referentes a outros níveis de ensino, que apresentam resultados significativos; a experiência de São Paulo, que conta com uma política definida no âmbito estadual e com acompanhamento crítico do movimento docente; a experiência de Minas Gerais, que se inicia com um envolvimento amplo e distribuído de pessoas e instituições públicas; as ações desenvolvidas no Estado da Bahia, com crescente mobilização para a formação universitária de professores nas universidades estaduais e UFBA; a experiência de Santa Catarina, com abrangência local, regional e nacional; a experiência do Rio de Janeiro, fortalecida com as articulações interinstitucionais e ampla divulgação em fóruns de debate no país. Dadas as condições de realização dessa pesquisa, a extensão das observações procurou aguardar momento oportuno.

Em paralelo, foram identificados e consultados os documentos legais que regulamentam a questão da formação de professores no país, bem como dispositivos relativos a temas que se mostraram interdependentes a essa questão, do ponto de vista do objeto da pesquisa. Foram considerados documentos relativos às políticas de EAD, políticas da área de cultura e de telecomunicações, bem como um conjunto de leis aprovadas no Congresso Nacional, decretos assinados pelo Presidente da República, pareceres e resoluções elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, relatórios apresentados pelo Ministério da Educação e outras fontes. Foram consultados documentos produzidos por intuições representativas dos docentes que têm se manifestado no debate sobre a educação no país e no mundo, entre as quais foram destacadas a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum de Diretores de Faculdades de Educação (FORUMDIR), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB),

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O trabalho de campo foi iniciado na UFBA, que fez parte do conjunto de instituições públicas selecionadas para o estudo, sendo focalizado o *Programa de Formação Continuada de Professores*, elaborado e desenvolvido pela Faculdade de Educação (FACED) dessa universidade em convênio com a Prefeitura Municipal de Irecê. Foram observadas as etapas de implantação do Programa, composto por ações como o Curso de Licenciatura para professores em exercício na Rede Municipal de Educação, o *Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira* e o espaço público de acesso à internet, o *Projeto Tabuleiro Digital*. Também foi observado o processo de desenvolvimento, focalizando as formas de concepção, produção e uso das TIC, articulada a políticas internas e externas à universidade. Foram investigados os princípios norteadores da proposta curricular e como estes repercutiram no cotidiano das ações desenvolvidas, os significados construídos pelos professores em formação, os usos que foram dados às TIC ao longo desse processo. Também foram contempladas questões relativas à infraestrutura que compunha os ambientes de aprendizagem, entre eles, espaços de acesso à informação, estruturados com computadores, televisão, vídeo e *dvd player* e espaços para a produção de informação com o uso de diferentes meios de comunicação. A investigação também contemplou a dinâmica curricular vivenciada nesses espaços, considerando as atividades propostas, formas de organização, relacionamento do grupo e produções realizadas, considerando os espaços instalados especialmente para os cursos na sede do Município. Do conjunto da investigação destacaram-se as observações de espaços virtuais de interação que mediavam a comunicação entre sujeitos envolvidos no Programa.

A pesquisa utilizou como fonte os dados publicados pelo Programa, bem como informações prestadas diretamente pelos professores em formação e membros da universidade. Foram vivenciadas situações de troca de informação tanto presencialmente quanto por meio de envio de mensagens em tempo real e conferência eletrônica com recurso de voz, através do uso de *softwares* como *MSN Messenger*, *Yahoo! Messenger* e *Skype*. Além disso, foi acessado o universo de informações publicadas pelo Programa, englobando dois *sites* institucionais – do curso de licenciatura e do *Ponto de Cultura*; um ambiente de aprendizagem baseado na plataforma *Moodle*; um universo de 149 *blogs* pessoais produzidos ao longo de atividades curriculares desenvolvidas no curso de licenciatura e memoriais elaborados pelos professores ao final da graduação; três relatórios produzidos pela coordenação do Programa; duas monografias elaboradas por alunas da universidade sobre a experiência do Programa.

Também houve o levantamento de dados em um universo de 8 260 mensagens de

e-mail de um dos grupos de discussão, o qual envolveu a participação de professores da universidade e professores do Município no período de março de 2004 a novembro de 2006, segundo a seguinte distribuição:

QUADRO: Histórico de mensagens do grupo

	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
2006	<u>30</u>	<u>53</u>	<u>347</u>	<u>415</u>	<u>803</u>	<u>578</u>	<u>316</u>	<u>168</u>	<u>337</u>	<u>345</u>	<u>163</u>	
2005	<u>10</u>	<u>12</u>	<u>256</u>	<u>256</u>	<u>303</u>	<u>248</u>	<u>45</u>	<u>211</u>	<u>1049</u>	<u>641</u>	<u>581</u>	<u>260</u>
2004			<u>18</u>		<u>5</u>	<u>1</u>	<u>261</u>	<u>131</u>	<u>54</u>	<u>104</u>	<u>157</u>	<u>102</u>

Fonte: *Yahoo!* do Brasil - <http://br.groups.yahoo.com/group/ufba-irece/>

De acordo com os objetivos do trabalho, essas mensagens foram analisadas qualitativamente. Houve um acompanhamento linear do fluxo de informações, na medida em que eram enviadas e respondidas e também uma leitura transversal, através da identificação e reflexão sobre as discussões que emergiram. Para essa reorganização particular do fluxo foi utilizada a ferramenta de busca do sistema *Yahoo!*, o que permitia um mapeamento dinâmico que dava visibilidade ao tema específico sob análise.

Uma das temáticas que interessavam à investigação foi a identificação das circunstâncias que envolveram a chegada das TIC no começo do programa de formação de professores de Irecê. Os primeiros registros apontavam para a tendência de transformação das condições locais em função do atendimento das necessidades de comunicação e produção de conhecimento com o uso das TIC. Novos indícios foram buscados no sentido de descrição da intensidade dessa tendência no coletivo sob estudo. Foi o caso da troca de mensagens entre membros do grupo baseadas no assunto sobre a mudança das condições de conexão à internet no Município, por exemplo. A busca pelo termo “conexão” revelou um conjunto de 163 mensagens referentes ao tema, no conjunto das mensagens que se referiam às condições locais de acesso, proveniente dos diversos membros do grupo, excluindo-se desse conjunto a análise de mensagens que usavam o termo buscado, mas com um sentido diferente da conotação tecnológica, consequentemente não abordando o assunto de interesse para a investigação.

As circunstâncias que envolviam o uso ou a reflexão sobre as TIC também foram

um destaque na pesquisa. Tais circunstâncias foram mapeadas a partir das informações disponibilizadas pelo Programa, sendo esclarecidas através de consultas realizadas com os sujeitos envolvidos em cada circunstância. Do mesmo modo outras temáticas foram investigadas, considerando as observações de campo e a produção e troca de informações através dos diversos canais de comunicação criados pelo Programa.

Além da observação relativa às ações da UFBA, foram levantadas informações sobre os cursos superiores para professores da Educação Básica nas demais universidades públicas da Bahia, realizados entre 1996 e 2006. As universidades identificadas foram a UNEB, UEFS, UESB e UESC. As fontes utilizadas foram documentos elaborados por essas instituições, e também o contato direto com quatro coordenadores de programas de formação das respectivas instituições, do que resultou a identificação de aspectos institucionais das experiências em andamento, o reconhecimento de seu valor para o avanço desse campo no âmbito estadual, assim como o estudo de novas formas de articulação e diálogo entre as IES públicas para fins de elevação do nível de formação de professores da Educação Básica no Estado.

Outras questões previstas originalmente não foram contempladas pela pesquisa, mas continuam fazendo parte do campo de atuação da pesquisadora. Entre elas, as implicações da ampliação da oferta de vagas e a estrutura física e tecnológica da universidade; as possíveis alterações na dinâmica do trabalho e da qualificação dos docentes que atuam no interior das universidades; a articulação dessa necessidade de qualificação docente no âmbito da pós-graduação; as definições sobre o currículo da formação de professores em serviço; a relação dos programas de formação com os cursos de licenciatura regulares da instituição; as reorganizações engendradas no interior das instituições, em meio a programas de formação de professores; as relações interinstitucionais criadas a partir da formação em nível superior; o lugar da universidade pública para a formação dos professores da rede local de Educação Básica. Estas questões continuam sendo consideradas relevantes, sendo adiadas para posterior complementação desse estudo, servindo de base para a intervenção política requerida no interior da universidade, na qual exerço a função de professora-pesquisadora.

O processo de investigação foi acompanhado da proposição e desenvolvimento de ações em universidades públicas situadas na Bahia, pelos vínculos estabelecidos com tais instituições, especialmente em programas e cursos de formação de professores. Destaca-se a docência nas disciplinas Didática e Educação e Tecnologias Contemporâneas (UFBA), a aproximação com a equipe do Programa de Formação de Professores de Irecê e Salvador e da

elaboração do projeto do Curso de Especialização Tecnologia e Novas Educações (UFBA), bem como a proximidade com outros programas de formação de professores em exercício no Estado, entre eles REDE UNEB 2000 e REDE UEFS. Essa experiência implicou na construção de um percurso investigativo singular, com um esforço sistemático de enfrentamento, realizado numa realidade complexa, ao longo do qual surgia a constante necessidade de delineamento de opções e de tomada de novas decisões inspiradas por um pensamento em construção sobre o ato de pesquisar e atuar no mundo contemporâneo. Apresentar esse percurso vivido entre idealizações e realizações é um ponto de partida para situar as informações e reflexões produzidas no texto desta Tese, elaborado a partir de condições particulares e de uma visão de mundo subjacente a todo o trabalho realizado.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um retrato

A questão da formação de professores no Brasil tem se destacado como aspecto central para o avanço da educação. O esforço para a organização dos sistemas educacionais incluiu mudanças no sentido da profissionalização do professor, no entanto, as intenções que mobilizaram as reformas não representaram a necessidade de uma educação para todos e, na prática, criaram as bases para a manutenção de uma sociedade desigual. Visitando a história, a sensação é a de que, por um longo tempo, predominou o descaso com a educação e, por consequência, com a preparação de professores, especialmente aqueles responsáveis pelo ensino básico para a maioria da população.

O modo como a formação de professores evoluiu apresenta aspectos significativos para a compreensão e posicionamento diante dos desafios postos no momento atual para esse campo. Esse processo se deu de modo conflituoso, marcado pela crescente ampliação dos debates e participação da diversidade de atores sociais na definição de políticas públicas para a educação. Os conflitos vêm dando sinal de que este é um campo permeado de contradições, os embates entre visões de mundo e projetos de educação são contínuos; neles, variados interesses se manifestam, com a predominância de uns sobre os outros. Os interesses predominantes têm se manifestado em todos os níveis da organização dos sistemas educacionais, o que envolve a sua regulamentação legal, a destinação de recursos, a determinação do perfil do profissional de educação, bem como das orientações curriculares para a sua formação, incluindo a definição sobre conteúdos a serem assimilados, das habilidades a serem desenvolvidas e dos procedimentos que devem ser aplicados.

Compreender essa evolução é uma etapa necessária, considerando a sua complexidade, ainda que não haja a pretensão de elaborar um inventário completo desse tema. A definição de novos rumos para esta questão está articulada com a transformação radical da educação no país, incluindo a problematização sobre a função social do professor, as condições para a realização de seu trabalho e formação, para que finalmente a educação da população seja construída democraticamente, o seu direito seja instituído, a noção de privilégio seja afastada.

3.1 As origens da dívida com os professores e com a sociedade

Os responsáveis pelo ensino no país estão implicados na dinâmica de avanço de relações sociais injustas e excludentes. Das origens do processo de colonização do Brasil até os dias atuais, os professores estão envolvidos em uma das áreas que mais sofre o impacto e, ao mesmo tempo, que mais contribui para a conservação dos valores e práticas que sustentam a sociedade. Para esses trabalhadores, ter acesso a um curso, seja nas escolas normais ou em uma instituição de ensino superior, nem sempre foi possível. Entretanto, o próprio acesso não dava qualquer garantia de qualidade dessa formação e de efetiva preparação para o enfrentamento dos desafios dessa atividade profissional. A fragilidade com que se deu a formação do professor ao longo da história é um sintoma do descaso e mesmo da negação do direito à educação para todos os cidadãos brasileiros.

Conforme narram os historiadores, a conversão para o catolicismo e a formação humanística foram ações que constituíram o núcleo do modelo de educação formal no começo da colonização do Brasil. Os padres jesuítas assumiam o ensino com a devida autorização da Metrópole. Eram os missionários da Companhia de Jesus, fundada na Europa como estratégia de conservação da ordem desestabilizada pela Reforma Protestante que ameaçava o poder da Igreja Católica. Eles ensinavam de acordo com as orientações centrais, atendendo a interesses provenientes de outros grupos sociais, guiados por diretrizes externas à realidade local. Conservar o catolicismo e fomentar a erudição em detrimento de uma visão crítica e transformadora da realidade local, esses seriam o compromisso exigido dos “colonizadores de almas”, em completa sintonia com as exigências do modo de exploração desencadeada naquele momento.

No período da Colônia, a cultura escolar jesuítica, a partir de sua forte articulação com a política católica portuguesa do século XVII, controlou tudo que dizia respeito à educação. Isso envolvia a decisão sobre quem teria o direito de educar-se e o dever de assimilar um conjunto definido de informações. Os regulamentos e práticas que deveriam ordenar os estudos a serem realizados pela Companhia de Jesus, expressos e ordenados na *Ratio Studiorum*, eram definidos por comissões de padres reunidos em Roma.

A comunicação teria um papel fundamental para a consolidação da cultura escolar dos jesuítas da época. Para garantir a eficiência na aplicação dos regulamentos, os padres formados em Roma e espalhados nas diferentes “missões” deveriam enviar correspondências para esta cidade, relatando os sucessos e problemas encontrados nos colégios. Desse modo, era possível a coleta de informações sobre as diferentes culturas que estariam sendo atingidas, o

controle sobre o modo como o tempo estava sendo utilizado cotidianamente pelos missionários, o reforço do “entusiasmo catequético”, uma vez que depois de lidas, corrigidas e traduzidas as correspondências eram permutadas entre os padres de diferentes missões e, por último, as cartas eram usadas para a disseminação das narrativas sobre outros povos para as elites letradas da Europa. Este seria um primeiro indício da importância da constituição de um mecanismo de troca de informações entre os professores-missionários.

Através do sistema de comunicação baseado nas correspondências escritas, a Companhia de Jesus pretendia ter controle centralizado da ação de ensino. No fundo, a intenção do sistema de comunicação e troca de informações entre padres, baseado na escrita das cartas, era acompanhar o que se fazia em cada local e redirecionar as regras já estabelecidas, de modo que um único padrão de ações valesse para todos os missionários. As cartas favoreciam a comparação de diferentes experiências e asseguraria a unidade de pensamento e ação em todos os Colégios da Companhia de Jesus.

Numa outra via de controle, a preparação dos professores-missionários que atuavam distante do centro de controle era fundamental. Para a operacionalização das pretensões jesuíticas, a partir do século XVI o missionário responsável pelo ensino nas colônias portuguesas e espanholas era recrutado entre grupos de comerciantes e plebeus. Assim, “não importava que não fosse letrado, mas sim que fosse bem exercitado” servindo mais pelo “exemplo de vida virtuosa que por palavras”, conforme analisa Hansen (2001, p. 37). A oralidade era mais valorizada, como base da retórica exigida para a preparação de um missionário persuasivo. A escrita servia apenas como suporte para o desenvolvimento da linguagem oral. Era evidente que os professores-missionários tinham como principal função convencer alunos selecionados das verdades universais que deveriam ser disseminadas.

A mudança de visão sobre o modo de organizar o ensino teve como principal influência as ideias do iluminismo europeu e as intenções de fomentar o mercantilismo e a industrialização capitalistas, o que justificou a expulsão dos jesuítas do Brasil pela monarquia de Portugal. Segundo a historiadora Maria Pallares-Burke (2001), do movimento iluminista herdamos não só suas 'luzes' mas também suas 'sombras'. A reorganização política decorrente da Revolução Francesa (inspirada nos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade) não resolveria a questão educacional de modo definitivo.

Não conseguimos garantir o direito de todos os indivíduos a uma mesma educação. Como ficou evidente a partir da análise das discussões sobre educação popular no século XIX, esse direito não fazia parte de um consenso e estava longe de ser plenamente assegurado,

marcando a distinção entre a educação para as classes média e alta em a educação do povo. Os excessos da Revolução foram relacionados à intervenção dos iletrados e rebeldes; isso provaria que "difícilmente se poderia impedir, uma vez devidamente alfabetizados e capacitados, que os indivíduos lessem textos subversivos ou imorais". Assim, fazia parte do senso comum da época a ideia de que "oferecer às massas as mesmas oportunidades educacionais oferecidas às elites era algo subversivo ou, no mínimo, visionário". Mais que isso "um crítico, em 1857, alertava que muita educação para o povo 'tornaria todos inapropriados para a agricultura, e o resto de nós nada teria a comer.'" (PALLARES-BURKE, 2001, p. 56). Nesse caso, os usos da ignorância, considerada como necessária, estavam ligados a uma formação para a humildade e submissão aos superiores, à manutenção do *status* social.

Nesse contexto, a criação de institutos especializados para a preparação de professores era uma meta indispensável. Essa preparação deveria garantir os objetivos educacionais que se esboçavam, formando o professor-mestre responsável por cultivar a diligência e obediência entre seus alunos, procurando desenvolver o sentimento de dever para que cada um ocupasse o seu espaço na sociedade e que suas tarefas fossem realizadas espontaneamente. O que deveria valer para todo um sistema uniforme de educação era considerado como essencial nos espaços de formação de professores, que seriam então habilitados e certificados para o exercício do magistério. Essa era a educação a serviço da legitimação política inaugurada no processo de gestação da modernidade, diante de uma nova forma de organização da sociedade e da implantação do Estado-Nação.

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. (TANURI, 2000, p. 62)

A unidade de todas as classes em termos do acesso à educação apareceu mais tarde na Europa. Pallares-Burke (2001) explica que isso ocorreu mediante ações realizadas como resposta à preocupante condição social e econômica das massas, quando foram realizadas iniciativas para estabelecer um sistema de educação baseado na frequência obrigatória ao nível mais elementar, e com padrão único para todas as crianças dos cinco aos 13 anos. As famílias que se recusassem a enviar seus filhos seriam penalizadas com multas, o que seria controlado

pela avaliação dos conteúdos religiosos e instrucionais, pela frequência e desempenho dos alunos e dos professores, através da atuação de inspetores do ensino.

As transformações que ocorreram na Europa causaram impactos no Brasil. Correlacionando a historicidade da educação brasileira com aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, com base na análise de fontes documentais, os estudos de Ana Maria Freire (1993) classificam como “iluminismo colonial” a série de transformações do pensamento educacional no Brasil, que ocorreram sob bases contraditórias e específicas. Essa autora analisa que houve a necessidade de demonstrar certa consonância com as transformações externas, o que foi sinalizado pelas alterações feitas nos dispositivos legais que organizavam as atividades nas Colônias de Portugal. Entretanto, a legislação não passou de letra morta, tendo em vista a continuidade da dinâmica social e cultural excludentes.

A estrutura social hierarquizada que prevaleceu no Brasil correspondeu a uma estrutura educacional que restringia o acesso da população. Mesmo após as transformações que ocorreram no mundo europeu, a educação permanecia privilegiando apenas uma minoria de membros da sociedade. Essa distinção foi baseada na transmissão de conteúdos alienados e de concepção elitista, com “suposto” sistema educacional, no fundo, esfacelado. Predominava uma sociedade de senhores e escravos, baseada na propriedade latifundiária das terras e na monocultura voltada para a exportação; uma economia agrícola-exportadora-dependente. Nesse contexto, a educação elementar não era reconhecida, tratada, quiça reivindicada como uma necessidade da maioria da população. A perspectiva de educação nesse contexto era a de adequação social às necessidades produtivas próprias da dominação portuguesa, bem como de controle de qualquer tipo de ameaça à ordem social e política.

As mudanças na educação no período do Império ocorreram conforme as necessidades de instrução de um pequeno grupo. A interferência do poder central se deu com a criação e manutenção de uma instrução superior, voltada para as elites agrárias. O governo manteve uma supervisão indireta sobre os estudos secundários, preparatórios para o acesso aos estudos superiores. Mas, absteve-se de organizar o ensino elementar e a preparação de professores para esse nível em qualquer parte do território, exceto na capital do Império, delegando essa responsabilidade às províncias.

A divisão de responsabilidades, norteadas pela ausência intencional do governo central foi um fator determinante para o problema da falta de acesso à educação para todos. O *Ato Adicional à Constituição*, em 1834, criou as assembleias provinciais e delegou o ensino para essa instância. Com isso as províncias passaram a legislar, organizar e assumir

isoladamente o ensino elementar e a preparação de professores. O nível superior ficou sob a responsabilidade do governo central, que também cuidaria do ensino secundário e do ensino primário, apenas na capital do Império. Dessa forma, teve origem a dualidade de poderes sobre o ensino, cuja origem está no desinteresse pela educação da maioria da população, condizente com uma organização social, política e econômica da época.

Relatórios produzidos pelos ministros do Império e que denunciavam os problemas educacionais da época, eram consequência do modo como o ensino estava regulamentado. As escolas fundadas eram sucateadas por problemas como a baixa remuneração dos profissionais e falta de pessoal habilitado, pela carência na infraestrutura disponível para o ensino e inadequação ou inexistência de espaço físico, materiais, tecnologias. O método utilizado não apresentava resultados significativos, acesso de pequena quantidade de alunos, altas taxas de reprovação e de abandono da escola. Na Corte, entretanto, o ensino era melhor que o das províncias, não por coincidência atendendo às milhares de famílias da elite brasileira, garantindo através da educação a manutenção das relações sociais de produção.

A partir da descrição dos sucessivos marcos da trajetória da formação de professores no Brasil, Tanuri (2000) mostra que os esforços para equilibrar a situação criada com a dualidade não obtiveram êxito à época. As iniciativas de desresponsabilização do governo central não ocorreram sem que houvesse reclamações por parte de membros da sociedade. Sem sucesso, foram apresentados projetos de lei ao poder central que defendiam a ideia de participação desse poder na criação de estabelecimentos de ensino primário e secundário, bem como de instituições voltadas para a formação de professores nas províncias, sobretudo a partir de 1870. Enquanto isso, a debilidade do ensino aumentava devido ao número reduzido de profissionais e da pequena abrangência das oportunidades de formação. Paralelamente, se consolidavam diferentes tipos de escolarização para os diferentes grupos sociais.

A desresponsabilização do poder público era evidente desde o Império, quando havia a preocupação de selecionar professores, mesmo antes da fundação de escolas normais. Nessa época, eram realizados exames regulamentados dirigidos aos candidatos a professor do ensino elementar. A escolha sobre quem deveria ocupar a função foi regulamentada por atos políticos formulados em Portugal, delegando a tarefa de seleção a um agente do governo. A alternativa dos exames de seleção foi considerada a mais economicamente viável para as províncias, que reduziam a obrigação de criar escolas normais. Na prática, os cargos não eram concorridos, os exames não eram rigorosos e elencavam apenas alguns requisitos mínimos.

Após a criação das primeiras escolas para a formação de pessoas habilitadas para o magistério, os exames permaneceram de modo que cada profissional era responsabilizado individualmente. Os professores não contavam com o apoio nem condições para o exercício e desenvolvimento de sua função. Os salários não eram atraentes, as escolas estavam espalhadas pelo território e funcionavam precariamente. As mulheres que demonstrassem mais conhecimentos nos exames teriam a preferência para ocupar os cargos nas escolas primárias brasileiras, dada a suposta vocação feminina para o magistério e o desinteresse dos homens pelo cargo, tendo em vista a baixa remuneração. O sistema de ensino acabava absorvendo, no fundo, um pequeno número de pessoas interessadas, nem sempre devidamente habilitadas para o ensino.

As primeiras escolas normais criadas estavam condicionadas ao interesse e às condições econômicas de cada província, tendo em vista a ausência do poder central nos assuntos que diziam respeito à educação das crianças. A princípio as instituições foram marcadas pela descontinuidade, elas eram criadas e logo suprimidas. Inicialmente, não era comum dar acesso livre para mulheres nessas instituições, o que manifestava um dos aspectos da segregação social vivenciada à época. O esvaziamento era constante, com um número reduzido ou ausência completa de matrículas, baixa frequência, desistências e um insignificante número de concluintes, o que é atribuído ao desinteresse dos possíveis alunos dadas as condições de trabalho na educação elementar que essa profissionalização ofereceria.

Nesse momento, a organização didática dos cursos era simplificada e procurava administrar as circunstâncias desfavoráveis ao avanço do trabalho e formação dos professores. Os currículos se resumiam ao conteúdo a ser transmitido nas escolas primárias e incluíam a aprendizagem sobre o método didático de trabalho. As disciplinas eram lecionadas por um ou dois professores e a duração total ficava em torno de dois anos. Os problemas das primeiras iniciativas também estavam relacionados com a ausência de compreensão acerca da necessidade de formação específica para o professor desse nível de ensino. Também foi utilizada a adoção do sistema de professores adjuntos, no qual os novos professores aprendiam o ofício de modo unicamente prático, acompanhando profissionais mais experientes.

A escola normal da época reproduzia modelos de ensino de outros países e, em paralelo, fazia parte de um projeto político que representava ideias e valores do poder instituído no Brasil. Era comum que essa escola adaptasse sua organização didática a modelos externos, e “pelo seu potencial organizativo e civilizatório, ela se transformava numa das principais instituições destinadas a consolidar e expandir a supremacia daquele segmento da classe

senhorial que se encontrava no poder” (VILELLA apud TANURI, 2000, p. 63). Assim, o magistério passou por um lento processo de consolidação e, paulatinamente, os egressos desse tipo de curso passaram a ocupar espaços mais significativos no quadro do funcionalismo público que surgiu ao longo da instalação da República do Brasil, com a ressalva de que o desenvolvimento da educação nesse período foi marcado por grandes discrepâncias entre os estados.

A partir de 1870, as escolas normais iniciaram um desenvolvimento mais significativo. Do ponto de vista do contexto econômico, político, social e ideológico, o Brasil viveu um momento de transição, com o fim do modo de produção escravista e começo do modo de produção capitalista. As mudanças envolveram o avanço dos processos de industrialização e a passagem de uma organização social rural-agrária para urbana-industrial. A presença das ideias liberais de democratização que proliferaram nessa época esteve associada à defesa da obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino no Brasil. A partir da noção de popularização do ensino, o papel da formação dos professores no desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino primário passou a ser reconhecido e as escolas normais foram reivindicadas pela população.

Em alguns estados, as escolas normais chegaram a conquistar prestígio social e passaram a contribuir com a ocupação dos cargos de professor. O desenvolvimento da escola normal se deveu, em grande parte, ao movimento de ingresso das mulheres no magistério, uma possibilidade vetada em outros tempos quando o acesso à escola era restrito para homens. Segundo Hilsdorf (2001), o acesso de mulheres de classe média a esse tipo de formação foi fundamental nessa época. Em paralelo, os cargos eram ocupados por “meninas” selecionadas que quisessem empregar-se como professora de primeiras letras, convocadas entre jovens da elite matriculadas em colégios internos por precaução ou correção de conduta, submetidas a uma educação disciplinar e limitada à aprendizagem de prendas domésticas, sem qualquer aprofundamento no estudo das diferentes áreas de conhecimento, nomeadas após um processo simplificado de exames feito pelo governo.

Apesar da escola normal ter experimentado um desenvolvimento mais acelerado, o número de professores ainda era insuficiente para atender às necessidades de escolarização da população, mesmo com a instalação da República no Brasil, que nascia junto com as ideias de democratização. A administração e responsabilidade sobre a formação do professor continuaram, descentralizadamente, a cargo dos estados, mesmo com as reclamações sobre a ausência do poder central. Por outro lado, houve a definição de diretrizes nacionais através de

leis para a formação de professores, fixadas pelo governo federal. Houve um processo de valorização da formação do professor, o que foi sinalizado com um empenho mais explícito para a criação de estabelecimentos, alterações na organização didática dos cursos, ampliação dos requisitos para ingresso e a abertura das escolas à participação das mulheres. O crescente interesse pela educação popular evoluía, mas em conformidade com as necessidades de grupos emergentes, sendo que em 1949, um século depois da criação das primeiras escolas normais, existiam 540 escolas desse tipo em todo o território nacional, um número ainda insuficiente, apesar de significativo. Nesse sentido, Ana Maria Freire faz o seguinte registro:

um dos grupos que emergia mais clara e firmemente na década de 20 – a “burguesia industrial e os “novos” políticos – interessava-se pela educação popular, mas, evidentemente, com objetivos que resguardassem seus interesses: alfabetizar as camadas subalternas, sobretudo o operariado, segundo suas doutrinas, podendo, assim, ter mão-de-obra qualificada e a possibilidade de desestabilizar, através de eleições diretas e secretas, o poder absoluto da oligarquia cafeeira. (FREIRE, 1993, p. 235)

Fez parte desse cenário a atuação de professores não licenciados oficialmente para o ensino, mas envolvidos em processos populares de resistência e luta pela melhoria das condições sociais e educacionais. Segundo Hilsdorf (2001), eles atuavam por iniciativa própria, apesar de não representarem uma tendência predominante no sistema educacional. Em alguns momentos, a atuação desse tipo de profissional provocou situações nas quais eles eram classificados como uma ameaça à ordem social vigente. As ações de alguns deles causaram transtornos para a perspectiva de uma educação padronizada.

Fortalecendo o ideal de popularização da educação, incontáveis classes para aprendizagem da leitura e da escrita foram criadas em suas comunidades por esses professores. Em paralelo à implantação de um conjunto de escolas normais e de instrução básica, conforme a pequena capacidade de organização isolada de cada unidade do território, ocorria a organização de classes lideradas por eles no interior de suas próprias comunidades. Eram cidadãos interessados no bem comum, que assumiam a tarefa educativa sem que tivessem recebido a habilitação e certificação oficial através das escolas normais. Nesse período destacavam-se classes dirigidas às crianças e jovens, criadas por sujeitos que tinham iniciativas autônomas com o objetivo de atender às necessidades de escolarização de seu entorno. Era uma iniciativa de garantir a educação para todos, de caráter autônomo e que ocorria junto às ações do poder público.

O poder público passou a ser alvo de reivindicações desses professores, no sentido de garantir educação para a população. Propositivos e inovadores, eles não só cumpriam a

tarefa mais direta do ensino, também reivindicavam espaços físicos mais convenientes, opinavam sobre as condições necessárias para dar início às aulas, propunham soluções para as carências e inadequações observadas no seu trabalho. Como sujeitos que iniciavam seu envolvimento com a educação de modo autônomo e com forte vínculo com a comunidade, esse professor assumia uma posição de liderança no seu local, sendo responsável por levar reivindicações dos pais junto aos poderes públicos, assumindo o papel daquele que perguntava, informava, opinava, denunciava. Esse professor agia como um “porta-voz” da população.

Alem disso, o professor assumia o papel de liderança tanto na escola quanto no grupo social do qual fazia parte. Esta era uma característica inadequada para aquele momento político de legitimação do Estado, uma vez que a ação desse tipo de profissional não estava simplesmente susceptível aos mecanismos de controle requeridos pelo processo de submissão da educação a outras estruturas sociais. Esse tipo de professor, certamente, estaria inabilitado no contexto de consolidação do sistema educacional oficial no país, especialmente nos nichos de desenvolvimento econômico avançado, em termos de industrialização. O compromisso desse profissional estava no seu vínculo com a comunidade, cujas necessidades às vezes contrapunham aos interesses do poder instituído, daí a sua ocorrência à margem do sistema formal de preparação de professores.

Dentro da organização das escolas normais desse período, profissionalizar-se significava estar preparado para servir aos interesses oficiais, segundo a ideologia dominante. As escolas normais ganharam um caráter contínuo paralelo à consolidação do objetivo de treinar agentes para a consolidação do Estado. A criação de redes de escolas normais para a formação de professores ocorria concomitantemente aos processos de mudança econômica, com o fortalecimento das relações comerciais entre o Brasil e outros países exigindo o aumento do uso da escrita, para a efetivação de contratos e acordos, o que demandou o domínio da língua e da escrita nacional. Com uma industrialização mais acentuada e a conseqüente expansão do ensino, as escolas normais começaram a registrar mudanças, do ponto de vista quantitativo e qualitativo.

Um complexo aparato, incluindo a estrutura dos cursos normais e o conteúdo presente nos currículos, concorreu para a adequação do ensino aos interesses do Estado. Tudo que era transmitido nas escolas e o modo como elas se organizavam para essa tarefa era definido pelo poder central, nem sempre atendendo às necessidades concretas da maior parte da população. Além do treinamento de professores, outros sistemas foram criados dentro da mesma lógica de controle sobre a ação social e educacional como é o caso das inspetorias gerais

de ensino, visando garantir práticas docentes uniformes, além de incentivar iniciativas privadas para prestação da educação como serviço e garantir a obrigatoriedade de frequência às aulas do nível elementar.

Um destaque para a transformação das escolas normais desse período está na liderança de São Paulo em organizar o seu sistema educacional. Tanuri (2000) indica que a estrutura criada nesse Estado serviu de modelo para outros locais do país, conforme ideias das elites republicanas paulistas para a instrução pública que previam uma alteração significativa da escola. Os currículos passaram a valorizar as ciências, enquanto conteúdo e método, ampliando a parte propedêutica e implantando alterações nos estudos sobre a organização pedagógica do ensino. Também a legislação do Estado indicou a criação do curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios, o que, entretanto, não se efetivou. Ainda assim, as dez escolas normais públicas em funcionamento em 1920, em São Paulo, representaram um passo fundamental para satisfazer às exigências apresentadas pela expansão do ensino primário da época, evidenciando uma tendência à elevação do nível da formação de professores.

Ao final da década de 20, as escolas em todo o país procuravam alargar a formação profissional dos professores, inspiradas nos princípios da Escola Nova. Isso ocorreu segundo a introdução de disciplinas, princípios, práticas e na manutenção de escolas de aplicação, conforme ideais de revisão dos padrões tradicionais de ensino, como foi o caso da reforma do ensino realizada por Anísio Teixeira, no Distrito Federal, um dos mais destacados intelectuais, que defendia a construção de um sistema estatal de ensino público livre e aberto como forma de superação das desigualdades sociais.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação valorizava a formação de professores no bojo de um movimento que buscava a renovação do ensino a partir de considerações elaboradas por pensadores de várias partes do mundo. Criticando o predominante ensino tradicional baseado na centralidade em conteúdos estáticos e no verbalismo do professor, esse movimento defendeu uma maior flexibilidade dos programas de estudo, a sua adaptação ao desenvolvimento e à individualidade das crianças, a ênfase no aluno ativo, a valorização do ensino como resultado das experiências e atividades dos alunos. Ao mesmo tempo em que era lançada a luta pela “reconstrução nacional”, foi instituída a bandeira de unificação do processo de formação de professores para todos os graus de ensino através da universidade.

A análise elaborada por Anísio Teixeira (1966) sobre o problema da formação do

magistério no Brasil demonstrou que a amplitude desse desafio apenas começava a ser vencida. Afirma que, concretamente, os passos dados para a expansão educacional, na década de 20, não foram suficientes para a democratização da educação e, ainda, corresponderam a uma diluição do ensino e a encurtamentos dos cursos para a maioria da população. Assim, o esforço de estender o direito à escola para todas as crianças, e não apenas àquelas de classe média e alta, foi acompanhado da implantação de um processo formativo mais curto, adaptado às necessidades da sociedade industrial e ao modo de organizar as relações sociais emergentes.

Anísio Teixeira discutia, portanto, a ligação entre o processo de popularização, a precariedade do ensino e o seu impacto na formação de professores. Ele se referia ao fato de que para ampliar a escolarização da população, naquele momento, a duração total dos cursos foi reduzida, os turnos de trabalho na escola foram fragmentados e reduzidos, possibilitando o ingresso de um número maior de alunos nas escolas por um tempo menor para ascenderem a uma educação primária reduzida ao mínimo. Isso reforçou a manutenção de dois sistemas escolares: um destinado à formação da elite, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores, e outro sistema destinado ao povo, compreendendo as escolas primária e secundária de caráter profissional. Dentro dessa lógica de expansão, baseada numa “política de educação popular reduzida”, a formação para o magistério, que era o resultado da dualidade estrutural da sociedade, passou a ser organizada conforme a perspectiva de redução do tempo dos cursos oferecidos pelos governos estaduais, em que pese o crescimento exponencial do número de alunos admitidos pela escola normal.

O conjunto de reformas da educação primária e secundária, desencadeadas ao longo da fase de maior centralização do poder político no âmbito federal, a partir da Revolução de 1930, aplacou a dualidade predominante em momentos anteriores. Mas a equiparação dos cursos de magistério aos padrões nacionais para o ensino secundário parece ter descaracterizado seu caráter vocacional, aproximando-os de uma formação acadêmica. A distinção entre ensino propedêutico e profissional na formação do professor dividiu opiniões, constituindo uma polêmica. Dentro das condições do sistema de ensino, os egressos das escolas secundária e normal chegavam às fronteiras do ensino superior, extremamente exíguo e seletivo, o que impunha a terminalidade de estudos no nível secundário para a maioria. Soma-se a isso a tímida atuação do poder central em manter escolas públicas secundárias, o que deixou espaço aberto para a proliferação das escolas privadas de ensino normal e uma indefinição sobre a função do poder público, diante do problema de formação dos professores.

Um marco na história de formação de professores se deu com a reforma do ensino

realizada por Anísio Teixeira, em 1932. Essa reforma transformou a escola normal, do Distrito Federal, em Instituto de Educação. No Instituto, funcionava a Escola de Professores em paralelo a uma Escola Secundária, uma Escola Primária e o Jardim-de-Infância, que serviam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino ministrado nas disciplinas oferecidas na Escola de Professores. Eram oferecidos cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores. Apesar dessa iniciativa política estar orientada pelo Manifesto elaborado no mesmo ano, a unificação do processo de formação de professores para todos os graus de ensino através da universidade não foi realizada de modo pleno no país.

Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada a então criada Universidade do Distrito Federal (UDF), com o nome de Faculdade de Educação. Em 1939, com a extinção da UDF e a anexação de seus cursos à Universidade do Brasil, a Escola voltava a ser integrada ao Instituto de Educação. Do mesmo modo, uma reforma do ensino foi realizada por Fernando de Azevedo, em 1933; criava-se o Instituto de Educação a partir da Escola Normal, incorporando-o à Universidade de São Paulo, em 1934, marcando a implantação da primeira Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras após a aprovação do Estatuto das Universidades, instituído por decreto do poder central, em 1931, integrando as primeiras Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia, e cursos isolados de caráter profissionalizantes, criados com instalação da família real portuguesa no Brasil. Na Universidade de São Paulo eram oferecidos cursos de formação pedagógica apenas para os candidatos ao magistério secundário, além das demais escolas profissionalizantes.

O currículo do curso de formação de professores primários nos Institutos centrava-se, exclusivamente, nas disciplinas pedagógicas, excluindo a formação propedêutica, alvo de críticas para o processo de profissionalização. O curso se concentrava na formação profissional dos professores, determinando que, além das aulas teóricas, deveria constar de aulas práticas de laboratório ou de investigações, de seminários ou círculos de debate e excursões. Essa organização pedagógica tinha a intenção de estimular e desenvolver a iniciativa individual dos alunos, o espírito e o gosto de observação pessoal e o hábito de leitura. O conteúdo do curso envolvia as áreas de Psicologia, História da Educação, Biologia Aplicada à Educação e à Sociologia. Essa organização curricular funcionou como um modelo para a formação de professores em outros estados, conforme pesquisas específicas, como a realizada por Vidal (1995).

Encontra-se nos documentos legais dessas reformas a presença de dispositivos indicadores de ideias da escola renovada, relativas ao atendimento às

possibilidades biopsicológicas da criança, à adequação do currículo às características do meio social, ao tratamento das matérias escolares como instrumentos de ação e não como fins em si mesmas, à importância dos processos intuitivos, da observação direta, da atividade do aluno, do método analítico para o ensino da leitura. Entretanto, parece questionável a penetração intensiva dessas ideias na prática pedagógica cotidiana. (Vidal, 1995 Apud Tanuri, 2000)

A incorporação dos cursos de formação de professores nas universidades recém-criadas não foi um processo e consensual. A UDF, criada por Anísio Teixeira, como parte da rede municipal de ensino da capital do país, sofreu resistências para sua implantação. Segundo os estudos de Clarice Nunes (1991), essa instituição tinha como foco a formação universitária de professores, e assumia uma concepção de ensino superior que não condizia com tendências predominantes no país. A iniciativa baseava-se na construção de um campo cultural, que se expressava no seu todo, envolvendo o conjunto das faculdades e cursos. Trazia como marca fundamental a politização da instituição associada a sua característica de lugar de produção científica. Ela encarnou a ambiguidade e a rebeldia de uma instituição que surgia dentro do Estado, mas pretendia ser autônoma em relação a ele. Uma autonomia que era defendida por Anísio Teixeira como princípio estrutural da instituição universitária e não como característica circunstancial. Além disso, tanto na sua organização quanto na sua estrutura estava presente a exigência de um enraizamento mútuo entre universidade e sociedade em que esta se insere, a compreensão da ciência como crítica e autocrítica, e também a compreensão do saber universitário como processo construído no diálogo com diferentes campos de conhecimento.

A UDF constituiu-se em um caso específico de formação de professores. Situada na dinâmica de contradições da história do país, ela representou uma perspectiva de formação de professores inusitada para a época. A Faculdade de Educação tinha um papel decisivo nesse projeto, sendo batizada por Thales de Azevedo como a *Universidade de Educação*. No cerne da formação ali proporcionada, estava a preocupação com um professor que tivesse vivenciado o locus de intersecção entre ciência, filosofia e prática educativa, resgatado em sua dimensão intelectual.

Em 1937, o processo de incorporação da UDF à Universidade do Rio de Janeiro excluía terminantemente os cursos de formação de professores primários, de orientadores do ensino primário, dos administradores escolares e cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação, juntamente a restrição aos cursos do Departamento de Artes e Desenho, de Música entre outros. Essa restrição específica ocorreu apesar de todas as demais estruturas da universidade terem sido absorvidas, inclusive com a transferência de professores e alunos. A

incorporação apenas parcial dessa instituição à Universidade do Brasil atingiu o ponto central da UDF, deixando explícito o ataque à sua concepção e às intenções de fortalecimento da cultura nacional e da autonomia necessária ao locus de produção científica. Esse fato evidencia que a formação não aparecia como algo a ser priorizado e que, para além da adaptação às normas traçadas pelo poder central, existem divergências históricas de princípios entre a qualidade da formação e os projeto de sociedade traçado em cada espaço-tempo.

À época, a formação universitária de professores ainda não se consolidaria a partir de uma atmosfera universitária, concebida como espaço de produção de cultura. Esse episódio antecipava os embates entre diferentes concepções de formação dos professores das classes elementares que migravam para esse nível de ensino desde a origem de sua organização. Se não é possível afirmar que havia uma resistência à formação de professores como finalidade das instituições de ensino superior, é plausível considerar que os esforços nesse sentido não foram suficientes para por em prática a defendida centralidade da formação do professor para o avanço da educação no país.

A ênfase sobre o problema da formação de professores, a partir desse período, representou a efetiva instauração do movimento de auto-organização dos educadores em prol do avanço dessa área. Luiz Cunha (1981) descreveu aspectos desse movimento, desde a análise das Conferências de Educação realizadas ao longo da história do país e dos atores nelas envolvidos. Do ponto de vista governamental, essa prática tem origem com as determinações da Corte sobre o sistema de ensino que lhe cabia organizar, para que fossem realizadas Conferências anuais, fazendo com que esse tipo de iniciativa fosse seguida pelos governos locais. O movimento autônomo dos educadores foi marcado pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, através da qual foi elaborado o *Manifesto* de 1932. Apesar dos insucessos dos esforços iniciais, a mobilização política ganhou continuidade e se ampliou, reivindicando e propondo mudanças para a área de educação, especificamente no processo de formação profissional. Progressivamente, a questão da formação de professores foi abordada como aspecto central da luta por políticas públicas e por uma legislação educacional que garantisse uma educação democrática, envolvendo um coletivo cada vez maior e mais organizado de educadores, com a fundação de centros de estudo e associações, e a realização de encontros locais e nacionais.

Apesar dos sinais de organização política e da insatisfação coletiva dos educadores, a expansão da formação de professores foi orientada, predominantemente, por aspectos técnicos e pela política de centralização do poder no âmbito nacional, nos primeiros anos da

década de 1930. Com a diversificação das funções educativas, devido ao estabelecimento da educação como área técnica, começaram a surgir profissionais destinados à preparação de pessoal. Então, apareceram cursos regulares de aperfeiçoamento do magistério e de formação de administradores escolares. Em 1939, surgiu o curso de Pedagogia, inicialmente criado na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, visando à dupla função de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação, e licenciados, destinados à docência nos cursos normais. Iniciava-se um esquema de licenciatura que passou a ser conhecido como “3 + 1”, ou seja, três anos dedicados às disciplinas de conteúdo – no caso da Pedagogia, os próprios “fundamentos da educação” – e um ano do curso de Didática, que, quando cursado por bacharéis, daria o título de licenciado, permitindo o exercício desse profissional nas redes de ensino.

Do ponto de vista da legislação sobre o ensino normal nesse período, o governo central escreveu uma regulamentação que decorria da orientação centralizadora do Estado Novo. Foram sancionadas leis orgânicas do ensino, que entre outros temas tinham o intuito de dar uniformidade à formação de professores nos vários estados. Sobretudo, essa expansão foi ampliada pela presença marcante da iniciativa privada, pela desigualdade regional, pelo funcionamento questionável do ponto de vista da qualidade da formação, pela preocupação acentuada com o ensino de metodologias. Considerando estatísticas publicadas à época, e analisadas por pesquisadores da área, observa-se, por exemplo, que das 546 escolas normais existentes no país, 258 estavam concentradas apenas nos estados de São Paulo e Minas Gerais, enquanto alguns estados como Maranhão, Sergipe e Rio Grande do Norte possuíam apenas duas escolas normais cada um. Desse total de escolas, apenas 168 eram públicas estaduais e 378 particulares ou municipais. As 125 escolas existentes em São Paulo, em 1951, elevaram-se para 272 já em 1956, sendo 147 particulares e 17 municipais. Quanto às matrículas em todo o país, das 27 148 registradas em 1945, elas cresceram para 70 628 em 1955, 220 272 em 1965, atingindo 347 873 em 1970. (BRZEZINSKI, 1987)

O crescimento do sistema educacional não se fez acompanhar pela necessária expansão da formação de professores, gerando uma dívida que cresceu exponencialmente. No Censo Escolar de 1964, os dados revelaram que dos 289 865 professores primários em regência de classe, em 1964, apenas 161 996, ou seja, 56%, tinham realizado curso de formação profissional. Dos 44% de professores leigos, 71,60% tinham apenas curso primário (completo ou incompleto); 13,7%, ginásial (completo ou incompleto); 14,6%, curso colegial (completo ou incompleto). Os avanços conquistados ao longo do tempo com a expansão da formação de professores não garantiram um atendimento quantitativamente superior da demanda produzida

pelos sistemas de ensino.

Os cursos de licenciatura oferecidos pelas universidades eram diferenciados em relação ao conjunto dos cursos de bacharelado. Esses cursos foram projetados a partir de uma política educacional ampla que articulasse a preparação de profissionais e os problemas concretos dos demais níveis e sistemas de ensino. Soma-se a isso o fato desses cursos também estarem desprestigiados no movimento de constituição do projeto de universidade na qual estivessem inseridos, sem declarar uma congruência com as concepções de educação, de saber e de ciência vigentes nas instituições. A organização curricular tinha como consequência o afastamento entre disciplinas pedagógicas e específicas de cada licenciatura, sobrepondo à formação geral do aluno de cada licenciatura, considerada indispensável, acima da formação pedagógica, considerada complementar, tomando-as como posições opostas. Os professores em formação assimilavam e acumulavam informações para serem transmitidas posteriormente, bem como desenvolviam habilidades técnicas orientadas pelo objetivo de formar um professor competente e consciente de seu papel.

Os aspectos que marcaram a organização dos cursos de licenciatura intencionavam a formação de um professor-operador de processos educacionais, limitando-se à instrumentalização para a prática de ensino. Conforme análise de Felipe Serpa (2004), a precedência não só do conhecimento específico, mas da teoria na organização curricular das licenciaturas têm sido pontos críticos na formação de professores nas universidades, contribuindo para inibir uma formação que valorize e fortaleça a sensibilidade do professor em relação ao cotidiano trabalho docente e para limitar a sua atuação crítica e criativa em cada contexto específico. Dividida entre os institutos das áreas específicas e as Faculdades de Educação (como resultado do desmembramento das antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras), em muitas universidades, a formação passou, ainda, pelo processo de extinção dos espaços integradores constituídos pelos Colégios de Aplicação, o que foi resultado da reforma universitária da década de 60. Em 1968,

A Reforma Universitária atingiu, sobretudo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mas o fulcro central da reestruturação no sistema de formação de professores foi, sem dúvida, a criação dos diversos institutos de “conteúdos específicos” e da Faculdade de Educação. Repartiu-se, então, a formação de professores em dois loci: de um lado, cada instituto de “conteúdo específico” com responsabilidade pelo bacharelado e pela licenciatura de sua área de saber, de outro, a Faculdade de Educação, a qual coube a formação do pedagogo e a oferta das disciplinas pedagógicas para as licenciaturas. (BRZEZINSK, 1999, p. 90)

Apesar de ganharem um espaço mais significativo, os cursos que formavam

professores para o ensino secundário, como apêndices dos cursos de bacharelado, não construíram um projeto próprio. Os espaços da formação pedagógica nos currículos foram reduzidos e a separação entre as disciplinas conduzia à dissociação entre teoria e prática, comprometendo a preparação do professor para uma ação crítica e propositiva. Com essa dissociação, o ensino das teorias e métodos educacionais se contrapunha à prática concreta no espaço de aprendizagem. Os saberes específicos se dissociavam dos saberes pedagógicos necessários à docência.

Esse tipo de formação se concretizava no modo de organização institucional dos cursos, alimentando o processo de reprodução de conhecimento e conservação da sociedade. A fragmentação da formação do licenciando em cada unidade acadêmica das universidades era acirrada. Os espaços de integração entre cursos eram limitados. A convivência entre licenciados era reduzida, impedindo-os de compartilharem o seu percurso de formação com estudantes das diversas áreas. Assim, teve início o processo de descaracterização das Faculdades de Educação como espaço de convivência e articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pelo que representava para a produção de conhecimento sobre as relações educacionais e seu potencial de articulação entre a universidade e o sistema de ensino.

Anísio Teixeira reafirma a importância dessa formação como aspecto central para o avanço da educação de modo geral, mantendo sua reclamação sobre a escassez de ações que materializassem o consenso presente nos discursos sobre a educação desde a origem da República. Considerava que “somente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério” seria possível a construção de uma educação estendida a todos, que ao mesmo tempo não desqualificasse e reduzisse o ensino oferecido às classes populares, perpetuando a desigualdade e injustiça social. Em estudo apresentado ao Conselho Federal de Educação, ele se mostrou otimista e propositivo:

Somente agora começa a surgir a consciência de que a chave para essa expansão do sistema formal [...] está num grande movimento de formação de professores, em nível superior, para todos os níveis de ensino, inclusive o primário, de um sistema contínuo de educação, que vai da escola primária à universidade [...] (TEIXEIRA, 1966, p.203)

Assim, apontava a responsabilidade da universidade para que a perspectiva de formação universitária dos professores se concretizasse.

A percepção, contudo, de que urgia não somente criação de oportunidades esporádicas de treinamento[...] não chegou a se efetivar. Sobretudo, não se percebeu que a formação do professor secundário teria de acompanhar, senão antecipar, a formação do professor primário e, na formação do professor secundário, a universidade teria de assumir a responsabilidade principal. Com

esta nova função dominante, sem perder as suas preocupações pela formação dos profissionais liberais e pelas novas ocupações de caráter técnico e científico da sociedade em vias de modernização, a universidade teria de se fazer a instituição, por excelência, de formação e professores, primeiro dos seus próprios, pela escola pós-graduada, e depois dos professores das escolas secundárias e das escolas normais para a grande expansão e conseqüente mudança, radical mudança, do sistema educacional. Não aos ministérios de educação, mas às universidades, caberia o estudo e a crítica dos sistemas escolares em expansão, a formação em massa dos professores necessários para conduzir a reformulação do ensino médio, e dos professores do ensino normal para a preparação em grande número do professor primário.(TEIXEIRA, 1966, p.203)

A partir de 1970, surgiram iniciativas favoráveis à formação do professor primário em nível superior, porém tinham um caráter conservador. Não estava em discussão a necessidade de introduzir inovações curriculares, embora tenham sido evidenciadas preocupações com um currículo baseado no distanciamento da formação do professor em relação à realidade social e educacional. As iniciativas não superavam o problema da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também a prevalência de um tratamento científico, universal, “neutro” dos demais componentes.

Em paralelo, as escolas normais apresentavam sinais de desgaste. O processo de descaracterização profissional se ampliava, provocando o desinteresse dos formandos em seguir e atuar no magistério. Além disso, as escolas sofriam a ausência de professores preparados adequadamente para atuar nessas instituições. Desse modo, dificilmente seria vencido o problema da preparação insuficiente de profissionais para as escolas que cuidavam da educação elementar da população, assim como não foi consolidada uma estrutura em nível superior para suprir a demanda por professores.

Entre as tentativas de superação desse problema está a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), iniciada em 1983. O objetivo era redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções. Com essa iniciativa o país contaria com um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais. Esses centros foram avaliados positivamente por pesquisadores, com destaque para os avanços quanto ao currículo, articulação com a universidade e com a prática de ensino, funcionamento em tempo integral, com a realização de estágios no sistema e em escolas de aplicação. Mas, a iniciativa foi prejudicada pela falta de continuidade política e pela falta de uma articulação mais efetiva com os sistemas de ensino, em termos de aproveitamento do pessoal formado.

A análise realizada por Mário Osório Marques (1992) apresenta um histórico da presença de coletivos organizados de educadores no processo de concepção de políticas públicas para a educação. Houve a utilização crescente de mecanismos de debate público sobre os problemas, quando eram amadurecidas as críticas ao papel do governo e eram formuladas novas reivindicações. Esse coletivo também se ocupava em propor soluções e apontar caminhos, sem encontrar ressonância com o poder instituído, diante da orientação político-ideológica predominante no governo da época, vendo explícito que se tratava de um embate entre projetos de sociedade.

Assim, foi desencadeado um amplo processo de mobilização nacional por mudanças nos cursos de Pedagogia e nas licenciaturas. Nas universidades, foram iniciadas atividades do tipo Fórum de Licenciaturas, estruturados como espaços de discussão permanentes que buscavam elaborar alternativas e superar o modelo fragmentado dos cursos de formação vigentes que separavam a formação especializada da formação pedagógica. No governo, eram elaborados estudos que buscavam subsidiar a reformulação dos cursos.

Nesse contexto é que foi elaborado O *Documento de Belo Horizonte*, por educadores reunidos em 1983. Esse documento fazia uma nova sistematização da concepção sobre o trabalho do professor e sua formação. A partir desse encontro, as discussões passaram a se desenvolver em três eixos, que foram temas recorrentes em sucessivas oportunidades: a base comum nacional, a especificidade das licenciaturas na formação do educador, as formas de integração entre as licenciaturas.

A noção de base comum nacional, fundamentada em pesquisas, foi pensada como um corpo de conhecimento fundamental para a formação de todos os professores. Desse modo, não se confundia com a ideia de um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas padronizadas, nem pretendia ferir com a autonomia de cada instituição. O corpo de conhecimentos comuns atenderia à necessidade de articulação entre o domínio sobre os conteúdos técnico, científico e pedagógico, e o compromisso ético e político do professor com os interesses da maioria da população. Isso seria desenvolvido através da articulação entre teoria e prática e de um trabalho interdisciplinar, considerando-os como elementos integradores da formação. A teoria foi considerada indispensável para a formação do professor, sendo relevante e necessária, mas insuficiente para o exercício da docência.

O entrecruzamento de linhas comuns de ação e de reflexão configuraria essa base comum nacional, através de uma organização da formação por “eixos curriculares”. Foram apontados como exemplos de eixos articuladores a relação entre escola-sociedade; a construção

do conhecimento; a escola pública e a categoria da cidadania; o cotidiano da escola e da sala de aula; as relações de alunos e professores numa perspectiva educativa de pesquisa. A compreensão sobre esses eixos estaria sustentada por uma organização curricular que incorporava os estágios curriculares ao longo de toda a formação profissional, bem como garantir a integração entre conhecimentos específicos e adequados a cada licenciatura e conhecimentos pedagógicos. Isso representava a oportunidade de organização de espaços coletivos de discussão e ação, ocupados por um trabalho realizado em equipe e através de uma seleção de conteúdos que garantisse a convivência da diversidade de teorias e metodologias.

O estado permanente de mobilização dos educadores também discutiu os vínculos entre organização acadêmica e curricular, considerando destacadamente o curso de Pedagogia. Defendia-se que esse curso tivesse uma função teórica, de transmissão, crítica e construção de conhecimento sobre a ciência da educação, afastando a dicotomia entre os profissionais que são preparados para pensar e os que executam o trabalho pedagógico nas escolas. Assim, o curso seria dirigido à formação de professores para os anos iniciais da escolaridade e a para a formação unitária do pedagogo. A base comum foi considerada relevante tanto para os cursos de licenciatura quanto para os cursos de Pedagogia, que compartilham e têm na docência a sua base de identidade profissional.

Também estava em questão a compreensão da função social do professor. A continuidade do movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, a implantação dos estágios ao longo de todo o curso, a integração entre conhecimentos pedagógicos e específicos de cada licenciatura, a valorização de uma atitude investigativa do profissional e o projeto da nova LDB foram temas que se destacaram no processo de mobilização dos educadores. Através da perspectiva de formulação de uma política nacional e de um sistema articulado e integrado de formação, localizado nas universidades e coordenados pelas faculdades/centros de educação, buscava-se a preparação de professores como agentes de transformação da realidade brasileira, desenvolvendo a sua capacidade investigativa e criativa para compreender as relações existentes entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorria.

Sem que essa perspectiva social fosse assumida nacionalmente, experiências de elevação do nível de formação docente foram realizadas como tentativa de melhorar a profissionalização de professores. Houve um movimento de constituição de Institutos Superiores de Formação de Professores, que funcionou em alguns estados, inspirados no modelo francês. Como exemplo, foi criado o Instituto de Educação na Universidade Federal do

Mato Grosso, em 1992, que passou a oferecer cursos de licenciatura utilizando a metodologia da EAD.

Desde essa época, o uso EAD ganha espaço no campo da formação de professores em meio a opiniões divergentes. Por um lado, essa modalidade vem sendo considerada como uma alternativa segura e econômica para a expansão do ensino. Mas houve um movimento desencadeado pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), que formulou críticas sobre o funcionamento dessas instituições e sobre o uso da EAD. Os Institutos foram consideradas como uma rede paralela que tentavam suprir essa formação, sobretudo fora do âmbito da Universidade, implantando uma formação aligeirada, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa e da extensão, rompendo assim com o princípio da indissociabilidade entre essas funções. (AGUIAR, 1977)

As controvérsias nesse campo demandam a ampliação da análise crítica e propositiva. É mister considerar o avanço da reflexão sobre a presença das tecnologias da informação e comunicação na sociedade, bem como o processo de reorganização das relações sociais no mundo contemporâneo. Mas sem fragmentar a análise, é preciso considerar também a diversidade e complexidade dessa formação, incluindo problemas como a desvalorização social da profissão docente, a falta de condições para o exercício da profissão nas instituições voltadas para a Educação Básica, as dificuldades de acesso ao ensino superior, de modo pleno. Essa reflexão traz subsídios para que a formação universitária do professor não deixe de colaborar com a construção de um projeto político de educação democrática.

3.2 A conjuntura e o fortalecimento dos embates

A segunda Lei de educação, em quase 500 anos de história do país, foi resultado de um longo e aguerrido embate entre diversas forças sociais, que fizeram da formulação da nova LDB a oportunidade de transformação ou conservação de projetos políticos para a educação e sociedade. Essa dinâmica ganhou novo ciclo antes mesmo da aprovação da *Constituição de 1988*, quando um projeto de lei foi apresentado com as contribuições da sociedade civil, através do trabalho do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Iniciada a tramitação, o projeto de lei recebeu várias emendas e foi objeto de discussões nas quais participavam não só parlamentares, mas a sociedade de modo geral.

Entretanto, a Lei n. 9.394, sancionada em dezembro de 1996, foi resultado de

inúmeras “manobras regimentais” que demonstraram o poder hegemônico representado por interesses privados. Mesmo aprovado em instâncias do Congresso Nacional, o projeto que continha proposições da sociedade civil organizada e que representava os interesses da maior parte da população acabou sendo excluído do cenário de decisões sobre a educação, em favor de um outro projeto de lei, construído sem discussão com a sociedade. Para Saviani (1997), com a aprovação da LDB, as forças democráticas da sociedade deixaram de conquistar a oportunidade de traçar as coordenadas e criar mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação, o qual, em última instância, fosse adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto.

Entre as determinações dessa Lei, a alteração quanto ao nível de qualificação admitido para a atuação dos professores da Educação Básica ganhou destaque no debate nacional, sobretudo pelas consequências para a organização dos cursos e pela mudança do lócus da formação. As instituições formadoras em funcionamento foram mobilizadas para adaptarem-se às determinações aprovadas, ainda que o movimento coletivo organizado de educadores tenha permanecido vigilante, reivindicando e propondo soluções para os novos entraves criados. Esses aspectos estão descritos no Título VI da Lei, denominado "Dos Profissionais da Educação", do qual destacam-se os seguintes trechos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental [...]. (BRASIL, 1996)

Além das mudanças quanto ao nível e lócus de formação, a Lei também estabeleceu prazos para a adaptação dos sistemas de ensino. No Artigo 87 § 4, das Disposições Transitórias, foi determinado que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço". A *Década da Educação* teve início, segundo o *caput* do artigo, um ano a partir da publicação da Lei, ou seja, em 1997.

Essa determinação foi fundamental para a configuração da oferta de cursos, desenvolvida nos anos subsequentes. A questão do prazo provocou polêmica na comunidade

educacional, assim como a questão da admissão de professores nos sistemas de ensino. O texto da Lei usa a expressão "até o fim da Década da Educação", ao invés da expressão "a partir de". Mas seria incoerente pensar que a tolerância para a admissão de professores sem diploma de nível superior teria como limite o fim da Década de Educação, ou seja, o ano de 2007. Além da imprecisão do texto legal, as Disposições Transitórias contradiziam as disposições do corpo permanente da Lei, mas não podiam se sobrepor a este, pelo seu caráter circunstancial. Isso garantiu que fosse admitida a formação em nível médio para professores, que atuam na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, conforme o estabelecido no Artigo 62, mesmo depois da referida Década. Em função do direito adquirido, mesmo a partir de 2007, os professores efetivos das redes estaduais e municipais não poderiam ser demitidos por não terem curso superior.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão de regulamentação da LDB composto por uma Câmara de Educação Básica (CEB), Câmara de Ensino Superior (CES) e Conselho Pleno (CP), manifestou-se sobre essa polêmica, reafirmando o disposto na LDB e tranquilizando os professores em exercício. Segundo os pareceres CNE/CEB n.01/03 e CNE/CEB n.03/03, os portadores de diploma de nível médio, em exercício nas redes públicas, teriam direito de manter seus cargos, mesmo aqueles que não frequentassem um curso superior. Mais que isso, os profissionais com formação em nível médio na modalidade normal teriam assegurado o direito à docência no futuro, tendo em vista que poderão participar em concursos públicos, submetendo-se ao mecanismo de prova e de títulos, consagrados pela *Constituição de 1988*. Esse direito é reafirmado no Artigo 85 da LDB, o qual considera que "qualquer cidadão com a titulação própria", conforme definido pelo Artigo 62, "poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos" (BRASIL, 1996)

Com isso, foi garantido o direito sem afetar a liberdade dos professores em permanecer num quadro de exceção e, ainda que legal, num quadro profissionalmente em extinção. Claramente, compreende-se que o nível médio de qualificação é considerado insuficiente para o exercício docente, além de ser a única modalidade de educação profissional realizada nesse nível. Ao mesmo tempo, dadas as condições reais da educação brasileira, é uma modalidade que ainda não pode ser dispensada, embora as notícias que circularam na mídia da época tenham provocado uma equivocada reação de que os professores estariam dispensados da formação em nível superior.

Nas suas manifestações, o CNE insistia em esclarecer o seu papel e orientar os sistemas com base no espírito da Lei. Cabia ao Conselho analisar questões relativas à aplicação da legislação, interpretá-la e não modificá-la, afirmando a vontade política implícita na lei condizente com a necessidade contemporânea e a urgência de políticas públicas para fazer valer um processo efetivo de formação universitária dos docentes. Essa intenção política foi expressa nos vários documentos produzidos pelo CNE, a exemplo da elaboração das diretrizes dos planos de carreira dos docentes do ensino fundamental, através da Resolução CNE/CEB n.03/97, baseada no Parecer CNE/CEB n.10/97, que indica critérios bastante diferenciados para remuneração de professores com nível médio ou superior; na elaboração das *Diretrizes Nacionais Curriculares da Formação de Professores de Nível Médio na Modalidade Normal*, no Parecer CNE/CEB n.01/99, quando chama a atenção para que se observe a transição da formação atual para um novo padrão de formação, dependente do acesso a instituições de ensino superior. O CNE baseia-se no disposto em outros instrumentos legais, como o Plano Nacional de Educação (PNE) para fortalecer seus argumentos. Esses instrumentos indicam a pretensão de universalização da formação em nível superior para os professores da Educação Básica, condicionando, paulatinamente a admissão de novos professores à aquisição do diploma. (CORDÃO, 2003)

A criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) e do Curso Normal Superior esteve entre os aspectos da LDB que mais despertou reações contrárias dos educadores. O Decreto n.2.306/1997 definiu uma nova classificação para o Sistema Federal de Ensino Superior, diversificando as instituições quanto à sua organização acadêmica e classificando-as como universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores, o que legitimou a criação dos Institutos Superiores de Educação, mencionados na LDB. O Decreto Presidencial n.3.276/99, que tratava especificamente dos ISE, formalizou a flexibilidade própria da organização desse tipo de instituição, dispensadas de promover a integração entre as dimensões de ensino, pesquisa e extensão, com permissão para manter percentuais mínimos de qualificação e dedicação ao trabalho do seu corpo docente. A diversificação e flexibilidade instituíram as facilidades necessárias para a fundação de novas organizações de ensino, por iniciativa de grupos privados que, de outro modo, teriam dificuldade em atender exigências mais complexas que tornavam esse investimento pouco atraente do ponto de vista comercial.

As perspectivas de diversificação e flexibilização do ensino superior não solucionavam os problemas e eram contrárias à luta por uma educação democrática. A partir da análise do contexto nacional e internacional, realizada por Catani e Oliveira (2002), entre os

desafios postos ao ensino superior estava a preocupação com a ampliação da demanda, massificação e diversificação. Era necessário conciliar o aumento da exigência de qualificação em diversas profissões e a perspectiva de integração entre ensino e pesquisa, com os desafios relativos ao modelo de financiamento, com a discussão sobre a interdisciplinaridade na organização dos currículos, além da necessidade de projetar mecanismos para uma educação continuada e permanente, bem como situar a universidade no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse contexto, é indispensável considerar a possibilidade do aumento da elitização desse nível de ensino. Investigações feitas por Sguissardi (2000) chamam a atenção para a evolução de indicadores como a oferta de vagas entre as instituições de diferentes naturezas e diferentes dependências administrativas, a distribuição regional dessa oferta, os números de concluintes, os números de docentes e o tipo de vínculo com as instituições, bem como a sua qualificação e dedicação ao ensino e à pesquisa. De fato, vivemos períodos de avanço do setor privado, de desigualdades regionais de acesso e oferta de ensino. Também presenciamos o emparelhamento das políticas nacionais às orientações internacionais e desresponsabilização do poder público sobre o ensino. Vimos prevalecer uma concepção mercantilista de conhecimento e do abandono da noção de ensino como direito social.

Especificamente quanto à formação universitária de professores, houve a tentativa de sobreposição do novo modelo de formação de professores em detrimento dos avanços já conquistados. O Decreto Presidencial n. 3.276/99 estabelece no seu Artigo 3º § 2º que a “formação em nível superior para atuação multidisciplinar destinada ao Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, far-se-á exclusivamente em Cursos Normais Superiores” oferecidos pelos ISE ou universidades. Uma vez atestada a inconstitucionalidade dessa determinação, que contradizia a legislação superior a esse dispositivo que regulamenta a autonomia universitária e o próprio corpo da LDB, o Decreto n.3.554/00, substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente”.

Nesse movimento estava em jogo o processo de qualificação da formação docente no país. Segundo Brzezinsk (1999), a desestruturação do lócus de formação não era um fato isolado, posto que representa uma tendência de enfraquecimento da formação universitária. Quando o princípio de integração entre ensino, pesquisa e extensão, deixa de ser uma referência para essa formação, as universidades são preteridas em relação a outros tipos de instituição e/ou suas faculdades de educação deixam de ter o seu papel legitimado, a sua ação ampliada e o seu potencial valorizado.

Embora os ISE pudessem garantir a ampliação rápida e econômica da oferta de cursos, a possibilidade de uma ampliação da desqualificação para essa formação era premente. Essas instituições poderiam representar uma solução para os locais onde inexitem cursos superiores de formação, mas é comprometedor restringir a formação a uma instituição situada no nível mais elementar de organização entre as instituições de ensino superior. Acácia Kuenzer (1998) observa que nesse contexto duas tendências foram aliadas: a de delimitar a formação de professores nos institutos externos ou internos à universidade, o que se fez presente desde o processo de formulação da LDB e avançou com a sua aprovação, e a de transferir o financiamento público para parcerias entre instituições, em especial as privadas, e secretarias de educação.

Privilegiar os ISE indicava uma ação contrária à necessidade de que fossem desencadeadas ações intensivas, sistemáticas e de efetiva qualificação dos educadores, através de uma formação inicial plena articulada com uma formação continuada. Elementos indispensáveis poderiam ser negligenciados como: o rigor da qualificação científico-acadêmica do professor imbricada à apropriação de metodologias para a produção do conhecimento sobre sua realidade, à formação política para o exercício de sua cidadania e produção de sua cultura. Por outro lado, prevalecia a desvalorização da tarefa do docente, concebida como ação técnica e mecânica, cuja lógica dispensa a cientificidade e a ação ético-política, sendo julgado um desperdício ocupar as universidades para a profissionalização do professor. Assim, as condições estruturais postas para a criação dos ISE, estariam correlacionadas a uma perspectiva de formação eminentemente prática, uma vez que esses estabelecimentos não-universitários estariam desobrigados a organizar um ambiente acadêmico que articulasse pesquisa, ensino e extensão.

A iniciativa privada foi claramente privilegiada com essa política de formação de professores. A oferta de cursos de licenciatura foi expandida, proliferando oportunidades para que cada professor adquirisse o seu diploma quando pudesse pagar ou quando tivesse seus estudos subsidiados pelo sistema de ensino no qual atua. Com os cursos normais oferecidos sob essas condições, os sistemas prometeram elevar a qualificação dos professores. Mas não estava descartada a possibilidade de que ocorresse o oposto, ou seja, a sua desqualificação e o comprometimento de todo um sistema envolvido em um contexto mais amplo de comprometimento do próprio ensino superior público no país.

Apesar da ênfase inicial na atuação dos ISE, as universidades preservaram a sua autonomia no que diz respeito à formação de professores, com a aprovação da Resolução 01/99

do CNE. Com base no Parecer CNE 115/99, essa Resolução dispôs sobre os institutos, procurando não ferir as estruturas e autonomia das universidades que ministravam os cursos de licenciatura. Assim, ficou definido o conjunto de cursos e programas que poderiam ser oferecidos por essa instituição, bem como os aspectos curriculares e do perfil profissional a serem observados.

Dando continuidade às disposições sobre a estrutura acadêmica e curricular a Resolução discorria sobre o projeto, o corpo docente e a duração do curso. Apontava a necessidade de projeto institucional unificado, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos. Determinava uma composição mínima do corpo docente, que apresenta diferenças significativas em relação ao que é exigido de outras instituições de ensino superior, sendo dez por cento de docentes com titulação de mestre ou doutor; um terço em regime de tempo integral, reforçando o caráter profissionalizante do curso com a exigência de que metade do corpo docente tenha experiência comprovada na Educação Básica. Também mencionava o Curso normal superior, incluindo seus objetivos, a duração mínima de 3 200 horas, as formas de aproveitamento de estudos, as possibilidades de especializações dos cursos para preparar profissionais nas modalidades como Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. A obrigatoriedade de parte prática com duração mínima, fixada em 800 horas, também foi contemplada nessa resolução, bem como as regras para a sua organização no currículo e aproveitamento da experiência dos alunos que atuam profissionalmente na área de ensino.

As questões curriculares sinalizadas nessa Resolução haviam sido tratadas no processo de formulação de diretrizes nacionais em 1997, logo após a aprovação da LDB. Nesse período, o CNE se manifestou instituindo as primeiras orientações curriculares para a formação de professores. A Resolução CNE/CP n.02/97, aprovada em junho desse ano, com base no Parecer n.4/97, dispôs sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.

Também nesse dispositivo, o ensino a distância foi mencionado como uma alternativa para a aceleração do processo de formação e suprimento das demandas por profissionais da educação. Como solução para a falta de professores nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau, foi proposta a criação de programas de caráter provisório e emergencial em paralelo aos cursos regulares de licenciatura, sendo destinados a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida. A concessão sobre

o uso do ensino a distância em parte do programa era colocada em destaque, sendo admitida como metodologia para a formação teórica, com uso de pelo menos 240h da carga horária curricular.

Mais uma vez o risco de desqualificação se evidenciava, baseada nos princípios da flexibilização da formação. Conforme alerta Acácia Kuenzer (1999), a criação de programas de caráter provisório era pertinente e reforçava o entendimento de que qualquer profissional que tenha nível superior, ou até mesmo médio, poderia ser professor. Para isso bastaria que esse profissional tivesse uma complementação pedagógica oferecida nos institutos. Nessa linha, estaríamos, de fato, descaracterizando os cursos de licenciaturas como oportunidades de formação dos docentes.

No mês de abril de 1999, foi publicada a Resolução CNE/CEB n.02/99, com base no Parecer CNE/CEB n.01/99, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental*, em nível médio, na modalidade Normal. Esta Resolução definiu os objetivos e especificidades dos cursos para esse nível de ensino e as competências dos profissionais a serem formados. Também orientou a criação dos núcleos ou áreas curriculares como forma de trabalho interdisciplinar e integrador dos conhecimentos na proposta pedagógica do curso. Fixou a duração do curso em um mínimo de 3 200 horas, indicou a possibilidade de aproveitamento de estudos, tornou obrigatória a incorporação de uma parte prática nos cursos, com duração mínima fixada em 800 horas.

Em dezembro de 1999, seguindo a publicação da Resolução CNE/CP n.01/99, foi publicado o já citado Decreto n.º 3.276/99, sendo modificado em agosto do ano seguinte pelo Decreto n.º 3.554/00. Com esse instrumento legal o governo dispôs sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, determinando requisitos para os cursos, como: formação compatível com a etapa da Educação Básica na qual haverá o exercício profissional, junto à possibilidade de complementação de estudos para a atuação em outras etapas da Educação Básica, uma formação básica comum, com concepção curricular integrada, de modo a assegurar as especificidades do trabalho do professor na formação para atuação multidisciplinar e em campos específicos do conhecimento; a articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada. Atribuiu a formação multidisciplinar, preferencialmente em cursos normais superiores, para os professores que atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e a formação por campos específicos, em cursos de licenciatura, para os professores que atuarão

nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Ele também reitera o papel dos ISE já definida pelo CNE, incumbindo esse órgão de definir diretrizes curriculares nacionais, segundo proposta a ser apresentada pelo MEC.

Prescindindo de um debate ampliado, a proposta de Diretrizes Curriculares foi produzida pelo próprio poder executivo da época, e depois de publicada pelo MEC foi encaminhada ao CNE. Esse documento serviu de subsídio para o trabalho a ser realizado pelo Conselho, ocupando um espaço privilegiado para na definição da formação de professores no país, sobrepondo-se a um documento com a mesma finalidade, elaborado com a participação de educadores. Esse procedimento ofuscou um movimento anterior, desencadeado para que as diretrizes fossem regulamentadas no CNE, de acordo com formulações que resultaram de pesquisas e reflexões da sociedade sobre o tema. Mais uma vez, as relações de poder hierarquizadas que eram vigentes à época inviabilizavam o diálogo e outros mecanismos de participação mais abertos.

No extenso documento proposto pelo MEC, a formação de professores da Educação Básica em nível superior foi analisada e foram esboçadas diretrizes curriculares para a sua preparação. Essa proposta apontou exigências de mudança no papel do professor, dos cursos e dos sistemas de formação, partindo de considerações sobre a reforma geral do ensino, as demandas geradas para a formação dos professores, o suporte legal já produzido nacionalmente para essa área, as questões históricas a serem enfrentadas na formação inicial do professor, a proposição de princípios norteadores de uma reforma curricular dos cursos. Destaca-se a ênfase no desenvolvimento de competências como centro da organização curricular, mediante listagem daquelas necessárias à profissão, que indicam uma relação entre a adequação da proposta pedagógica e posterior avaliação dos resultados da formação.

Os problemas no campo acadêmico e curricular da formação de professores se acumularam ao longo dos anos, demandando esforços concretos para a sua superação. Entre esses problemas estavam a segmentação da formação dos professores e a descontinuidade na formação dos alunos da Educação Básica, uma consequência do distanciamento entre professores dos diferentes níveis e áreas disciplinares. Esses profissionais vinham sendo formados em diferentes graus de escolaridade, fazendo com que a desarticulação no período de formação migre para a prática profissional, o que dificulta o desenvolvimento de um projeto comum de formação tanto quanto uma ação coletiva e integrada na Educação Básica.

Outros problemas desse tipo foram reconhecidos pela proposta do MEC, que pretendia superá-los. Baseando-se em estudos do campo educacional, esse documento indicava

as consequências de uma perspectiva fragmentária da formação de professores. Assim, fazia referência ao isolamento das instituições formadoras, quando estas estão fechadas à comunidade e sua dinâmica, às escolas da Educação Básica e às inovações tecnológicas. Também denunciava o tratamento separado e inadequado dos conteúdos, ora enfatizando os mecanismos de transposição didática, sem sua necessária ampliação e solidificação na linha do “pedagogismo”, ora enfatizando os conhecimentos da área específica que os professores devem aprender, reforçando o “conteudismo”. Alertou para a falta de oportunidade para que o professor reflita sobre a relevância e o significado social de seu objeto de trabalho, sobre a relação entre os conteúdos que estarão presentes na sua atuação profissional e sobre os vínculos entre os conteúdos pedagógicos e os conteúdos de ensino.

O texto também chamava a atenção para a falta de oportunidades para desenvolvimento cultural do professor. Considerando como parâmetro a importância da relação entre a educação e a cultura, não cabia pensar a formação como preparação restrita para a atuação profissional em sala de aula, nem defender a concepção restrita de prática segundo uma visão aplicacionista das teorias. Era criticada a dicotomia entre ensino e pesquisa fortalecida pela falta de oportunidade para que se desenvolvesse uma postura investigativa. Também era notada a ausência de conteúdos relativos às TIC na formação dos professores, bem como a falta de uma discussão sobre padrões éticos e políticos e a não observação sobre especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da Educação Básica. (BRASIL, 2000)

As considerações do CNE sobre a proposta do MEC desencadearam a formulação das Resoluções n.01/2002 e n.2/2002, aprovada com base nos Pareceres n.09/2001 e n.27/2001. Através desses dispositivos foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, conforme estrutura e conteúdo original da proposta do MEC. Basicamente, foram mantidas as definições originais.

Os novos documentos trataram da organização curricular e institucional, ratificando a definição de competências preestabelecidas. O currículo deveria preocupar-se com a formação de professores comprometidos com a aprendizagem do aluno, com o trato da diversidade, com o enriquecimento cultural, com práticas investigativas, com a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, com o uso das TIC e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, com o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. O espaço de formação deveria garantir cursos plenos, articulados

internamente e com os sistemas de ensino, oferta de recursos pedagógicos e tecnologias da informação e da comunicação, além da promoção de atividades culturais. A definição de competências seria útil aos mecanismos de avaliação baseados no desempenho individual dos professores formados.

A Resolução CNE/CP n.2/2002 instituiu a duração e a carga horária mínima desses cursos. Com base no Parecer CNE/CP n.028/2001, que alterou o primeiro parecer emitido sobre a questão da duração dos cursos, foi delimitada a carga horária de 400 horas relativa à prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso; 400 horas de estágio supervisionado de ensino, vivenciadas a partir da segunda metade do curso; 1 800 horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas de trabalho computadas entre outras formas de atividades acadêmico-científicas e culturais. Por esta Resolução, os cursos passaram a totalizar o mínimo de 2 800 horas, tendo distinguido e justificado cada uma dos componentes curriculares, bem como determinando uma duração mínima de três anos para a conclusão dos cursos, o que sinalizou a perspectiva de redução do tempo de formação anunciado nas primeiras orientações elaboradas após a LDB.

Diante da multiplicidade de instrumentos legais, as mudanças nos cursos de formação de professores passaram a acumular controvérsias. As sucessivas regulamentações deram margem à interpretações variadas e divergentes nos sistemas de ensino, o que tornava confusa a operacionalização das diretrizes curriculares. O próprio CNE emitia pareceres continuamente como resposta às inúmeras consultas de instituições, que solicitavam esclarecimentos sobre as determinações legais aprovadas. Ainda não é possível mensurar o ônus da falta de objetividade das diretrizes formuladas nesse período.

Em 2004, surgiu uma proposta de unificação da regulamentação sobre a formação de professores, como forma de superar a situação complexa que estava instalada. Então, o CNE produziu um documento preliminar a partir de um ponto de vista central. O texto reorganizava as determinações anteriores sem alterar significativamente os conteúdos já apresentados. As divergências sobre aspectos específicos da legislação, orientados por diferentes concepções sobre formação do professor, impediram a aprovação de uma resolução unificada. De todo modo, a definição de diretrizes para a formação de professores não dava abertura para que as mudanças fossem orientadas por um diagnóstico mais preciso de cada curso, bem como não tem privilegiado a construção de um sentido próprio para a construção coletiva do currículo em cada local.

O caráter impositivo da formulação das políticas para essa área tem operado no

sentido da manutenção da desigualdade como combustível do sistema social. Nesse período os esforços concentraram-se em um processo de certificação em massa dos professores, numa operação complexa de legitimação do projeto de sociedade pela via ideológica, afastando a educação de sua função social transformadora. A certificação garantiria a produção de indicadores necessários à construção da credibilidade do país, cedendo às condicionalidades impostas por uma ordem mundial. Como mecanismo de conservação do sistema social, a formação em nível superior dos professores foi admitida ao mesmo tempo em que seu papel foi reduzido e sua ação desqualificada enquanto formação de um agente crítico e propositivo, produtor de conhecimento na e sobre a sua realidade.

A hegemonia do projeto político nacional instigou a luta por educação, com a reação crítica desencadeada por uma presença cada vez mais organizada e mobilizada de educadores que defenderam o papel da universidade pública. As políticas de formação estiveram, predominantemente, voltadas para a separação e exclusão da população do exercício de uma cidadania plena, o que não se dá sem a garantia do direito a educação. Acácia Kuenzer refere-se ao modelo de educação e de formação de professores caracterizando-o como

...perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos sobrantes. Estes, sobram; precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do “desenvolvimento”. Da mesma forma, a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação, para esses sobrantes, ou para os candidatos a sê-lo, em futuro próximo. (KUENZER, 99, p.19)

Em paralelo à necessária definição sobre um modelo de educação, a demanda por formação de professores ganha amplitude. Em 1996, ano em que a nova LDB foi aprovada, havia 5 276 Cursos de Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3 420 em escolas estaduais, 1 152 em escolas particulares, 761 em municipais e três federais, segundo estudos realizados pelo INEP (2005). Mas a tendência de crescimento observada até esse ano sofreu uma significativa inversão no período entre 1996/2002, com a redução pela metade do número de escolas e da quantidade de matrículas. Em 2002, existiam 2 641 Cursos de Magistério, dos quais 2 050 oferecidos por instituições públicas, sendo que 1 174 estabelecimentos atendiam 194 090 alunos que se localizavam no Nordeste, concentrando 53% do contingente de formação nesse nível de ensino em uma única e em uma das menos

favorecidas regiões do país. (INEP, 2003)

Quanto aos Cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observou-se também a sua grande concentração no Sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular. Em 2005, essa oferta cresceu para 1 731 cursos de Pedagogia e 1 180 cursos normais superiores (regulamentados a partir de 1999). Há indicações de que nos últimos dez anos o Curso de Pedagogia foi um dos que tiveram maior crescimento de procura nos vestibulares, guardando a proporcionalidade entre as diferenças regionais.

Quanto à escolaridade, o Censo Escolar 2005 apontou que das 395 080 funções docentes da educação infantil, 68% carecem de formação de nível superior. Entre as 403 145 funções docentes do ensino fundamental 37% ainda não possuem diploma de licenciatura, sendo que esse percentual sobe para 53%, quando são considerados apenas os professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. Dentro da diversidade de situações de escolaridade existem professores que não chegaram a completar o ensino fundamental, dos que são diplomados em cursos de magistério e licenciaturas e os que tiveram formação em outras áreas. Entre os professores do nível médio e séries finais do ensino fundamental, o problema mais significativo está na distinção entre área de atuação e formação, bem como na falta de professores nos sistemas de ensino.

No mesmo ano, as estimativas sobre a necessidade de professores nos sistemas de ensino indicavam a carência absoluta de professores para atender à demanda educacional da população. Cerca de 235 mil professores no ensino médio e 475 mil cargos estavam vagos no ensino fundamental da quinta à oitava série, especialmente entre as disciplinas como Matemática, Física, Química e Biologia. Esses números estavam condicionados por um funcionamento inadequado dos sistemas de ensino, cuja regularização das condições de trabalho implicaria na sua elevação, tendo em vista que professores em atuação acumulam funções docentes, estão presentes em mais de uma instituição de ensino.

Como agravante, a intensificação do trabalho dos professores interfere na qualidade de sua atuação. Não raramente, a rotina do professor inclui a busca de alternativas à baixa remuneração e às condições desfavoráveis de trabalho, o que leva a longas jornadas diárias, sobrecarga de atividades e aumento da proporção entre professor e alunos nas classes. Nas classes da zona rural, temos a unidocência em turmas multisseriadas e fracionamento dos turnos de trabalho pedagógico. Essas questões se traduzem em novos problemas a partir das

carências forjadas conforme uma diferenciação regional, a distinção entre a realidade rural e a urbana, o acesso ao sistema público ou privado de educação, a ascensão através dos níveis de ensino.

Para além das demandas quantitativas, o desafio da formação ultrapassa a certificação ou conquista do diploma pelos docentes. Os aspectos qualitativos apresentados por análises sobre a vida cultural e acadêmica dos professores do Brasil compõem um conjunto significativo de observações que aponta para a complexidade da tarefa de promover a formação docente numa visão ampliada. Para essa reflexão são estarrecedores os dados apresentados pela pesquisa *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*, realizada pela UNESCO, ouvindo cinco mil professores, sendo 82,2% de escolas públicas e 17,8% das particulares, entre abril e maio de 2002.

Um processo de formação plena de professores, sem dúvida, não poderia prescindir da promoção de uma verdadeira revolução cultural entre os profissionais, em prol de uma educação democrática. Conforme a pesquisa, a maioria dos professores costuma frequentar eventos culturais, entretanto prevalece a realização de atividades de âmbito doméstico, sendo que 74% dos professores dizem ver TV e 52% declaram ouvir rádio, e 40,8% dizem ler os jornais, diariamente. A metade dos entrevistados indica ir ao cinema algumas vezes no ano e ainda mais esporadicamente participa de eventos esportivos, dando preferência a atividades culturais ligadas à profissão, sendo que 71,8% que participam de seminários de especialização e 86,2% frequentam a biblioteca. Eles praticamente não usam correio eletrônico, além do que 58,4% não navegam na Internet e 53,9% não se divertem com seu computador (ABRAMOVAY, 2004). Dar acesso a uma formação universitária tem sido um desafio que articulado a uma mudança profunda no modo de ser e agir dos profissionais, quando não só as informações que dominam precisariam ser atualizadas, mas as práticas e condições de formação do professor devem ser revistas, o que inclui a revisão da perspectiva curricular adotada até a intervenção no ambiente de formação.

No sentido de uma formação plena do professor, em 2006 foram definidas as *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia*, a Resolução CNE/CP n.01/2006. Essa nova regulamentação aponta para a superação dos problemas históricos que marcaram a formulação de políticas desse campo e da situação precária e complexa dessa atividade, do ponto de vista do movimento dos educadores. A Resolução teve como fundamento os Pareceres CNE/CP n.5/2005 e CNE/CP n.3/2006, que definiram princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados no planejamento e avaliação dos Cursos de

Pedagogia pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

A aprovação dessas Diretrizes representa uma conquista dos docentes após uma longa trajetória de cerceamentos da participação dos educadores na formulação de políticas educacionais. Na década de 1990, houve um amplo processo de discussões ouvindo as coordenações de cursos e entidades da área educacional. Desde 1988, uma Comissão de Especialistas havia elaborado o primeiro documento contendo diretrizes para o Curso de Pedagogia. Segundo Aguiar, Brzezinsk, Freitas e outros (2006), esse documento foi encaminhado ao CNE, assim como outros que reafirmavam e aprofundavam os princípios defendidos pelo movimento de educadores: de integração das políticas de formação, da base comum nacional, da docência como identidade para todos os cursos de licenciatura e Pedagogia e da instituição universitária como locus privilegiado para a formação do professor. Entretanto, esse movimento não foi considerado no processo de regulamentação dos mais diversos temas pelo CNE.

Como parte de uma conjuntura marcada por embates entre governo e movimento docente, durante anos, esse assunto foi protelado. Continuamente, iniciativas governamentais revelavam as intenções predominantes a cada período. Por outro lado, não se aplacavam as reivindicações e críticas à política de regulamentação da formação de professores, baseadas na diversidade de resoluções, pareceres e decretos alheios à evolução e manifestações formais dos princípios defendidos pelo coletivo de educadores. Em 2003, uma nova minuta de Resolução foi divulgada, tendo sido elaborada por uma comissão do CNE, a partir da qual foram definidas novas diretrizes para a formação em Pedagogia, reacendendo o processo de mobilização, proposição e reivindicação dos educadores sobre esse tema, dessa vez com maior abertura às reflexões críticas sobre a educação.

A partir da Resolução CNE/CP n.01/2006, os cursos de licenciatura em Pedagogia tiveram uma nova configuração. Esses cursos passaram a ser destinados à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Assim, o curso está articulando gestão e produção de conhecimento na área de educação à docência, entendida como trabalho pedagógico, ou seja, uma ação educativa metódica e intencional em espaços escolares e não-escolares, indo além da noção de docência como “ato de dar aulas”. Além disso, a licenciatura em Pedagogia garante a

formação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, em organizações (escolas e órgãos dos sistemas de ensino) da Educação Básica, admitindo que essa formação profissional também seja realizada na pós-graduação, em cursos especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados.

Com a definição dessas Diretrizes, foram conquistados avanços do ponto de vista da concepção e definição curricular. Os pilares da formação do pedagogo constituíram-se da noção de pesquisa, de reflexão crítica, do estudo sobre a escola e a prática educativa, de uma gestão educacional democrática e não hierarquizada ou burocratizada. Também foi privilegiada uma perspectiva de organização interdisciplinar, contextualizada, não fragmentada ou restrita dos campos de conhecimento e foi indicada a relevância social da atividade docente, da ética, da sensibilidade afetiva e estética. Para essa formulação concorreu a definição de uma estrutura curricular por núcleos integrados – de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, de estudos integradores – que ocorrem ao longo de toda a formação.

Com isso, o horizonte de formação e atuação do pedagogo foi ampliado, conforme as propostas formuladas pelos movimentos de educadores. A perspectiva ampliada do trabalho docente, em articulação com o contexto mais amplo e com a variedade de processos pedagógicos e de espaços de aprendizagem, demanda a capacidade crítica e reflexiva dos professores, a qual contribui para mudanças significativas na prática educacional. Além disso, supera-se a formação dos Pedagogos por habilitações que titulavam os chamados “especialistas em educação”. Também ficou superada a restrição dessas funções aos licenciados em Pedagogia, vetando uma política curricular instituída sob a égide da ditadura militar, a qual respondia às exigências do modelo educacional tecnicista. A avaliação feita até o momento indica perspectivas promissoras para a nova organização dos Cursos de Pedagogia, provocando um efeito em cadeia para a compreensão da dimensão pedagógica da formação de professores da Educação Básica.

A formação proposta para o profissional da educação do curso de Pedagogia é abrangente e exigirá uma nova concepção da educação, da escola, da Pedagogia, da docência, da licenciatura. Uma nova compreensão que situe a educação, a escola, a Pedagogia, a docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens, com o fim de demarcar o caráter sócio-histórico desses elementos [...] ao se compreender e definir o curso de Pedagogia como uma licenciatura, não se pode incorrer no equívoco de organizá-lo curricularmente como um curso circunscrito ao campo das metodologias de ensino e dos conteúdos relativos aos saberes específicos para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, no curso da modalidade normal no ensino médio ou, ainda, nos cursos de formação profissional na área da educação que começam a se fazer presentes em nossa realidade. [...] A

compreensão da licenciatura, nos termos das DCN-Pedagogia implicará, pois, uma sólida formação teórica, alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da Pedagogia. (AGUIAR; et al., 2006, p. 832)

Reconhecendo o papel da mobilização permanente dos educadores nas conquistas alcançadas até agora, apesar do otimismo, alguns cuidados ainda são exigidos. Márcia Aguiar (2006) chama a atenção para os desafios que ainda estão postos para a formação em nível superior de professores, como necessidade de intervenção efetiva e organizada para a definição das orientações que irão reger a formação a ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação, voltados para formar profissionais em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica; a revisão da Resolução n.01/99, que dispôs sobre os ISE e Cursos Normais Superiores, bem como da Resolução n.01/2002, que dispôs sobre as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica; a avaliação institucional de cursos, instituições e condições de realização da prática e estágio em andamento; a inclusão do papel da universidade para a formação de professores no âmbito da reforma do ensino superior, de modo a garantir o direito universal à educação.

Os embates vivenciados nos últimos anos associam a defesa de uma formação plena de professores à luta pela educação como direito universal e também à reivindicação por uma universidade pública democrática. Conforme alerta Marilena Chauí (2003), a mudança da universidade depende da defesa do direito do cidadão e da universidade pública e autônoma em relação aos governos e aos imperativos da economia; da docência universitária para além dos critérios quantitativos de produtividade, da sobrecarga e proletarização da categoria docente, potencializada pela expansão desregulada desse nível de ensino. Portanto, não é possível dissociar a discussão sobre formação dos professores nas universidades do movimento de revalorização da pesquisa e da extensão, observando as condições materiais, de tempo, de espaço, de financiamento público para a sua realização, com processos voltados para o fortalecimento da cidadania, assim como é necessário estar alerta para a distinção entre o conceito de democratização e de massificação do ensino.

Uma agenda mais integrada de defesa da educação é uma exigência para que ocorra uma formação universitária plena e significativa dos professores. Marilena Chauí (2003) afirma ainda que é necessário articular o ensino superior público e outros níveis de ensino público, fortalecendo o compromisso da instituição universitária e seus currículos com a transformação radical da Educação Básica de caráter público. Também é necessário observar as condições para a formação com base na reflexão e pesquisa, organizando os cursos de maneira a assegurar

que os estudantes possam circular pela universidade e construir o seu currículo, além de estar em intercâmbio com outras instituições, do país e estrangeiras. É indispensável assegurar, simultaneamente, a universalidade dos conhecimentos e a sua especificidade regional, o conhecimento sobre as questões clássicas de sua área e os problemas atuais do país e do mundo, as pesquisas realizadas sobre os temas relacionados com a educação e a construção de uma atitude investigativa do professor para a construção de conhecimento na sua prática. Para tanto, tornam-se prementes condições de trabalho como a infraestrutura de bibliotecas, laboratórios equipados, o apoio aos estudos através de bolsas, de alojamentos estudantis, de alimentação e de atendimento à saúde.

Do ponto de vista das orientações curriculares, somos provocados a traduzir em ações concretas a perspectiva de centralidade da prática como componente curricular. Esse elemento se consolidou diante da obrigatoriedade da dimensão prática para a formação do professor, através da determinação sobre a sua duração e a distribuição da parte prática no currículo, a forma como ela será desenvolvida nos cursos ou incorporada pelos estudantes que exerçam atividade docente em escolas de Educação Básica, a relação entre instituição formadora e sistema de ensino básico para a realização dessa parte prática, bem como a supervisão e avaliação do aluno. A questão da prática ultrapassa o caráter formal com que ela tem sido abordada no processo de reforma dos cursos, conforme as novas diretrizes.

De fato, a prática de ensino desenvolvida na escola pressupõe parte significativa da formação profissional, desvelando problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem. Essa articulação mobiliza o professor em formação a desenvolver a sua reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares que ministra e sobre as teorias estudadas, a construir conhecimento sobre a complexidade do processo educativo. Tal complexidade envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas, também, a própria dinâmica da escola, orientada pelo seu projeto pedagógico e pelos princípios, tônicas e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional, expressas nas relações entre os diferentes segmentos da instituição e na relação entre a escola e a comunidade. Com isso, os cursos estariam oportunizando a superação da dicotomia teoria-prática, garantindo a simultaneidade entre o estudo das teorias e metodologias, a vivência e reflexão sobre a realidade educacional concreta, a construção de conhecimento sobre as áreas específicas e de conhecimentos didáticos.

Apesar da ênfase na prática da formação, contraditoriamente, as Diretrizes elaboradas a partir desses fundamentos possibilitam a dispensa dessa dimensão, na condição do

professor ter uma experiência prévia e comprovada de ensino. Isso criou condições para a redução do tempo de formação, tornando-a mais rápida, sem que, de fato, essa experiência fosse reconhecida como ponto de partida e de chegada da formação do professor. Assim, as atividades realizadas no interior da universidade ou fora dela, que não recebem a legitimação proporcionada pela inscrição formal, como no caso das disciplinas, não são reconhecidas ou articuladas com o processo formativo do licenciando e nem sempre são valorizadas. Junto a isso, dificilmente é permitido ao estudante a autonomia e liberdade de apresentar projetos próprios de estudos, baseados na pesquisa e extensão, permitindo que “obedecido um núcleo geral de atividades centradas na práxis, [que o licenciando] tenha a oportunidade de expressar sua singularidade, propondo jogadas próprias”. (SERPA, 2004, p.179)

Apesar das conquistas do ponto de vista legal e dos esforços que vêm sendo dispensados tanto pelo governo como pelo movimento de docentes, a formação em nível superior continua a ser um desafio para o país. Os fatos que marcaram a história do país revelam que os esforços desencadeados para resolver o problema da formação de professores não foram suficientes. Ao longo da história de profissionalização do professor no Brasil, a sua ação é controlada e reduzida ao atendimento de uma minoria de cidadãos. Para isso concorrem aspectos que vão desde o modo como são formados até a definição de políticas e ações da área de educação. A prática de uma educação diferenciada, ao comprometer o direito da população, restringiu o direito do professor à sua própria educação e profissionalização, fortalecendo uma educação de qualidade apenas para alguns privilegiados.

O caráter histórico dos problemas educacionais vivenciados na atualidade explicita a noção de que a realidade é dinâmica e síntese de múltiplos agenciamentos. O campo da formação dos professores se traduz numa via de compreensão e de intervenção no contexto educacional, considerando que esses profissionais são atores de uma dinâmica social complexa, mobilizada por um jogo de interesses em conflito, que explicitam realidades contraditórias. Se o passado sobre a formação de professores estabelece condições, mas não determina o futuro, ao aprender com a dinâmica de produção dos acontecimentos são conquistadas novas oportunidades e criadas novas condições de posicionamento crítico e propositivo diante da conjuntura mais recente. A participação da diversidade de agentes sociais, que compõem um coletivo corresponsável pela dinâmica dos acontecimentos, alteram o processo de tomada de decisões dentro desse campo, o que pode garantir a transformação radical do cenário de desigualdade e injustiça.

4 A PRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Atualmente, a presença das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação de professores é marcante e necessária, mas precisa ser considerada criticamente. Em especial, é crescente a oferta de cursos de licenciatura em Educação a Distância (EAD), direcionados para os profissionais não diplomados conforme as determinações legais e em exercício na Educação Básica, com a indicação de que esse movimento coincide com a própria expansão do ensino superior a distância no país. Tal expansão vem ocorrendo como uma ação desproporcional ao avanço das realidades tecnológicas vivenciadas pelos professores, que exercem seu trabalho e formação sob condições precárias de acesso à informação, comunicação e produção de cultura. Portanto, cabe refletir acerca do sentido político do uso das tecnologias, articulado à mudança de entendimento sobre as formas de ensinar e aprender, visando à construção de uma educação plena e uma sociedade democrática.

A adoção das TIC nos processos de formação de professores da Educação Básica ganhou ênfase na última década, manifestando-se especialmente na tendência para a implantação de cursos de EAD, dado o caráter emergencial e abrangente dessa formação com a aprovação da LDB, em 1996. Em concordância com a análise das questões históricas e conjunturais esboçadas no capítulo anterior, esse movimento não pode ser compreendido sem que se considere a diversidade e complexidade dessa formação, incluindo problemas como a desvalorização social da profissão docente, a falta de condições para o exercício da profissão nas instituições voltadas para a Educação Básica, as dificuldades de elevação do nível dessa formação com garantias sobre a sua continuidade e integridade, diante de uma universidade desafiada por questões como acesso, financiamento, autonomia, organização acadêmica e curricular, até mesmo ameaçada como espaço legítimo para a formação do professor. A presença das TIC não é algo simplesmente natural, nem pode ser considerada fora do contexto contraditório e complexo da formação universitária dos professores quando o interesse é fazer convergir esforços para a construção de uma educação democrática.

Isso demanda um estudo que contemple a amplitude e o sentido do uso das TIC nos sistemas de ensino e nas práticas de formação de professores no nível superior. Também sugere a necessidade de compreensão sobre a expansão da EAD no país, alcançada a partir da ênfase no uso das tecnologias mais recentes. O crescimento da presença das TIC na educação, em especial no ensino superior a distância para a formação de professores, se dá dentro de condições de acesso e produção de informação heterogêneas, via de regra não problematizadas

enquanto condições sociotécnicas produzidas historicamente, mas tomadas como “a realidade” única e imutável em relação à qual cada nova iniciativa de formação de professores deve se adaptar. Nesse contexto, há a prevalência da noção de neutralidade como parte da “natureza” das tecnologias, o que está imbricado com uma abordagem instrumental das TIC na educação, manifestada no seu uso como meros recursos da prática educativa, seja ela presencial ou a distância. É inevitável problematizar essa concepção diante da observação sobre as condições de uso das TIC na sociedade e na formação de professores, considerando o processo de construção “das realidades” tecnológicas e os seus resultados, bem como a interdependência entre as dimensões técnica e política para a expressão do significado construído em torno da produção e do uso dessas tecnologias.

Para além da suposta neutralidade, as TIC fazem parte de um universo complexo, de mudanças cada vez mais velozes das relações entre sujeitos para a produção de sua existência no mundo contemporâneo. Novos hábitos, novos valores, novos conceitos são produzidos socialmente a partir de um movimento, no qual as TIC compõem o cenário. A formulação de uma cultura digital tem ressonância com o exercício da prática educativa, acrescentando e reconfigurando os antigos desafios para a elevação do nível de formação dos professores. Considerar aspectos da abrangência, das condições e dos significados construídos para a TIC no processo de formação universitária de professores, em especial através da oferta de EAD, faz parte de uma análise necessária, crítica e propositiva. Isso pode contribuir com o avanço da reflexão sobre formar professores, considerando que o enriquecimento de opiniões, a formulação de novas reivindicações e a participação ativa no processo de tomada de decisões nesse campo não ocorrem sem que o papel político das TIC seja evidenciado.

4.1 O ensino superior a distância e a formação dos professores

Uma grande diversidade de experiências de EAD vem sendo identificada e estudada, em meio a um contexto em ebulição. São cursos desenvolvidos por instituições públicas e privadas, em âmbito estadual, nacional e internacional, os quais utilizam vários meios de comunicação e abrangem diferentes níveis e modalidades de ensino, em especial para a formação de professores. Tem ocorrido a formação de associações, consórcios entre instituições como estratégia para operacionalizar as ações. Em paralelo, acompanhamos um intenso processo de regulamentação da EAD juntamente com mudanças nos dispositivos legais que regem o uso dos meios de comunicação social, evidenciando conflitos entre as perspectivas de manter ou transformar condições de produção e circulação de informação.

O ensino superior a distância foi sendo organizado e regulamentado, em nível mundial, através de um processo de intensificação iniciado na década de 1970, marcado pelo surgimento de instituições em diversos países. Entre essas estão a Open University na Inglaterra, criada em 1969, a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha fundada em 1972, a University of South África (UNISA) de 1973, a Universidade de Hagen na Alemanha, criada em 1974, seguidas da Indira Gandhi National Open University (IGNOU), fundada na Índia em 1985, a Universidade Aberta de Portugal, iniciada em 1988.

A expansão da EAD no mundo esteve associada a um conjunto de transformações sociais, introduzidas no interior das sociedades cada vez mais industrializadas, com o objetivo de criar mais oportunidades através de um uso crescente de tecnologias voltadas para o processamento da informação, visando ao controle remoto das operações nos processos produtivos. O fenômeno das inovações tecnológicas nesses processos provocou, por um lado, “impactos sociais” sobre o perfil do trabalhador, requerendo alterações que mobilizavam as dimensões culturais, educacionais, ideológicos, psicossociais, tendo em vista atender à necessidade objetiva de correspondência entre as funções laborais dos trabalhadores e o nível de desenvolvimento da base técnica da produção social. Por outro lado, houve a necessidade crescente de qualificação para o mundo do trabalho em mudança, o que implicou em uma maior demanda por educação, exigindo processos de formação continuada que adaptassem a força de trabalho ao ritmo de inovação do processo produtivo, o que levou a oferta de ensino ao limite de sua capacidade (MACHADO, 1994). A expansão e legitimação desse modelo econômico foram condicionadas pelo potencial educacional das sociedades, ou seja, a ampliação do acesso à educação deveria adequar-se aos princípios de minimalização do Estado.

A partir disso, tem sido crescente o interesse por soluções educacionais que atendam à necessidade de ampliação da oferta de ensino, sem a ampliação de custos. A projeção de gastos com educação procura reorganizar o compromisso do poder público e também está baseada numa lógica de economia de escala. A produtividade do sistema de formação também é um fator relevante nesse contexto, com a premência de cursos mais rápidos que produzam um grande número de egressos.

Alheias a essa discussão, existem perspectivas evolutivas de análise da expansão da EAD que classificam sua história em fases, conforme o meio de comunicação usado e/ou combinado. Nesse sentido, prevalece a noção de que essa modalidade estaria subjugada meramente a aspectos técnicos e metodológicos. Entretanto, os vínculos entre as mudanças do mundo produtivo e as mudanças da educação colocam o uso das TIC na educação sob questão,

evidenciando a necessidade de um posicionamento político que oriente o seu uso, uma vez que o fator tecnológico está articulado a fatores políticos, sociais, econômicos e educacionais, numa convergência que tem impulsionado essa prática no mundo.

No Brasil, é possível destacar a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923, que representou um marco para a incorporação das TIC na educação. Uma década depois, o primeiro dispositivo legal para a regulamentação da Radiodifusão no país formalizava as ideias manifestadas originalmente, definindo o rádio como um "serviço de interesse nacional e de finalidade educativa" (Decreto n.20.047,1932), limitando a veiculação de comerciais na programação. Anos depois, a Rádio foi doada ao MEC, dando origem ao Serviço de Radiodifusão Educativa, em 1937. Esses fatos indicam aspectos relevantes a serem considerados no estudo sobre a EAD, necessários para que se compreendam as condições produzidas para a sua implantação no país. Essa compreensão não pode ser construída sem que se considere o contexto educacional e político da época, de centralização de poder e da necessidade de veiculação de um discurso legitimador da hegemonia instituída, e também da ausência de uma educação democrática, excluindo grandes parcelas da população do ensino formal.

O movimento de contestação social também tem interfaces com a história da EAD. Existem registros de iniciativas que representaram marcos na história da EAD no Brasil e em outros países, utilizando o rádio, o meio impresso, a televisão, como foi o caso das escolas radiofônicas criadas no "Movimento de Natal" no Rio Grande do Norte. Com caráter inovador e revolucionário, essa experiência promoveu a alfabetização de jovens e adultos das classes populares, em 1958, inicialmente no interior do Estado do Maranhão, posteriormente estendendo-se por todo o país. Segundo Arnon Andrade (1996), as escolas pretendiam ensiná-los a ler, escrever, contar e, acima de tudo, a compreender a sociedade e ter um conhecimento sobre o mundo, aumentando a sua capacidade de sobrevivência em uma região de natureza tão hostil o seu posicionamento diante de uma organização social injusta. As escolas radiofônicas estiveram na origem do Movimento de Educação de Base (MEB), registrado como um dos mais importantes eventos da história da educação popular brasileira. Elas também foram atingidas e desarticuladas pelo golpe militar de 1964, conforme registra Laymert Garcia Santos (1981), quando as sete mil escolas radiofônicas existentes em 1963 foram fechadas, invadidas ou reapropriadas pelo governo.

Em substituição, foi criado o *Projeto Minerva*, que também utilizava as transmissões de rádio. A centralização e adequação da EAD aos interesses governamentais

marcaram essa iniciativa. Seus resultados apontaram para um baixo índice de aprovação das quase 300 mil pessoas que tiveram acesso às emissões radioeducativas. Nesse Projeto, os currículos eram simplificados e preenchidos com conteúdos sem adaptação à realidade da população das diferentes regiões do país.

Em paralelo a esse movimento, na Bahia surgiu o *Instituto de Radiodifusão do Estado da Bahia* (IRDEB), que em 1969 representava um possível contraponto político à concepção centralizadora da época e inaugurava o uso das TIC para a formação de professores. O IRDEB iniciou um dos primeiros projetos de caráter regional para a formação de professores utilizando a EAD, além de desenvolver projetos voltados para a Educação Básica, na década de 60. Essa iniciativa foi coordenada pela Secretaria de Educação da Bahia, sendo financiado pela Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI) e pelo governo brasileiro. Eram utilizados meios variados como rádio, TV e materiais impressos, oferecendo uma programação baseada em três tipos de ação: uma informacional, recreativa e cultural; outra com conteúdos culturais e sociais e uma terceira com objetivos "sobretudo" educativos, através de cursos organizados por prefeituras municipais, tendo um acompanhamento de equipes de supervisão dos trabalhos, registrando como resultado a produção de uma série de programas para TV e rádio voltada para a atualização e requalificação dos professores da zona rural. (ALONSO, 1996)

Uma iniciativa semelhante foi iniciada dez anos depois, também com caráter regional, pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, que desenvolveu projeto de capacitação docente intitulado *Um Rádio e uma Televisão em cada Escola* (1979). Esses e outros projetos tiveram um funcionamento ainda mais limitado, especialmente por problemas com financiamento, tendo como consequência a interrupção das atividades (ALONSO, 1996). Esses fatos evidenciam a descontinuidade sofrida pela EAD e a sua relação com o contexto político de cada época.

O *Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares – Projeto SACI* utilizou o rádio, a televisão e materiais impressos em projetos de treinamento de professores e habilitação de professores leigos especialmente da zona rural do Estado. Além disso, desenvolveu projetos destinados a alunos das primeiras séries do 1º grau, entre 1967 e 1974 e também programou um conjunto de pesquisas a respeito da eficiência relativa dos meios usados e dos custos, tendo como objetivo maior estabelecer um sistema nacional de teleducação com o uso do satélite. As transmissões eram recebidas nas escolas que, sem eletricidade, utilizavam baterias e antenas para a recepção da programação. Dos 1.116 professores inscritos, 790 chegaram até o fim do

treinamento. (SARAIVA, 2001)

Como iniciativa do governo federal, o *Programa Logos*, implantado em 1973, dirigiu-se à qualificação de professores leigos através do ensino por correspondência. Envolveu tanto o MEC, como os estados e os municípios, que dividiam responsabilidades quanto ao planejamento do projeto, financiamento, infraestrutura de acompanhamento dos professores em Núcleos Regionais mantidos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Na fase de expansão nacional, o Programa foi implantado em 17 Estados brasileiros e atendeu a 50 mil alunos, diplomando 70% deles, valores que ficam diluídos se for considerada a estatística nacional que apontava um número de 300 mil professores leigos no país.

Em 1990, surgiu o *Programa de Valorização do Magistério*, que substituiu e seguiu os mesmos moldes da iniciativa anterior, por conta da desatualização do material e da necessidade de ampliação do *Logos*. Conforme análise de Kátia Alonso (1996), essa experiência de formação de professores usando EAD, incorreu em problemas já diagnosticados anteriormente, por exemplo, no que diz respeito à falta de reconhecimento do contexto socioeconômico e cultural dos professores, ausência das diversidades regionais e o caráter fragmentado do material didático, manipulação política que ocorria, principalmente, nas prefeituras municipais que se utilizavam tanto do projeto, como dos professores em proveito eleitoral.

Em 1991, surgiu O *Projeto Um Salto para o Futuro*, ainda em funcionamento, que consiste na veiculação de programas destinados à atualização de professores da educação fundamental, posteriormente incorporados ao *Projeto TV Escola*. Um dos diferenciais apontados nesse programa é a interatividade baseada na troca de perguntas dos professores que estudam através de textos impressos e assistem à programação televisiva em espaços organizados e distribuídos nos estados. Chamados de *Telepostos*, esses espaços servem para a recepção do programa, mediante a organização de grupos de professores em cada local, os quais formulam perguntas e aguardam as respostas dos "especialistas" emitidas da sede de produção e transmissão dos programas, utilizando meios como o telefone e fax para essa troca de informações. Segundo os estudos realizados por Saraiva (1995), os aspectos positivos destacados dessa experiência dizem respeito à sua abrangência nacional, à possibilidade de ação integrada e coordenada a partir de várias regiões, ao foco na educação continuada de professores, à familiarização de professores com as possibilidades da EAD, à criação em cada Estado de uma Coordenadoria de EAD.

O *Projeto TV Escola* foi criado em 1995 com o objetivo de capacitar e atualizar

professores da rede pública de ensino fundamental e médio e servir de instrumento didático no processo educativo. A ação inicial consistiu na distribuição de equipamentos de recepção (antena parabólica, receptor, televisor, videocassete) para escolas com mais de 100 alunos, o que representava quase a totalidade de instituições no país. O projeto oferece a transmissão de uma grade de programação composta de documentários, filmes e programas, e inclui o *Programa Um Salto para o Futuro*, dirigido à formação de professores.

Do ponto de vista da criação de estruturas governamentais, a partir da década de 60 é que se encontram registros de alterações em função da gestão da EAD no país. Na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, foi criado o Programa Nacional de Teleducação (Prontel), a quem competia coordenar e apoiar a teleducação no Brasil. Este órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (SEAT), que foi extinta. Em 1992, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância, no MEC, e a partir de 1993, foram tomadas as primeiras providências pelo governo brasileiro, no sentido de formular uma política nacional de EAD e criação do Sistema Nacional de EAD, por meio do Decreto nº. 1.237/94. Em 1995, o governo federal criou uma Subsecretaria de EAD, no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, responsável pelo Programa Nacional de EAD. Finalmente, em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), instituída definitivamente como órgão integrante da estrutura regimental do MEC, assumindo as atribuições da Subsecretaria, que deixou de existir.

A intensificação da EAD, nesse momento, não esteve isenta às orientações de organismos internacionais que interferiam nas políticas públicas para as áreas sociais. No campo educacional, essas orientações sugeriam o uso das TIC para a formação de professores. O Banco Mundial produziu documentos utilizados nas primeiras definições das políticas públicas para essa área, exercendo uma forte influência nas ações desencadeadas no início da década de 90. Segundo Marília Fonseca (1999), as intervenções na política econômica e acordos financeiros associados a condicionalidades desleais atingiram “países periféricos” através de seus sistemas de ensino, alvo principal utilizado como estratégia de controle e subordinação do país.

Nesse contexto, a política estratégica para a formação em nível superior a distância do MEC passou a evidenciar uma consonância com as orientações internacionais. Isso ficou evidente diante da perspectiva de privilegiar a formação mais ligeira e mais barata, com a capacitação em serviço, a distância e em cursos mais rápidos. Assim, a formação de professores, como parte da política de ensino superior no país, foi tutelada de modo mais

explícito por organismos internacionais, garantindo uma sintonia entre os discursos de agências internas e externas, com a intenção de adaptar o país a um projeto de sociedade traçado fora dele e que, obviamente, atenderiam a interesses alheios. Esse processo explicita a não neutralidade, ou seja, o caráter político da adoção da EAD como estratégia para formar professores. Um novo sentido para o uso das TIC vem sendo requerido como elemento fundamental para compor o processo de construção de uma educação e sociedade democráticas.

A dimensão ideológica da EAD, presente nesse tipo de intervenção, também está associada a uma perspectiva comercial. O interesse comercial no campo da educação manifestou-se concretamente com a negociação sobre a inclusão dessa prática social como um serviço, no âmbito da Organização Mundial do Comércio, respaldando iniciativas como as dos Estados Unidos, Nova Zelândia e Austrália, que solicitavam que os governos liberalizassem os serviços educacionais e reduzissem as restrições e barreiras, incluindo sobre a questão da remessa de lucros, dando acesso aos mercados nacionais para que o serviço fosse comercializado livremente, tendo como principal foco o ensino superior desenvolvido presencialmente ou a distância. Essa tendência foi considerada por Carvalho (1999) como a eminente busca de novas áreas de atuação e conquista de novos mercados pelo capital produtivo. A perspectiva comercial se traduz em práticas de mercantilização oportunizadas pela necessidade de avanço das políticas de introdução das TIC no ensino presencial ou em cursos a distância. Temos o investimento em aparelhos televisores, vídeos, antenas e computadores quanto pela demanda gerada pelo consumo de sistemas operacionais, *softwares*, programas de TV, livros ou pacotes completos de cursos, com o risco de que o desenvolvimento da EAD tenha como parâmetro fundamental a instalação de uma indústria da educação.

Com a aprovação da LDB, em 1996, o ensino a distância passou a ser contemplado nas Diretrizes da Educação no país, um marco fundamental para o necessário processo de regulamentação desse campo. No Artigo 80, a Lei determina que o poder público incentive a realização da EAD, em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, a Lei firma a necessidade de credenciamento das instituições que pretendem operar com essa modalidade, bem como indica a regulamentação da avaliação e registro de diploma. Fica implícita a perspectiva, por um lado, de controle centralizado com o estabelecimento de normas de funcionamento da EAD, credenciamento de instituições e requisitos para a avaliação e registro de diploma como responsabilidade exclusiva do governo federal; por outro lado, uma perspectiva de implementação descentralizada, a cargo dos sistemas de ensino.

Além de ser abordada em um artigo específico, a EAD é citada em diferentes partes

do texto da LDB. O capítulo sobre o Ensino Fundamental cita, no seu Artigo 32, § 4º, a EAD como uma forma de complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. O capítulo sobre a educação superior delimita o número de dias de efetivo trabalho acadêmico, determinando, no § 3º do Artigo 47, que a frequência de alunos e professores nos sistemas de ensino é obrigatória, salvo nos programas de EAD. Ao instituir a Década de Educação, no § 3º do Artigo 87 das disposições transitórias, a LDB determina que caberá aos Municípios e, supletivamente, ao Estado e à União prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados, bem como utilizar os recursos da EAD para realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício.

Em 1997, uma das primeiras orientações sobre a formação de professores após a LDB, incorporava o uso da EAD. A Resolução CNE/CP n.02/97, elaborada diante do caráter emergencial de falta de professores, dispôs sobre os programas especiais de formação de docentes para as disciplinas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Essa Resolução estava atrelada a uma tendência de flexibilização da aquisição do diploma, incluindo para isso a possibilidade de uso do ensino a distância em parte do programa. O parecer que justificou essa Resolução recomendava atenção especial para essa modalidade, tendo em vista o anunciado risco desse “recurso” representar um simples modismo, desconsiderando-se as dificuldades para a sua execução, incluindo o alto custo e tempo de planejamento para a implantação, um novo domínio de saberes específicos para o seu funcionamento, e também a necessidade de autorizações e avaliação dos cursos.

A falta de uma regulamentação dessa matéria, à época, foi superada com a aprovação do Decreto no. 2.494, sancionado em 1998. Com esse dispositivo, o governo federal regulamentou o Art. 80 da LDB definindo aspectos ligados ao conceito da EAD, que envolve a autoaprendizagem, a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados em diferentes suportes de informação, a utilização de suportes isolados ou combinados e veiculação de conteúdos pelos diversos meios de comunicação. Também foram regulamentados aspectos do regime de funcionamento dos cursos, quanto à flexibilidade de organização do tempo e espaço de estudos, com a garantia de qualidade da formação sendo garantida pelo credenciamento de instituições, autorização de cursos segundo orientações curriculares nacionais. Nesse mesmo ano foi aprovada a Portaria Ministerial n.301, que atendeu à necessidade de normatização dos procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. Em 2005, o Decreto n. 5.622/05 revogou o anterior, permanecendo vigente até o momento atual, disciplinando a oferta de cursos a distância em todos os níveis de ensino.

O processo de regulamentação ganhou diferentes tonalidades conforme a área de ensino a que se aplica. Nesse contexto, destaca-se a diferenciação quanto à oferta de cursos de Direito e Medicina ou áreas afins, com o estabelecimento de limites de uso dessa modalidade em até 20% da carga horária curricular. Essa especificidade está ligada à prerrogativa conquistada por entidades profissionais como o Conselho de Medicina e a Ordem dos Advogados do Brasil, que têm a exclusividade quanto ao acompanhamento sobre a abertura de novos cursos nessa área.

Em 1999, um marco significativo para o uso da EAD na formação de professores se deu com a implantação da primeira turma do *Programa Proformação*. Esse Programa foi elaborado dois anos antes, pela SEED/MEC, com financiamento inicial do Fundo de Fortalecimento da Educação (FUNDESCOLA), que administrava recursos oriundos do Banco Mundial e depois do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em funcionamento até os dias atuais, trata-se de um curso de ensino a distância, em nível médio, dirigido a professores leigos que atuam nas séries iniciais e na educação infantil, com base no uso de materiais impressos em processos de autoinstrução e a audiência de vídeos em encontros periódicos com tutores em Agências Formadoras, situadas em diferentes localidades. No primeiro ano de funcionamento foram contemplados 1 323 professores, em 2000; foram mais 22 056 professores; em 2004 foram mais seis mil professores, segundo dados do MEC.

Estudos realizados sobre essa experiência por Marli André (2002), evidenciaram mudanças na prática pedagógica dos professores. A presença de cooperação e valorização do processo de planejamento das aulas nas suas escolas, a aquisição do hábito de leitura e pesquisa, a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos, a reprodução na sala de dinâmicas vivenciadas na formação foram aspectos observados entre professores do *Proformação*. Também foram observadas novas formas de organização do espaço físico das salas onde os professores atuam, a exemplo de “cantinhos”, ambientes motivadores com cartazes. A autora observou, ainda, a tranquilidade dos professores em lidar com turmas multisseriadas, a colaboração entre estudantes de diferentes níveis, o trabalho coletivo entre professores, a relação afetuosa entre professores e alunos, o incentivo à participação dos pais, o uso de dramatização, o atendimento individualizado do aluno.

Ainda que tenha potencializado o processo de formação e trabalho docente, foram verificados aspectos da prática pedagógica que provocam a reflexão sobre os limites dessa ação. O esforço parece não ter sido suficiente para garantir uma formação integral e autônoma do professor, criando condições para que seu trabalho vá além da execução de aulas

“interessantes”, que mobilizando a sua capacidade de ser produtor de conhecimento a partir dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, a autora faz o seguinte registro:

A primeira observação feita nas escolas revelou que as professoras trabalhavam com material concreto, aproveitando os recursos disponíveis na comunidade, estimulavam a participação dos alunos nas atividades de classe e procuravam relacionar a experiência cultural das crianças com conteúdos desenvolvidos [...]. Houve, com certeza, um efeito positivo do Proformação na dinâmica de todas as salas de aula observadas...Entretanto, as mudanças evidentes nas estratégias de gestão da sala de aula não se fizeram acompanhar, na mesma proporção, pelo domínio dos conteúdos curriculares. (ANDRÉ, 2002, p. 21)

Para além do uso das TIC como modo de operacionalizar a formação de professores, tem ganhado destaque a discussão sobre a ausência de conteúdos relacionados com as tecnologias nos currículos. Essa ponderação foi retratada no Parecer n. 09/2001 do Conselho Nacional de Educação, como sendo um dos problemas a ser enfrentado, considerando a relevância desses “recursos” para a prática pedagógica, diante de sua disseminação na sociedade e do “impacto” provocado nas formas de convivência social. Assim, a tônica das orientações curriculares tem sido a de garantir o domínio do conhecimento pedagógico, incluindo o uso das novas linguagens e tecnologias como uma das competências a serem desenvolvidas pelo professor, de modo que ao fazer uso das TIC, como recurso didático, os professores possam aumentar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Essa concepção acompanhou todo o processo subsequente de formulação de diretrizes.

Se o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação está sendo colocado como um importante recurso para a Educação Básica, evidentemente, o mesmo deve valer para a formação de professores. No entanto, ainda são raras as iniciativas no sentido de garantir que o futuro professor aprenda a usar, no exercício da docência, computador, rádio, vídeocassete, gravador, calculadora, internet e a lidar com programas e *softwares* educativos. Mais raras, ainda, são as possibilidades de desenvolver, no cotidiano do curso, os conteúdos curriculares das diferentes áreas e disciplinas, por meio das diferentes tecnologias. (BRASIL, 2001)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, reafirma o uso das TIC nos diversos níveis e modalidades de ensino, em especial para as questões institucionais da formação de professores. Nesse documento, a EAD é considerada como um “meio auxiliar” de indiscutível eficácia para o processo de universalização e democratização do ensino no país, diante do elevado nível dos déficits educativos e as desigualdades regionais. Para isso, é indicado que os programas educativos nessa modalidade podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento cultural da população. O Plano também observa que o país já conta com a diversidade de iniciativa, garantindo uma infraestrutura instalada de redes de televisão e rádio educativas no setor público de ensino e também conta com a experiência do

setor privado. Admite-se que o governo tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino e informatização das escolas. Mas alerta para a ausência de uma rede informatizada que permita o acesso generalizado aos programas existentes, assim como para o baixo nível de cooperação entre as diversas iniciativas na área de EAD.

O PNE também estabelece diretrizes e metas para essa modalidade de ensino no país. Indica a incorporação dos diversos meios de comunicação disponíveis e o uso da EAD em todos os níveis e modalidades de educação, garantindo a qualidade dos materiais utilizados; a necessidade da ampliação do incentivo à produção de programas educativos e culturais, bem como a ampliação do rigor sobre a qualidade dos cursos regulares nessa modalidade; que seja explorado o potencial das TIC para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial, equipando-se as escolas e capacitando professores desde o momento de sua formação nas instituições de ensino, no sentido de fortalecer a interação entre educador e educando e não substituí-las. A relevância atribuída a EAD também se expressa na perspectiva de erradicar o analfabetismo de modo articulado com a oferta de programas de EAD na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, incentivando seu aproveitamento nos cursos presenciais, para a formação profissional, bem como para a educação de nível médio.

No que diz respeito ao Ensino Superior, as metas definidas pelo PNE visam estabelecer um amplo sistema interativo de EAD. A perspectiva é a de utilizar esse recurso para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada. A ampliação do acesso a esse nível foi estimada em 12% para 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos até o ano de 2011.

Do conjunto de 22 metas específicas para a modalidade de ensino a distância, o plano determina a responsabilidade da União com a EAD. Em primeiro lugar cabe a essa instância estabelecer normas e formas de cooperação com Estados e Municípios. Depois, compete à União utilizar e fortalecer os canais educativos, incluindo redes “telemáticas”, para a disseminação de programas culturais e educativos, assegurando às escolas e à comunidade condições básicas de acesso a esses meios. Também deve garantir a integração de ações dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para o desenvolvimento da EAD no país, além de incentivar as universidades, para a formação de recursos humanos e a para a pesquisa na área de EAD.

O PNE ainda estabelece metas para a formação de professores através do uso da EAD. Em cinco anos o Plano pretendia capacitar, pelo menos, 500 mil professores para a

utilização plena da *TV Escola*. Também foi projetada a instalação de 500 mil computadores em 30 mil escolas públicas de ensino fundamental e médio, promovendo condições de acesso à internet, à capacitação de 150 mil professores e 34 mil técnicos em informática educativa e ampliar em 20% ao ano a oferta dessa capacitação. Em dez anos, as metas são a criação de dois mil núcleos de tecnologia educacional instalados, ter capacitado 12 mil professores multiplicadores em informática da educação, ter equipado todas as escolas de nível médio e ensino fundamental com mais de 100 alunos, com computadores e conexões internet. Reiteradamente, o uso da EAD é afirmado como instrumento efetivo de formação e capacitação de professores em serviço, para oferta de cursos de graduação e educação continuada.

Ainda em 2001, o MEC publicou a Portaria n.2.253, posteriormente modificada pela Portaria n.4.059/04, autorizando instituições de ensino superior a introduzir disciplinas de caráter semipresenciais. Para os cursos de graduação, isso significava a incorporação de atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem, com uso de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação baseados nas TIC. O limite para a oferta desse tipo de atividade foi de 20 % da carga horária total do curso. Além de poder incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias, as disciplinas devem prever encontros presenciais e atividades de tutoria, entendida como a existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso.

Essa nova regulamentação significou uma flexibilização do uso das TIC e da experimentação de práticas de EAD no ensino superior. Na prática, as instituições de ensino ficaram isentas do pedido de autorização prévia ao MEC para utilizar essa modalidade, exigência restrita para o caso da oferta de cursos superiores a distância. Assim, foram regulamentadas situações reveladas em diversas instituições que utilizavam o recurso de publicação do conteúdo de aulas e/ou suplementares, ilustrações e atividades de aprendizagem relacionadas através da internet possibilitando a ampliação do acesso à informação pelos alunos e reservando para etapas presenciais apenas as aulas de laboratório e realização de avaliações.

A perspectiva é de que o percentual de atividades a distância, admitidos em cursos classicamente chamados de presenciais, seja expandido para as instituições que experimentaram essa alteração na carga horária de seu projeto. De fato, a cada dia, as práticas pedagógicas realizadas a distância ocorrem com maior frequência nas instituições de ensino, associadas às práticas realizadas nos espaços tradicionais de ensino. Essa situação evidencia a complexidade da noção de espaço de aprendizagem e contribui com a reflexão sobre a possível

integração entre a educação presencial e a EAD, o que projeta a discussão para uma questão fundamental: o sentido atribuído à própria educação como prática social dinâmica no bojo de uma sociedade em rede.

Em 2004, o MEC criou a Câmara Temática de Integração de EAD, implantando uma estrutura transversal entre órgãos internos. Essa reorganização pretende construir e acompanhar a articulação das ações desenvolvidas em EAD pelo Ministério. Dada a continuidade de ações e projetos ao longo do tempo, a sintonia com os princípios defendidos após a transição de governo é algo a ser construído, incluindo uma das mudanças conceituais que mais têm se destacado recentemente, que é a adoção do *software* livre nas ações governamentais relacionadas com a informática, como é o caso da EAD. Trata-se de uma iniciativa que tenta superar um dos principais entraves na orientação das políticas dessa área, a pulverização de ações, o isolamento, a descontinuidade e a territorialidade que atribui responsabilidades diferenciadas a cada âmbito do poder público, delimitando as necessidades de ações centralizadas e descentralizadas, de padronizações e de flexibilizações.

O movimento de regulamentação da EAD foi acompanhado pelo crescimento do número de instituições de ensino superior que se organizaram nos diferentes estados. Para estender a oferta de formação de professores da Educação Básica, o uso das TIC foi incorporado como eixo fundamental para as diversas propostas pedagógicas, em cursos classificados como semipresenciais ou a distância. Esse movimento tem como característica marcante a formação de consórcios entre instituições e uso das TIC para realizar a formação de professores da Educação Básica, manifestando uma tendência de articulação entre o ensino presencial e a oferta de EAD.

Há algum tempo, instituições que se notabilizaram através da oferta do ensino presencial passaram a oferecer, em paralelo, o ensino a distância. Esse é um movimento que, por exemplo, é realizado pelo modelo organizacional que integra diferentes instituições como a Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), que tem 80 instituições públicas de ensino superior consorciadas, com o objetivo de democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância. No âmbito estadual, surgiram iniciativas como Consórcio de Universidades Públicas do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), fundado em 2002 e o *Projeto VEREDAS*, criado pelo governo estadual de Minas Gerais com a participação de 18 instituições públicas, particulares, comunitárias e confessionais. Em São Paulo, o consórcio formado pela Secretaria de Estado da Educação com a participação de universidades públicas e privada, constituiu o Programa Especial de Formação Universitária de Professores (PEC).

Nesses casos, as instituições de ensino passaram a operar no chamado *dual mode*, representando uma tendência de reorganização do ensino superior para a extensão de suas atividades a distância, simultaneamente à oferta de ensino presencial, conforme registro feito por Maria Luiza Belloni:

a tendência provável das transformações no ensino superior em geral, com relação à integração das TICs [tecnologias da informação e comunicação] e de formas mais abertas de aprendizagem, aponta para a implementação de sistemas mistos de ensino e aprendizagem, com cursos elaborados em torno de atividades presenciais com o professor, estudos autônomos dos alunos com diferentes mídias e atividades de tutoria e/ou monitoria e aconselhamento assegurado por professores assistentes. (Belloni, 2000, p.96)

Com origem anterior à aprovação da LDB, o trabalho da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) tem sido apontado como um marco no uso da EAD para a formação em nível superior dos professores desse Estado. Esse trabalho foi iniciado em 1992, quando a universidade firmou parceria com a Télé-Université du Quebec, para preparar profissionais que atuariam em EAD. Em 1994, foi lançado o curso a distância de licenciatura em Educação Básica: 1ª a 4ª séries, para formar um grupo de 370 professores leigos que atuavam no ensino fundamental em cidades do interior do Estado. Baseado no uso de materiais impressos com mediação e tutoria presenciais, em cidades polo, o modelo desenvolvido por esta universidade firmou-se como matriz para a criação de cursos de licenciaturas a distância pelas demais universidades federais e estaduais brasileiras, como foi o caso da Universidade Federal do Paraná e a Universidade Estadual do Maranhão.

Esse tipo de experiência ocorreu *pari passu* com o desenvolvimento de pesquisas sobre tecnologias e metodologias para a EAD com uso intensivo de tecnologias digitais e videoconferência. Especificamente, essa iniciativa fez parte de um universo de experiências de elevação da formação do professor que antecederam a aprovação da LDB e que foi criticado pela sobreposição ao trabalho realizado historicamente na universidade. A perspectiva de aligeiramento e desarticulação entre ensino, pesquisa e extensão foram outros pontos críticos apontados (AGUIAR, 1977). Essa provocação aponta para o caráter político do processo de formação de professores e uso das TIC, que não pode ser negligenciado em função do caráter técnico-operacional, que parece ganhar maior ênfase quando o assunto é EAD.

Atualmente, a Secretaria de Educação Básica do MEC concentra a realização de diversos programas estados para a formação continuada de professores, como é o caso da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. A *Rede* é formada por *Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação*, organizados por universidades,

responsáveis pela elaboração de programas voltados para a formação continuada dos professores de Educação Básica em exercício nos Sistemas Estaduais e Municipais de Educação. Instalados em 19 universidades selecionadas pelo MEC em 14 Estados, os Centros desenvolvem pesquisas, material didático e cursos (presenciais, semipresenciais e a distância) para a formação continuada de professores da educação infantil e do ensino fundamental. Um dos principais objetivos é desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos nesses Centros, no desenvolvimento da formação docente e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente, considerando a relevância da formação continuada em um universo em constante mudança. A expectativa da Rede é formar 400 mil professores em todo o país, produzir pesquisas, materiais didático-pedagógicos impressos e multimídia, bem como *softwares* para a gestão de escolas e sistemas.

Articulado a essa Rede, o MEC também implementou o *Programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação*, voltado para a formação continuada de professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. O foco desse programa é a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, funcionando na modalidade a distância com a realização de atividades presenciais, com professores orientadores e o uso de material impresso e vídeos. Um outro programa intitulado *Pró-Licenciatura* também faz parte do conjunto de iniciativas e ações voltadas para a formação em nível superior do MEC, sendo desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior públicas, comunitárias e confessionais, selecionadas pelo primeiro edital em 2006, dirigido a professores em exercício nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou professores do Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino, que não tenham formação em cursos de licenciatura, os quais recebem uma bolsa de estudo quando aprovados e enquanto frequentarem o curso.

A criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, representou uma iniciativa do governo federal, que deverá ampliar ainda mais a presença das TIC na formação dos professores. Este programa é baseado na abertura de editais para que sejam inscritos projetos de polos municipais de apoio presencial para ensino superior a distância, público e gratuito, e também para que as instituições encaminhem suas propostas de cursos superiores na modalidade de EAD, os quais serão vinculados aos polos de apoio presencial. Com isso serão oferecidos cursos de licenciatura, de formação inicial, e formação continuada nas diferentes áreas do conhecimento, bem como cursos para a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da Educação Básica. Com o primeiro edital, o Programa UAB garantiu a participação de 290 polos de apoio presencial com atividades iniciadas em 2007, em 289 municípios do país, com a previsão de novos editais publicados periodicamente a cada

ano. A expectativa é de que esse sistema atinja a capacitação de 500 mil professores até 2011.

A ampliação de oportunidades de formação poderá ter consequências ainda não mensuradas em todo o sistema de ensino. Entre as preocupações que acompanham esse processo está o fato de que a expansão da oferta de ensino superior não corresponde a uma política de contratação de novos professores para as universidades, nem a uma remuneração condizente com as novas ocupações, nem à criação de mecanismos que garantam a atuação dos profissionais em novas possibilidades do trabalho docente mediado pela presença das TIC. A isso somam-se as dificuldades que não foram completamente superadas pelas experiências de EAD em outros níveis de ensino, em especial quanto a avaliar e certificar a qualidade da formação a distância, quanto a manter os estudantes nos cursos sem que evadam, entre outras questões relativas ao modelo de EAD como uma educação em massa.

A oferta de cursos a distância no ensino superior destinados à formação de professores tem revelado uma rápida e vertiginosa expansão. Em 2002, o país já contabilizava um universo de 84 713 alunos matriculados em cursos a distância, no qual 45 974 dos alunos estavam matriculados em cursos para formar professores, autorizados pelo MEC, e mais 21 141 frequentavam cursos para professores autorizados por Conselhos Estaduais de Educação. Entre os cursos estão: Licenciaturas em Pedagogia e o Curso Normal Superior, em menor proporção, estão as matrículas na licenciatura em Matemática, Biologia e cursos de complementação pedagógica em áreas como Física e Química.

Uma característica marcante no bojo dessa ampliação de oferta é prevalência do uso de materiais impressos nos cursos para professores. Mesmo programas que tiveram origem em universidades já conectadas, os cursos voltados para professores ocorrem sem o uso da internet, conforme relatório produzido por Vianney (2002). Esse trabalho resultou do exame da implementação da EAD no ensino superior, considerando a oferta de cursos desde o ano de 1994, quando se deu o início da implantação da internet no país, o que suscita a reflexão sobre as implicações de ter ou não ter as TIC para uma formação plena e para o exercício da cidadania nos dias atuais.

As condições sociais de acesso à informação e aos meios para a sua produção concorrem para a diferenciação posta no uso de EAD para formar professores. Isso significa um comprometimento do direito a uma cidadania plena, o que inclui o direito à comunicação e ao acesso ao mundo de informações, bem como o direito à educação e cultura. A presença das TIC tem constituído uma condição básica para a participação ativa dos sujeitos na sua realidade, não só por possibilitar o acesso à informação, mas pela abertura de novos canais de expressão dos

valores locais e participação nos fóruns de decisão sobre temas que afetam o seu cotidiano. A diferenciação existente é mais um indício de que as soluções de EAD estão mais centradas na expansão da oferta de ensino, de modo rápido e com um custo reduzido, negligenciando um processo de formação plena do professor.

A operacionalização dos cursos para professores fortaleceu um modelo que concilia atividades a distância e presenciais, conformando o projeto pedagógico de formação às condições, geralmente precárias, de acesso à produção de informação em cada local. Uma característica metodológica presente na maior parte dos programas de licenciatura a distância, autorizados pelo MEC até 2002, é de criação de centros avançados em parceria entre universidades e poder público local para oferta de tutoria diretamente nas comunidades atendidas ou em polo de atendimento para comunidades circunvizinhas, permitindo o acesso dos alunos à biblioteca, salas de estudos, professores tutores, realização de exames, serviços de secretaria, e também, em alguns casos, o acesso a salas de multimeios nas quais foram instaladas antenas parabólicas na recepção para sessões de teleconferência. Mais raramente, houve o uso de computadores e da internet, inicialmente dedicados à integração administrativa dos núcleos avançados com as universidades, e não pelo uso dos alunos como recursos no processo da aprendizagem, uma situação que se modificou quando os professores em formação passaram a contar com laboratórios de informática conectados à rede.

Diferentes fatores convergiram para a conciliação de atividades presenciais e a distância. Por um lado, a instalação e o uso de espaço físico próprio se impôs, permitindo que os programas fossem classificados como oferta de cursos semipresenciais “fora de sede” da universidade, no sentido de uma extensão física do *campus*, tornando complexa a definição sobre o seu caráter presencial ou não, mas com a indiscutível presença das TIC nos processos formativos, em maior ou menor proporção. Por outro lado, a falta de conectividade e de computadores nas escolas ou nos domicílios dos professores a serem formados, determinou a decisão sobre um modelo de tutoria presencial ou por correspondência.

Dados levantados por Vianney (2002) revelaram um uso intensivo e crescente das tecnologias digitais e videoconferência nos demais cursos realizados pelas universidades. Trata-se de um uso restrito aos programas corporativos de pós-graduação oferecidos pelas instituições que, quando tratam dos cursos para professores utilizam predominantemente materiais impressos. Conforme uma lógica empresarial, a falta de condições tecnológicas para a conectividade é considerada como um problema de responsabilidade individual do “público-alvo” dos cursos que podem ser oferecidos. As variações nesse quadro são

identificadas pelo mesmo autor nas regiões Sul e Sudeste, cujas condições de conectividade, mais avançadas permitiram a instalação de polo e centros de atendimento integrados via rede. Essa condição possibilitou que os professores em formação tivessem acesso a conteúdos através da internet, além do uso da mídia impressa e de serviços de atendimento por discagem direta gratuita, o que não eliminou a necessidade de implantação de espaços para atividades presenciais.

A diversidade de iniciativas e de práticas que estão em funcionamento no país, bem como de formas de uso das TIC para a formação de professores, a distância ou presencial, aponta para a complexidade do processo de reorganização da educação no país. A análise de Francisco Lobo (1998) registra que a regulamentação da EAD tem contribuído para o fim de uma perspectiva esporádica, de iniciativas dispersas e interrompidas, acionadas como solução paliativa nesse campo, ainda que isso não se dê sem o conflito entre diferentes concepções de educação.

É preciso, porém, ter muita clareza sobre as condições de ter a EAD como alternativa de democratização do ensino. As questões educacionais não se resolvem pela simples aplicação técnica e tecnocrática de um sofisticado sistema de comunicação, num processo de "modernização cosmética". Não nos serve - como a ninguém serve - qualquer tipo de educação à distância. Sob o ponto de vista social, a EAD, como qualquer forma de educação, não apenas deve pretender ser, mas precisa concretamente realizar-se como uma prática social significativa e conseqüente em relação aos princípios filosóficos de qualquer projeto pedagógico: a busca da autonomia, o respeito à liberdade e à razão. (LOBO, 1998, p. 5)

A história de erros e acertos não impede a reconsideração sobre o uso da EAD como uma efetiva estratégia de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade e um direito do cidadão, constituindo-se numa possibilidade concreta no campo de formação de professores. Essa modalidade trata da mesma educação que vem sendo concebida pelos educadores mobilizados como direito preliminar de cidadania, um dever do Estado Democrático, sendo vinculada ao contexto histórico, político, social e cultural em que se realiza. Assim, sem deixar de cumprir a sua função social de ampliar o acesso à educação, a EAD atua, sobretudo, como meio de qualificação do processo pedagógico e da prática educacional, em uma sociedade marcada pela alteração das relações sociais de produção e uso das TIC, constituindo-se em canal privilegiado de interação com as manifestações do desenvolvimento científico e tecnológico no campo das comunicações. Entretanto, essa compreensão não ocorre automaticamente no campo de maior ênfase estratégica da EAD, o das políticas de formação em nível superior de professores, o que sugere a análise mais específica sobre as condições em que se dá essa ênfase.

Nesse contexto, há um movimento pragmático que separa a concepção de sujeito trabalhador para sujeito cidadão, tomando o uso das TIC na educação como causa e efeito da secundarização da perspectiva de formação plena dos sujeitos sociais em relação à perspectiva de formar para o mercado de trabalho. Chama a atenção o fato de que a ênfase recente no ensino superior a distância, inaugurando a sistematização das iniciativas de universidades na oferta do ensino superior esteja circunscrita a formação de profissionais da área de educação. Isso se vincula à prevalência de processos de transmissão de conteúdos, treinamento e aferição de competências a serem exigidas pelo mercado de trabalho presentes implícitas nas propostas dos cursos, orientadas por diretrizes curriculares. Entretanto, de modo paradoxal, essa pragmática desconsidera o próprio caráter dinâmico das relações produtivas numa sociedade de rápidas e intensas mudanças, de instabilidade e flexibilidade, admitido até mesmo pela lógica de reestruturação do capital e do mercado de trabalho.

Aliado a isso, quando a presença das TIC em cursos de formação de professores está articulada a uma dimensão simplesmente operacional, essas tecnologias são usadas como recursos didáticos que pretendem apenas ilustrar os conteúdos, facilitando o processo de transmissão-assimilação de conhecimento. O avanço do pensamento educacional no país problematizou, em especial nas últimas décadas, o modelo autoritário de educação, alertando para os fundamentos e as implicações da adoção do processo de transmissão-assimilação de conteúdos como modelo pedagógico, que tomavam como pressuposto a centralidade o ensino ora professor, ora nos alunos, ora nos métodos e técnicas de ensino. Esse modelo está implicado numa concepção de conhecimento produzida em conjunto com os princípios da modernidade, quando a educação passou a apresentar uma singularidade que a distinguiu da educação praticada em todas as outras sociedades humanas formadas historicamente. Estas sempre tiveram a cultura do grupo humano como substrato do seu processo educativo, ao contrário da escola única, que em nome da cultura nacional, excluiu do processo educativo a multiplicidade de culturas formadora da diversidade de grupos humanos, conforme analisa Felipe Serpa (2004).

Apesar da mudança nos paradigmas de produção de conhecimento e de educação, a inserção de tecnologias no contexto educacional otimizou o modelo criticado articulando-se a uma lógica de comunicação em massa, em troca de suprir a reivindicada ampliação do acesso à educação. Na EAD, a função de distribuição de informações em massa passou a constituir a base de um sistema de comunicação que centraliza a produção e emissão de conteúdo a partir de um ponto privilegiado, distribui esse conteúdo em “pacotes fechados” e acompanha a sua distribuição para um grande número de indivíduos situados na periferia desse sistema. Esse

modelo utiliza os meios de comunicação disponíveis para que o conteúdo seja transmitido de modo unidirecional, como o envio de materiais por correspondência, a transmissão de programas de através de rádio, TV ou internet.

Em prejuízo a uma perspectiva de educação democrática, a opção por uma educação em massa significa lidar com conteúdos padronizados e universalizados. Nesse sentido, o conhecimento é tomado de modo superficial e homogêneo, produzido no momento inicial do curso e reproduzido posteriormente, através de uma divisão do trabalho entre diversos atores do processo. A hierarquia é um fator predominante na relação entre saberes e de metodologias que formatam um processo de ensino mecanizado. O potencial de mixagem e diluição das características de cada tipo de linguagem (oralidade, escrita, informática) é reduzido. O processo de ensino e aprendizagem é tomado como previsível e sofre um controle centralizado. Os resultados desse processo são a assimilação e reprodução mecânica de informações descontextualizadas, constituindo uma forma mais industrializada de educação, conforme critica Otto Peters (2001).

O ensino presencial com o uso das TIC também pode estar fortalecendo uma educação autoritária. Essa possibilidade se manifesta no processo de “modernização”, que além de dispendiosa pode ser questionada. A introdução das TIC na escola promoveu o uso de versões educativas de *softwares*, programas de TV, vídeos, ambientes virtuais produzidos fora da escola e distribuídos como ferramentas a serviço do ensino, cumprindo a tarefa de ilustrar os conteúdos curriculares, renovando os antigos recursos, criando uma dependência entre o ensino e a indústria de produtos educativos, terceirizando integralmente a função de produção de conteúdos e construção de conhecimento para consumir informações produzidas fora da escola. Nesse caso, tanto o ensino a distância como o presencial, optam por uma perspectiva meramente instrumental das TIC, articuladas ainda por uma concepção de educação centralizada na transmissão-assimilação.

As TIC provocam uma sensação de impacto quando chegam na escola no momento em que são introduzidas como elementos externos, alheios às práticas que ocorrem nesse espaço. A imposição gera a demanda por treinamentos e preparação do professor, estabelecendo formas de usos idealizadas e métodos definidos por “especialistas” a serem seguidos pelas escolas. Uma série de interesses é contemplada através dessa lógica, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, as necessidades que emergem da experiência cotidiana do docente não são tratadas.

Introduzidas dessa forma nos processos de formação do professor, as TIC são

reduzidas aos princípios de uma educação em massa, fundamentada na desigualdade de condições para a intervenção no processo de produção e troca de informação. Trata-se de uma intervenção vertical, segundo uma metodologia unificada, expressa em uma forma e conteúdo padronizados, desarticulados das demandas e condições locais, descontextualizados. Quando a escola e os professores em formação não discutem as necessidades de acesso e produção de informação em seu local, ficam submetidos às determinações que as mudanças sociais provocam na sua prática, sem conseguir construir sentidos para a mudança e um projeto próprio de educação.

A concepção conservadora de educação e visão instrumental das tecnologias parece estar subentendida nos fóruns de discussão sobre o uso das TIC na educação. A função atribuída às TIC está definida, *a priori*, como um suporte para a mesma educação, que apenas se atualiza tornando o ensino mais atraente e motivador. No contexto de uso instrumental, é evidente a imparcialidade com que as TIC são tratadas. Frequentemente, afirma-se que elas não são boas ou más, e que a oscilação entre esses polo está associado ao uso que se faz delas. O que pode parecer uma saída para enfrentar a ideia do determinismo tecnológico acaba construindo a noção de que a produção de sentido é derivada, unicamente, da função desempenhada pelas tecnologias.

No entanto, cada expressão tecnológica é marcada por uma história, por uma rede de agenciamentos. Na base dessas expressões, estão uma série de decisões que foram tomadas, escolhas de materiais, agregação de determinados conhecimentos, envolvimento de certas pessoas, condições e locais específicos de produção. Tais agenciamentos criam condições específicas de uso, fazendo com que haja uma interdependência entre a forma como as TIC são concebidas, produzidas e utilizadas. Pierre Lévy (1993) afirma que elas não são nem boas nem más, em si mesmas, mas isso não significa que elas sejam neutras, tendo em vista que dizem respeito a um projeto político em construção.

Quando a educação é reconhecida como uma prática social corresponsável pela transformação social e da construção de conhecimento, é possível que sejam criados espaços para a reflexão e para a decisão coletiva sobre um projeto político-pedagógico que oriente a adoção das soluções tecnológicas, finalidades e modos de uso. Os problemas que surgem na prática mediada pelas TIC são compreendidos como uma oportunidade para que todo o universo escolar se mobilize e se transforme, projetando mais e melhores condições de acesso à informação e criando mecanismos de apropriação das tecnologias. A uso da EAD e das TIC na educação não precisa estar limitado a contornar os problemas do ensino, mas de enfrentá-los e

superá-los.

Partindo do seu contexto, os professores e alunos têm condições de observar e analisar os problemas educacionais, indicar o seu conjunto próprio de necessidades ainda não supridas no processo de construção de conhecimento e formação plena dos sujeitos, projetar coletivamente novas condições para a educação na sua escola e para a sua comunidade. Essa mobilização implica em um novo modo a formar os sujeitos, considerando-os como produtores de informação e não apenas consumidores, sujeitos capazes de refletir e intervir nos rumos da sociedade. Desse modo, o uso das TIC pode fazer parte de um projeto de educação para todos e construída com a participação de agentes ativos no processo de produção de sua cultura, de sua realidade, da história.

Por outro lado, é mais comum serem observadas propostas de educação baseadas numa Pedagogia da Assimilação, ou seja,

Pedagogias que buscam levar ao aprendiz o acesso à cultura e à ciência, de forma a nivelar a qualidade de aprendizado desses conceitos a partir de uma aferição dos níveis de igualdade atingidos pelos alunos na saída do processo. Busca-se com isso, a criação de um sistema que possa responder de forma igualitária a todos os diferentes estímulos, desconsiderando as realidades e os contornos de cada região, cidade ou indivíduo. A escola, nessa perspectiva, busca transformar o outro no eu em vez de buscar que cada eu, cada indivíduo, possa ser um cidadão participativo, um eu fortalecido. (PRETTO; SERPA, 2001, p.29)

Estes pressupostos da inserção das TIC no ensino superior a distância para formar professores estão na base da formulação de cursos, revelando uma soma de vários desafios a serem vencidos pela mobilização coletiva. Entre eles, tem se destacado o desafio de garantir condições mais equilibradas de acesso à informação e aos meios para a sua produção (físicos e processuais), ampliando a participação da população brasileira na sociedade e nos benefícios que ela proporciona. No contexto de formação dos professores, essas condições são indispensáveis não só para a oferta de cursos que garantam uma certificação em nível superior, o que por si já representa um desafio fundamental, mas especialmente para construir um processo mais amplo de formação continuada, de trabalho coletivo baseado na docência orientada por princípios investigativos e construção coletiva de conhecimento.

A perspectiva de transformação do cenário de desigualdades parece estar ausente do processo de formulação de políticas e de ações originadas no contexto de formação universitária dos professores, nas quais a dimensão operacional de uso das TIC opta pela conformação a uma sociedade desigual. A manutenção das desigualdades conta com esse reforço do campo da educação, quando este desconsidera a necessidade de transformar tais

condições em benefício da prática pedagógica e do conjunto das práticas sociais. Estar condicionado a um contexto desigual não implica em estar determinado por ele. Identificar, analisar e considerar as condições de acesso à informação e aos meios para a sua produção, bem como participar ativamente da definição das políticas voltadas para a alteração dessas condições, fortalece a perspectiva de uma educação (com ou sem o uso das TIC, presencial ou a distância) que não está simplesmente condicionada ao seu meio, mas está comprometida com a transformação das realidades nas quais se insere.

4.2 Realidades tecnológicas desiguais

A heterogeneidade do desenvolvimento tecnológico é uma realidade que pode ser observada mesmo no país. A um ritmo acelerado surgem e são aperfeiçoados equipamentos que possibilitam a comunicação entre as pessoas, incluindo tecnologias como televisão e rádio, o que já faz parte do cotidiano com forte presença nos domicílios. Estima-se que 97 entre 100 domicílios no Brasil possuem pelo menos um aparelho de TV, e 89 possuem um aparelho de rádio, segundo dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios* (PNAD) 2004/05 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cada dia estamos mais familiarizados com o uso de antenas parabólicas, TV a cabo, telefones celular, *videogames*, computadores, com o autoatendimento nos bancos, com o voto eletrônico entre outros equipamentos e serviços próprios de uma sociedade conectada.

Em relação ao uso da internet, ainda que não haja uma aferição exata sobre o número de usuários no momento atual, alguns consensos podem ser apontados. Para um diagnóstico sobre esse uso são relevantes os dados apresentados pelas pesquisas do Ibope/NetRatings, pela PNAD/IBGE e pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI). O número de pessoas com acesso à internet em suas casas no Brasil dobrou em seis anos, passando de 9,8 milhões em 2000, para 21 milhões, em julho de 2006, conforme anunciou pesquisa feita pelo Ibope/NetRatings, realizada mensalmente. Esses números são congruentes com os dados apresentados pela PNAD/IBGE, realizada em um número maior de domicílios, a qual apontou para o número de 21,6 milhões de pessoas conectadas à internet, em 2004/05. Entretanto, um dos elementos que tornam complexa a tarefa de aferição é o fato de que os usuários que utilizam os mais variados locais de acesso. Dados do CGI, referentes a agosto e setembro de 2005, apontam para o número de 45 milhões de usuários, analisando não só o acesso em domicílios, mas em escolas, trabalho e centros de acesso público.

O CGI é um grupo criado pelo governo federal com participação de membros do governo, do terceiro setor e da comunidade acadêmica, responsável por coordenar e integrar todas as iniciativas de serviços internet no país, realizando a coleta, organização e disseminação de informações, incluindo estatísticas e indicadores. A segunda pesquisa sobre o *Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação no Brasil 2006*, realizada nos meses de julho e agosto desse ano, avaliou a penetração das tecnologias, o acesso individual a computadores e à internet, as atividades desenvolvidas na rede e acesso sem fio, seguindo uma metodologia com padrões internacionais para garantir a comparabilidade com outros países. Foram entrevistados indivíduos com mais de dez anos, em 10 510 domicílios brasileiros. Os resultados dessa pesquisa permitem uma apresentação dos indicadores por região, estado e áreas metropolitanas, localização do domicílio, classe social, renda, situação de emprego, grau de instrução, idade, raça e sexo, apontando, de modo geral, que o crescimento do número de usuários da rede apresenta uma evolução exponencialmente superior em relação às outras TIC, bem como vem apresentando uma desaceleração nas últimas aferições, analisada como a tendência de compartilhamento dos recursos entre domicílios, fenômeno que não é contemplado na pesquisa.

Outros indicadores relevantes para a constatação do crescimento da internet no Brasil são as evoluções dos números de domínios, *hosts* e provedores. Segundo o CGI, o número de domínios “.br” era de apenas 851 em janeiro de 1996, passando a quase 102 431 em novembro de 2006, o que indica a popularização dos endereços brasileiros. A análise sobre a evolução do número de *hosts* indica que existiam 163 890 deles em junho de 1998 e mais de cinco milhões, precisamente 5 094 730, em janeiro de 2006. De acordo com o *Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil*, apresentado em 2001, o número de provedores sofreu um *boom* no ano de 1997 logo no início da internet comercial no Brasil. Em 2001 eram 150 *hosts*, já tendo atingido, no entanto, cerca de 600, em 1997. Em termos de distribuição menos de 6% dos municípios brasileiros têm provedores de acesso local à rede.

Apesar do crescimento a um ritmo acelerado, a realidade de acesso às TIC é heterogênea e conserva as desigualdades que têm marcado a construção da estrutura social do país. Em termos de acesso, a maioria da população brasileira não dispõe de meios próprios para se conectar. Em 2005, a cada 100 domicílios brasileiros, apenas 19 possuíam computador, e 14 deles tinham internet, um avanço em relação a 2003 que indicou respectivamente 16 computadores sendo 12 conectados. Em estados como a Bahia esse acesso é ainda mais restrito; a cada 100 domicílios apenas sete possuem computador e desses cinco têm acesso. Aprofundando essa análise, destaca-se a problemática de municípios como Irecê e

Microrregião quanto às precárias condições tecnológicas de acesso, com um único provedor de acesso e conexão oferecida, exclusivamente, via rádio.

As desigualdades entre unidades da federação é uma tônica no que diz respeito à conectividade. Segundo o detalhamento desses números, a maior parte dos domicílios privilegiados com acesso está restrita às regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, entre áreas metropolitanas e interior dos estados, entre pessoas que comportam renda familiar alta e que pertencem às classes sociais mais altas, residentes distante de favelas. Essa análise está confirmada tanto pela PNAD como pela pesquisa realizada pelo CGI. Essa heterogeneidade de situações não é um fenômeno natural, mas uma consequência social ditada por fatores políticos.

A falta de acesso às TIC impede o uso da internet por uma parte da população que também não exerce plenamente seus direitos básicos, reforçando e tornando mais complexo o fenômeno de exclusão social, dificultando a construção da cidadania. A cada 100 brasileiros, 54 nunca usaram um computador, 67 nunca navegaram, sendo que esse uso está mais concentrado entre pessoas escolarizadas e as que têm nível superior; das regiões que têm maior acesso, entre crianças a partir dos dez anos, jovens e adultos até os 34 anos, pessoas com renda familiar e classe social mais alta. Para a falta de acesso, 57,25% dos entrevistados justificam que nunca utilizaram a rede porque não têm computador em casa, 50,64% não sabem usar computador, 44,12% não têm necessidade ou interesse e 22,40% declaram não ter habilidade, segundo a pesquisa do CGI. As condições econômicas, especificamente as restrições quanto à renda familiar, são determinantes para o perfil do usuário da rede. A mesma pesquisa do CGI indica que o acesso em domicílio estará comprometido pela falta de condições de aquisição de computador. Isso é consequência de custo elevado desse equipamento, segundo o motivo apresentado por 67,55% dos entrevistados. Em seguida, 31,7% alegam o elevado custo de acesso à internet, e apenas 5,21% dos moradores têm acesso em outro lugar e por isso não utilizam a rede em casa.

Os usuários que acessam com maior frequência o fazem através do acesso domiciliar, em primeiro lugar, em seguida são utilizados um local de acesso pago, seguido de trabalho, escola, casa de amigo, telecentro. No Nordeste, 45% dos usuários utilizam locais de acesso pagos para navegar na internet, tendo em vista que tem reduzido acesso domiciliar, no local de trabalho ou nas escolas. Dos dados apresentados pelo CGI, pode-se concluir que entre os mais prejudicados estão justamente os que são afetados por outras formas de exclusão social. Os desempregados e usuários com menor renda constituem o conjunto dos que precisam pagar para ter acesso à rede, devido à falta de acesso público gratuito.

As pesquisas mensais, realizadas pela agência Ibope/NetRatings sobre internet pública, também indicam que a parcela menos favorecida da população faz um uso mais significativo de acesso pago. Cerca de 48% dos internautas brasileiros usam locais públicos, sendo que 35% usam locais de acesso público pago e 13% usam locais de acesso público gratuito para navegar. Esse estudo foi feito com base em 16 051 entrevistas com pessoas a partir de dez anos, em nove regiões metropolitanas do país: São Paulo, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Recife, Fortaleza, Salvador e Distrito Federal. A classe “A” tem o maior percentual de usuários conectados, 79% utilizam a internet, mas apenas 13% navegam em locais públicos pagos, e 5% em locais públicos gratuitos. Esses números vão sendo alternados na medida em que são visualizadas as demais classes sociais. Assim, nas classes D e E o acesso é proporcionalmente bem menor, girando em torno de 10%. Entretanto, a navegação em locais públicos é mais frequente entre esses usuários, somando 61% que acessam locais pagos, e 28% acessam a rede em locais gratuitos.

A pesquisa acrescenta o indicador sobre o tipo de atividade realizada pelo internauta. Destaca-se a informação de que esses usuários pagam para ter direito de usar a internet para a realização de atividades escolares, o que corresponde a 33% do universo pesquisado. Enquanto isso, as escolas públicas estão desconectadas, restringindo o acesso à informação de milhões de alunos. Das 178 mil escolas públicas existentes no Brasil, apenas 35,6 mil possuem computadores e 17,8 mil possuem conexão; um resultado que diz respeito à produção de desigualdades entre as escolas das diferentes regiões do país e entre o centro e periferia dos sistemas de ensino, o que é associado ao quadro mais amplo de desequilíbrio social.

Entre os usuários, o acesso às TIC indicam a introdução de novos hábitos e valores, reformulando práticas sociais como o trabalho, educação, lazer, comércio, ressignificando o exercício da cidadania. Essas mudanças são identificadas em pesquisas que revelam indicadores dos tipos de atividades que são desenvolvidas na internet entre os usuários mais frequentes, em termos de comunicação, busca de informação, entretenimento, serviços financeiros e outros aspectos. O uso do computador para a interação a distância, para a busca de informações, para diversão e realização de serviços são aspectos que se destacam no universo de usos das TIC.

A comunicação mediada por computador é uma das principais aplicações da internet. Entre os usuários, enviar e receber *e-mail* são as ações mais frequentes, sendo realizadas por 82 em cada 100 usuários. Em seguida, está o envio de mensagens instantâneas,

com 49,19%, a participação em *sites* de comunidades e relacionamentos, como exemplo o *Orkut*, correspondendo a 46,57%, a participação em *chats* e/ou listas de discussão, com 35 % de frequência. Com menor proporção, os usuários criam ou atualizam *blogs* e ou *sites*, representando 12,91% do total, bem como utilizam o telefone via internet e os recursos de videoconferência, com 10,76%.

O consumo de informações é um aspecto significativo entre internautas. Esse processo se destaca entre os demais vivenciados na rede, a julgar pelo fato de que 75,36% dos usuários usam a internet para buscar informações. Entre as informações de interesse dos usuários estão aquelas sobre conteúdos relacionados à diversão e entretenimento (48,60%), a bens e serviços (47,34%), a emprego/ enviar currículos (27,64%), a assuntos relacionados à saúde (25,60 %) e viagens e acomodações (16,60%).

O entretenimento é outra atividade constante entre os usuários. Pode ser observada uma frequência significativa de ações como jogar ou fazer o *download* de jogos, representada na pesquisa por 52,74% dos entrevistados, ler jornais e revistas é uma ação realizada por 47,07% dos usuários, ouvir rádio *web* e/ou ver conteúdo audiovisual envolve 38,85% deles e fazer o *download* de filmes, músicas e *softwares* é comum entre 37,15% dos entrevistados. Além disso, a possibilidade de realizar operações financeiras sem estar fisicamente em uma agência bancária caracteriza outra atividade presente nas pesquisas. Em torno de 16% dos usuários da rede realizam serviços financeiros, como a consulta à conta-corrente, pagamentos, consulta ao cartão de crédito e a poupança, recarga de celular, transferências bancárias, investimentos (aplicações financeiras, previdência, entre outras).

A obtenção de habilidades para o uso da internet ocorre naturalmente, pela interação entre pessoas que têm diferentes experiências de uso, ainda que isso não garanta uma ampliação do uso das TIC que vá além da perspectiva de consumo de informações, incorporando as possibilidades de sua produção. Na pesquisa do CGI é apontado que a aprendizagem por conta própria e com a ajuda de parentes amigos ou colegas de trabalho somam mais de 20% das respostas, ultrapassando o percentual referente ao aprendizado desenvolvido em uma escola de informática ou qualquer outro espaço formal de aprendizagem. A questão de método para a formação de novos usuários pode ser problematizada a partir desse dado, considerando as orientações sobre a “alfabetização digital” que toma como ponto de partida o oferta de conteúdos considerados básicos, em curso linear e sequencial de informações, procedimentos e treinamento de habilidades.

A análise das habilidades relacionadas ao uso da rede também reforça a ideia de que

o acesso dos usuários está mais centrado no consumo do que na produção de conteúdo, apesar da relativa facilidade de manipulação das tecnologias digitais para a produção de conteúdo. Entre essas habilidades destacam-se, com 28,00% das respostas, a de usar um mecanismo de busca de informação, com 19,85% a habilidade de enviar *e-mails* com arquivos anexados, com 16,53%, a de enviar mensagens em salas de bate-papo, com 3,97% a de usar a internet para realizar ligações telefônicas, com 8,15%, a de usar um programa para trocar filmes, músicas e com 5,53%, a habilidade de criar uma página na *web*.

Os jovens que residem no Sudeste e Centro-Oeste, que têm idade entre 16 e 24 anos, grau de instrução superior, renda familiar superior à média, que participam de uma classe social mais alta e que são de cor branca, constituem o conjunto de usuários que se destaca quanto à habilidade de criar conteúdos para páginas *web* e publicá-las na rede, indo além da lógica do mero consumo de informação. A tendência ao consumo de informações está presente entre os usuários que têm a finalidade educacional ao usar a rede.

Entre os entrevistados que utilizam a rede para fins educacionais, 88,50% realizam atividades ou pesquisas escolares. Outras atividades têm um peso muito menor dentro dessa finalidade, envolvendo especialmente indivíduos com grau de instrução superior. Entre eles, 10,13% fazem cursos *on-line*, 30,06% procuram livros ou artigos, 27,37% trocam mensagens relativas ao curso com colegas ou com o tutor, 21,30% buscam informações sobre cursos de extensão e pós-graduação. As atividades desenvolvidas na internet indicam formas e processos que constituem uma cultura digital, em um ambiente no qual a interação se dá a partir de uma rede dinâmica de relacionamentos, na qual as pessoas mantêm contato com outras, conhecidas ou desconhecidas, fazem novos amigos, trocam mensagens, se identificam, criam e integram comunidades, ao mesmo tempo em que têm acesso às informações e aos bens culturais produzidos em qualquer parte do mundo. A inserção nesse universo é condicionada pela presença das TIC, mas não necessariamente do acesso individualizado, por meio de soluções privadas, com grande ênfase no acesso público não gratuito, o que provoca a reflexão sobre o papel das políticas para essa área no sentido da universalização do acesso.

O processo de formulação de políticas públicas pode alterar a realidade tecnológica do país. A crescente demanda por conexão e o problema da desigualdade de acesso à informação, justifica a mobilização do poder público no sentido de garantir condições de inserção do país na sociedade de informação. A construção das mudanças necessárias no campo da produção e acesso à informação converge com as políticas de inclusão sociodigital, *software* livre, telecomunicações, cultura, educação, ciência e tecnologia, trabalho, saúde e serviços para

o cidadão. No contexto de formulação dessas políticas, estão em debate questões como a liberdade de acesso e produção, o direito à informação, as condições para a produção de conteúdo local e fortalecimento dos espaços que lidam com a formação dos sujeitos sociais. Posicionar-se frente a essa dinâmica de organização social é dar um passo para a resolução das condições atuais, considerando as peculiaridades que envolvem o acesso à internet, quando ele ocorre, participando ativamente na definição de novos rumos para a educação, para a formação de professores, para o uso das TIC nesse contexto.

O debate iniciado com a Lei Geral de Telecomunicações (LGT), promulgada em julho de 1997, é suscitado no bojo da sociedade da informação. Essa lei cria a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), como forma de regular o setor após o processo de privatização dessa área. Uma das atribuições dessa reguladora é implementar, acompanhar e fiscalizar a aplicação do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST), também previsto pela LGT, sendo constituído a partir da contribuição obrigatória das prestadoras de serviços da área – a título de autorização para funcionamento e uso de radiofrequência. Essa receita deve garantir, por exemplo, a instalação de redes de alta velocidade, destinadas ao intercâmbio de sinais e à implantação de serviços de teleconferência entre estabelecimentos de ensino e bibliotecas.

O FUST pode ter significado uma vitória no sentido da universalização do acesso às tecnologias da comunicação e informação em direção às camadas mais pobres da população brasileira, entretanto, o seu lento processo de criação, com a tramitação do projeto de lei por três anos, até que fosse aprovado em 17 de agosto de 2000, já denunciava o desinteresse pela resolução da questão fundamental de universalização do acesso acabou servindo de prelúdio para a forma como o Fundo viria a ser regulado posteriormente. A distância entre a definição de políticas e a sua implementação é grande. Esse é um fato que tem sido evidenciado na flexibilidade que está sendo admitida pela ANATEL para a atuação das empresas operadoras de serviços de telecomunicação.

Contrariamente a uma política integrada que sintonize as iniciativas em prol do desenvolvimento dos vários setores sociais e econômicos, Antônio Vasques (2000) chama a atenção para a evidente desarticulação e os prejuízos daí decorrentes. Ele analisa os investimentos em termos de infraestrutura de máquinas, *softwares*, treinamento de professores que ocorre desacompanhado das políticas de telecomunicações, o que tem como consequência um significativo desnível entre escolas informatizadas e atendimento restrito a 10% em termos de conexão à rede. Isso significa um atraso em relação ao disposto no artigo 81 da LGT, sobre a

exigência de que a ANATEL garanta a definição de uma política de subsídios para permitir a utilização das telecomunicações em serviços essenciais de interesse público. Uma rápida solução seria a extensão das tarifas diferenciadas para as escolas públicas, uma política já aplicada em outros contextos.

Mas uma outra providência seria garantir o atendimento ao inciso III, do Artigo 5º do Decreto nº 2.592/98, que determina que as operadoras de serviço deverão tornar disponíveis acessos individuais para estabelecimentos de ensino regular e instituições de saúde, objetivando permitir-lhes comunicação com redes de computadores, mediante utilização do próprio serviço telefônico fixo comutado ou da rede que lhe dá suporte. Conforme o parágrafo 1º do artigo 2º do mesmo documento, todos os custos inerentes a essa medida devem ser suportados exclusivamente pelas concessionárias. Isso geraria o problema da demanda de acesso por banda larga, tendo em vista que esse dispositivo do FUST só beneficia projetos que demandam a implantação e/ou redução de contas de telefonia e acesso às redes digitais em banda estreita. Soma-se a isso a determinação de que 60% das verbas do FUST devem ser dirigidas à conexão das escolas públicas à internet de banda larga.

Com isso, a expectativa mais otimista é de que todas as escolas estejam conectadas em curto prazo. Essas verbas devem cobrir os custos com a manutenção do acesso, a exemplo das contas telefônicas. De todo modo, o processo de universalização não se dá sem que estejam presentes os interesses privados de obtenção de lucros, por parte das empresas de telecomunicações, em detrimento da regulação do interesse público no processo de popularização do acesso à informação, que tem implicações diretas na educação democrática, cujos interesses nem sempre estão francamente defendidos. O debate sobre o uso desses recursos permanece revelando um forte jogo de interesses, de um lado pela universalização e de outro pela garantia de lucros das empresas de telecomunicações, sem que haja, segundo Carlos Afonso (2001), um programa concreto e detalhado de desenvolvimento que garanta a universalização.

O Programa Sociedade da Informação do Brasil (Socinfo) representou uma tentativa de acelerar as condições de acesso à informação. Esse Programa foi uma iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), apresentado e submetido à consulta pública através do lançamento do *Livro Verde*, que compilou o trabalho realizado por mais de 150 especialistas de diferentes áreas. Foi justificado pela necessidade de o Brasil passar a integrar o movimento global de intensa velocidade de comunicação e troca de informação que vem determinando mudanças exponenciais na área econômica, política, social e cultural.

A prioridade dessa política era a de consolidar uma infraestrutura de informações que se assemelhasse à de uma “boa estrada de rodagem”. A partir dessa ação seria possível alavancar os negócios eletrônicos (comércio, divulgação e acesso a informações por empresas) e, “consequentemente”, gerar novas oportunidades de emprego e melhorar a qualidade de vida dos cidadãos, através da integração entre as pessoas, do aumento de seu nível de informação e eficiência no atendimento à sua cidadania. Após o período de consultas públicas, deve ser escrito o *Livro Branco*, que parte das metas e ideias apresentadas e passa a definir as linhas políticas e ações estratégicas que serão implementadas com a finalidade de integrar e coordenar o desenvolvimento e a utilização de serviços avançados de computação, comunicação e informação e de suas aplicações.

A democratização do acesso inclui a resolução de problemas de infraestrutura, aliada a outros processos. A precariedade e heterogeneidade das condições de acesso, a centralização de investimentos nas áreas urbanas em detrimento da grande maioria dos municípios brasileiros, a dependência tecnológica externa e dos problemas derivados do controle que é exercido pelas companhias prestadoras de serviços de telecomunicações no país e que são regidas pelos interesses do capital estrangeiro são questões centrais a serem superadas para que se alcance a democratização do acesso (TAKAHASHI, 2001). Entretanto, iniciativas nesse âmbito se propõem, simplesmente, a equalizar as oportunidades de acesso sem considerar a diversidade de condições que marcam cada fração territorial desse país, esforço necessário mas não suficiente.

Além desse conjunto de questões apresentadas no interior do debate sobre a infraestrutura, Carlos Afonso (2000) chama a atenção para a necessidade de criar condições locais de conectividade, que correspondem os pontos locais de acesso (POP). Esse autor apresenta dados sobre o reduzido número de municípios brasileiros que tem acesso local à rede, indicando a estagnação da conectividade no país. Também discute a importância da capacitação e pesquisa voltadas para desenvolver e oferecer serviços e sistemas, da “capilarização de serviços” com a participação da população na tomada de decisões, da “gestão e custeio” que garantam a sustentabilidade dos serviços e do fomento à produção e disseminação de “conteúdo local”. Isso significaria inverter a lógica de expansão, passando de um perfil individualizado de acesso, para o uso de soluções comunitárias que poderiam potencializar o processo de democratização e não só universalização.

Essa articulação foi prejudicada com as atuais restrições à intervenção estratégica do Estado para a sustentação das políticas públicas, quando o Livro Verde foi publicado,

revelando a isenção com que o poder público se coloca no documento, pois, sendo este elaborado sob coordenação do próprio governo federal, sequer foi cogitada a necessária assunção da responsabilidade do Estado diante da constatação do alto custo das intervenções na área educacional. Nesse sentido, as soluções de financiamento educacional, adotadas nos Estados Unidos, eram apresentadas como um modelo a ser seguido, para justificar a importância do envolvimento do setor privado da economia nesse tipo de financiamento (TAKAHASHI, 2001). Isso reforçava não só a ausência crescente do poder público das questões sociais básicas, como denotava a perspectiva de transferência dessa responsabilidade para o setor privado, que funciona mediante a lógica de mercado, cuja finalidade última é garantir produtividade e lucros, subjugando o desenvolvimento social ao desenvolvimento econômico, não reconhecendo a interdependência dessas instâncias.

Nesse contexto, à educação caberia a tarefa de “alfabetização digital”, como forma de preparação dos sujeitos para a realidade tecnológica. A formação para o simples consumo de conteúdos restringe as possibilidades de uso da rede e perpetuando o pensamento dominante acerca da comunicação como um privilégio, distanciando-se da necessária noção de cidadania, ampliando e acrescentando novos matizes para a exclusão social. O MEC ficou com a responsabilidade de qualificar os professores da rede de ensino para o uso das tecnologias que deveriam chegar às escolas; entretanto, as políticas desencadeadas não foram suficientes para a demanda por informatização e conectividade das escolas. Somou-se a isso a falta de perspectiva para a efetiva inclusão digital do professor, conforme registro de Maria Helena Bonilla, naquela época:

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. O máximo que algumas escolas têm oferecido são cursos rápidos de introdução à informática. Os professores, por sua vez, têm argumentado que não utilizam computadores porque não sabem “mexer com a máquina”, têm medo de estragar alguma coisa, de perder o que fazem, não sabem como utilizar a tecnologia na dinâmica pedagógica que vêm utilizando e não têm tempo para se dedicar a isso, pois necessitam trabalhar 40, 60 horas por semana, em sala de aula, para manter um ‘padrão de vida satisfatório’. (BONILLA, 2002, p.45)

Sem que suas ações fossem implementadas de modo objetivo, as discussões

levantadas pelo *Programa Sociedade da Informação* deram lugar ao processo de elaboração da Política de Governo Eletrônico, iniciada no ano de 2000. Com isso novos atores entraram em cena e uma nova metodologia de trabalho foi implantada, dando um novo rumo para a implementação das tecnologias de informação no país, através da redefinição de diretrizes, objetivos e ações. Entre as linhas de ação discutidas anteriormente, o governo elegeu a “Universalização de Serviços”, “Governo ao Alcance de Todos” e “Infraestrutura Avançada” como prioridades. Nesse momento, foram adiadas duas ações centrais para o desenvolvimento social. Não foram priorizadas as ações de apoio à aplicação das TIC na educação formal e em projetos de EAD, por meio da internet ou de redes, utilizando metodologias inovadoras de educação e as ações de estímulo à elaboração de conteúdos e de aplicações voltados para a preservação, pesquisa científica e tecnológica de interesse para as áreas artística e cultural.

Um grupo de trabalho interministerial foi constituído com a finalidade de examinar e propor políticas, diretrizes e normas relacionadas com as novas formas eletrônicas de interação. Esse grupo foi composto por representações dos Ministérios do Planejamento, Orçamento e Gestão; Justiça; Fazenda; Educação; Saúde; Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior; Comunicações; Ciência e Tecnologia. Além disso, foram envolvidos representantes da Casa Civil, do Gabinete de Segurança Institucionalizada e da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, bem como a Agência Nacional de Telecomunicações.

O relatório de trabalho apresentou um diagnóstico da situação e aplicações desejadas para o governo eletrônico. A situação de exclusão digital era um dos principais entraves para a consolidação do governo eletrônico. Para isso convergiam: o acesso restrito a linhas telefônicas pelos usuários e também pelas empresas provedoras; os preços elevados dos serviços de telefonia convencional, sem que houvessem categorias diferenciadas de taxaço que atendessem às necessidades do usuário da internet; custo excessivo das conexões internacionais dos *backbones* locais; os provedores de acesso não dispunham de serviços de conexão nas pequenas localidades, cobrindo apenas 350 dos 5 561 municípios do país; o alto custo dos equipamentos de informática em relação às condições socioeconômicas do país; a falta de financiamento para compra e subsídio para montagem.

Com esse diagnóstico, foi criado um Comitê Executivo para desencadear ações, responsável por formular políticas e pela indicação de diretrizes para as áreas específicas em termos de uso das TIC. Sua organização foi baseada na composição de grupos de trabalho, para os quais poderiam ser convidados representantes de órgãos e entidades públicas e privadas.

Após dois anos de trabalho, os resultados desse Comitê compreenderam a interação entre setores do próprio governo e o seu relacionamento com parceiros e fornecedores, com base no processo de universalização dos serviços.

O início do processo de universalização das informações favoreceu a interação do governo com cidadãos, incluindo mecanismos de facilitação do acesso disponíveis na forma de portais de atendimento disponíveis na internet. O relatório indicava como principal meta atingida a de prestação de serviços públicos pela rede, com a oferta de mais de 1 700 serviços e 22 mil links de serviços e informações, no portal Rede Governo. Até 2002, o governo se limitou a articulação de parcerias com a sociedade civil baseadas em ações de inclusão digital, eximindo-se da responsabilidade com esse campo de atuação esperando que a iniciativa de entidades da sociedade civil, inclusive empresas privadas com interesse comercial atuassem na implantação física de terminais de acesso para os cidadãos. As intervenções voltadas para a universalização de acesso foram minimizadas devido aos cortes orçamentários ou pelo redirecionamento dos recursos do FUST. Os avanços ficaram restritos, portanto, a acelerar a burocracia estatal, um aspecto significativo para a análise sobre os princípios que nortearam as primeiras ações de implantação das TIC no Brasil.

Em 2003, um novo decreto indicava os pontos de continuidade e de inovação dentro dessa política. O trabalho passou a ser desencadeado por oito Comitês técnicos como parte do Comitê Executivo já existente, quais sejam: I – Implementação do Software Livre; II – Inclusão Digital; III - Integração de Sistemas; IV – Sistemas Legados e Licenças de Software; V – Gestão de Sítios e Serviços On-line; VI – Infraestrutura de Rede; VII – Governo para Governo (G2G), e VIII – Gestão de Conhecimentos e Informação Estratégica. Essa nova composição indicou uma nova visão implantada pelo governo, elevando a sua intervenção para além das próprias demandas da burocracia estatal, buscando ações estratégicas para o avanço tecnológico do país, em termos de universalização da informação.

Esses Comitês foram criados com a finalidade de coordenar e articular o planejamento e a implementação de projetos e ações nas respectivas áreas. Com essa nova estrutura, há uma indicação de foco no conceito de cidadania e ampliação do papel do Estado para desenvolvimento local. As diretrizes elaboradas apontam para o uso da internet como forma de garantir a participação popular e a interatividade entre governo e cidadãos, através de soluções inclusivas que garantam o acesso para portadores de necessidades especiais, cidadãos de baixa escolaridade e usuários de diversas plataformas. Isso inclui a necessária integração dos serviços *on-line* com meios de comunicação mais populares, como forma de dar prioridade de

prestação de serviços para as classes menos privilegiadas.

Um ponto fundamental de inovação nessa política está em considerar a inclusão digital como direito de cidadania e a adoção do *software* livre como política pública articulada a um processo efetivo de inclusão. Essa percepção inverte um ponto vital estabelecido pelo legado das políticas de informatização até então desenvolvidas, especialmente aquelas dirigidas à educação. A universalização do acesso à internet que tenha como lastro o uso de sistemas proprietários estaria subsidiando a um papel passivo da sociedade brasileira, como consumidora de produtos de empresas monopolistas internacionais.

Segundo Sergio Amadeu (2004), a oportunidade de realizar a inclusão digital será efetiva na medida em que sirva para fortalecimento a inteligência coletiva promover a autonomia tecnológica do país e não para restringir o potencial de desenvolvimento local. Para isso, a adoção do *software* livre é decisiva, tendo em vista que são desenvolvidos mundialmente através de uma lógica de colaboração entre programadores voluntários que podem estar em qualquer parte, o que garante que ele possa ser utilizado localmente, sem envio de *royalties* para o exterior. Devido ao acesso ao código fonte, desse tipo de *software* qualquer usuário pode se tornar um desenvolvedor, o que cria condições para que o desenvolvimento tecnológico seja descentralizado e para que o cidadão exerça o seu direito de não só consumir, mas também produzir informação.

Desde 2003, têm sido desencadeadas para a consolidação do uso de *software* livre no país. Esses encaminhamentos revelam a crescente preocupação em aproximar governantes e governados. Nesse sentido está indicado que o governo pretende, cada vez mais, priorizar soluções, programas e serviços baseados nesse tipo de *software*; conter o crescimento e realizar a migração gradativa dos sistemas proprietários; priorizar a aquisição de *hardware* compatível; garantir a livre distribuição dos sistemas; fortalecer e compartilhar as ações existentes de *software* livre dentro e fora do governo; incentivar o mercado nacional a adotar novos modelos de negócios com as TIC baseados no uso desse *software*; promover as condições para a mudança da cultura organizacional; promover capacitação e formação de servidores públicos; adotar padrões abertos e multiplataforma. Também pretende popularizar o uso do *software* livre, ampliando a malha de serviços prestados ao cidadão, garantindo ao cidadão o direito de acesso aos serviços públicos sem obrigá-lo a usar plataformas específicas, utilizando esse tipo de *software* como base dos programas de inclusão digital.

A participação mais direta dos cidadãos ainda não está contemplada na política de governo eletrônico do país. Essa política está adequando-se ao modelo representativo de

democracia, instituído historicamente devido à impossibilidade de reunir todos os cidadãos em espaço público a cada momento de decisão sobre questões que afetavam o coletivo. A participação mediada pelo voto foi um meio adotado para garantir uma manifestação expressiva das opiniões, do ponto de vista quantitativo, o que pode ser complementado pela adesão a algum tipo de associação ou causa, como forma de reduzir a distância entre governantes e governados. Mas as condições de reunir pessoas no espaço público virtual inaugurado pelas tecnologias digitais em rede podem ser consideradas em um projeto de governo eletrônico como forma de qualificar essa participação, ampliando e efetivando os canais de manifestação de opiniões, socializando os processos de resolução de problemas e garantindo a participação da população. Pierre Lévy sugere o conceito de “ágora virtual”, considerando que

...um dispositivo de democracia direta em tempo real, no ciberespaço, permitiria a cada um contribuir de maneira contínua para a elaboração e aperfeiçoamento dos problemas comuns, para a abertura de novas questões, para a formulação de argumentos, para enunciar e adotar posições independentes umas das outras sobre grande variedade de temas. Os cidadãos desenhariam juntos uma paisagem política tão variada quanto quisessem, sem ficar limitados de saída por grandes separações molares de partidos... Não se participaria mais da vida da cidade 'fazendo número', acrescentando peso a um partido ou conferindo legitimidade superior mas um porta-voz, criando diversidade, animando o pensamento coletivo, contribuindo para a elaboração e a resolução dos problemas comuns. (LÉVY, 1999, p.65)

Democratizar o acesso aos serviços de comunicação abre espaço para mais representatividade e participação popular. Isso repercute, potencialmente, no exercício da cidadania, possibilitando que a população produza, intervenha e atue na construção de um projeto democrático de sociedade, o que é diferente de um “projeto de sociedade democrática” definido sem participação de todos e, contraditoriamente, aplicado de um modo impositivo. As ações do governo no sentido de democratizar o acesso têm se intensificado, prevalecendo a pluralidade de iniciativas, contudo nem sempre articuladas.

A necessidade de integração vem sendo apontada, entretanto, a definição de quem deve liderar esse movimento, junto aparente preocupação com o prestígio político, parece dificultar tal articulação. Ao lado de ações mais populares, inúmeras iniciativas com menor divulgação e abrangência ocorrem paralelamente, com origem em diferentes instâncias do poder, dirigida a diferentes públicos, orientadas por intenções e utilizando metodologias próprias. Essas iniciativas ocorrem umas paralelas às outras, na maior parte do tempo. No relatório elaborado pelo Ministério das Comunicações, esse aspecto é citado textualmente:

A necessidade de integração das ações de inclusão digital vem sendo debatida, há algum tempo, em vários órgãos governamentais, mas ainda não se tem conhecimento de ações concretas que permitam tal integração. Em 2004, o

governo federal tentou criar o então denominado Programa Brasileiro de Inclusão Digital (PBID), com o objetivo de ampliar a proporção de cidadãos – sobretudo os de baixa renda – com acesso às tecnologias da informação. O principal objetivo era reunir todas as ações já desenvolvidas, em vários ministérios e órgãos federais, sob a coordenação da Casa Civil da Presidência da República. Decorridos mais de um ano do anúncio do PBID – e sem qualquer ação coordenada e efetiva nesse período –, o assunto voltou à tona, com manifestação de interesse do Ministério das Comunicações em centralizar as diversas iniciativas de inclusão digital em seu ministério, indo assim de encontro à proposta anterior da Casa Civil, que pretendia, ela mesma, centralizar as ações. Recentemente, novos trabalhos e iniciativas vêm sendo feitas na tentativa de criação de um Macro Plano de Inclusão Digital para o governo federal. (BRASIL/MC, 2005)

Considerando que um dos principais entraves para a ampliação do número de usuários da internet é o custo de aquisição de equipamento, o *Projeto Pc Conectado* propõe uma alternativa para a compra de computadores a um custo menor, visando garantir a oportunidade para as classes sociais menos privilegiadas. Essa redução consiste na isenção fiscal para a indústria e em crédito diferenciado para o consumidor, fomentando assim as etapas de montagem e comercialização, fortalecendo empresas de *hardware*, *software* e varejo, fomentando o desenvolvimento da cadeia produtiva nessa área e gerando empregos. O sistema financeiro nacional participa com a abertura de linhas especiais de crédito, disponíveis através do Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e financiamento para varejistas através do BNDES.

Diante do diagnóstico de que muitas localidades do país estão excluídas do acesso internet, inclusive não estão servidas por meios de telecomunicações, foi desenvolvido o Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC). Trata-se de uma ação do governo federal para o fornecimento de infraestrutura para acesso à rede nessas localidades remotas e com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), através da instalação de antenas de conexão via satélite. Os Pontos de Presença GESAC podem ser escolas públicas, telecentros ou unidades militares. Em 2003, 3 200 localidades foram atendidas e mais de 22 mil computadores foram conectados. Em 2004, foram disponibilizados serviços como contas de *e-mail*, espaço para hospedagem das páginas das comunidades beneficiadas e estímulo à construção de Redes Solidárias de Conhecimento com a utilização de *software* livre. Esse projeto é desenvolvido junto ao MEC, por meio da Secretaria de Educação a Distância (SEED), do Ministério das Comunicações e do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT). Essa articulação prevê ainda a implantação da internet nas escolas, colaborando para o avanço do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que também usa a conexão do GESAC que interligou no mesmo ano 2,4 mil foram ligadas em escolas públicas.

Considerando que o problema da conectividade também afeta as grandes instituições públicas foi criado o Projeto Rede-Conhecimento (Redecomep), uma iniciativa do MCT, coordenada pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Os estudos da RNP têm qualificado a discussão sobre soluções tecnológicas para o avanço da conectividade, indicando alternativas baseadas na montagem de infraestrutura própria, que pode ser um enlace de rádio ou de fibra óptica entre as dificuldades de instituições como as de pesquisa e educação estão nos gastos em custeio para realizar a interconexão, a pequena capacidade de transferência de dados e para obter acesso à rede da RNP, além da internet, seja através de suas redes corporativas ou de provedores comerciais. Além disso, de um modo geral, as conexões existentes são de capacidade limitada entre 64 kbps e 1 Mbps, impossibilitando a utilização de aplicações mais modernas de comunicação, devido ao alto custo.

A origem deste problema está no modelo adotado para montar a infraestrutura de interconexão entre os *campi* e de acesso à internet, que geralmente depende de enlaces ponto-a-ponto alugados das operadoras de telecomunicações. Soluções de uso do rádio restringem o acesso por necessitar de desobstrução entre os equipamentos que estabelecem a comunicação entre si, o que torna a utilização de conexões em fibra óptica uma possibilidade que garante uma efetiva interconexão, considerando a diversidade de realidade das áreas metropolitanas. A *Redecomep* envolve instituições como o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), cujas ações estarão voltadas para a Biblioteca Digital Brasileira, dando acesso a acervos digitais já existentes, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e outros que deverão ser criados até 2007, como o Portal de Livros Didáticos Eletrônicos do Ministério da Educação (MEC). Envolve também o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), responsável pelo desenvolvimento do sistema de computação de alto desempenho, que inclui a atualização do Sistema Nacional de Processamento de Alto Desempenho (Sinapad) e o desenvolvimento de novas soluções, como computação em grade, voltadas para atender as demandas de áreas como previsão de clima e tempo, física de altas energias, nanotecnologia e genômica.

A *Redecomep* está presente em sete cidades, que já estão implantando a rede, e outras 25 assinaram o memorando de entendimentos. O investimento em fibra própria ultrapassa a 13 milhões para cobrir 650 km, com um custo total de 10 milhões em equipamentos, recursos provenientes da FINEP. Após a implantação de cada rede metropolitana, a gestão da sua operação, seu custeio e sua sustentabilidade ficarão a cargo das instituições usuárias. Assim, outro objetivo do projeto é estimular a formação de consórcios, de modo a assegurar a sua sustentabilidade. Programas específicos para treinamento e capacitação

na operação das redes ópticas também estão sendo planejados a fim de preparar o pessoal técnico das instituições de pesquisa e educação e dos POP da RNP para o gerenciamento e operação da nova infraestrutura.

Considerando a necessidade de produção de conteúdo como forma de democratização do espaço aberto pelas TIC, a partir de 2004 foi criado o *Programa Cultura Viva*, uma iniciativa do Ministério da Cultura (MINC). Esse Programa foi concebido como uma rede de *Pontos de Cultura*, que são entidades da sociedade civil, beneficiadas com o apoio do governo federal. Essa rede tem um caráter horizontal e orgânico baseado na articulação, recepção e disseminação da cultura brasileira entre os participantes de cada unidade, que guardam a sua singularidade e um projeto próprio de ação não uniformizado pela política nacional.

Segundo a Secretaria de Projetos Especiais do MINC, setor que coordena o Programa, o papel do poder público pretende ser o de fomentar o processo de produção cultural, estimulando a aproximação entre diferentes formas de representação artística e visões de mundo. Um dos princípios básicos desse Programa é o compartilhamento das produções simbólicas e conhecimento tecnológico gerados pela ação autônoma, em rede, dos pontos de cultura. Por isso, ele está centrado no uso da tecnologia digital como meio de produção de bens culturais e como elemento de interligação das ações locais desenvolvidas em cada *Ponto*, garantindo a troca de ideias, relato de experiências e comunicação entre sujeitos produtores de informação, conhecimento e cultura em todo o território nacional.

Os *Pontos de Cultura* têm liberdade de ação e recebem subsídios para a montagem de infraestrutura tecnológica para a produção de bens culturais. O Programa permite a implantação de equipamentos e formação de agentes locais em cada Ponto para produção e intercâmbio de vídeo, áudio, fotografia e multimídia digital com uso de *software* livre. Além do aporte de recursos para a realização de cada plano de trabalho que guarda a singularidade de cada entidade, foram distribuídos kits tecnológicos para a produção de áudio e vídeo digitais, inclusive com uma ilha de edição de não-linear.

O *Programa Cultura Viva* está integrado ao GESAC, do Ministério das Comunicações, para garantir a conexão em localidades menos favorecidas que instalaram Pontos de Cultura. Até junho de 2006, 485 Pontos de Cultura foram conveniados pelo Programa, e mais 80 foram selecionados por meio de editais e aguardam convênio, segundo dados disponíveis no *site* do MINC. Também foi criado, articuladamente, o *Programa Ação Agente Cultura Viva*, fazendo com que os *Pontos de Cultura* incitassem o interesse dos jovens

em iniciar, futuramente, uma profissão relacionada à cultura, fazendo com que durante seis meses, um grupo selecionado por cada Ponto recebesse um auxílio financeiro de 150 reais por mês para desenvolver ações previstas por cada Projeto, bem como recebessem orientações sobre educação popular, empreendedorismo cultural e microcrédito, com apoio da coordenação nacional, que tinha o intuito de fomentar a geração de renda nas próprias comunidades, a partir de uma economia solidária. Este Programa ocorreu em parceria entre o MINC e o *Programa Primeiro Emprego*, do Ministério do Trabalho e Emprego (TEM), oferecendo, além das bolsas e dos cursos, o acesso aos mecanismos que facilitassem a emissão de carteira de trabalho e previdência social e a outros programas e ações promovidos pelo governo federal.

A atuação do MINC mobilizou o debate sobre as transformações culturais da sociedade marcada pela presença das TIC. Além da metodologia inovadora de concepção e execução dessa política, ela tem pautado assuntos que redefinem as estruturas de uma organização social autônoma no mundo da informação, como é o caso da ideia de livre circulação de obras e mudança de paradigma quanto à circulação de conteúdo pela internet. Essa discussão conduz à necessária reorganização das medidas legais quanto aos bens culturais e, também, da perspectiva de controle sobre o uso e a circulação da informação.

No centro desse debate está a questão dos direitos autorais e produção de informação e conhecimento na cultura digital. A grande quantidade de conteúdos ligados entre si, acessados livremente a partir do interesse de cada usuário através da rede, tornou incompatível a vigência de regras rígidas sobre o direito autoral e propriedade intelectual. A falta de flexibilidade significa um prejuízo para a disseminação de ideias produzidas, sendo justificada como proteção contra o uso ilegal de materiais disponibilizados.

A Creative Commons (CC) é uma entidade sem fins lucrativos criada para permitir uma maior flexibilidade na utilização de obras protegidas por direitos autorais. A ideia é fazer com que um autor ou criador permita uma utilização mais ampla de seus materiais e obras, mas sem infringir as leis de proteção à propriedade intelectual. Essa foi uma iniciativa de Lawrence Lessig, professor da Universidade de Stanford, Estados Unidos, lançada em 2001.

Com a licença CC, o autor pode permitir uma maior flexibilidade no uso de suas produções. O objetivo é potencializar o compartilhamento de conteúdos, sem restringir o direito do autor de gerar renda, caso a sua obra seja usada para fins comerciais. Com a devida permissão do autor, é possível copiar, distribuir, exibir e executar uma obra, além de criar outras obras derivadas. Para isso algumas condições são estabelecidas como, por exemplo, a atribuição de crédito através da informação sobre a autoria original, o uso não-comercial, o

compartilhamento pela mesma licença de obras derivadas da original.

A flexibilização do direito autoral transforma a produção de conteúdos e materiais em um processo ainda mais legítimo. Essa atividade social está relacionada a um processo de reconhecimento da propriedade intelectual que considera o tempo, a energia e os recursos utilizados, estimulando o processo de produção. Tal atividade só faz sentido se o conteúdo veiculado é acessado e valorizado, quando ganha novos significados, é ampliado e interfere na dinâmica de construção de conhecimento. A “autorização” oferecida com a licença CC potencializa os processos de criação e autoria, operando numa lógica de compartilhamento e colaboração, em meio a uma “cultura livre”. Isso afasta a produção de informações dos controles que favorecem apenas à lógica mercantilista, que acaba por inibir a disseminação de obras criadas ou pior, possibilita uma disseminação distorcida, desvalorizada, desautorizada da obra.

Em paralelo às ações do MINC, foi lançado o *Projeto Casa Brasil*, do Ministério da Comunicação. O intuito foi promover a inclusão sociodigital, o lazer e a cultura para a população das classes C e D, em todas as capitais, nas cidades localizadas na Região Centro-Oeste e nas maiores cidades do país. O projeto da Casa apresenta uma infraestrutura dividida em módulos envolvendo telecentro; unidade bancária; oficina de rádio; espaço multimídia; salas de leitura, entre outros. Cada telecentro estará equipado com computadores conectados à internet utilizando banda larga e com *software* livre. Esses espaços terão condições de oferecer serviços gratuitamente, como hospedagem de páginas e correio eletrônico; divulgação de informações e programas educativos por meio de cursos e palestras nos auditórios da Casa Brasil e de rádios comunitárias instaladas dentro da Casa; acesso a quaisquer serviços dos governos federal, estadual e municipal, bem como salas multimídia para montagem e edição de filmes e programas de interesse da comunidade e sala de projeção de filmes. A gestão do espaço será feita pela própria comunidade e o conselho administrador de cada unidade.

Um conjunto de iniciativas, com menor divulgação, atinge lacunas específicas para a transformação das realidades tecnológicas. Entre elas destaca-se o telecentro movido à energia solar apresentado em 2003, pelo MCT, chamado de *Heliosat P 65*, idealizado para ser utilizado nas escolas de 100 cidades brasileiras que ainda precisam de energia elétrica e telefonia, possibilitando o acesso a computadores conectados à rede em banda larga via satélite, televisão, vídeocassete, iluminação. O *Telecentro Informação e Negócio* do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior está voltado para a capacitação do

empreendedor, empresário e do trabalhador de microempresas, contando com uma rede com mais de 1500 unidades em 27 estados e com a colaboração do Comitê para Democratização da Informática (CDI), uma organização não-governamental.

O Ministério do Planejamento também coordena uma ação, o *Projeto Telecentros Comunitários*, que tem o objetivo de montar salas equipadas com computadores conectados em 11 estados brasileiros, dando acesso à informática e internet à população de baixa renda e oferecendo informações sobre serviços públicos. Já o *Centro Rural de Inclusão Digital* é um laboratório de informática educativa que funciona como um ambiente virtual de aprendizagem, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, em parceria com universidades, tendo como público preferencial comunidades dos assentamentos rurais com dificuldade de acesso geográfico e de comunicação e a escola como local de funcionamento, com a intenção de formar uma rede de comunicação e cooperação e estimular a publicação de *sites* temáticos e pessoais, projetos educativos, jornais comunitários, atividades culturais, serviços para a comunidade. Os *Centros Vocacionais Tecnológicos* são unidades de ensino e de profissionalização, apoiados pela Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social, utilizando como metodologia a articulação com estratégias locais de formação profissional e capacitação tecnológica e científica da população. Os *Telecentros da Pesca – Maré* são voltados às comunidades de pescadores em cinco unidades em funcionamento e outras 15 em implantação, fornecendo uma infraestrutura de equipamentos, conexão através do GESAC, formação e manutenção de agentes locais para monitoria e uso de *software* livre. O Ministério da Integração Nacional criou o *Quiosque do Cidadão* para comunidades com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) terem acesso a terminais com computadores conectados à rede para informações sobre serviços públicos, doados por setores do governo, também operando com *software* livre.

O avanço tecnológico realizado pelas sociedades não é suficiente para que suas conquistas impliquem em condições sociais mais justas para todos. A quantidade e diversidade de ações de inclusão sociodigital indicam que a mobilização é crescente nesse campo, abrindo perspectivas de construção de novas condições de acesso à informação e aos meios para a sua produção. Mas ainda não foi possível formular um projeto coletivo que garanta uma alteração desse cenário. Decerto que esse processo não se realiza automaticamente, correspondendo a embates necessários à construção coletiva, fazendo parte de um campo conflituoso de tomada de decisões, marcado ao mesmo tempo, por uma contradição fundamental no fato de que apesar da expansão das comunicações, a exploração das oportunidades de construir e comunicar o seu ponto de vista nos espaços coletivos de decisão e participação política pode ser alavancada.

A democratização do acesso à internet ainda está distante de se transformar em realidade no país. Os gargalos são conhecidos e estão imbricados com um contexto maior de desigualdades que se perpetuam na sociedade, cujas ações de simples universalização, enquanto montagem de uma infraestrutura técnica é insuficiente para garantir a igualdade de oportunidades de participação em um contexto de democratização. A superação desse quadro exigirá investimentos do ponto de vista físico, mas será potencializado na medida em que ocorram ações articuladas que visem a um projeto integrado de redução das desigualdades sociais.

Os dados indicativos de que esse cenário está em movimento de transformação justificaria a atitude de problematizar a realidade antes de simplesmente conformar-se com uma situação instável, como ocorre com as políticas de ensino superior com uso das TIC para a formação de professores. A dificuldade de consolidação das políticas de uso das TIC na educação tem relação direta com a falta de integração entre o conjunto mais amplo de ações da área educacional e áreas relacionadas a ela, a exemplo das políticas que tratam de criação de infraestrutura tecnológica ou das políticas culturais. O caráter estratégico dessa discussão, não só para o desenvolvimento econômico, mas essencialmente para o desenvolvimento cultural e educacional justifica que essa reflexão seja estendida a todos os setores sociais e tenha uma maior participação de todos os cidadãos. Por outro lado,

A articulação de todas essas instâncias favorecerá a montagem de uma grande conexão em rede, criando-se com isso uma rede científica, cultural e educacional de sustentação e fortalecimento do tecido social. Imaginamos que um trabalho conjunto do sistema educacional com as demais organizações não-educacionais possa vir a potencializar essas conexões, tornando-as plenas de sentido para quem as utiliza, com conteúdo criado localmente, de forma a trabalharmos na direção de uma inclusão digital ativa e contextualizada para toda a população. (PRETTO; BONILLA, 2001)

A participação crescente da população no modo de conceber essas ações é a garantia da integração das necessidades de cada um dos atores envolvidos, contribuindo com benefícios para todos, incluindo o fortalecimento de estruturas já consolidadas socialmente, como é o caso dos sistemas de ensino e das redes de escolas. A mobilização já iniciada pode ser ampliada, na medida em que reconhece o diálogo entre os diferentes perspectivas e o trabalho em rede entre setores governamentais, organizações não-governamentais, comunidades, escolas, universidades e seus atores, como forma de potencializar o uso das TIC de modo integrado entre ações que são ao mesmo tempo, educacionais, sociais, políticas, econômicas e culturais. Os professores em formação têm um papel fundamental nisso, articulando a sua tarefa de formar cidadãos com o seu próprio exercício de cidadania, com a construção da sua

autonomia no processo de formação, com o fortalecimento de sua própria inserção como agentes sociais para a alteração das condições dadas e construção de novas realidades.

4.3 Cultura digital e novas formas de ensinar e aprender

As TIC compõem um cenário de mudanças aceleradas nas dinâmicas sociais, contribuindo com a sensação de vertigem que desafia a estabilidade das tarefas de compreender e atuar no mundo, nos diferentes tipos de práticas cotidianas. Ao mesmo tempo em que provoca uma reorientação do olhar sobre a realidade, reduzindo as expectativas quanto à busca de uma explicação única e um roteiro linear de procedimentos, essas mudanças evidenciam que a caoticidade que envolve os fatos é parte significativa do que é entendido como natureza. O fenômeno da comunicação contribui para essa dinâmica contínua de transformações, através da concepção, produção e uso das TIC, fazendo circular, por um território planetário, um conjunto não padronizado de informações produzidas em toda parte, de modo instantâneo, segundo uma lógica de articulação em rede.

As transformações vêm sendo potencializadas diante da possibilidade de digitalização da informação. O mundo das ideias e da informação tornou-se um universo compartilhado e acessível, no qual as inteligências se reconhecem e operam em rede, de modo colaborativo e independente de um corpo físico único, de um tempo linear, de um espaço delimitado. Ainda que poucos lidem com essa tecnologia cotidianamente, a sua área de influência é crescente, o que justifica que haja uma maior compreensão sobre suas potencialidades e seus limites, entendendo que elas fazem parte de um contexto e que avançam na medida em que grupos humanos pretendem alterar a sua realidade e as inter-relações, com o mundo, com o outro e consigo mesmo, para atender a necessidades e a novos modos de se organizar e viver em grupo. Esse fenômeno mobiliza a estrutura dos processos de produção da existência humana, o que inclui a produção de bens materiais, de valores e símbolos, de modos de interagir, de pensar e sentir, constituindo os fundamentos de uma dinâmica diferente de produção de cultura.

As diferentes formas de ensinar e de aprender estão imbricadas com esse conjunto de mudanças, provocando uma (re) significação dos modos de conceber e produzir a educação. A organização dessa prática social, ao longo da história da humanidade, foi articulada a contradições e conflitos próprios do modo como os diferentes grupos humanos formaram-se e interagiram para garantir a sua existência, ora compartilhando os recursos disponíveis, ora

promovendo a apropriação dos recursos por um grupo em detrimento de outros. Esse processo produziu dominação e submissão, desigualdades e desequilíbrios, alterando as condições de produção da vida e existência, transformando a autonomia em um poder a ser conquistado por muitos, sem o que não se faz possível alcançar uma convivência necessária, na qual os grupos se reconhecem como interdependentes.

Ao lidar diretamente com o universo de informações, para a produção de conhecimento e de cultura, os modos de ensinar e aprender se reorganizam e alteram as condições produzidas historicamente. No sentido da construção de um projeto de educação e de sociedade que garanta a convivência democrática e potencialize a ação dos sujeitos sociais no seu espaço-tempo contemporâneo é necessário rever privilégios e desconstruir desigualdades. Os professores são sujeitos imprescindíveis desse processo, assim como a sua formação em nível superior, reivindicada historicamente no Brasil, é uma etapa indispensável pelo que pode contribuir para a conquista de sua autonomia de transformações educacionais efetivas no contexto atual. Isso inclui a superação dos princípios de transmissão-assimilação, pertinentes ao modelo de educação universal que conserva a injustiça social que vem afetando a maioria da população do país, potencializando o modo de organização social e de educação em rede, vivenciados como parte do movimento de produção da cultura nos dias atuais.

O crescimento exponencial da dinâmica da comunicação nas sociedades, marcado pela presença de tecnologias, está relacionado com a proliferação de informações oriundas de diferentes fontes, o que implica na ampliação do potencial de circulação de valores locais de qualquer ponto do mundo, simultaneamente aos acontecimentos e sem a predominância de uns sobre os outros. Conforme observa Gianni Vattimo (1989), quando um número crescente de grupos sociais de diferentes culturas passou a “tomar a palavra”, apropriando-se dos meios de comunicação como os jornais, o rádio e a televisão, foi provocada a emergência de uma “multiplicação generalizada de visões de mundo”. A pluralização de pontos de vista se contrapôs aos esforços dos monopólios e das grandes centrais capitalistas no sentido de concentração a propriedade sobre os meios de comunicação, que considera oportuna, buscando conservar a heterogeneidade de condições de acesso aos meios de produção da informação.

Há uma diferença fundamental entre a ampliação do número de canais e o problema de quem produz a informação aí veiculada. Simultaneamente duas possibilidades podem emergir desse contexto; por um lado, a de desinformação, baseada na comunicação de um modo de vida único, numa lógica de consumo e na expectativa de internacionalização de uma cultura padronizada. Por outro lado, está a possibilidade de que a pluralidade de pontos de vista

esteja em contato, trocando informações, enriquecendo mutuamente as diferentes culturas. Esta última possibilidade está condicionada pela oportunidade de produção descentralizada da informação, concomitante aos processos de afirmação e expressão da diversidade de ideias, valores, práticas.

A comunicação generalizada tornou impossível uma concepção de mundo e da história segundo um ponto de vista unitário, central e hegemônico. Essa hegemonia sustentava a concepção universal de história e de um modelo de homem ideal e civilizado da Modernidade, tendo em vista que os fatos históricos e a produção de informação e conhecimento sobre esses fatos não coincidem, distanciando qualquer expectativa de um mundo “mais iluminado” no qual todos têm a consciência perfeita da realidade, ou seja, é impossível construirmos uma sociedade transparente. A partir da comunicação dos diferentes pontos de vista e valores locais, as TIC contribuíram para que se evidenciasse a natureza complexa e a aparência caótica das realidades. É justamente nesse caos relativo, em contraposição a uma ordem universal e hegemônica, que se reconhece a pluralidade de pontos de vista e que se faz possível a convivência de processos de identificação e desencaixamento, de reconhecimento mútuo e complementaridade entre os valores locais e não-locais, que se situam as esperanças de emancipação social e política.

Do ponto de vista da produção da informação, o surgimento da tecnologia informática inaugurou novas possibilidades, com a representação da realidade em formato digital, alterando significativamente o modo como os sujeitos sociais lidam com o seu mundo. Digitalizar a informação diz respeito à capacidade de reescrever um sinal de som ou imagem a partir de pequenas amostras desse sinal selecionadas em pequenos intervalos de tempo. Essas amostras são representadas por um código numérico, baseado em zeros e uns, os *binary digits* (*bits*), o que torna possível a operação com informações de modo automático e em grande escala, com alto grau de precisão, fazendo dessa manipulação uma atividade flexível e quase tão rápida quanto a operação mental.

Com a utilização de algoritmos, constituindo programas que operam proposições através do computador, foi produzido o que Felipe Serpa (2003) chamou de uma tecnologia proposicional. Essa tecnologia é capaz de agir sobre o pensamento e de articular em um único sistema todas as outras tecnologias. Adam Schaff (1990) foi um dos cientistas sociais a considerar a microeletrônica como parte da Segunda Revolução Técnico-Industrial, tendo como fundamento a ampliação das capacidades intelectuais do homem, rompendo qualitativamente o processo contínuo de avanços que se acumularam segundo a utilização de

tecnologias anteriores, como foi o caso do movimento de substituição da força física pela energia das máquinas, que constitui a primeira revolução.

Na origem da informática estava a necessidade de realização de cálculos e de controle da informação, que surgia na intersecção entre os campos da ciência, da indústria em geral e da indústria da guerra. Era a necessidade de automação por duas perspectivas, uma do ponto de vista instrumental e outra da administração das relações no processo produtivo de bens materiais e de conhecimento.

Sempre houve a preocupação de desenvolver aparatos tecnológicos que pudessem resolver certos problemas de cálculos e controle de dados e informações; obviamente que esses problemas de cálculos e controle e informações ou eram exigências diretas da produção, como no caso das máquinas de tecelagem controladas por cartões perfurados, ou eram exigências do desenvolvimento da ciência (astronomia, física, matemática) que, por sua vez, se constituíam em exigências da produção moderna, calcada na substituição da 'rotina empírica pela ciência'. Não podemos deixar de lembrar também que essa necessidade de uso do computador torna-se uma urgência inadiável com o advento de uma nova indústria do século XX: a indústria da guerra. O primeiro computador eletrônico foi construído nos Estados Unidos para elaborar cálculos de balística na Segunda Guerra Mundial. (TENÓRIO, 2001, p. 28)

A intencionalidade como parte do desenvolvimento das TIC demonstra que a sua evolução é menos uma questão técnica do que parte da construção de um projeto político de uso social, produzido por um grupo específico. As formas de concepção, produção e uso das TIC fazem parte da dinâmica social e não são externas a ela. Essa perspectiva afasta a noção de impacto tecnológico, considerando que não há uma relação determinística entre tecnologia e sociedade. O determinismo tecnológico é um discurso que pode atender a fins específicos, entretanto, conforme alerta Pierre Lévy (1993), as tecnologias criam condições, mas não determinam o desenvolvimento social.

Não há neutralidade da técnica e as tecnologias não são meros instrumentos a serviço da mesma sociedade, tendo em vista que necessidades e interesses sociais estão na base da criação e evolução tecnológica. A história contrapõe a noção de causa-efeito, base política das decisões que sustentam, de modo recorrente, os novos cenários em termos de tecnologias no processo de formulação de ações e políticas. Isso evidencia a interdependência entre o modo como elas vêm sendo concebidas, produzidas e utilizadas historicamente, destacando o papel dos sujeitos sociais em cada tempo.

as técnicas não determinam nada. Elas resultam de longas cadeias entrecruzadas de interpretações e requerem, elas mesmas, que sejam interpretadas, conduzidas para novos devires pela subjetividade em atos dos

grupos ou dos indivíduos que tomam posse dela. Mas ao definir em parte do ambiente e as restrições materiais das sociedades, ao contribuir para estruturar as atividades cognitivas dos coletivos que as utilizam, elas condicionam o devir do grande hipertexto. (LÉVY, 1993, p.184)

Ao mesmo tempo, a emergência dessas tecnologias não ocorre fora de um cenário cultural complexo, que marca a evolução da dimensão técnica. As origens do que é chamado mundo digital também indicam que hoje são colhidos resultados do movimento recente de uma contracultura realizada por jovens que queriam mudar o mundo. Assim, técnicas direcionadas para ganhos de produtividade que atendiam aos sistemas de produção se voltam para aplicações populares.

Longe das grandes máquinas de cálculo que pesava várias toneladas e ocupava andares inteiros de prédios, a invenção do computador pessoal ocorreu de modo independente dos fabricantes da área de informática. Essa inovação conduziu à popularização do uso da tecnologia informática, potencializando, como afirma Lévy (1993), as práticas sociais de criação, comunicação e simulação, criando interfaces abertas a novas conexões, imprevisíveis, que dão abertura para que seu significado e uso se transformem radicalmente. A presença dessas tecnologias na pragmática da comunicação transformou valores, métodos, conceitos, produzidos na sociedade. Os sujeitos produziram, conforme o seu modo de interação e participação coletiva em sociedade, novas expressões tecnológicas a cada momento histórico. As realidades vem sendo produzidas por esses sujeitos que, ao mesmo tempo, são condicionados e transformam o seu contexto, conscientes ou não do poder implícito no fato de estar presente e viver a cada dia o seu tempo, imersos na teia complexa de sua realidade.

A perspectiva de popularização se concretizou, caracterizando o conjunto de mudanças na formação econômica, social, política e cultural como parte do que foi considerado por Adam Schaff (1990) como “sociedade informática”. Em meio a uma acelerada e dinâmica revolução da microeletrônica, as mudanças se concretizam nos objetos do cotidiano, nos utensílios domésticos, nos aparelhos usados para a automatização da indústria, na pesquisa científica, nas comunicações e nos transportes, trazendo conquistas como os voos espaciais, bem como perigos como a técnica de guerra. Com a tecnologia informática e a produção dos computadores, foram conquistadas novas bases para os diversos processos sociais, incluindo a imbricação entre o potencial de comunicação entre pessoas e grupos, a produção de conhecimento e a educação, através de um avanço invariavelmente articulado à definição sobre “o quê fazer” diante das necessidades sociais em cada espaço-tempo.

A representação do som, da escrita e da imagem em sinais digitais faz do processo de digitalização um meio de convergência dos diferentes tipos de informação, garantindo uma forte integração de elementos do processo comunicacional. Essa integração se dá com a mudança qualitativa das antigas características de cada um desses elementos. Com o avanço da digitalização, o cinema, o rádio, a televisão, o jornalismo, a edição, a música, as telecomunicações são produzidos e acessados a partir de um mesmo tecido eletrônico produzido pela informática, dissolvendo fronteiras, diluindo-se por um território mundial, imbricando os aspectos mais elementares do ponto de vista técnico. Além disso, a digitalização favoreceu a mixagem dos sinais que podem ser utilizados e reutilizados, fazendo emergir a noção de multimídia, possibilitando a alteração profunda dos cenários do mundo da comunicação e da produção da cultura.

Ainda que esses elementos vejam suas fronteiras se dissolverem quase que totalmente, não se pode falar em anulação dos princípios que caracterizam cada tecnologia, considerando que uma nova tecnologia não substitui ou anula as anteriores, ao mesmo tempo em que as antigas tecnologias não são, e não serão as mesmas. Esses elementos considerados isoladamente, não foram substituídos pelo digital, entretanto suas particularidades também não foram exatamente conservadas. Diante do processo de convergência tecnológica, “os polo da oralidade primária, da escrita e da informática não são eras: não correspondem de forma simples a épocas determinadas. A cada instante e a cada lugar os três polo estão sempre presentes, mas com intensidade variável” (LÉVY, 1993, p.126). Em última instância, a digitalização tornou possível que a manipulação de imagens e sons avançassem para interfaces cada vez mais simplificadas, tornando possível que as pessoas trabalhem tão facilmente com essas informações como trabalham com a escrita, bem como, devido às possibilidades de compressão dos dados nesse formato sem perdas, garantem patamares significativos de armazenamento da informação, apresentando um grande potencial de convergência. O fundamental diante desse cenário é que foram criadas as condições técnicas necessárias para que o audiovisual atingisse o grau de plasticidade que fez da escrita a principal tecnologia intelectual.

A informática criou condições para um novo modo de lidar e produzir informação dentro de um universo marcado pela complementaridade analógico-digital e não pela dicotomia entre um polo e outro. A produção de imagens é um exemplo de como as dimensões digital e analógica se interpenetram reciprocamente. Ponto a ponto no monitor de vídeo, utilizando-se os *pixels* definidos numericamente no computador digital, a imagem torna-se cada vez mais clara

e nítida. Na medida em que se aumenta a densidade desses pontos, o digital torna-se analógico, a fragmentação torna-se totalidade.

Nesse processo, o concreto articula-se ao abstrato, criando o real através do virtual. Robinson Tenório (1998) afirma que, assim, processamos uma “realidade virtual” e uma “virtualização do real”. Essa abordagem provoca a reflexão sobre a intrincada articulação entre o que, por vezes, é considerado simplesmente como um elemento técnico, instrumental. Os elementos contextuais e a utilização social estão presentes na base da concepção, produção e uso dos diversos dispositivos tecnológicos, operados socialmente.

sem a ação dos atores sociais, os meios técnicos são inertes, e não existe produção de sentido. O desenvolvimento tecnológico, eminentemente instrumental e no presente momento privilegiando a forma digital, opõe-se de forma tensa ao desenvolvimento das relações sociais, que produz significados por procedimentos nos quais os aspectos analógicos estão fortemente presentes. Se por um lado, o computador digital é a tecnologia contemporânea de produção de conhecimento, por outro lado sua produtividade é dependente da interface homem-máquina e homem-homem, nas quais os processo analógicos são imanescentes. (TENÓRIO, 1998, p. 137)

Para Pierre Lévy (1999), o computador é um “operador de virtualização da informação” na medida em que pode partir de um estoque de dados iniciais e recriar um número indefinido de novas manifestações visíveis, em hipertexto. Essas manifestações não correspondem, necessariamente, a nenhum dado isolado inicial, representativo de um sinal “real”, mas também não correspondem a uma manifestação imaterial, tendo em vista que está projetado em uma tela material, que apresenta uma síntese de cálculos realizados em um processador que é material. Essa manifestação é virtual, uma vez que constitui um universo de possibilidades reais que é explorado e atualizado, simultaneamente, pelo usuário em um dado contexto.

Mais que a automatização, o meio digital inaugura, do ponto de vista tecnológico, a possibilidade de operar um processo de virtualização instantâneo, coletivo, universal, planetário, sem totalidade. Nesse universo, prevalece o princípio de organização hipertextual das informações, potencializado pelos processos de digitalização enquanto técnica. O hipertexto são documentos que associam sons, escrita e imagens fixas ou em movimento em diferentes combinações, compondo textos que podem ser acessados a partir de suportes compactos, com enorme capacidade de armazenamento em relação a outras formas de gravação e que comportam uma infinidade de dados articulados entre si, acessíveis automaticamente. O hipertexto permite a condução da leitura dos dados de modo singular.

Essa singularidade está relacionada com uma disposição não-linear das informações apresentadas em rede. No hipertexto, os elementos da informação, como parágrafos, páginas, imagens, palavras constituem “nós” que estão interligados a outros elementos do texto ou a outros textos. Esses mecanismos permanecem à espera de serem acionados por uma iniciativa do leitor. Basta um “clique” em um hipertexto digital para que imediatamente o leitor passe a outro elemento do texto, percorrendo a sua própria rota de navegação no universo das informações, de modo original, conforme os seus interesses. Especificamente, um hipertexto digital está condensado em uma única mídia suporta sons, escrita e imagens mixados, que movimentam documentos dispostos em rede em função do interesse indicado pelo leitor.

O potencial de comunicação entre o que Robinson Tenório (2001) chamou de “máquinas de pensar conectadas”, destaca as tecnologias digitais em relação às demais TIC, elevando ao nível planetário a sua característica hipertextual. A internet surgiu na década de 1960, desenvolvida por pesquisas financiadas pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, como um sistema de descentralização da informação que garantiria a segurança nacional. O objetivo inicial era proteger o sistema de informação, crucial para a organização da nação, no caso do país sofrer um ataque às suas bases militares, no período da Guerra Fria.

Apesar dessa origem, Manuel Castells (1999) registra as consequências sociais involuntárias no processo de desenvolvimento da tecnologia digital. Esse autor indica que grupos sociais no mundo inteiro se apropriaram de diferentes modos dessa tecnologia, tornando imprevisíveis os usos que serão feitos da rede, diferenciando objetivos em relação às preocupações militares da década de 60. Em última instância, a alta capacidade de manipulação e disseminação das informações digitalizadas faz com que “a inteligência” esteja em qualquer um dos polos da comunicação, enquanto capacidade de decidir na interação com o mundo.

Do ponto de vista técnico, a comunicação entre as máquinas foi possível através da possibilidade da própria informação digitalizada informar sobre os pacotes de informação. Os *bits*, que carregam informações sobre outros sinais digitalizados, foram chamados de “bits-cabeçalhos” por Nicholas Negroponte (1993). Esses pacotes circulam por canais diferentes canais de transmissão com diferentes capacidades de tráfego dadas pela sua largura de banda, sendo compreendidos pelas diferentes máquinas por onde passam e orientados até o ponto de chegada, onde são reordenados e reunidos. Esses conhecimentos tiveram uma consequência direta no potencial dos canais de comunicação que rapidamente se tornaram

digitais devido às possibilidades de transmissão de mais informação, de modo mais nítido, rápido, sem riscos de perdas.

A complexidade própria dos fenômenos sociais admite que esse potencial de comunicação possa representar progressos tanto quanto problemas, o que indica a necessidade de um permanente posicionamento crítico. Adam Schaff (1990) discorreu sobre um conjunto de possíveis consequências do que chama de sociedade informática, apontando desafios que já estariam sendo esboçados. Afirma que a formação social apresenta a tendência de desemprego estrutural, tendo em vista a redução da demanda pela força de trabalho, mesmo considerando que novos postos de trabalho tenham sido criados a partir da informática, como parte de um contexto em que o conhecimento assume o papel de força produtiva e a automação pode alcançar o trabalho intelectual rotineiro, enobrecendo o trabalho humano enquanto um trabalho intelectual criativo. Isso implicaria na dissolução das formas clássicas de organização social, revelando a possibilidade de uma nova divisão social entre as pessoas que possuem a informação adequada e as que não possuem, o que teria consequências imprevisíveis diante de uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estão cada vez mais cobertas por processos informatizados, não sendo desprezível o risco da concentração de poderes nas mãos de quem possa gerir tais informações e assim exercer formas de controle sobre as operações realizadas pelas pessoas. Em contraposição a essas instigantes ideias, as contribuições de Manuel Castells (1999) apresentam indicativos de que existem mais empregos e que uma proporção maior de pessoas, com idade para o trabalho, está empregada em relação a outras épocas.

Essa articulação mundial entre máquinas e pessoas, proporcionada pelas tecnologias digitais, é um aspecto essencial para a forma de organização de funções e processos sociais no mundo contemporâneo. As TIC tornam possível a inclusão da lógica de redes nas relações sociais, bem como possibilitam a arquitetura das relações entre redes, através de fluxos ou conexões que operam instantaneamente. Fornecendo a base material necessária à expansão e penetração dessa lógica em toda a estrutura social, incluindo a organização das funções, processos e práticas, as TIC contribuem para a constituição do que Manuel Castells (1999) denominou de “sociedade em rede”. Com isso quis evidenciar uma organização caracterizada por conjuntos de pontos ou nós interconectados, resultantes de entrecruzamentos sociais, compostos por estruturas abertas, capazes de se expandir ilimitadamente e integrar novos nós, inovando sem ameaçar a sua estrutura, dada a sua dinamicidade.

As redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades, e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os

resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura [...] A presença na rede ou a ausência dela e a dinâmica de cada rede em relação às outras são fontes cruciais de dominação e transformação de nossa sociedade. (Castells, 1999, p.497)

A noção de rede diz respeito a um princípio de organização de sistemas, o que possibilita a sua utilização no contexto de redes tecnológicas, redes sociais, redes acadêmicas, rede das redes e do conhecimento em rede, com aplicações desse termo em circunstâncias nas quais há uma evidente integração dentro de um universo interdependente. A lógica de rede fortalece uma perspectiva de análise da realidade na qual os sujeitos ocupam um espaço significativo de poder, exercendo a sua capacidade de alterar essa realidade, a partir das condições constituídas historicamente. A palavra vem do latim *retis*, significando entrelaçamento de fios com aberturas regulares que formam uma espécie de tecido.

A partir da noção de estruturas entrelaçadas, a palavra rede tem sido empregada em diferentes situações. O termo engloba ideias sobre os modos de organização de diferentes aspectos da realidade, bem como modos de ação integrada que se evidenciam no enfrentamento dos problemas contemporâneos, de reconhecida complexidade. É possível identificar aplicações desse termo nos mais diversos campos de conhecimento, como Biologia, Física, História, Economia, entre outros.

A noção de entrelaçamentos é fundamental para a própria concepção de conhecimento na contemporaneidade. O avanço para a compreensão do conhecimento em rede foi gestado no bojo da crise da ciência moderna, com seu sistema pautado nos princípios da ordem universal, da separação e fragmentação, que demonstraram a sua insuficiência diante de abordagem sobre a natureza e sobre as relações humanas. Das descobertas de Galileu, Bacon, Descartes e Newton emergiu a concepção do conhecimento como algo objetivo que obedece a uma ordem natural e mecânica, justificando a busca pela certeza, atribuindo o valor de *desordem* ao universo ainda não descoberto pela ciência. As reflexões de Einstein, no início do século XX, contrapondo-se à visão estática e mecanicista, inauguraram um processo de concepção do mundo em termos de movimento.

Também a caracterização do Princípio da Incerteza, dada a imprevisibilidade do comportamento de partículas devido à intervenção do sujeito no objeto observado apresentada por Heisenberg, desafiou a noção de causa e efeito e a separação existente entre sujeito e objeto, provocando a quebra do princípio de uma verdade externa e objetiva em favor do entendimento de que nada pode ser observado sem ser modificado pelo ato da observação dos fenômenos. Bohr introduziu a Lei da Complementaridade, ao esclarecer que imagens de ondas e partículas

são descrições complementares de uma mesma realidade. Prigogine (2002) teorizou sobre os sistemas abertos organizacionais, complexos, que operam com mecanismos não-lineares em interação com o meio, conceituando-os como “estruturas dissipativas”.

Esses fatos foram simultâneos e contribuíram para o surgimento de uma nova visão de mundo. O processo de construção do conhecimento foi alterado, exigindo uma nova postura diante da realidade, para o enfrentamento e não exclusão dos processos aparentemente desordenados, irregulares, descontínuos, não-lineares ou caóticos, marcados pela instabilidade, pelas incertezas e pelo ritmo acelerado de transformações. O trabalho de Benoit Mandelbrot com as equações descontínuas na década de 60 foi desenvolvido ao mesmo tempo em que os sujeitos sociais tentavam “enfrentar a descontinuidade enervante da era moderna”. (RUSHKOFF, 1999, p.31), criando os fractais, que são representações gráficas produzidas por computadores a partir das expressões matemáticas não-lineares que lidam com objetos que têm como característica comum a propriedade de auto-semelhança, independente do foco no qual sejam observados, apresentando uma complexidade tal que acabam esboçando imagens muito semelhantes às formas da natureza, antes dificilmente explicadas pela geometria tradicional, como folhas, cristais ou paisagens. A *Teoria do Caos* foi elaborada como parte desse universo de estudos, ocorridos em diferentes áreas do conhecimento, da Meteorologia à Biologia, levando a uma nova interpretação sobre a aparente ausência de ordem ou desordem que marca a experiência humana, indicando que os sistemas caóticos ou dinâmicos apresentam formas de auto-organização particulares, têm comportamento imprevisível e grande sensibilidade a condições iniciais sem que haja uma implicação linear com um possível efeito ou consequência dentro das mesmas proporções.

O paradigma rizomático, segundo metáfora criada por Deleuze e Guattari (1995), foi uma contribuição fundamental para a explicação da dinâmica de construção do conhecimento em rede. Para eles, o processo de produção de conhecimento pressupõe princípios como a *conectividade* que torna possível a articulação de diferentes saberes a quaisquer outros; a *heterogeneidade* implicada no diversos modos e lógicas de articulação; a prevalência da *multiplicidade* na qual não existe redução a uma unidade que possa ser isolada, a um objeto único, mas um conjunto de segmentos que formam tramas dinâmicas, mixadas mas não confundidas ou unificadas; a possibilidade de *ruptura a-significante* através de movimentos contínuos de desterritorialização e reterritorialização, sem que haja fragmentação e previsão sobre as possíveis linhas de fuga; o princípio da *cartografia* discutindo o entendimento de que não existem modelos estruturais que possam se reproduzir infinitamente (*decalcomania*), mas a criação de uma mapa aberto, conectável em todas as dimensões e

direções, que instigam a experimentação não sequencial, a intervenção no processo. Esses são elementos centrais para uma leitura de mundo a partir de uma outra perspectiva equilibrada e democratizante.

As relações entre elementos de um sistema são horizontais, envolvidas em processos descentralizados e dinâmicos. A rede não está restrita a uma estratégia alternativa de ação a ser implementada, mas corresponde a uma interpretação sobre uma dada estrutura de relações, indicando que a estabilidade dos sistemas está na distribuição dos poderes, na participação, colaboração, troca. As implicações da noção de rede são abrangentes, desafiando as macroestruturas que se consolidaram ao longo da história, bem como marcando a origem de uma cultura digital, resultado das transformações no modo de conceber, produzir, organizar e usar a informação em rede, proporcionando a emergência de uma nova experiência de interação entre as pessoas e o mundo.

Nicholas Negroponte (1995) descreve processos inaugurados diante dessa nova realidade de interação dos sujeitos em um espaço virtual, o que denomina de vida digital, enfatizando as inúmeras economias provenientes desse cenário, o que distingue a era da informação e da pós-informação. A distribuição de informação em massa para públicos específicos perde lugar para o acesso à informação de modo personalizado, sob demanda ou encomenda do sujeito que define a informação do seu interesse, a cada momento. As barreiras do tempo e espaço são derrubadas, o potencial da comunicação assíncrona é explorado, ainda que novos canais de comunicação em tempo real sejam inaugurados. Dentro desse espectro de possibilidades, não só a busca da informação sob medida é válida, mas a manipulação das informações e coautoria realizada através da produção do próprio conteúdo de interesse, entre tantos outros modos de se fazer presente numa nova possibilidade de vida comunitária inaugurada pela internet.

A expressão *Cultura Digital* refere-se ao conjunto de mudanças nos valores, símbolos, práticas, comportamentos produzidos no universo das relações sociais numa sociedade em rede, marcada pela presença das tecnologias digitais. Repensar e reconstruir significados é um movimento próprio da produção da cultura, mobilizado pela necessidade de responder às necessidades e desejos simbólicos gerados em cada realidade, levando o indivíduo a produzir seu cotidiano coletivamente, criando novas ordens e transformando a realidade. Diante do processo de reorganização das relações sociais na cultura digital, são evidenciadas mudanças em todas as esferas da atividade humana, como no uso da língua escrita e falada, nas

ideias de um grupo, nas crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência.

A cultura digital comporta mudanças perceptíveis em esferas da vida privada, como na origem de novos relacionamentos sociais ou nos rituais de namoro e casamento. Os sujeitos pertencem a essa cultura que reúne o velho e o novo, ainda que o acesso aos dispositivos de comunicação não esteja universalizado, o que é potencializado diante da produção da cultura em um território planetário. O contato, potencialmente, mais intenso com a diversidade de culturas proporciona reconhecimento e colaboração, entretanto, pode delinear formas de hegemonia cultural com a expectativa de sobreposição um grupo sobre os outros, na medida em que nem todos estão inseridos nessa cultura com oportunidades equivalentes de expressão de suas ideias e seus valores. Esse processo é organizado de acordo com rupturas e continuidades, conforme o pensamento presente no processo de proposição e desenvolvimento das políticas culturais mais recentes no país. Na ocasião do discurso durante a Aula Magna na Universidade de São Paulo (USP), em 10 de agosto de 2004, o então Ministro da Cultura Gilberto Gil afirma que

novas e velhas tradições, signos locais e globais, linguagens de todos os cantos são bem-vindos a este curto-circuito antropológico. A cultura deve ser pensada neste jogo, nessa dialética permanente entre tradição e invenção, nos cruzamentos entre matrizes muitas vezes milenares e tecnologias de ponta, nas três dimensões básicas de sua existência: a dimensão simbólica, a dimensão de cidadania e inclusão, e a dimensão econômica. O uso pleno da Internet e do *software* livre cria fantásticas possibilidades de democratizar os acessos à informação e ao conhecimento, maximizar os potenciais dos bens e serviços culturais, amplificar os valores que formam o nosso repertório comum e, portanto, a nossa cultura, e potencializar também a produção cultural, criando inclusive novas formas de arte. (GIL, 2004)

A interconexão mundial com base no uso de computadores cria condições para a emergência de um novo espaço de comunicação definido por Pierre Lévy (1999) como ciberespaço. O uso desse termo deriva da noção de “cibernética”, disciplina criada pelo matemático norte-americano Norbert Wiener, na década de 40, que diz respeito ao controle das informações através das máquinas, inspirando o escritor de ficção científica William Gibson que usou o termo ciberespaço, no seu livro *Neuromancer*, em 1984. O principal símbolo do Ciberespaço é a internet, considerada como a rede das redes tendo em vista a sua extensão mundial e articulação com outras redes de menor extensão, desenvolvidas em diferentes locais de modo independente, que a fomentam. Esse espaço consiste em um meio de comunicação, como uma máquina abstrata, utilizando as infraestruturas existentes e os seus recursos, viabilizando uma forma diferenciada de comunicação que tem como principais funções o acesso à distância e transferência de arquivos, a troca de mensagens entre indivíduos e grupos, o

sistema de conferências eletrônicas no qual as pessoas discutem em conjunto sobre temas específicos, integração de recursos em grupos virtuais, incluindo a memória de trocas de mensagens e de conferências acessíveis por programas de busca dentro do próprio grupo, a comunicação através de mundos virtuais compartilhados, a consulta de documentos dispostos em hipertexto através de navegações.

O ciberespaço inaugura novas formas de sociabilidade, representadas pelos agenciamentos sociais realizados em rede que produz “um conjunto de técnicas, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores”, definindo a noção de *Cibercultura*. No ciberespaço que a diversidade de coletivos inteligentes interagem entre si, sendo formados e desenvolvendo-se através de um modo independente de vínculos territoriais, institucionais, e de relações de poder, concentrando-se em torno de interesses comuns. Nesse contexto, destaca-se o registro de Pierre Lévy:

Uma comunidade virtual é constituída sobre afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em processos de colaboração ou de troca, tudo isso independente das proximidades geográficas e das filiações institucionais [...] longe de serem frias, as relações on-line não excluem as emoções fortes. Além disso, nem a responsabilidade individual nem a opinião pública e seu julgamento desaparecem no ciberespaço. Enfim, é raro que a comunicação por meio de redes de computadores substitua pura e simplesmente os encontros físicos: na maior parte do tempo, é um complemento adicional. (LÉVY, 1999, p. 127)

Uma comunidade virtual é uma inteligência coletiva em potencial. Nela, a valorização do humano se dá através da formação de grupos que disponibilizam suas competências e compõem uma sinergia de saberes e imaginação que servem de base para diversas potencialidades sociais e cognitivas do próprio grupo, promovendo o desenvolvimento recíproco indivíduo-grupo, através de processos de cooperação. A dinâmica de desenvolvimento inteligência coletiva pressupõe a interconexão em rede e o questionamento de estruturas hierárquicas de poder, alimentando o processo de construção de novas organizações sociais e de hábitos políticos, reorganizando estruturas e mobilizando as dinâmicas coletivas que se instituíram historicamente, problematizando a noção de construção de identidade comunitária e o sentido de pertencimento.

Com efeito, a criação de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e a manutenção dinâmica de memórias comuns, a ativação de modos de cooperação ágeis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão – todos esses são fatores que se opõem à separação estanque das atividades, à compartimentação, à opacidade da organização social. (LÉVY, 1999, p. 81)

Nesse contexto, a dinâmica comunicacional pode ser entendida através da noção de comunicação interativa. Trata-se de uma modalidade na qual a relação entre emissão e recepção está baseada na interatividade, ou seja, na

disponibilização consciente de um mais comunicacional de modo expressivamente complexo, e, ao mesmo tempo, atentando para as interações - seja entre usuário e tecnologias comunicacionais (hipertextuais ou não), seja nas relações (presenciais ou virtuais) entre seres humanos. (SILVA, 1999, p155)

A interatividade pressupõe a hibridação ou fusão dos polos da pragmática de troca de informações e produção de sentidos, expressados na emissão e recepção. A bidirecionalidade constitui um dos pilares da interatividade. Na interpretação mais banal sobre esse conceito, apresentado como simples escolha entre duas ou mais opções disponíveis, os níveis de participação ativa dos receptores não interferem no conteúdo que foi emitido. Uma comunicação interativa fundada na ideia de participação, na verdade, traduz uma produção conjunta de emissão e recepção. Além disso, a interatividade supõe uma multiplicidade e pluralidade como espaços abertos para conexões possíveis e aleatórias, instantâneas e não sequenciais, criando condições para a mobilidade e liberdade para permutas (SILVA, 1998). Em influência mútua e recíproca, modos de relacionamento e base técnica se transformam segundo a crescente exigência por uma outra qualidade das relações sociais, baseada na necessidade de diálogo, intervenção, participação, colaboração, considerando os limites impostos a cada ser individual de acompanhar e sobreviver sem uma realidade localizada, diante do fluxo intenso de eventos que acontecem, dada a intensidade de transformações e informações que circulam, fazendo com que os sujeitos vivam continuamente em um mundo novo, estranho, surpreendente.

As mudanças sociais articuladas à presença das TIC, como parte dos novos valores que orientam as relações e modos de vida, manifestam-se, marcadamente, no comportamento das gerações mais jovens. Douglas Rushkoff afirma que, contemporaneamente, “os cientistas e os garotos começaram a enfrentar a realidade de que os fatos têm que ser enfrentados”, ainda que os motivos para tal disposição possam ser diferentes, variando entre tarefa de explicar os fenômenos da natureza e da cultura ou a necessidade de existir ou sobreviver no mundo de aparência não-linear, descontínua e caótica.

Ironicamente, nossos filhos já começaram a se mexer. Estão nos indicando o caminho da evolução para além do pensamento linear, dualismo, mecanicismo, hierarquia, da metáfora e do próprio Deus, para uma cultura dinâmica, holística, animística, imponderada e recapitulada. O caos é seu ambiente natural. (RUSHKOFF, 1999, p.296)

O enraizamento recíproco entre sujeitos e objetos afasta a noção de um determinismo tecnológico. As TIC operam com processos de armazenamento, processamento e compartilhamento de informações e representações sobre o mundo situam-se, ao mesmo tempo, fora dos sujeitos cognitivos quando são concretizados nos dispositivos materiais hoje conhecidos, entre os sujeitos como códigos compartilhados e nos sujeitos, através da imaginação e da aprendizagem. As mudanças, desencadeadas junto aos agenciamentos da tecnologia informática, têm uma relação recursiva com as formas de pensar e produzir o mundo, inaugurando uma outra relação com o conhecimento. Assim, mais do que uma relação instrumental, objetiva ou determinística, o ser humano não pode ser concebido sem as tecnologias. (LÉVY, 1993, p.173)

Novas formas de socialidade se configuram através da junção cada vez mais veloz da informática aos diversos processos socioculturais. Maffesoli (1996), partindo da investigação de fenômenos relacionados com a formação de agrupamentos sociais atuais e o modo de constituição de suas inter-relações, aponta para o caráter vital do processo de compreensão do conjunto de referências que são compartilhadas, as quais constituem a própria noção de realidade de cada sujeito e implica na sua atuação no mundo. Dessa forma, o autor reafirma o fato de que novas qualidades de relações sociais estão sendo construídas diante da presença da informática como base para a comunicação entre pessoas na contemporaneidade, nem sempre baseadas em critérios racionais, lógicos e nem sempre guiadas por grandes metas e projetos, ainda que estes não sejam excluídos, apenas deslocados de uma perspectiva centralizadora no interior as chamadas “tribos pós-modernas”. Giddens (1991) aponta para o “desencaixe dos sistemas sociais”, baseado no “deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação” possibilitam o enriquecimento cada vez mais acelerado da experiência social contemporânea em termos da “sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo e espaço”. Isso fortalece a experiência de desterritorialização e reterritorialização, potencializada, dinamizada e vivenciada em tempo real.

Há o surgimento de uma outra postura do sujeito contemporâneo, com uma inversão na forma de constituição de vínculos sociais. Palacios (1996) observa que tal inversão (re) significa a perspectiva clássica, na qual o contato físico dá início a um processo de reconhecimento paulatino, de troca de informações e identificação de interesses. A prioridade dada aos interesses comuns como outro caminho para a formação de laços sociais no ciberespaço, pressupõe a disposição de mostrar-se, de interagir, de manifestar interesses e valores, interferir. Sem essas disposições fica inviável o encontro, o envolvimento e a formação de qualquer comunidade, especificamente na experiência virtual. A comunidade clássica

convive de modo mais harmônico com processos de ocultação, os quais legitimam estruturas de poder, fundamentadas na universalização e hegemonia de valores.

Os novos tipos de vínculo proporcionados pela experiência marcada pela presença das TIC não se colocam de modo isolado na experiência global dos sujeitos. Isso significa que a possibilidade de encontros físicos a partir dos vínculos constituídos no ciberespaço não está anulada. Mas significa, ainda, que vivemos um movimento de pluralização das formas de constituição de vínculos, que se interpenetram, sem hierarquização ou perspectivas de substituição entre as relações vivenciadas nos diferentes ambientes.

O sentido de pertencimento será fundamental para que as pessoas se integrem, colaborando em uma rede. Esse vínculo pode ser desenvolvido ou potencializado na medida em que as relações no interior da rede abrem espaço para um reconhecimento do potencial e dos interesses específicos das singularidades que compõem a comunidade, considerando que esse processo inclui não só tornar explícito, mas fazer manifestar-se, identificar a sua manifestação, valorizar e tornar público. Nesse sentido, cada singularidade representada por seus interesses, características, perspectivas, projetos, metas, pensamentos torna-se necessária para a mobilização de outras singularidades, o que constitui a base para a mobilização coletiva e ativação da rede e até mesmo a produtividade da comunidade.

Em oposição a isso, a expectativa de homogeneização e imposição vertical de interesses hierarquizados, ainda que possam mobilizar o coletivo, não representam o estabelecimento de uma comunidade e a construção de vínculos que garantam a sua sustentabilidade ou o avanço de sua configuração. Distanciando-se de extremos entre a anulação da diversidade de pontos de vista e necessidades, em função da imposição de uma ordem única, e a dispersão dos interesses em objetivos diferenciados e não compartilhados, em função de uma ideia superficial de coletivização ou postura “democrática”, a construção de um sentido de pertencimento a uma comunidade, promovido pelo processo de explicitação, consideração e inter-relação entre singularidades implica na constituição de redes sociais, com a coordenação de pontos de vista diferentes e ação conjunta com objetivos comuns, com a formulação de percursos autônomos e de condutas baseadas no respeito mútuo.

A mobilização de inteligências, de criatividade e de produção colaborativa de conhecimento é um aspecto predominante em movimentos sociais como o do *Software Livre*, no campo do desenvolvimento da informática. Esse movimento demonstra uma alteração profunda no modo de produção de cultura e de relação com o mercado, fazendo com que as necessidades em termos de operação com informações e produção de *softwares* sejam

identificadas e conduzidas por pessoas localizadas em qualquer parte do planeta. Isso indica que esse movimento não só apresenta um novo conteúdo como um novo processo de funcionamento a partir da apropriação criativa do uso de redes em escala planetária. A mudança estrutural significativa está situada na forma horizontal que reúne um coletivo plural, predominantemente de jovens, segundo interesses comuns.

Esse movimento repercute, ainda, no centro da questão econômica e política que envolve as realidades tecnológicas e seu processo de desenvolvimento em vários países, constituindo uma forma de resistência criativa à hegemonia da lógica privatista de lucros que tem predominado nos processos de inserção das TIC na sociedade. Ele parte da noção de informação como um direito, sendo um bem que não pode ser apropriado e colocado a serviço da obtenção de lucros, impedindo a sua democratização e beneficiamento das pessoas de modo geral. Desse modo, são defendidos princípios fundamentais como a liberdade de executar o programa, para qualquer propósito, de estudar como o programa funciona e adaptá-lo para as suas necessidades, com o acesso ao código-fonte, de redistribuir cópias do programa, colaborando com outras pessoas, de aperfeiçoar o programa e compartilhar as melhorias para que toda a comunidade se beneficie.

A liberdade de acesso, de produção e de compartilhamento de informações tem sido considerada no contexto mais geral de produção da cultura. A possibilidade de produção descentralizada e em rede também introduz o tema dos direitos autorais no centro da discussão sobre a cultura digital. As novas formas de licenciamento e gestão democrática de conteúdos, a exemplo da licença Creative Commons inauguram uma alternativa às licenças que consideram a informação como uma propriedade privada que será usada para a obtenção de lucros, como uma mercadoria qualquer. A questão do *Software Livre*, assim como a da produção e difusão de conteúdos, é uma questão relacionada com a construção da soberania nacional.

A produção de conhecimento, conforme é evidenciado no movimento de *Software Livre*, está implicado com os processos de mutação das relações com o saber. Pierre Lévy (1999) destaca a crescente aceleração no surgimento e renovação dos saberes necessários para a existência em um contexto marcado pela presença das tecnologias e para a produção da cultura em cada local, gerando a necessidade do aprendizado contínuo, através de trocas, de criação e produção de conhecimento. Simultaneamente, as tecnologias digitais, quando oportunizam a manipulação de informações em um universo virtual, mobilizam o processo de construção de conhecimento de modo compartilhado planetariamente, potencializando a inteligência coletiva entre grupos

O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: a memória (bancos de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todas os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos). (LÉVY, 1999, p. 157)

Ao mesmo tempo, esse tipo de movimento está baseado na formação de comunidades virtuais, constituídas de redes sociais de apoio mútuo, troca e produção de informações. Howard Rheingold (1996) observa a constituição de laços sociais em interações realizadas no ambiente virtual, destacando a cooperação entre indivíduos, segundo normas que se refazem coletiva e continuamente, os quais reconhecem na união a forma de conquistar bens coletivos, expressos na forma de um capital social em rede, de um capital intelectual e da comunhão. Esses bens são produzidos a partir da partilha de histórias, os valores e interesses comuns, através de processos independentes das habituais fronteiras geográficas, classe social, profissão, gênero, idade ou etnia, provocando a abertura para novos relacionamentos e encontros virtuais e presenciais não excludentes, através de um processo mútuo e interdependente, de ampliação da rede de relações nos dois ambientes.

Concomitantemente, é possível que sejam estabelecidas aproximações em redes considerando uma composição complexa entre essas categorias. Fazer parte de comunidades virtuais pode ter como objetivo estar em contato com pessoas do local de origem ou para encontrar grupos com os quais haja a constituição de processos identitários. Esses bens podem se constituir em meio a um sentimento de afinidade entre os participantes, o que nem sempre está explicitado objetivamente, e também em meio a um processo de tradução de códigos sociais próprios de cada experiência envolvida que emergem nas interações, implicando na manutenção das relações (de amizade, negócios, profissionais, ativismo político, participação popular, movimentos sociais) que vencem a perspectiva de encontro eventual, envolvendo o contato pessoal e a interação entre as subjetividades, podendo alcançar a construção de vínculos afetivos, além dos processos de transmissão de informações objetivas ou que possam ser julgadas como “úteis”.

Nas comunidades não imperam uma ordem única e linear. O diálogo e a negociação são necessários como meio de articulação e funcionamento em rede, quando as regras criadas coletivamente podem ser substituídas, o que ocorre simultaneamente com a abertura à possibilidade de convivência entre o formal e o informal, entre o objetivo e o subjetivo, entre o singular e o plural, que são dimensões cúmplices. Ao examinar o modo como uma comunidade virtual japonesa tinha se tornado uma realidade e em que medida esta afetava a vida de seus membros, Rheingold (1996) observou que o aparecimento de relatos autobiográficos escritos

informalmente por um de seus membros fez com que a interação na rede interessasse um maior número de pessoas, cuja participação conquistou maior regularidade em comparação com a publicação de informações objetivas e escritas formalmente, tendo em vista a necessidade criada de conhecer a evolução das situações narradas e discutir o assunto entre si.

Esse autor também destacou o aspecto da interação entre opiniões diferentes como um outro fator relevante, que pode unir ou limitar o movimento comunitário. A constituição de vínculos está relacionada, numa comunidade, com a presença de atitudes como a tolerância à diversidade, que não se dá sem uma rede de apoio emocional e afetivo. Aos imperativos sociais se somam formas de comunhão desencadeada através da troca de apoio e de aconselhamentos, da troca de justificativas para atitudes que são tomadas publicamente, da explicitação de sentimentos, do compartilhamento de informação, bem como se somam a acumulação e troca de conhecimentos e saberes adquiridos ao longo da tessitura da complexa história de cada sujeito integrado na rede, fazendo com que as comunidades virtuais não se restrinjam à composição de grupos de pessoas reunidos apenas no ciberespaço, tendo em vista que são sujeitos que se situam numa “vida real” imbricada com a experiência na rede.

As diferentes formas de ensinar e aprender, que também compõem o atual cenário de mudanças implicadas com a alteração das relações com o saber e de organização em rede e constituição de comunidades virtuais com mediações feitas pelas TIC, manifestam a necessidade de produção de “novas educações”. A provocação implícita nessa expressão representa por um lado, uma crítica ao processo de modernização que se popularizou nos sistemas educacionais pautadas no uso das chamadas TIC como um recurso didático, elevando o mesmo tipo de educação a um maior grau de eficiência e eficácia um modelo padronizado que se baseia em conteúdos e métodos unificados, bem como de uma escola única. Por outro lado, essa expressão aponta para o fato de que, diante do contexto atual de mudanças, marcado pela presença dessas tecnologias, as formas de educação, normalmente concentradas no modelo de ‘escola única’, precisam ser repensadas, reinventadas, pluralizadas.

De modo alternativo às Pedagogias da Assimilação, essa proposta está ligada à possibilidade de Pedagogias centradas nas diferenças, ou seja,

Pedagogias que tenham, portanto, a diferença enquanto fundante. Essa perspectiva, política e filosófica, exige a construção de um novo espaço educacional e comunicacional que tenha como base as redes de relações. Redes de relações essas que conectam as diferenças sem a preocupação de homogeneizá-las e que estejam fortemente acentadas nas conexões tecnológicas [...] A diferença está atrelada à ideia de processos identitários, onde o sujeito encontra-se prenhe de acontecimentos [...] a escola tem um potencial incomensurável [...] é potência, é devir, é movimento e precisa ser

tratada enquanto tal, enquanto movimento dinâmico potencializador. (PRETTO; SERPA, 2001, p.29)

Por essa perspectiva, o cotidiano do processo de ensino-aprendizagem é parte do processo de reinvenção da educação, no contexto da chamada cibercultura. É possível pensar na necessidade de superação do modelo de aula como espaço-tempo único e delimitado de interação entre sujeitos para a assimilação de um saber, considerando a dinâmica movimentada pela disposição dos sujeitos para mais interatividade, pela necessidade de enfrentar uma realidade complexa e mutante, pelas condições proporcionadas pelas TIC de potencializar as relações em rede entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, pela diversidade de saberes produzidos continuamente na experiência dos sujeitos em interação com o mundo, ao mesmo tempo coletiva e singular. O planejamento desse trabalho precisa ser relativizado, porque não contempla a complexidade e a imprevisibilidade do que é preciso aprender por cada sujeito. Assim, o professor é incentivado a tornar-se o que Pierre Lévy (1999) chamou de um “animador da inteligência coletiva”.

A expressão de ideias em uma página *Web* possibilita a construção de conhecimento aberto, acessível, dinâmico, articulado a uma multiplicidade de pontos de vista, manifestando uma seleção de conteúdos de autoria própria. A ênfase nos processos de assimilação de conteúdos se esmaece diante da evidência do caráter intotalizável do conhecimento e da impossibilidade de que qualquer assunto seja dominado. Ainda que se admita a possibilidade de construção de sínteses parciais e particulares diante da disposição caótica das informações, este esforço tem um caráter provisório. A síntese necessita estar aberta a um processo contínuo de reconstituição.

as metáforas centrais da relação com o saber são a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade para enfrentar as ondas, os turbilhões, as correntes e os ventos contrários numa extensão plana, sem fronteiras e sempre mutante. Em contrapartida, as velhas metáforas da pirâmide (escalar a pirâmide do saber), da escala ou do curso (já todo traçado) têm aquele cheiro gostoso das hierarquias imóveis de outrora. (LÉVY, 1999, p.161)

Do ponto de vista da organização dos percursos de aprendizagem e diante das possibilidades de relação com o saber na cibercultura, os currículos podem ser problematizados. Existe parte da experiência ampliada dos sujeitos a ser reconhecida pelos sistemas de ensino como componente de sua formação. Sobretudo, antes canalizados como uma trajetória única que deve enquadrar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, os currículos tornaram-se incompatíveis com as possibilidades e com a necessidade de vivenciar a construção de percursos singulares, a partir de diferentes interesses e objetivos a serem negociados. A organização de conteúdos em grades fixas de conhecimentos dispostos em escalas lineares

hierarquizada entre si fica preterida em relação a uma estrutura na qual os sujeitos possam dispor de “conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxos, não-lineares, que se reorganizam conforme os objetivos ou contextos e nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva”. (LÉVY, 1999, p. 159). O espaço-tempo de ensinar e aprender pode ser considerado como um campo virtual, organizado presencialmente ou a distância, no qual as reflexões sobre conceitos, valores, procedimentos estão imbricadas com a experiência vivida, tendo no horizonte a realidade que se quer transformar, potencializando a interação entre pessoas e grupos, situados em qualquer parte, através de um processo consciente e coletivo de uma nova e dinâmica configuração do espaço de conhecimento.

Esse novo olhar sobre a educação no universo da cultura digital (re) significa a prática educativa, entretanto, a superação dos problemas históricos que afetam a educação não se dará sem que haja a participação dos professores. A participação é decorrente de um estado de mobilização que pode ser provocado ou inibido pelos processos de formação do professor. Quando as TIC proporcionam a automação das funções, processos, rotinas, ilustrações e práticas educacionais está sendo alcançada apenas a superfície do que se constitui como demandas fundamentais para a construção de uma outra relação com o saber no contexto educacional, como ocorre quando um conjunto de conteúdos é produzido em um local e transmitidos para outros locais, que se diferenciam em termos de condições desiguais de produção e acesso à informação.

Ainda que a função de distribuição de informações seja necessária ela não é suficiente para garantir que os professores vivenciem uma formação em rede, potencializada pela possibilidade de socialização e reflexão coletiva sobre os saberes vividos e criados no seu cotidiano diante de uma realidade complexa e dinâmica, fortalecendo a conquista de sua autonomia. A necessária produção criativa e contínua de saberes não é um processo automático, linear e previsível. Ocorre em meio à interação com os desafios que são únicos, ao mesmo tempo em que são partes interdependentes de um conjunto maior de situações a serem compreendidas e alteradas. Quando descritos, problematizados, investigados, considerando a indissociabilidade entre experiência individual e coletiva, mobilizam um processo de produção de conhecimento que implica no fortalecimento da multiplicidade de saberes conectados, produzidos em diversos espaços-tempo.

O contato direto com as TIC ainda é restrito à grande parte da população, em especial considerando o acesso privado nos domicílios. O fato de sua presença implicar em transformações cada vez mais rápidas de inúmeros processos sociais indica a pertinência de que

esse tema seja problematizado nos espaços formais e não-formais de ensino, cujos professores, enquanto sujeitos sociais, já estão envolvidos.

Reconstruir a função da escola e do professor, inserindo-o no contexto das tecnologias da informação e comunicação significa oportunizar-lhe, além do acesso às tecnologias, condições de compreender suas características e potencialidades, tendo claro que compreender significa mais do que ser capaz de fazer funcionar, significa inseri-las no contexto do mundo contemporâneo, penetrar nessa nova linguagem, nessa nova lógica, nesse novo modo de ser, pensar e agir. É necessário envolver ativamente os professores no processo de reflexão de sua própria prática, descrevendo, problematizando, refletindo a respeito e elaborando propostas para sua reestruturação. Muitas alternativas construídas ou impostas aos professores foram tentadas, quer por programas governamentais, quer por instituições que dão assessoria às escolas, mas não conseguiram provocar essa participação dos professores. É necessário construir a partir de dentro, mesmo que num primeiro momento as concepções e as práticas pedagógicas de alguns professores se transformem em pequena escala ou, as de outros, não sofram transformação aparente. (BONILLA, 2002, p.48)

A presença das TIC como base para a estruturação de novas relações entre os professores e seus saberes cria condições para que eles estejam em interação com o seu contexto, de modo ativo e crítico. O seu posicionamento político diante da realidade é um fundamento para que reflita e tome novas decisões sobre o que lhes falta, o que está disponível e quais as necessidades do coletivo no qual se insere. Os cursos de formação em nível superior de professores, exatamente diante das limitações impostas pela realidade tecnológica excludente, podem contribuir com a criação de oportunidades para que o professor exerça o seu papel como um sujeito ativo, crítico, propositivo e autônomo na sociedade em rede. O uso das TIC nessa perspectiva favorece que eles também estejam em rede, produzindo e integrando-se aos processos próprios da cultura digital, vivenciando novas formas de aprender e ensinar. Articulando-se para alterar as condições de acesso e produção de informação no processo formativo do professor, as universidades mobilizam os seus projetos político-pedagógicos, repensando a sua concepção de formação, somando esforços junto aos sujeitos mais diretamente ligados à Educação Básica e contribuindo, ainda mais significativamente, para uma formação integrada em todos os níveis, para a ampliação e atenção permanente ao processo de democratização do saber e justiça social.

5 PROFESSORES EM REDE

Em meio à diversidade de iniciativas de uso das TIC para a formação em nível superior de professores, aspectos singulares foram observados na experiência da UFBA. A inserção da universidade nesse campo se deu com a criação do *Programa de Formação Continuada* para os professores de Irecê, na Bahia, elaborado pela Faculdade de Educação (FACED), em parceria com a Prefeitura Municipal de Irecê. O convênio estabelecido teve como objeto a realização de ações conjuntas visando executar o Programa, cabendo à universidade, através da FACED, a qualidade técnica, o desenvolvimento de projetos para a plena execução do programa, realizar esforços para a captação de recursos e selecionar docentes. Coube à Prefeitura a coordenação local, a montagem de infraestrutura, o apoio logístico aos professores, a indicação de técnicos, a destinação de recursos.

O uso das TIC, neste Programa, se deu de modo a disponibilizar meios de acesso e de produção da informação como parte integrante da construção de conhecimento. O Programa associou o *Curso de Licenciatura* à implantação do *Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira* e do espaço para o *Tabuleiro Digital*, projetos que tomaram como referência o uso intensivo das TIC para a produção de cultura e cidadania, entre professores e sua comunidade. Nesse caso, a formação de professores buscou observar a noção de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, através da realização de atividades que suscitaram um envolvimento crescente da universidade com a região onde o curso foi implantado, mobilizando ações para que as condições locais de acesso à informação fossem alteradas.

A formação observada nesse contexto foi organizada como parte de um complexo de estruturas e ações integradas. A articulação entre as práticas de ensino, práticas sociais e a produção da cultura local funcionou como um caminho para a busca de criar condições para a ampliação, reestruturação e requalificação dos espaços de aprendizagem. A presença das tecnologias nesse processo pretendeu fortalecer o potencial da escola pública para a democratização do saber, atrelando a isso o seu potencial como espaço público para acesso aos meios de produção da informação. Os usos dados para as TIC evidenciaram uma forma diferenciada de interação entre os sujeitos em formação, apontado o potencial de uma formação em rede.

Seria uma incoerência pensar ou propor a adoção da metodologia desenvolvida pelo Programa como um modelo a ser reproduzido. A sua lógica de concepção e desenvolvimento é própria de um espaço-tempo específico, enraizada na dinâmica de relações

vividas por sujeitos concretos, seus interesses, conflitos e projetos de sociedade e de educação. Entretanto, observar o processo de construção dessa experiência, que mobilizou um coletivo específico, provoca questionamentos sobre temas fundamentais, nem sempre abordados no conjunto das iniciativas mais recentes, fomentando novas reflexões sobre esse tema.

5.1 A concepção e produção de ações integradas

Em outubro de 2001, a FACED recebeu um *e-mail* enviado pela Secretaria de Educação de Irecê que solicitou a sua participação no processo de formação universitária dos seus professores, em seguida, essa mensagem foi encaminhada para a lista de discussão *faced-l*, provocando os seus membros a se posicionarem. Estas pequenas ações marcam a origem da mobilização de professores da Faculdade, bem como estudantes da graduação e pós-graduação para a organização do que veio a ser consolidado como o *Programa de Formação Continuada de Professores*, convergindo com a ideia, mais recentemente de implantação de um *campus* avançado da UFBA naquela região. A concepção do Programa foi elaborada em conjunto com os professores da rede municipal de educação e membros da universidade, em momentos presenciais e através do trabalho a distância, com uso da internet para a troca de mensagens entre a equipe de elaboração, em grupos de discussão, e com a publicação de textos em construção coletiva, considerando a preocupação de formular uma proposta político-pedagógica de curso, conforme as singularidades e necessidades locais.

Vários eventos sucederam as ações iniciais, nem sempre trilhando uma sequência linear de iniciativas, mas concorrendo para a construção do Programa. Foram realizadas visitas técnicas, palestras, assembleias, reuniões, diagnóstico da situação educacional e de outras questões de influência na educação do município. Em 2002, antes do início do curso, a Pós-Graduação em Educação da FACED criou a *Disciplina Tópicos Especiais na Educação: Formação de professores – Estudo do Projeto Irecê*, com o objetivo de promover um estudo aprofundado do Programa através da problematização de temas que foi suscitada a partir dele e, com isso, sistematizar informações acerca do debate que envolve a questão da formação de professores. A metodologia de trabalho para a concepção do Programa possibilitou o fortalecimento de uma relação horizontal entre as instituições parceiras e os sujeitos nelas envolvidos, firmando um compromisso mútuo pela manutenção e ampliação das ações projetadas, desenvolvidas e avaliadas conjuntamente.

O Programa¹ foi concebido com a intenção de realizar diversas frentes de ações integradas como base para “incrementar” a formação do professor. Dispunha de projetos integrados, focalizando a interdependência entre áreas como educação, a cultura, a comunicação, a saúde, o ambiente, a arquitetura e o urbanismo. Dessa forma, o Programa pretendeu:

Constituir em um processo de intervenção profunda e coletiva nas práticas cotidianas desses professores, no interior de cada escola, em cada comunidade circunvizinha à escola e no município como um todo, ao tempo em que promove a formação em nível superior dos professores em exercício da rede municipal de ensino do Município de Irecê/Bahia. (UFBA/FACED, 2002)

Outros objetivos foram tratados mais especificamente. Entre eles, a intenção de possibilitar percursos de formação, articular a formação de uma postura crítica com uma práxis educativa dinâmica, promover a compreensão das múltiplas linguagens, estimular o conhecimento e o espírito de pertencimento em relação aos valores locais de cultura. Um dos aspectos fundamentais era desenvolver “atitudes favoráveis para a busca, análise e tratamento de informações, com o uso das tecnologias da informação e comunicação”. Esse horizonte se justificou por diversas razões, que deram sentido para a implantação desse Programa, entre as quais esteve a necessidade de construção de novos caminhos para a formação do professor em um contexto de mudança de paradigmas da educação, imersa no mundo da informação e comunicação.

O Programa esforçou-se para colocar à margem preocupações exclusivamente quantitativas. Compreendeu que os prazos estabelecidos por lei buscaram orientar o processo de elevação do nível de qualificação, mas que simplesmente ceder à tensão instalada no país poderia comprometer a elaboração de um projeto de formação que estivesse relacionado com a dinâmica da escola, com intenção de provocá-la e transformá-la. Assim, a opção explicitada foi de não aderir à “ênfase excessiva na titulação”, em detrimento da consolidação de condições concretas para uma formação plena e contínua dos professores.

A visão sobre o papel da universidade nesse contexto foi explicitada como forma de manifestar o posicionamento do Programa diante dos horizontes postos para a formação docente nos dias atuais. Assim, trouxe à tona a questão das “contradições de nosso tempo”

¹ As informações apresentadas sobre o Programa, como objetivos, princípios, currículo, entre outras apresentadas neste texto, tem como fonte o documento original disponível no site <http://www.irece.faced.ufba.br>

como elemento que constitui esse espaço privilegiado de formação. Reconheceu a existência de uma concepção de “universidade iluminista que busca a ‘democracia da igualdade’ através da excelência”. A partir dessa concepção, “a formação em exercício é vista como uma heresia ou como uma concessão que envolve perda da ‘qualidade’”. Problematicando a noção mais contemporânea de universidade, acionou um alerta sobre uma possível mudança de visão que busca a “democracia na diferença”.

Ao explicitar as contradições inerentes ao processo de formação de professores, o Programa tornou relativo o seu papel. O entendimento foi que não existe um modelo que possa “salvar” os professores da situação de descaso com que a educação é historicamente tratada. Desse modo, buscou fortalecer a noção de que qualquer transformação qualitativa das realidades locais depende de esforços coletivos, que envolvem não só o incremento de novos objetos na prática educacional, mas uma profunda e permanente reflexão sobre o sentido de cada ação educativa e a proposição de novos cenários. Essa perspectiva se manifesta, concretamente, na forma singular como o Programa foi produzido, através de uma metodologia que contemplou o diálogo entre os grupos interessados nessa ação, ouvindo os professores em exercício e criando, em conjunto, uma proposta curricular única e, ao mesmo tempo, aberta a um processo contínuo de (re) significações e reorientações.

O Programa explicitou a sua visão sobre o contexto contemporâneo, posicionando-se diante do avanço tecnológico vivenciado pela humanidade. Demonstrou coerência com uma percepção das mudanças como parte de um universo, que afetam as mais diversas áreas de conhecimento, que estão imbricadas com a prática social. Estar presente nesse universo não é um evento casual, os sujeitos têm autonomia para se inserir nele, sendo responsáveis pelo que projetam, produzem e obtêm como resultado, criando uma dinâmica permanente de configuração desse universo. Nesse contexto, há uma emergência constante de novos conhecimentos, o que provoca o modo de conceber a formação de professores.

Esse movimento está facultando a construção de novos "mapas culturais", novos valores e referências, configurando múltiplos padrões de sociabilidade e de subjetividades, trazendo a exigência do desenvolvimento de novas competências por parte do cidadão-trabalhador. (UFBA/FACED, 2002)

Quando considerou a complexidade do momento atual, o Programa estendeu o seu campo de atuação, intencionalmente interessado numa mobilização dos professores para além da, também necessária, aquisição do diploma de nível superior. Isso fez com que a demanda inicial do Município por um Curso de Licenciatura Plena para seus professores se ampliasse para uma demanda ampliada por educação que pretendeu explorar as possibilidades de

integração entre universidade, rede de escolas e comunidade local. Essa integração foi um ponto de partida para a constituição de uma rede permanente de articulação de instituições e pessoas em prol da educação local em todos os níveis que podem garantir que com o final do curso as estruturas criadas sejam ampliadas, em nome da continuidade do processo de formação.

Assim, foi proposta a implantação gradativa e interdependente de diversas ações. O Programa incluiu, portanto, O *Projeto Bibliotecas Virtuais*, que pretendia estruturar uma rede de bibliotecas virtuais para o município, integrando as escolas das zonas rural e urbana em um processo de formação e pesquisa informatizada; o *Projeto Ciberparques*, que visava à instalação de espaços públicos de acesso à internet e socialização dos meios de produção de informação e comunicação; o *Projeto Centro de Cultura e Comunicação*, que visava à implantação de um Centro de Referência de Educação e Cultura no Município de Irecê; o *Projeto de Formação em Gestão Escolar*, que tinha por objetivo promover a formação dos membros das equipes escolares do Município de Irecê, em gestão, finanças e administração escolar; o *Projeto de Reestruturação das Edificações*, que pretendia envolver toda a comunidade escolar do município em uma reflexão sobre os espaços físicos escolares; o *Projeto de Atualização de Professores*, que visava a realização de encontros, oficinas, mini-cursos, envolvendo professores do município e microrregião. Para essas realizações, a disponibilidade de recursos próprios do município foi examinada, definindo-se o investimento inicial possível do município para cada ação. Também, a partir desse diagnóstico, foi possível elaborar e encaminhar projetos de captação de recursos, para o que foi acionada a competência técnica da universidade para a elaboração e submissão de propostas junto às agências públicas de apoio. Os processo de concepção e desenvolvimento dessas ações contaram com a participação dos professores, sendo considerados como parte significativa de sua formação.

A estrutura projetada pela UFBA indicou que a ação educativa proposta estava comprometida com uma educação plural e que não acontece única e exclusivamente dentro do espaço escolar, mas em diversos espaços de aprendizagem que se entrecruzam e envolvem os sujeitos em formação. Ao lado dessa perspectiva evidenciada pelo Programa, foi anunciada uma visão de ação docente diferenciada em relação a uma perspectiva tradicional de ensino, envolvendo “aspectos individuais de auto-realização e plenitude e aspectos sociais”, mas também contribuindo para a realização do movimento de "cidadania planetária", no qual as questões éticas são recuperadas. Essa proposta de uma ação dá sinais do envolvimento dos processos de ensinar e o aprender como eixo central o que, fundamentalmente, se constitui “de

valores, objetivos, informações, procedimentos, normas, espaços e tempos e, sobretudo, indivíduos e grupos sociais”.

A partir disso, o Programa formulou a sua visão sobre o fazer do professor, considerando que este não substitui a sua ação e o seu papel, mas os modifica em função de novas exigências que não cessam de desafiar o seu cotidiano. O Programa tornou explícito que percebe o professor como um sujeito que atua, cada dia mais assumidamente, como um negociador permanente das diferenças, fazendo referência à noção defendida por Pretto (2005). Essa noção converge com a ideia de que o professor tem sobre si a exigência da construção e socialização de conhecimentos, habilidades e competências que permitam sua inserção no cenário complexo do mundo contemporâneo com a tarefa de participar, como docente, pesquisador e gestor do processo de formação de crianças, jovens e adultos.

A formação desse professor também foi um aspecto explicitado pelo Programa. Essa ação foi percebida de modo inter-relacional, contemplando a diversidade de perspectivas de apreensão do real, a polifonia dos discursos veiculados e a apropriação das tecnologias que estão a serviço do conhecimento contemporâneo. A formação foi considerada como meio para que o professor seja produtor de informação e cultura, não sendo limitada à transmissão de conteúdos padronizados e descontextualizados, mas criando condições para que o professor construa conhecimento sobre a sua prática educacional e social.

Para isso, concorreram à formulação do Curso de Licenciatura, com a produção de um currículo singular e, articulado com ele, o conjunto de projetos que compunham o Programa. Essa organização representava uma forma de intervenção intencional e profunda no cotidiano da educação do Município e Microrregião de Irecê, conforme uma metodologia de concepção e gestão compartilhada dos processos. Esse caminho fez com que o processo de formação desse início a um processo de mobilização social e da educação no município. As consequências visíveis foram a ampliação e reorganização dos espaços locais de aprendizagem, beneficiando toda a comunidade, oportunizando atividades de cultura, lazer, informação e comunicação, no fundo, compreendidas como parte da ação educacional.

No início do trabalho em parceria, as definições sobre espaço físico foram negociadas entre a universidade e o poder local. A Faculdade dispôs de suas instalações para a realização de atividades e coordenação do Programa, disponibilizando sala para administração, para aulas e reunião, auditórios, estúdios de produção multimídia, laboratórios e biblioteca. Além disso, a universidade disponibilizou espaços na internet para todas as demandas de hospedagem e publicação de informações e comunicação através da rede, com assessoria do

Centro de Processamento de Dados. A Prefeitura Municipal de Irecê investiu na montagem, adaptação e ampliação de instalações como salas para administração, aulas e reuniões, auditórios, biblioteca, laboratório de informática com conexão. Através de iniciativas conjuntas e financiamento externo à parceria, foram montados espaços de acesso público à internet, o *Projeto Tabuleiro Digital*, e estúdios de produção multimídia, resultando na criação do *Ponto de Cultura Ciberparque Anísio Teixeira*, aberto não só aos professores da rede municipal em formação, mas a toda a comunidade.

O Curso de Licenciatura, especificamente, atendeu a um total de 140 professores, com inscrição iniciada em abril de 2002. O curso visava promover a titulação em nível superior desses professores, em serviço na rede municipal de Irecê/Bahia, conferindo aos aprovados o título de Licenciado em Ensino Fundamental. Entre eles estão profissionais concursados, dirigentes e coordenadores da rede municipal de educação, em exercício quatro primeiras séries do ensino fundamental das escolas municipais. O curso tem um total de 3 200 horas de duração, incluídas neste total as 800 horas de atividades vinculadas ao exercício profissional, conforme as exigências definidas pela LDB e demais instrumentos legais que regulamentam essa matéria.

Com o início do Programa, os professores em exercício, com cargos efetivos no município, foram convidados a participar do curso, o que fez do acesso “um movimento de adesão de caráter inclusivo, de formação horizontal, descentralizado”. Os candidatos passaram por uma entrevista de seleção e apresentaram um memorial descritivo baseado na “descrição, de maneira crítico-reflexiva, da trajetória pessoal de formação acadêmica e profissional, sua situação atual e suas perspectivas futuras em relação ao Projeto de formação”. Os professores finalizaram o curso também com a apresentação de memorial, que buscou evidenciar o crescimento pessoal ao longo da formação.

O curso procurou criar condições para a participação de todos nas decisões que foram tomadas ao longo de sua realização. A gestão foi feita por um colegiado, no qual uma Coordenação Geral cuidava da execução do curso e comitês compostos por professores da universidade, corpo docente, corpo de orientadores e cursistas definiam os passos a serem seguidos. Essa estrutura foi coerente com a alternativa de gestão do conhecimento que foi definida no curso, abrindo espaço para a manifestação dos diferentes pontos de vista no processo de construção do currículo do curso. Quanto à equipe de trabalho, o curso contou com profissionais efetivos da universidade e outros contratados entre profissionais com experiência em outras instituições.

O grupo foi composto por coordenadores, a equipe de docência, a equipe de orientação e a equipe técnica. A equipe de docência foi formada por 15 professores mestrados e doutorandos do Programa de Pós-graduação da FAGED, professores locais e professores que foram convidados a partir das demandas de estudo definidas no curso. A equipe de orientação foi formada por quatro professores-orientadores residentes em Irecê, 12 auxiliares representados por profissionais do próprio município e 12 auxiliares representados por alunos da pós-graduação. A equipe técnica foi formada por três profissionais das áreas administrativa e contábil, seis profissionais para apoio tecnológico, assim como houve a participação de bolsistas de iniciação científica ligados a grupos de pesquisa da universidade. Além das reuniões periódicas de trabalho, a equipe manteve uma lista de discussão na internet, que visava aprimorar o embasamento teórico necessário para o trabalho de orientação e compartilhar experiências cotidianas.

O curso usou a prerrogativa legal da formação em nível superior de professores em exercício para organizar uma iniciativa que pretendeu enfrentar pontos críticos acumulados ao longo da história da formação de professores no país. A abertura do ponto de vista legislativo de realizar uma iniciativa experimental, oportunizou o estudo e a proposição de novas dinâmicas de formação, voltadas para o atendimento das necessidades de formação plena, de caráter autônomo, que se preocupava com a valorização do cotidiano do professor, a quebra da hierarquia entre os saberes, a participação dos professores nas decisões sobre a sua própria formação e sobre o espaço escolar. A oportunidade de formar professores, que estão em exercício, implicou numa práxis pedagógica específica, norteadas por uma integração complexa entre trabalho e formação. Sobre a noção de práxis, o curso registra que é no seu espaço-tempo que

ocorrem as reflexões e as ações que dão sentido ao cotidiano de cada escola, ao trabalho de cada professora e cada professor, que repercutem no processo de formação e produção de conhecimento desenvolvido pelo conjunto da comunidade escolar. (UFBA/FAGED, 2002)

Isso, porque o curso compreendeu que o processo de trabalho docente:

requer um profissional que alie habilidades do fazer pedagógico com outras referentes ao pensar permanente de sua própria prática, conforme as exigências de perfil para o cidadão-trabalhador na sociedade contemporânea: aquele que acrescenta aos conhecimentos básicos para o desenvolvimento de função específica, conhecimentos e habilidades de gestão de seu próprio trabalho. Para tanto, torna-se necessário pensar uma Pedagogia, aquela que está umbilicalmente ligada à presença das tecnologias da informação e comunicação, que se coaduna criativamente com o momento histórico contemporâneo. (UFBA/FAGED, 2002)

Essa experiência expressou sua singularidade diante do universo de propostas curriculares normalmente adotadas por universidades, sendo diferenciada mesmo em relação ao conjunto de iniciativas de formação de professores internas da UFBA, que estão baseadas em concepções diversificadas. Nesse universo, é comum a ocorrência de propostas que guardam tradições originadas nas primeiras ações que inauguraram a abertura das universidades brasileiras para a formação de professores da Educação Básica. Nesses modelos, os currículos contêm grupos de disciplinas fechadas e oferecidas a cada semestre a partir de programas preestabelecidos conforme um *corpus* epistemológico delimitado, reproduzido ao longo dos anos. De certa forma, esses modelos constituíram vínculos, voluntária ou involuntariamente, com a situação da profissionalização docente no país e seus problemas, entre os quais se destaca a dicotomia entre “a teoria” ensinada nos cursos e “a prática” enfrentada cotidianamente pelos profissionais.

A proposta curricular do curso realizado pela FACED compreendeu os princípios da descentralização, horizontalidade e cooperação como ideias básicas para a sua execução. Esse currículo aponta para processos horizontais, não hierarquizados, bem como ganha dinâmica a partir de uma centralidade instável, que permite que novos centros sejam instituídos dentro de cada nova circunstância. Isso significa que a produção do conhecimento se dá a partir de uma participação efetiva de todos os diferentes sujeitos do conhecimento convocados para a prática da cooperação.

A integração complexa desses princípios diz respeito ao funcionamento em rede dessa proposta pedagógica de construção do conhecimento. O modo de produção em rede representa uma forma de relação com o conhecimento, qualificando o currículo como a soma de processos coletivos, que se voltam para a produção constante de novos saberes diante de realidades em construção, através de uma dimensão de formação permanente e continuada. O caráter contínuo defendido pelo curso, entretanto, vai além da concepção de um percurso linear, entendendo que este desencadeia uma sincronicidade na aprendizagem, que combina diversos fatos e ocorrências, ao mesmo tempo, em diversos espaços inter-relacionados, configurando “o espaço sincrônico e o tempo espacializado”.

A proposta pedagógica do curso se apresentou como um currículo hipertextual. Nesse sentido, pretendia-se que a ação dos sujeitos do conhecimento dinamizasse o currículo, estes “podem/devem construir seus percursos de aprendizagem em exercícios de interação com os outros atores do processo, com as máquinas e com os mais diversos textos”. A proposta pretendia enfrentar o desafio fundamental e necessário de construção de conhecimento a partir

de um pensar-fazer pedagógico baseado em relações descentralizadas, horizontais e cooperativas entre sujeitos e seus saberes.

Com base nesses princípios, foi desencadeada uma organização curricular aberta e singular, criando oportunidades para que os professores experimentassem um processo de produção de conhecimento livre, autônoma, responsável e comprometida politicamente. Para isso, a proposta entendeu que a necessária autonomia do professor não se daria sem que os professores em formação pudessem “construir, de forma orientada, o seu percurso de aprendizagem, de acordo com seus desejos e necessidades”. A prática de formação proposta, nesse contexto, seria necessariamente “descentralizada, flexível, abrangente, com coloração local”, o que não ocorreria sem que ela tivesse “ressonância no município, não apenas na rede educacional”. (FACED/UFBA, 2002)

Para a operacionalização das ideias sistematizadas pelo curso, o currículo foi dividido em ciclos, com duração relativa a um semestre letivo. Cada novo ciclo foi organizado em função do anterior. Sendo assim, os ciclos não são preestabelecidos, mas se configuravam a partir de avaliações, identificação de novas demandas que emergiram no grupo e (re) planejamento com a participação de todos, reunidos em pequenos grupos, em encontros gerais e através das representações que compunham os comitês do Colegiado do curso. A cada ciclo os professores realizavam atividades curriculares, com cargas horárias distintas. Parte delas se dava através da interação presencial entre professores e formadores, sendo realizadas no espaço próprio da Prefeitura, construído especialmente para esse fim. Para isso os professores utilizaram o turno oposto ao seu trabalho nas escolas. Algumas atividades, em momentos específicos, foram realizadas na sede FACED, em Salvador.

As atividades foram elaboradas de modo a contemplar conteúdos de uma ou mais áreas do conhecimento, definidas por eixos temáticos articulados a modalidades de ações. Oportunidades de reflexão e ação foram criadas com a realização de oficinas, grupos de estudo, audiência de filmes, entre outras modalidades de ações. Os eixos, que configuravam uma rede intrincada de conteúdos produzidos social e historicamente, pretendiam repercutir na construção autônoma da formação dos professores e dar oportunidade para que se desenvolvesse um posicionamento próprio sobre as temáticas fundamentais que marcam a profissionalização docente, evitando a construção de um conhecimento fragmentado e que desmobilizasse as ações dos professores em seu cotidiano.

Entre os meses de janeiro e maio de 2004, os professores tiveram uma introdução à dinâmica do curso. Nesse período foram realizadas atividades como palestra sobre o Ensino

Superior no Brasil e a formação de professores; exibição de filme, seguida de discussão e construção de painel a partir da leitura de filmes; oficinas de produção escrita, para apoio ao trabalho acadêmico; oficina de investigação cultural, para a identificação e sistematização de aspectos da tradição e valores locais, assim como viagem de estudo, com reconhecimento e reflexão crítica sobre o espaço urbano local; grupos de estudos sobre as concepções pedagógico-filosóficas do projeto e sobre orçamento do curso entre outras atividades. Estas últimas atividades garantiam a oportunidade de participação dos professores na definição das questões do currículo e gestão de recursos do Programa.

As Oficinas de Computação deram ênfase na criação de *e-mail* pessoal e associação em grupo de discussão na internet. Concomitante ao início do curso, estas oficinas tiveram a intenção de criar as condições básicas para que os professores em formação se inserissem no universo da cultura digital, participando de espaços coletivos de discussão sobre os assuntos abordados no curso e sobre a própria metodologia de trabalho. Nos ciclos seguintes, foram organizados novos conjuntos de atividades, dando continuidade ao que foi iniciado e incluindo novos temas, segundo a avaliação do coletivo de professores e as demandas identificadas por eles de novos saberes necessários à sua prática.

As atividades foram organizadas considerando a sua pertinência a Eixos Temáticos, elementos basilares do curso. Os Eixos estavam organizados segundo os temas *Educação e Conhecimento ao longo da história*, que visava ampliar os modos de perceber os processos geo-histórico-educacionais, com consequentes implicações nas reflexões e possíveis transformações da prática pedagógica, contemplando campos e práticas de saber como Psicologia, Sociologia, Geografia, História, Antropologia, Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, Tecnologias da Informação e da Comunicação, Currículo. O Eixo *Educação e práticas de ensino/pesquisa* visava à promoção de atividades de pesquisa e intervenção socioeducacional nas comunidades locais a partir de projetos elaborados e executados pelos professores cursistas, contemplando campos e práticas de saber como a formação do professor-pesquisador, da Metodologia da Pesquisa científica, Saberes Didáticos, Planejamento trans/interdisciplinar. O Eixo *Educação e linguagens* visava enfatizar o uso das diferentes linguagens, como a escrita, oral, corporal, gráfica, imagética, na rotina dos professores-cursistas, contemplando campos e práticas de saber como o Português, a Literatura, a Cartografia, a Matemática, as Artes. Já o Eixo *Educação e práticas docentes* pretendia a promoção de espaço-tempo da formação para refletir e (re)elaborar planos e projetos da prática pedagógica, a partir de temáticas do cotidiano docente, com a supervisão de orientadores, contemplando campos e práticas de saber como Currículo, as Metodologias de Ensino, as

Tecnologias Contemporâneas, Projeto Político-Pedagógico, Planejamento Didático-Pedagógico, Avaliação. Com o Eixo *Educação e políticas públicas* a intenção era proporcionar o conhecimento e a problematização de assuntos relacionados com o modo de organização e funcionamento da educação no país, para que o professor pudesse participar ativamente dos modos de gestão de sua prática, contemplando campos e práticas de saber como Legislação Educacional no Brasil, Organização da Educação Básica e Superior, Políticas Públicas e Privadas de Educação.

Os estudos eram ordenados como parte de um processo de produção compartilhada do currículo. Assim, um conjunto articulado de atividades temáticas propostas conforme as demandas do grupo era apresentado aos professores no momento de abertura de cada ciclo, durante os seminários. Eles escolhiam as atividades a serem cursadas dentro de um universo diversificado, organizado pelos comitês compostos pelos formadores. Cabia a cada professor selecionar as atividades que interessassem e assim compor a sua programação para o ciclo. Os limites desse processo eram estabelecidos por uma negociação sobre uma carga horária mínima e máxima a ser somada em cada ciclo, justificada pela necessidade de garantir a terminalidade do curso e articulação entre formação e docência. Nos seminários de abertura do ciclo eram realizados debates de temas escolhidos pelo grupo, a partir de uma palestra aberta a toda a comunidade, e também realizadas atividades de formação durante o evento. Ao longo do curso, a oferta de atividades curriculares também foi delimitada por questões orçamentárias que restringiram a contratação de profissionais.

Além da inscrição em atividades temáticas, os professores participaram de grupos de orientação presenciais, sob a responsabilidade de uma equipe de orientação. Esses grupos eram compostos por professores e orientadores, sendo acompanhados por um professor da universidade, que coordenava as ações. O trabalho de orientação envolvia o apoio para a escolha das atividades curriculares, acompanhamento da prática pedagógica do professor e de suas produções no curso. Nos encontros semanais eram realizadas reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana, procurando reformular teorias e práticas no seu trabalho. Como forma de provocar novas reflexões, os professores eram convidados a realizar atividades pedagógicas em comunidades. Esse tipo de atividade culminava com a elaboração de uma “proposta de inovação” em sua prática pedagógica, a partir dos estudos feitos no ciclo, um trabalho individual teórico que avaliava sua prática como professor, um projeto pedagógico, por escola ou um projeto coletivo, por disciplina, para ser desenvolvido no ciclo seguinte.

No curso, foram realizados registros e produções de textos produzidos individualmente e em coautoria, em diferentes linguagens, como foi o caso da escrita do diário de ciclo. Nessa produção, os professores relatavam livremente suas impressões e avaliavam a sua vivência ao longo do ciclo. Também produziram o seu memorial, partindo do texto iniciado no momento de ingresso, apresentando-o como trabalho de conclusão do curso. Nesse trabalho fizeram uma descrição crítico-reflexiva da trajetória pessoal de formação acadêmica e profissional, bem como uma análise de sua situação, como estudante de nível superior, e perspectivas futuras para a continuidade de estudos. Produziram, ainda, artigos para publicações educacionais, resenhas, ensaios, peças de teatro, filmes, documentários.

Várias atividades tiveram um caráter científico-acadêmico-cultural. A cada encerramento de ciclo eram realizadas mostras das produções feitas ao longo do período, através de um seminário de avaliação. Nesse seminário, o trabalho realizado era submetido à reflexão coletiva, visando reorientações para o ciclo seguinte. Isso incluía a avaliação sobre o curso e sobre o desempenho acadêmico do professor dentro de cada uma das atividades realizadas, segundo critérios definidos pelos professores formadores, obedecendo às normas estabelecidas pela universidade. A participação em eventos fora do curso, que atendessem ao caráter de formação científica ou cultural, era considerada para fins de integralização curricular mediante um processo de aproveitamento de estudos, julgado pelo colegiado do curso.

A complexidade engendrada por esta dinâmica curricular era fortalecida e sustentada pelo uso das TIC, na medida em que se configurou a chamada *dimensão REDE*. Com isso, o curso criava condições para uma maior interação entre professores e formação, universidade e outros espaços. Parte significativa das interações ocorreu através da internet, com atividades curriculares sendo oferecidas exclusivamente através da rede, enquanto as atividades presenciais também utilizavam esse espaço para ampliar o contato entre professores e formadores.

O uso das TIC proporcionou interações diversas em ambiente variados na internet. Inicialmente, foi criada uma lista de discussão no sistema *Yahoo! Grupos*, com a criação de e-mails gratuitos para os professores que ainda não utilizavam a rede. Em seguida foram utilizados os recursos do sistema Rascunho Digital, ambiente criado pela FACED/UFBA para a produção colaborativa de textos. Também foi experienciado o uso de mensageiros instantâneos para a realização de bate-papos entre grupos de professores, utilizando o programa MSN. No decorrer do curso, os professores foram introduzidos aos ambientes de produção colaborativa

como o Twiki, ao ambiente virtual de aprendizagem MOODLE e às ferramentas para a produção de BLOGS.

A diversidade de ambientes e sistemas utilizados intencionava garantir um reconhecimento ampliado do potencial disponível para a comunicação na rede. Com isso o curso valorizava a flexibilidade de usos, fomentava um processo de exploração permanente de novos recursos e estimulava um uso criativo e livre da internet. Esse reconhecimento não mobilizava apenas o aprendizado do ponto de vista técnico, mas procurava articular a isso a necessidade de organização em rede para potencializar o trabalho a ser feito e reflexão teórica acerca dos valores implícitos nesse uso e sua implicação para o processo de produção de conhecimento.

Na prática, ocorreu uma crescente e explícita ampliação das interações, a abertura e apropriação de diversos canais de comunicação, utilizados com cada dia mais familiaridade pelos sujeitos do curso, como foi o caso da lista de discussão. Essas interações envolviam os professores, a coordenação do curso, os orientadores dos grupos, os formadores, a direção da FACED e Secretaria Municipal de Educação. Cotidianamente, esse coletivo trocava mensagens de *e-mail* entre todos, numa comunicação interativa horizontal, nas quais foram discutidas temáticas do curso, inclusive questões relativas à organização e planejamento do curso.

Os demais recursos foram sendo incorporados no cotidiano do curso, demandando um esforço cada vez menor, mas ainda exigindo que os professores se debruçassem sobre o estudo teórico-prático de novas possibilidades. Assim, eles integraram um processo de construção colaborativa de páginas do *Twiki*, onde foram disponibilizadas informações, atividades, produções dos cursistas. Produziram diários individuais, os *blogs*, nos quais descreveram as atividades realizadas por cada cursistas, assim como foi aberto espaço para comentários de todos os professores, orientadores e colegas do curso. Também passaram a explorar outras possibilidades por conta própria, integrando comunidades em ambientes de relacionamento, a exemplo do *Orkut*, onde interagiam com os colegas e familiares, bem como ampliavam sua rede de amigos, a partir de interesses diversificados.

Eles acessavam ambientes de aprendizagem, realizando encontros tanto para o debate de temáticas específicas do curso, assim como para conversas informais. Para isso utilizaram o *Moodle*, interagiram através de *chats* e programas de mensagem instantânea *Yahoo! Messenger*. Também acessaram o sistema *on-line* do curso, onde eram realizadas as inscrições em atividades e eram registrados os percursos curriculares de cada professor, com a respectiva carga horária cursada e resultados de avaliações. Para garantir a realização da Dimensão REDE,

um laboratório de informática foi montado logo após o início do curso, com dez máquinas conectadas à internet e configuradas com *software livre*, conforme projeto político de gestão tecnológica da universidade, também objeto de estudo e reflexão no curso.

Como parte do Programa de Formação Continuada de Professores, o *Projeto Conexões Ciberparque Anísio Teixeira*² foi incorporado ao complexo de ações previstas pela parceria entre a FACED e Prefeitura de Irecê, constituindo-se em um *Ponto de Cultura*. Trata-se de um centro integrado de produção multimídia que visa ampliar e garantir o acesso aos meios de produção da informação e comunicação, com base nas tecnologias digitais. É aberto à participação da comunidade para a produção livre de bens culturais e, ao mesmo tempo, integrado às ações educacionais e à escola, considerando que essa instituição compõe um espaço-tempo de formação cultural, que o professor é sujeito ativo na produção de cultura e que os alunos são cidadãos em processo de formação integral.

Desse modo, o Projeto proporciona condições para a expressão plena desses sujeitos, como requisito para sua inserção na sociedade atual, acolhendo as ideias de Anísio Teixeira sobre a relação entre educação integral, cultura e trabalho. O Projeto destaca a visão desse educador sobre o necessário compromisso do professor com o mundo das tecnologias, afirmando, há mais de 40 anos atrás, que

o mestre seria algo como um operador dos recursos tecnológicos modernos para a apresentação e o estudo da cultura moderna, e como estaria assim rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. A sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão, do que a escola de ontem e ainda de hoje. (TEIXEIRA, 1963)

Para uma parcela significativa da população, o espaço escolar é o único meio de ter acesso às informações, ao conhecimento e aos bens culturais, ou seja, estar presente na escola é tão fundamental quanto ter uma escola presente no mundo contemporâneo. Entretanto, é comum que ações desencadeadas no sentido de promover uma aproximação dos sujeitos no mundo da informação sejam desenvolvidas de forma isolada, em paralelo à escola, o que promove a sua desvalorização e desqualificação. No *Ciberparque*, a necessidade de apropriação dos meios tecnológicos está intrinsecamente associada à convergência de ações para o desenvolvimento da cultura e cidadania na escola, em especial, na escola pública.

² Os dados apresentados a seguir sobre objetivos, princípios, metodologia são do texto *do Projeto Conexões Ciberparque Anísio Teixeira*. Disponível em www.faced.ufba.br/ciberparque

Antes da implantação do *Ciberparque* em Irecê, sua concepção se desenvolvia como parte das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo GEC, na FACED. O investimento teórico-prático desse grupo tem sido no sentido de projetar ações que ampliem as oportunidades de participação no nível da produção de informação, compreendendo os sujeitos envolvidos nessa práxis como produtores de culturas e conhecimentos, considerando que democratizar o uso da internet é mais que a simples garantia de acesso à informação, tendo em vista que esse uso pode representar a oportunidade de que os pontos de vista locais estejam presentes nesse espaço e estejam articulados na rede. Para isso convergem as possibilidades de apropriação criativa das TIC para a produção local da informação através de rádios, TV comunitárias, imprensa local, conteúdos multimídia e páginas na internet. A escola pública é considerada como um espaço privilegiado, tendo em vista que se constitui em um espaço popular de construção de conhecimento, no qual a convergência do uso das TIC potencializa a sua função produção da cultura e transformação social.

Essas ideias tiveram origem em 1996, quando nasceu a proposta de implantar um espaço de produção equipado com as TIC na Escola Parque, nomeado como “ciberparques”. Estes seriam espaços concebidos como um ponto de encontro e de acesso público à rede, bem como de produção de bens culturais. Mais do que garantir a conexão física, o que se buscava era proporcionar condições para uma participação efetiva de professores, alunos e comunidades locais na chamada Sociedade da Informação, a partir da sua inserção cultural como agentes de produção da cultura. A princípio pretendia-se a instalação de uma rede de ciberparques, como uma possibilidade de atualização do projeto de Anísio Teixeira.

Essa Escola foi criada como parte de um complexo educacional composto por outras quatro escolas, formando o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Criado em 1950, por Anísio Teixeira, em um bairro popular da capital da Bahia chamado Caixa D'Água, o Centro visava formar jovens e crianças em tempo integral. A Escola Parque, desde sua criação, desenvolvia atividades voltadas para formação através do trabalho, oferecendo oportunidades de aprendizagem nas áreas de carpintaria, metalurgia, corte e costura e serviços gerais, além do aprendizado nas áreas dos esportes e das artes. Os ideais de Anísio Teixeira foram pautados numa forte ligação do espaço escolar com as comunidades locais, buscando garantir que toda criança estivesse na escola e tivesse ali uma formação integral que a possibilitasse viver plenamente o seu mundo.

A projeto original de criação de ciberparques ganhou nova ênfase em 2000, quando o GEC concebeu o *Movimento Conexões*, tendo como eixo articulador a apropriação criativa de

TIC para tecer ou fortalecer uma rede de ações e pessoas, explicitando o intuito de estabelecer uma articulação entre a universidade, escolas e grupos que vinham realizando ações sociais em comunidades de Salvador, na Bahia. O estabelecimento dessa trama de relações como meio de concepção, produção e uso das TIC em ações sociais, representava o ponto de partida e, ao mesmo tempo, o ponto de chegada dos processos desencadeados naquele momento, proporcionando a realização de um trabalho em rede que evidenciava a interdependência e a complementaridade de ações entre os atores envolvidos. Desse contexto, surgiu o termo Conexões, que se refere, ao mesmo tempo, à conexão proporcionada pela internet e à articulação ativa e autônoma entre parceiros. O desafio era fortalecer o que já se fazia em cada "ponto ou nó da rede", e interligar os conhecimentos acumulados.

Criando um significado coletivo para a noção de rede de ação social, considerando contribuições como as de Castells (1999), o Projeto compreendia que vontade, necessidade, horizontalidade eram elementos imprescindíveis para estabelecer conexões. A “vontade” de participar foi considerada como principal critério de agregação dos parceiros, que se envolveram como uma metodologia de trabalho para a construção coletiva do Projeto, através de relações horizontais, que consideravam as especificidades de cada um dos atores, seus interesses e necessidades, não havendo hierarquias nem ações centralizadas, embora o Projeto previsse a necessidade de que em momentos distintos um ou outro ator assumisse a liderança de processos específicos, o que chamou de “hegemonias instáveis”. A ênfase na horizontalidade estava associada à compreensão de que a força da rede de interesses conectados, em construção, estaria na sua constituição e se explicitava na medida em que fosse dada visibilidade de cada nó em particular e a todos os nós no conjunto.

Essa iniciativa foi chamada de “movimento” tendo em vista que o Projeto começava a ser executado a partir de sua própria fase de elaboração, prevendo um processo de continuidade na medida em que novas etapas se sucedessem, de modo independente dos parceiros e propósitos iniciais.

A ideia é que a experiência seja ampliada para outros segmentos da sociedade interessados em levar a proposta adiante. Uma semente está sendo plantada [...] Com a conectividade, propiciando uma rede de lugares, cada lugar transforma-se em um NÓ, e assim, passa a se constituir em um ENTRE-LUGAR, em face da topologia de vizinhanças proporcionada pela rede. É possível também que o movimento, em alguns casos, crie espaços que são NÃO-LUGARES, isto é, espaços que não têm história, não têm processos identitários próprios e que a teia de relações seja uma configuração de acontecimentos agenciados que se esgota ao ser criada. Será um espaço em trânsito, um neo-nomadismo, um NÃO-LUGAR. (UFBA/FACED, 2004)

Na origem dessa concepção também estava indicado que as TIC não eram consideradas como determinantes do movimento, ainda que criassem condições para ele. O aspecto fundamental destacado não era apenas a criação de uma infraestrutura, embora o fato de que os grupos estivessem conectados à internet seria a condição para que a rede se estabelecesse como uma lógica de organização das relações e ações. Isso incluía a perspectiva de uma articulação dos parceiros que garantisse o aprendizado recíproco e a mobilização efetiva das competências em interação, com base nas particularidades e experiências específicas de cada integrante, buscando sinergia, através de um trabalho coletivo e cooperativo.

O processo de concepção e de negociação entre parceiros sobre os princípios de um trabalho em rede, imbricado a uma concepção e a um modo de produção e uso das TIC, encontrou dificuldades. As ações planejadas não foram implantadas imediatamente, devido à falta do financiamento esperado para a montagem de uma infraestrutura requerida. De todo modo, as ideias foram reorganizadas, manifestando o processo de continuidade que ele previa como princípio do próprio movimento, exatamente incorporando outros nós, independente dos parceiros e ações originais. Em seguida, a ação de criação de ciberparques passaria a fazer parte do Programa de Formação Continuada de Professores de Irecê.

Essa proposta recebeu apoio do Ministério da Cultura, através do Edital Cultura Viva lançado em 2004, que instituiu os Pontos de Cultura. A implantação do *Ciberparque* como um Ponto de Cultura em Irecê foi garantida pelo investimento em contrapartidas entre os parceiros. Como parte do Programa de Formação, os professores do município representaram o novo “nó” da rede, já mobilizados pelo Curso de Licenciatura, integrando o movimento junto com a universidade, reorganizando a proposta de criação do espaço, participando de todas as etapas de implantação e de execução das ações no Município. Assim o *Ciberparque* se articulou com os diferentes grupos sociais e especialmente com as escolas públicas do município, marcando presença no curso de formação de professores, visando garantir a apropriação das TIC, entendendo como dimensões interdependentes desse processo a questão do acesso à infraestrutura tecnológica, o desenvolvimento de saberes específicos e a definição de um projeto político coletivo de uso das tecnologias.

Conhecer e transformar realidades são ações que têm lugar privilegiado na escola, enquanto espaço no qual as pessoas constroem conhecimento acerca da realidade ao mesmo tempo em que potencializam a sua inserção como sujeitos de produção da cultura. Portanto, professores e estudantes têm um papel fundamental em meio ao movimento de participação ativa no mundo tecnológico. Estimular a reflexão crítica e criar um ambiente propício à

elaboração de produtos multimídias, que possam romper com os padrões e estereótipos impostos pela indústria cultural é uma tarefa assumida pelo *Ciberparque*, mas ela não se daria sem uma forte articulação com a escola e nos diferentes espaços de aprendizagem da comunidade em geral, considerando a riqueza desse espaço como local de produção de cultura, aberto à participação de todas as camadas sociais.

O *Ciberparque* propõe desenvolver uma programação própria que revele a história, a cultura e as manifestações que singularizam o contexto local, contribuindo para a construção da autonomia social e cultural. Isso se contrapõe ao uso mais comum dado às rádios e TV comunitárias, utilizadas somente para a transmissão de recados e pequenos informes sobre eventos da comunidade. Nesses casos, o espaço restante da programação costuma ser preenchido com a retransmissão de programas da rede comercial.

O Projeto dispõe de uma infraestrutura de laboratórios para mídias digitais, criando um ambiente para que a comunidade explore as possibilidades do mundo tecnológico, garantindo o indispensável acesso e domínio dos recursos técnicos. Nesse ambiente, estão disponíveis equipamentos para produção em áudio, vídeo digital, computação gráfica, também para registro e gravação em DVD e CD. Estão organizados em estúdios de rádio e imagem. Além disso, há a disponibilidade de equipamentos para projeção de vídeo e som, para atividades realizadas fora do espaço do Ponto. Estão em funcionamento uma *Rádio WEB*, um ambiente colaborativo para publicação de páginas *web*, listas de discussão, entre outros dispositivos.

Esse conjunto de laboratório e acesso público à internet funciona com conexão banda larga. Isso foi possível através da contratação do serviço através de um provedor privado, assumido como contrapartida da Prefeitura Municipal de Irecê para os Projetos. O sistema é de conexão via rádio, com *links* de 1Mb e 512Mb. Além disso, o Ponto foi contemplado com uma antena do GSAC, através de programa do governo federal de conectividade para localidades sem acesso à rede.

A questão da infraestrutura de conexão ainda é um dos principais desafios enfrentados em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. Essa é a base para que se garanta o acesso universal e a apropriação dos meios de produção da informação e comunicação, especialmente, em áreas mais distantes das capitais, como é o caso do Município de Irecê. O *Ponto de Cultura* está empenhado em promover reflexões sobre esse problema, partindo de necessidades concretas de uso dessa infraestrutura, buscando propor alternativas para o

funcionamento imediato e estável das atividades de produção multimídia e universalização do acesso.

O projeto tem como princípios a descentralização, horizontalidade e cooperação, do mesmo modo que o *Programa de Formação Continuada de Professores*. Considera que inclusão digital é mais que fornecer os meios de acesso à internet, tomando como pressuposto que os meios tecnológicos são mais do que simples ferramentas auxiliares dos processos produtivos e culturais, são estruturantes de uma nova forma de pensar. É a compreensão sobre as possibilidades inauguradas pela pragmática comunicacional, associada à construção de um projeto político coletivo de transformação das realidades sociais locais.

A evolução das linguagens utilizadas para que as pessoas se comuniquem demonstra que, a cada momento, tivemos uma maneira específica e diferenciada de processamento e troca de informações. Para nos comunicarmos, acumulamos símbolos e lógicas diferentes, numa sucessão de fases nas quais predominam a oralidade, a escrita, o audiovisual ou a informática, sem que houvesse substituição, mas uma integração complexa entre elas. Isso nos coloca no centro de um movimento de produção de culturas e conhecimentos, enquanto sujeito que consome e produz informação ao mesmo tempo, sujeito que se comunica. Desse modo, constitui-se o vínculo entre esse projeto de ciberparques e o programa de formação de professores, especialmente a ação de graduação dos professores.

Para a realização das ações do Ponto de Cultura foi formada uma equipe básica de trabalho, composta por professores da FACED, professores do município e estudantes da rede pública de ensino, entre outros colaboradores eventuais que vêm atuando voluntariamente. Os projetos têm atraído jovens da comunidade, muitos dos quais têm passado pelas oportunidades de formação e de acesso público oferecidas pelo Programa de formação continuada de professores.

As interações entre membros da equipe de trabalho, colaboradores e usuários do *Ciberparque*, foram realizadas com o uso indispensável da tecnologia digital. Foram utilizados serviços gratuitos disponíveis na rede ou serviços oferecidos através do servidor da universidade, instituindo uma rede entre pessoas e informações que estruturam as relações de trabalho e produção de conhecimento. Para a criação de um ambiente colaborativo de publicação de conteúdos para a *web* foi utilizada a produção colaborativa baseada no *Twiki*. Para a troca de mensagens entre todos é utilizada a lista de discussão do *Yahoo! Grupos*, incluindo como membros vários usuários que têm frequentado os espaços e cursos oferecidos pelo Projeto. Para a realização de reuniões são usados os recursos de audioconferência e

comunicação instantânea como *Skype*, *Yahoo! Messenger*, *MSN Messenger*). Para a integração com outros pontos de cultura são utilizados os ambientes digitais *Conversê* e *StudioLivre*, bem como a participação em listas de discussão de alcance estadual, regional e nacional.

O *Ciberparque* formou o seu grupo de *Agentes de Cultura*, mobilizando jovens em torno do tema cultura digital no Município. Foram cadastrados 500 jovens de 16 a 24 anos que, durante seis meses, receberam um auxílio financeiro de 150 reais por mês para desenvolver ações previstas em um plano de trabalho, entre eles 50 foram contemplados com bolsas do governo federal. Os jovens tiveram uma formação específica na área de tecnologia e outras orientações. Além das bolsas e dos cursos, eles tiveram acesso aos mecanismos que facilitaram a emissão de carteira de trabalho e previdência social e a outros programas e ações promovidos pelo governo federal.

Entre novembro de 2005 e maio de 2006, os agentes tiveram uma orientação voltada para o desenvolvimento de produtos multimidiáticos, com base no uso de *software livre*, visando a pleno exercício da cidadania a partir do exercício do direito à comunicação do ponto de vista do acesso e da produção de informações. A formação proporcionada aos Agentes também estava baseada numa estrutura curricular diferenciada, procurando permitir a construção autônoma de sua aprendizagem e o comprometimento do jovem com a sua realidade, considerando-os como protagonistas que produzem conhecimentos e práticas, em colaboração, tornando-se mais um nó na rede de interações em construção no Projeto.

A formação dos agentes buscou fortalecer o uso da rede internet para além dos recursos de pesquisa e consumo de informações, tomando como eixo principal de ação educativa o desenvolvimento de um novo modo de compreender e integrar a rede de pessoas, símbolos, valores, com destaque para a autoria e autonomia dos jovens envolvidos. Para isso a formação foi considerada como momento fundamental, fazendo com os que os jovens vivenciassem uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem, baseada nas noções de interatividade e hipertextualidade, bem como na defesa de uso democrático e livre da tecnologia digital. Duas turmas de 25 alunos foram formadas, uma em cada turno, com o acompanhamento de quatro professores da Rede Municipal de Educação, os quais integravam a equipe de trabalho do *Ciberparque*. Os 50 jovens egressos desse processo de formação ampliaram as suas perspectivas quanto ao seu cotidiano e projetos futuros, tendo sido absorvidos pelo mercado de trabalho local em diversas áreas de atuação, participado de concursos públicos e exames de vestibular.

O *Ponto de Cultura* tem oferecido diversas oportunidades de formação abertas a toda a comunidade de Irecê. Nos cursos ministrados, não são tratados apenas de conhecimentos técnicos, mas são analisados os processos políticos e sociais que envolvem a presença e uso das TIC na sociedade. Isso visa contribuir para a mobilização dos usuários, no sentido de uma apropriação criativa dos meios de comunicação. Na primeira fase de realização, o Curso de Informática Básica teve a participação de 90 pessoas, sendo que na segunda fase foram formados mais 100 participantes, de todas as idades.

Os participantes aprenderam sobre *hardware* e *software* e as funções básicas do computador. Diferenciaram *software* livre de *software proprietário*, destacando os impactos dessas duas possibilidades para o desenvolvimento socioeconômico e tecnológico no país. Refletiram sobre a sociedade e a presença das TIC. Produziram informação, buscaram, analisaram os diferentes pontos de vista oriundos das diversas fontes de informação acessada. Formaram opinião sobre os assuntos que afetam o seu dia-a-dia. Conheceram a história, origem e usos da internet. Criaram seus *e-mails* pessoais e constituíram comunidades virtuais, inaugurando novos espaços para outras aprendizagens. Exploraram ferramentas de comunicação, como *chats*, *blogs*, lista de discussão, *Orkut*, entre outros. Dois novos instrutores foram selecionados entre os *Agentes de Cultura* e voluntários, atendendo a perspectiva de multiplicação de conhecimentos que fez parte da formação inicial deles.

A partir dessas oficinas, os participantes mantiveram a sua inserção na comunidade virtual de aprendizagens, inclusive fomentando a produção e troca de informações entre eles, e novos participantes de outros cursos oferecidos, dando sequência a uma colaboração e troca de saberes em rede. Dentro dos cursos ou em oficinas específicas foram desenvolvidos produtos multimidiáticos para a *web*, a partir da oferta de conhecimentos técnicos, envolvendo fotografia, vídeo, produção de páginas, mas considerando metodologias de trabalho que estimulassem a criatividade dos participantes e o estudo a partir dos interesses e necessidades que emergiam. Além disso, o Projeto envolve a permanente atualização de sua comunidade em termos de informações acerca do ambiente e das possibilidades de produção, como *sites*, multimídia, textos, ambientes interativos, *chats*, *blogs*, *fotoblogs*, fóruns, programas de edição de páginas e programas gráficos, possibilitando assim o contato com a tecnologia e informações mínimas para a comunidade pesquisar sobre as ferramentas, visando sempre a iniciativa do grupo, que construirão as regras de produção. A linha de formação em Metarreciclagem teve a parceria do Projeto Software Livre da Bahia (PSL-BA), partindo do conceito de reapropriação de tecnologia, objetivando a transformação social, o que abrangeu desde a captação de computadores usados e montagem de laboratórios reciclados usando *software livre*.

O Ponto de Cultura tem funcionado como “nascente” ou “incubadora” do *Movimento Software Livre em Irecê*. O processo de construção desse movimento inclui a integração com o movimento estadual e nacional. O Ponto se faz representar em eventos dessa área, ampliando as oportunidades de aprendizado como exposto a experiência local com a migração e produção baseada em *software livre*. Desse modo, realiza os primeiros passos para a intenção explicitada no Projeto de criar condições para desenvolver localmente *softwares* em sistema não proprietários, como estratégia de uma “agenda positiva” do Ponto. Essa ação está baseada na visão explicitada pelo *Ciberparque* sobre as implicações do desenvolvimento da cultura digital, especificamente da informática nas dimensões econômica, política e social, em setores como o poder público e a educação.

A possibilidade do desenvolvimento de sistemas e aplicações em *software* não proprietário inaugura possibilidades significativas para a comunidade local. Numa dimensão política e econômica, pode-se afirmar que contribui para o desenvolvimento industrial do país, pois a produção nacional, além de valorizar as competências locais, diminuiria as remessas de royalties ao exterior. No setor público, temos então uma questão de caráter estratégico, principalmente quanto às garantias de autonomia, segurança e por que não – soberania. Quanto ao aspecto educacional, a produção de *software* livre é produção de conhecimento, de forma inovadora, criativa, dinâmica e contextualizada. E finalmente, quanto aos aspectos sociais, amplia as possibilidades informacionais e comunicacionais das comunidades, desenvolvendo o espírito de compartilhamento e solidariedade, promovendo a inclusão social/digital”. (UFBA/FACED, 2004)

Além disso, foram desenvolvidos materiais e processos com base em diferentes tecnologias e as possibilidades de convergência entre elas. Os produtos impressos foram usados como forma de divulgação de produções efetivadas com as tecnologias digitais, considerando que veiculação impressa é uma alternativa concreta de comunicação local, permitindo que os diferentes canais de trânsito de informações fossem explorados. Do mesmo modo, foram desenvolvidos produtos multimídia para gravação em suportes como DVD e CD, considerando a necessidade de acesso aos conteúdos sem que haja uma conexão à internet como uma realidade em muitos ambientes e a possibilidade de explorar outro tipo de relação com a informação, deferente do tipo de acesso *on-line*.

O entendimento de que não há substituição e sim integração entre os meios aponta para as chamadas “mídias alternativas”. Assim, o *Ciberparque* passou a desenvolver uma linha de produção específica para a divulgação de mensagens em carros de som, que também poderia ser aproveitada para a transmissão de rádio. Para isso foi montado um estúdio de áudio que funciona como centro de produção e transmissão da *Rádio Web CiberParque*, com apoio da *Rádio FACED*, que funciona na UFBA a partir do projeto de pesquisa intitulado *Do MEB à*

Web, realizado pelo GEC. Baseada no uso de *software* livre, a iniciativa possibilitou a agregação de pessoas interessadas em divulgar a produção de músicas feitas na região de Irecê, a experimentação de uma nova linguagem para a produção e expressão da cultura local, a cobertura e transmissão de eventos locais ao vivo para o mundo.

O Projeto faz conexões com diferentes grupos e outros Pontos de Cultura, integrando uma rede. Entre eles existem outros próximos a Irecê, como a *Fundação Culturarte*, de São Gabriel e *Griôs* da Cidade de Lençóis. Nessa rede regional são realizados trabalhos em comum, colaboração do ponto de vista técnico, visitas para integração e convivência com os diferentes valores culturais, são promovidos debates sobre temas polêmicos e, inclusive, sobre políticas culturais. Também são inúmeras as atividades desenvolvidas com outros setores sociais, como as Secretarias de Educação, Saúde, Assistência Social, escolas estaduais, municipais e privadas da cidade.

O Ciberparque está conectado a rede nacional de *Pontos de Cultura* através de várias ações, entre as quais a organização de encontros estaduais, regionais e nacionais, com a troca de saberes produzidos em cada local. O Projeto sediou um encontro para instalação do kit tecnológico enviado pelo MINC, com apoio da equipe de assessoria Cultura Digital, funcionando como um polo regional, especificamente pelo avanço na questão do uso do *software* livre. A interação com outros *Pontos de Cultura*, através da internet, tem sido permanente e vem sendo amplamente utilizada pelo *Ciberparque* através de ambientes virtuais como o *Conversê* e pela lista de discussão que reúne integrantes de Pontos de Culturas, em especial, dos Estados de Alagoas, Sergipe e Bahia.

O *Ciberparque* fez conexão com o Curso de Licenciatura, antes mesmo da implementação do espaço físico, com uma das atividades temáticas do currículo voltadas para a discussão do *Projeto*. Isso proporcionou que os vários encontros de professores da rede municipal estivessem integrados ao projeto, como uma equipe única de trabalho. Os professores discutiam a concepção do projeto, e também detalhes da construção do espaço, aquisição de equipamentos e das atividades a serem realizadas. Com isso acrescentaram 51 horas curriculares à sua formação.

Essa participação foi fundamental na etapa de implantação e ocupação do espaço físico e da ideia de criação de ciberparques. Posteriormente, os professores em formação foram orientados para a realização de projetos que articulassem as escolas com o uso das TIC, a partir das atividades temáticas, grupos de estudo do Curso de Licenciatura, quando foi explorada a possibilidade de que professores das diferentes escolas municipais elaborassem e executassem

projetos para o uso do espaço como forma de inclusão sociodigital dos estudantes da rede pública. Como consequência da articulação entre o Ponto e o curso de formação de professores foi fundada uma ONG voltada para processos de inclusão, formada por professores do município e da universidade. Desse modo, o *Ciberparque* passou a fazer parte da cultura local, enraizando-se cada dia mais no cotidiano das escolas e da comunidade, realizando a perspectiva anunciada pelo *Programa de Formação Continuada de Professores* de estar aberto à inclusão de outros nós na rede em construção.

A universalização do acesso à internet, como dimensão interdependente do processo de apropriação das TIC e produção de cultura, fez com que o *Ciberparque* coordenasse a implantação do *Projeto Tabuleiro Digital*³ em Irecê, idealizado pelo GEC, com sua primeira versão em funcionamento nas áreas livres da FACED. Faz parte de sua concepção a ideia de montar um sistema centrado da lógica da rede, no qual o acesso a esse mundo de informação se dê de forma plena e intensa, de modo muito especial para os professores e professoras em formação, que compõem a comunidade da FACED, considerando que esta “tecnologia envolvente”, disponível nos espaços de circulação das pessoas na faculdade é fundamental para a formação do professor e para o seu trabalho na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem.

Com o Tabuleiro foi criado um “móvel baiano” para a chamada sociedade da informação, sendo projetado para um acesso rápido à internet. Como a imagem do móvel é muito própria das ruas e do cotidiano das pessoas em Salvador, a alusão a essa imagem pretende problematizar a relação entre o mundo tecnológico e o da cultura, provocando a reflexão sobre as formas de apropriação, integração e participação da multiplicidade de perspectivas de uso das TIC como elementos puramente tecnológicos, se opondo a uma uniformização visual que tem implicações com a necessidade de legitimação de um projeto político unidirecional e excludente. O equipamento está especificado com configurações de baixo custo, com inicialização feita diretamente de um *cd-room*, o que dispensa o uso de *hard disk* (HD) nas máquinas, o reduz o custo com a aquisição de *hardware*, bem como com a utilização de uma versão customizada de *software* livre, baseada em Kurumim.

A ideia original desse Projeto foi montar um equipamento disponível para o uso gratuito, aberto ao público, para a navegação livre, acessível em locais de circulação de pessoas. O funcionamento do *Tabuleiro* dispensa a presença de instrutores para orientações sobre o uso do equipamento e supõe a auto-regulação entre os usuários, no que diz respeito ao conteúdo e

³ As informações sobre o Projeto Tabuleiro Digital estão disponíveis no site <http://www.tabuleirodigital.org>

ao tempo de acesso. Assim, não houve a pretensão de criar uma solução única ou universal para o processo de inclusão sociodigital, no sentido de que o Projeto se contrapõe à noção de modelo acabado. Com ele, é possível experimentar a apropriação da tecnologia sob critérios culturais e sociais, criando uma inovação tecnológica de baixo custo, com uso de *software* livre em terminais de acesso público, familiarizando os usuários com um universo que proporciona maior liberdade de uso e criação, evitando que o usuário seja subjugado ao monopólio do mercado dessa área. Então, o Projeto apresenta soluções indispensáveis para que se estabeleça um processo de inclusão sociodigital que garanta o exercício do direito à comunicação e à educação.

Em Irecê, foi criado um espaço público para a universalização do acesso à internet, como parte do complexo arquitetônico que abriga o conjunto de atividades desenvolvidas pelo Programa de Formação Continuada de Professores. A prefeitura construiu uma área 100 m², com climatização, para garantir um ambiente livre do calor e poeira, no qual foram instalados os Tabuleiros Digitais. Com o apoio da Petrobras, foram adquiridas 36 máquinas e distribuídas em seis ilhas, conforme a concepção original do móvel, conectadas à rede através de serviço de banda larga contratado pela prefeitura em provedor particular. Com a alteração significativa do parque tecnológico gerenciada pelo poder público, em especial com esse projeto, o processo de limpeza, manutenção dos equipamentos, sinalização, refrigeração e também de horários de funcionamento do espaço ainda dependem da adaptação às novas rotinas e demandas dos usuários.

Esse espaço tem sido concorrido, atraindo pessoas de todas as idades e origens, sendo também utilizado por grupos de alunos das escolas públicas. Foram cadastrados mais de mil usuários frequentes entre os meses de março e novembro de 2006. A exigência de atendimento de um público crescente e a ampliação das finalidades do Projeto tornou complexa a tarefa de gerenciamento desse espaço. Além de ser usado como espaço aberto de navegação livre, o espaço tem sido reservado para escolas públicas realizarem atividades programadas com estudantes, dada a falta de acesso público e gratuito em outros locais. Com o aumento do número de usuários e o limite de capacidade da área construída, o que impede a circulação na área interna às ilhas, foi necessário estabelecer o controle do tempo de acesso, o que inibiu o princípio original do Projeto que supunha uma auto-regulação coletiva. Esse controle passou a ser realizado por um sistema informatizado, em desenvolvimento, e da atuação de monitores. Estes foram selecionados entre os *Agentes de Cultura* em um primeiro momento, e depois entre usuários do próprio espaço que ofereceram ajuda voluntariamente.

Além da abertura do processo de universalização do acesso público e gratuito a implantação do *Projeto Tabuleiro Digital* em Irecê inaugurou mais um campo significativo de intervenção e reflexão sobre o processo de inclusão sociodigital. Entre as contribuições evidenciadas está a experimentação e construção de conhecimento sobre questões como liberdade de acesso à informação, tendo em vista que os conteúdos não são controlados pelo sistema, mas pelo bom senso dos usuários, associando a noção de liberdade à de responsabilidade de uso, o que não ocorre sem o olhar curioso e crítico sobre o uso que pode ser observado, como o acesso a jogos, bate-papos e *sites* de relacionamento. Também foi observado que os usuários interagem durante o uso do espaço, criando redes de ajuda para o manuseio do equipamento na medida das necessidades de aprendizagem emergem a cada instante, no próprio contexto, o que potencializa o processo de aprendizagem colaborativa, ampliando o diálogo entre sujeitos e seus diferentes saberes e experiências.

A concepção do Projeto Tabuleiro tem sido reconstruída em outros espaços para acesso público à internet na microrregião, e também fomentando o processo de informatização de escolas, centros culturais e comunidades da zona rural do município, com o apoio da experiência construída pelo *Ciberparque*. A partir de um trabalho de metarreciclagem realizado em 2006, por exemplo, foi possível montar o espaço do “micro-centro” do *Povoado de Meia-Hora*, a cinco km da zona urbana de Irecê, contando com um espaço que guarda aspectos culturais, arquitetônicos próprios. Trata-se de um complexo com um ambiente para o acesso à rede conjugado a uma biblioteca, coordenado por uma professora da rede municipal que reside no local, contando com uma gestão própria, de acordo com os interesses da comunidade, a qual administra o espaço com o apoio em termos de infraestrutura e manutenção de equipamentos através da Prefeitura.

A perspectiva de formação de redes entre professores teve como ponto de partida a concepção e produção coletiva e integrada entre o Curso de Licenciatura para professores da rede municipal de Irecê, o Ciberparque Anísio Teixeira e o espaço de acesso pública à internet do Projeto Tabuleiro Digital. Desse modo, o conjunto de ações desencadeadas foram promovendo paulatinamente uma formação continuada dos professores ao mesmo tempo em que transformava as condições de acesso à informação e aos meios técnicos e educacionais para a sua produção. Como processo e produto, a busca pela integração das ações, além de evitar a duplicação de esforços, trouxe uma evidente mobilização dos professores e demais cidadãos em prol de uma outra educação articulada à produção local de cultura, indicando a possibilidade de uma construção diferenciada de interação social e de relacionamento com o mundo

contemporâneo, com uma apropriação crítica e criativa das tecnologias de informação e comunicação.

5.2 Tecnologias e espaço-tempo de (re) aprender

A busca pela implantação das condições necessárias à formação de professores, em Irecê, para a realização do Programa foi incorporada ao conjunto de reivindicações feitas pelos profissionais que atuam na rede municipal de ensino. Esse movimento já estava iniciado e ganhou visibilidade através dos sistemas de avaliação criados logo no primeiro ciclo do curso de Licenciatura, quando ainda não estavam organizados os espaços projetados para a realização das atividades. Nesse momento os professores se mostravam atentos à falta de estrutura física e material satisfatória que marcou o início do curso, e reivindicavam a construção de um espaço apropriado para a formação, com auditório, biblioteca equipada, secretaria acadêmica, laboratório de informática e o que chamaram de “kit tecnológico” com: retroprojektor, projetor multimídia, equipamento de áudio e vídeo, entre outros.

A universidade mobilizou-se para instaurar um processo de intervenção social ampliada no Município, que favorecesse a formação de professores, necessariamente não se limitando a ela para garantir a sua viabilidade. Assim, o Centro de Processamento de Dados da UFBA foi acionado para fazer parte de soluções de conectividade para a cidade, sendo convocado para o estudo sobre a implantação de uma rede comunitária de alta velocidade para Irecê. Para isso, foi estudado o mapa detalhado da cidade, a relação de hospitais, postos de saúde, escolas e espaços culturais, a possível localização do espaço para a instalação do curso para professores e possível *campus* avançado da universidade, a descrição da infraestrutura que a prefeitura dispunha de telefonia e rede. Houve o estudo detalhado da planilha de gastos do poder público com telefonia para projeções quanto à viabilidade de implantação de um novo sistema de dados e comunicação local a ser proposta.

Conforme a perspectiva de construção coletiva, esse estudo foi realizado com a participação dos professores que passaram a refletir e emitir opinião ao longo do processo de tomada de decisões sobre a conexão no município. Essa participação também se deu ao longo da implantação e funcionamento do *Projeto Tabuleiro Digital* e do *Ponto de Cultura*. Os professores passaram a ponderar sobre “cabos”, “satélites”, “banda larga”, “fibra ótica”, termos incorporados ao seu universo discursivo. Ocupavam-se em ter o mínimo de informações para dialogar e opinar sobre o tema que promoveria novas condições para a sua realidade educacional e social.

A questão da conectividade também ganhou espaço na Câmara Municipal de Vereadores, ampliando o debate político sobre a presença das TIC naquela comunidade. A

FACED foi convidada para contribuir com a definição de estratégias de conectividade e foi apontada a possibilidade de construção conjunta do que se chamava *Projeto Irecê – Rede Comunitária*, considerando a necessidade de que fosse montada uma rede tecnológica de alta velocidade para acesso à internet, com o objetivo de potencializar o processo de formação continuada dos professores e a produção de conhecimentos e culturas locais, conforme indicação da universidade. A proposta apontava para a questão da infraestrutura que servisse a todo o município, promovendo a cooperação entre universidade, poder público, iniciativa privada e outras organizações, fortalecendo os vínculos entre educação, economia, cultura, esporte, comunicação, saúde, agronomia, arquitetura, urbanismo, segurança, energia.

Em pouco tempo o debate dava lugar à concretização de iniciativas do poder público e redimensionamento de suas políticas. A exposição de ideias sobre a noção de “condomínio digital”, entre outros assuntos como *software* livre e governo eletrônico resultou em um apoio e engajamento político unânime dos vereadores, prefeito e professores presentes, entre outros membros da comunidade, incrementando o processo nascente de mobilização das condições de acesso à informação. Com a compreensão sobre a centralidade da questão da conexão como política pública e, atendendo às necessidades mais imediatas, a prefeitura lançou mão da contratação do serviço do único servidor de internet com atuação na região, garantindo o suporte para o uso crescente de serviços de acesso banda larga (via rádio), com um primeiro *link* de 512k, contratando posteriormente outros dois *links* de 512k e 1Mb.

A necessidade de montagem da infraestrutura explicitou as dificuldades do poder público municipal e os vínculos que estabelece com a iniciativa privada. Na prática, não havia condições orçamentárias para que a prefeitura desenvolvesse uma ação ampliada que modificasse a infraestrutura básica a circulação de informações por meio digital. De todo modo, havia a tendência de crescimento da demanda por acesso individual ou domiciliar entre clientes potenciais, bem como da ampliação de soluções comunitárias e públicas pertinente a um contexto de desigualdade econômica que caracterizava o local. Ou seja, a conectividade estava implicada com o crescimento do mercado local direcionado à informatização e da demanda por serviços públicos, duas frentes complementares e necessárias para o imbricado desenvolvimento econômico e social do município e microrregião. No processo de formulação de políticas públicas para equacionar tais dificuldades, o embate entre a responsabilidade do poder público e sua dependência em relação ao mercado local é parte de uma inadiável discussão sobre o relacionamento entre público e privado para o desenvolvimento econômico e social da região.

Na parceria estabelecida entre UFBA e o Município de Irecê para formar professores, a falta de condições tecnológicas de comunicação motivou a articulação de soluções para que essa situação fosse alterada. Houve o investimento da prefeitura para garantir, além da conexão, a construção de espaços, aquisição de equipamentos e contratação de pessoal; a universidade também se empenhou no sentido de convergir forças em função da alteração da situação de acesso e produção de informação no município, ao invés de simplesmente adaptar o seu trabalho às precárias condições sociais e educacionais que estão dadas ou exigir o que não poderia ser atendido pelo poder público. Isso se materializou nas instalações de espaços que serviram à realização do objeto do convênio, consolidando-se como espaço permanente que vai além do período do curso e é usado intensamente pela comunidade.

Entre esses espaços, destaca-se o espaço físico da biblioteca, do auditório, das salas de aula e um laboratório de informática com dez máquinas conectadas à internet com *software* livre, reservado para o uso dos professores em formação. Além disso, foram criados os espaços de acesso público à rede, no *Tabuleiro*, e espaços para a produção multimídia, no *Ciberparque*. A montagem dessa infraestrutura se deu a partir do esforço de articulação de diferentes políticas públicas no âmbito nacional, em convergência com a busca de apoios institucionais e da contrapartida tanto da universidade quanto do município. Dessa forma, recursos provenientes do Ministério da Cultura e do apoio da Petrobras somaram-se à contrapartida da universidade e do município em termos de nomeação de professores, envolvimento de bolsistas e pesquisadores, disponibilidade de serviços e contratação de profissionais ou serviços externos em um processo que ensaia a noção de uma economia solidária que produz sinergias que se voltam para o coletivo, ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento individual.

Aberto para uma gestão compartilhada, esses espaços de acesso às TIC têm atraído um número significativo de voluntários, em especial nas ações diretamente ligadas à produção de multimídia. Isso parece ampliar a perspectiva de que os espaços construídos, concebidos coletivamente e utilizados numa perspectiva de acesso público, aberto e livre, segundo as singularidades, necessidades e integrados à realidade local de modo significativo, sejam mantidos, defendidos, ampliados, (re) significados continuamente pelos professores e demais usuários. Esse movimento, de caráter político, pode tornar efetiva a responsabilidade do poder público em garantir condições para o exercício da cidadania, orientada pelas necessidades da população e produzindo ações com a sua participação nos processos de tomada de decisão.

Esse tipo de relação promovida pela universidade, através de uma intervenção ampliada e articulada de ações, problematiza a ideia de que a implantação de TIC na formação

de professores, em especial em cursos classificados na modalidade de EAD, deve estar subjugada às limitações físicas e orçamentárias do poder local. Rigorosamente, dada a realidade brasileira, essa decisão inviabiliza a articulação política necessária para que ocorra a alteração da infraestrutura de acesso à informação pelos professores, criando condições para sua inserção autônoma no mundo da comunicação e potencializando a sua relação com os centros de formação. A perspectiva de ações isoladas é prejudicial a um desenvolvimento integrado de ações e os altos custos relativos à informatização e conectividade a serem assumidos pelo município tornam essas operações impraticáveis, o que pode imobilizar o processo de formação.

Em algumas soluções, é acionada a relação de custo-benefício, centrada na busca de resultados quantitativos, para justificar a opção por uma educação em massa. Essa é uma alternativa para o problema do alto custo, que pode ser resolvido dentro da expectativa de “retorno do investimento”, ou seja, uma lógica de economia de escala que prevê a redução do impacto inicial ao longo do processo de desenvolvimento da formação e da redução do custo relativo a partir da ampliação do número de “sujeitos atingidos”. Entretanto, a qualidade da formação de professores organizada por esses parâmetros não garante que sejam construídas condições para uma educação contínua e autônoma do professor.

A sociedade brasileira vive no limite da exclusão dos seus cidadãos em vários níveis e setores, com destaque para a falta de acesso à informação e a concentração dos meios para a sua produção. O acesso aos serviços públicos de forma ágil e interligada em redes de informação é um privilégio, não disponível para a maior parte da população, refletindo o descaso com as demandas mais básicas das camadas populares. Em contraposição a isso impera a lógica das soluções privadas e individuais, na qual apenas quem pode pagar terá atendimento digno. A alteração das condições sociais de acesso à informação e aos seus meios de produção garante a inserção do cidadão na sua cultura, o que inclui professores e alunos envolvidos no processo contínuo de formação para a cidadania.

Numa outra perspectiva de ação, não-isolada, é possível pensar que o município não é o único responsável por essa questão, que a estrutura de acesso à informação não beneficia apenas aos professores e que a universidade também é responsável e pode contribuir para a superação das desigualdades sociais. A desigualdade de acesso à informação não afeta apenas a educação, mas está associada ao aumento do fosso da desigualdade social. Tomando como pressuposto que a universidade não está preocupada, simplesmente, em atender a uma demanda imediatista, uma vez que seu compromisso é com a educação democrática é possível

perceber a articulação entre a questão do uso das TIC na educação, no ensino presencial ou na EAD, com uma forma de enfrentamento da injustiça social.

Um local que tenha a sua infraestrutura básica de comunicação universalizada terá condições de implantar iniciativas de EAD. A transformação das condições tecnológicas locais tem como consequência o avanço no funcionamento de vários outros sistemas, inclusive um dos mais fundamentais e abrangentes que é o sistema de educação, mesmo o presencial. Portanto, apesar da soma de responsabilidades que convergem para a realização das ações sociais, a universidade é responsável pela formação de professores que produz, quando mobiliza ou não a sua função de crítica e proposição diante dos desafios das diferentes realidades, assumindo ativamente a sua implicação com a necessidade de disseminação de infraestrutura tecnológica. Isso inclui desde a implantação de “auto-estradas” de informação até a presença de terminais de acesso, a qual terá como benefício direto a formação de professores e, conseqüentemente, o atendimento de inúmeras outras demandas sociais. A implantação de equipamentos e organização de redes e sistemas tecnológicos é tão necessária para a EAD quanto é indispensável para garantir melhores condições gerais de acesso à informação e comunicação, beneficiando escolas e comunidade.

Em irecê, o processo de intervenção ampliada e articulada da universidade fez com que se recolocasse a questão da inclusão sociodigital como um assunto de interesse público, em debate não só no âmbito do poder legislativo e executivo local, mas ganhando espaço na cidade. Para isso concorreu o envolvimento do professores em formação e demais cidadãos na organização do processo de acesso, desde a infraestrutura de rede até a montagem dos terminais de acesso, incluindo o universo da produção da cultura digital e o uso de *softwares* livres. Na medida em que se deu a melhoria das condições de acesso à informação nos espaços públicos, atraindo um número crescente de usuários, os quais passaram a pautar a agenda dos centros locais de decisão, ficou evidente a demanda por esse tipo de estrutura, provocando a comunidade a refletir sobre o sentido da democratização da informação, ainda que as ações desencadeadas estejam longe de atender às demandas locais.

A conectividade começou a ser reivindicada como uma condição para uma formação plena dos cidadãos pelos professores das escolas municipais. A problematização da sua realidade, desde as provocações iniciadas pela universidade, conduziu a uma compreensão mais ampla do problema da universalização do acesso à informação, quando foram identificados vínculos e paradoxos entre a situação local, nacional e mundial. Esse debate se expandiu para outros grupos, como por exemplo, entre alunos de cursos de nível superior em

funcionamento no município. Estes também foram mobilizados a analisar as significativas mudanças provocadas pelo processo desencadeado na cidade, na medida em que também foram contemplados pelos processos e atividades organizadas pela UFBA. Na medida em que foram produzidos novos debates, estudos, trabalhos de campo nos espaços públicos de acesso às TIC, a sua presença no local deixou de ser uma questão apenas técnica para ser posta como uma questão política, que diz respeito aos espaços formais de aprendizagem e aos direitos dos cidadãos de todas as idades e origens, em discussão entre os professores da rede municipal, gerando novas perspectivas e novas necessidades de participação no processo de tomada de decisões.

Nas minhas férias a minha prioridade será um estudo mais aprofundado sobre inclusão digital, até por que já consigo fazer a minha pesquisa na Internet e [...] percebo cada vez mais a necessidade que temos do computador e da inclusão digital, já não dá mais para adiar, irei pesquisar mais sobre os programas do governo que facilitam a compra do computador, quero iniciar o quinto ciclo com a minha máquina [...] percebo que para estar incluído digitalmente não basta ter a máquina ou manuseá-la, mas conhecer uma boa parte do que está acontecendo no nosso estado sobre inclusão digital e tudo que ocorre no Brasil e no mundo das tecnologias. Entendo que preciso aprender muito mais buscar conhecimento para poder argumentar, debater e buscar alternativas para resolver os problemas da vida em sociedade, conhecer melhor os programas que os governos oferecem para os estudantes, os porque dessa ofertas, e como estão sendo oferecidos. (Profa. Sinelândia)

A presença da universidade não alterou, obviamente, as complexas condições sociais de modo automático, mas a sua interação com as dificuldades apresentadas na sociedade, com a instauração de dinâmicas que enfrentam tais dificuldades, provocam a sociedade a repensar seu modo de organização, ao mesmo tempo em que a instituição pensa em si mesma. Desse modo, a falta de condições de acesso à informação se transformou em mais um incômodo diante das novas perspectivas e necessidades sociais e educacionais explicitado pelos professores, cujo não atendimento representava um entrave para a sua formação, em especial para os professores que residem na zona rural do município.

As maiores dificuldades que encontrei foram com as máquinas, algumas não funcionavam, o laboratório sempre cheio, me deslocava do povoado onde moro a 18 quilômetros, e chegando no laboratório não tinha possibilidade de acesso por que as máquinas eram poucas em funcionamento, tive que mudar os meus horários e passei a acessar após as 21 horas [então] Os maiores entraves que mais dificultaram a minha caminhada foi número pequeno de computadores, morar e trabalhar na zona rural, não ter a máquina em casa e pouca intimidade com o computador, muita gente fazendo o geac e pouca máquina dificultou ao acesso dos cursistas. (Profa. Sinelândia).

Os problemas de acesso correspondentes à demanda de uso das TIC despertada pelo Programa, além de estarem ligados às questões de infraestrutura de conexão e disponibilidade

de equipamentos públicos, evidenciaram a necessidade de organização dos processos de gestão das tecnologias disponíveis. A distribuição dos recursos tecnológicos nos espaços centrais, criados para sediar o curso de licenciatura, não tratou da dificuldade de deslocamento dos usuários situados na periferia como um fator relevante. Os recursos foram concentrados na sede do município e por outro lado, não houve qualquer movimento de organização coletiva para a modificação no sistema de transporte para os professores das escolas mais distantes, fazendo com que o seu deslocamento fosse tratado como um problema isolado, de responsabilidade de cada um deles.

Também surgiram outros problemas desse gênero. A gestão dos espaços também se viu desafiada pelo necessário cuidado com a delimitação de horários e dias para o seu funcionamento, o que foi motivo de desencontros que afetaram a princípio o uso pleno das máquinas pelos professores. A limpeza e manutenção das máquinas também se destacaram como aspectos que exigiram a reorganização das estruturas de apoio da coordenação local, em especial com o crescimento vertiginoso do parque tecnológico do Programa, que em alguns meses passou de dez máquinas para 70 computadores e outros equipamentos, considerando o conjunto das instalações criadas. A estabilidade da conexão à internet para atender a demanda gerada pelos terminais públicos e a transmissão da *Rádio Web* foi um problema que levou a constantes solicitações de serviços ao provedor contratado.

Os desencontros também ocorreram quanto à informação sobre programação das atividades do Curso, quando os avisos aos professores de alterações do processo não eram feitos em tempo hábil ou através do uso eficaz dos meios de comunicação disponíveis. Considerando a complexidade da proposta curricular do curso na sua realização cotidiana e a diversidade de eventos que ocorriam simultaneamente, foi desafiador manter o conjunto de professores informados sobre a organização das atividades, em termos de dia, hora, local de realização, em especial diante das necessidades de reorientações que ocorriam após a definição desses termos no ato da inscrição nas atividades de cada ciclo, provocadas por imprevistos que afetavam a programação, o que potencializou o uso da diversidade de canais de comunicação abertos e disponíveis, até a solicitação reiterada nos avisos de que as mensagens fossem passadas adiante, estimulando a constituição de uma rede de trocas entre os professores, que se estendia de modo independente de um ou outro canal de comunicação. Mas, segundo análise produzida sobre o Programa, a interação com o computador

proporcionou uma melhor comunicação entre cursistas, coordenação e com a própria universidade. A página na Internet da UFBA era uma das mais visitadas. Ressaltando que ainda é insuficiente o número de máquinas proporcional ao número de professores-cursistas [...] As dúvidas dos

professores-cursistas sobre o curso eram muitas, dúvidas também para realização dos trabalhos finais solicitados pelos professores. No *Ciclo Um*, a comunicação com os professores de Salvador era difícil. A chegada dos computadores e a criação da lista de discussão dos professores-cursistas facilitou muito, porque agora eles mesmos poderiam enviar um e-mail para o professor para tirar dúvidas sobre os trabalhos finais. (OLIVEIRA, 2005)

A perspectiva de migração da produção dos professores para os ambientes virtuais, reduzindo a produção de materiais impressos ou manuscritos e veiculadas através do correio, correspondeu a uma mobilização da cultura digital no âmbito da universidade. O processo de socialização das produções teve a sua organização dificultada pelas diferentes experiências de uso desses canais pelos formadores envolvidos, entre eles, professores da universidade que foram se integrando ao Programa com o passar do tempo. Os principais problemas foram a falta de tempo disponível para o acesso às produções, dado o acúmulo de atividades de cada formador e a ausência de uma ação sistemática para o seu envolvimento, diante da exigência de novas habilidades e procedimentos.

A prática de acesso ao universo de informações, assim como de produção de ideias não era realizada plenamente por todos os formadores. Na medida em que as dificuldades dos formadores emergiam eram realizadas intervenções pela coordenação do Programa, ainda assim estas não foram suficientes para potencializar a interação entre formadores e professores através da rede. O apoio sistemático à inserção de professores da faculdade para a sua inserção na cultura digital pode significar uma condição a mais para garantir uma maior participação dos docentes nas dinâmicas de interação mediadas pelas TIC. De todo modo, alguns formadores se inseriram gradativamente no universo da cultura digital, em um processo de vinculação que ocorreu paralelo ao que estava sendo vivenciado pelo professores em formação, no Município de Irecê, provocado por este.

Prometo que se e quando tiver algum tempo disponível até tratarei de ir ver como são estes tais de blogs dos alunos, mas [...] estou em sufoco de trabalho. Como não sou muito familiarizada com internet, às vezes acredito que irei bater a cabeça e gastar tempo com isto, além de não estar acostumada com a tela. Eu mesma escrevi minha dissertação e tese direto no computador, mas os erros (às vezes elementares) só vi mesmo depois que tive uma cópia papel em mãos e tive que refazer tudo. Agora imagine o quanto de tinta e papel eu gastaria só para imprimir os trabalhos dos alunos que ainda vou ter que corrigir e pedir que completem! (Profa. Antonietta)

A gestão das tecnologias disponíveis, quanto à adoção de *softwares* livres, como uma orientação política do Programa, teve seu desenvolvimento marcado pela construção de novos valores quanto ao uso da informática no município. A origem desse processo foi marcada pela provocação feita aos funcionários contratados para manutenção do laboratório de informática projetado para professores, pela sua familiarização com um sistema operacional

proprietário. Isso exigiu um esforço de alavancar essa discussão tanto do ponto de vista político quanto da qualificação para o uso, para garantir o funcionamento, inicialmente, do laboratório e posteriormente para os demais espaços de acesso criados. Ao longo desse processo, as dificuldades com a orientação dos usuários do laboratório de informática diante de problemas que surgiam no uso cotidiano eram atribuídas ao uso de *software*, entretanto, essa foi a condição para que os usuários iniciantes conquistassem o saber necessário para realizar seus trabalhos com o uso dos computadores de modo mais autônomo, colaborativo e aberto ao novo.

A diversidade de opiniões na universidade sobre esse tema também se manifestou no curso. Quando um professor da universidade realizou a sua atividade no curso usando *software* proprietário para a criação de gráficos como alternativa única, necessitou instalar cópias em algumas máquinas disponíveis no laboratório de professores em Irecê e, então demonstrou o seu uso para os professores, solicitando que eles produzissem seu conteúdo e definindo um prazo para a entrega desse produto. Esgotada a possibilidade de uso do programa com a desinstalação desse programa, a produção ficou prejudicada, o aprendizado desenvolvido na atividade não foi suficiente para provocar a habilidade de criar conteúdos gráficos com o uso de outras ferramentas similares ao *software* proprietário. Isso evidenciou, por um lado, os limites da adoção de uma alternativa única, diante das possibilidades e necessidades de convivência num cenário complexo, baseado na multiplicidade de soluções como forma de garantir a expressão de ideias. Por outro lado, indicou o desafio da universidade ao lidar com o pensamento divergente do seu corpo de professores.

O uso do *software* livre no Programa desencadeou um processo de reflexão não só de cunho educativo, articulando esse aspecto a uma discussão política mais ampla. A problematização realizada na cidade em torno desse tema incluiu um processo de mobilização, a partir de palestras, reuniões com setores sociais e estudos sobre a viabilidade da migração do parque tecnológico de toda a administração pública, realizadas com apoio do PSL-BA. A isso se somou um processo de construção de espaço público para o acesso livre à internet, em desenvolvimento através do *Tabuleiro Digital*. Aí também estão incluídos a produção de bens culturais e a oferta de cursos sobre informática básica, processos organizados de modo contínuo pelo *Ponto de Cultura*, com o uso de *software* livre, para a criação de áudio, imagens e vídeo. O conjunto de processos, em um ambiente que almeja como desafio a gestão compartilhada de recursos e que tem atraído a participação de jovens da comunidade que está contribuindo, significativamente, para a consolidação do uso do *software* livre na cidade e a construção de novos valores para o processo de inclusão sociodigital, baseado na liberdade de uso e produção de informação, envolvendo intencionalmente os professores e as escolas públicas.

Os professores em formação foram convidados logo no início do curso, em 2004, para integrarem a dimensão REDE. A Atividade 33 – Oficina de Computação foi oferecida por três professores da universidade a todos, através da formação dos grupos que se reuniram em diferentes turnos e distribuídos em três laboratórios diferentes na cidade, ao longo de três dias. Com essa Atividade estava em perspectiva, por um lado, a intenção de ir além do treino de habilidades mínimas e oportunizar que os professores usassem as tecnologias compreendendo o seu papel no contexto contemporâneo, envolvendo-os ativamente no processo de reconstrução de sua prática (BONILLA, 2001).

Por outro lado, estava a heterogeneidade de saberes dos professores nesse campo, bem como a diversidade de interesses e motivações para se integrarem no universo de interações aberto pelo curso. Para a participação dos professores, concorreu o modo como esses sujeitos compreendiam a sua própria formação e o modo como ela poderia ser construída dentro de uma experiência curricular diferenciada, que dava condições para a construção de sua autonomia. Foi possível observar que alguns possuíam *e-mail*, um número menor deles já havia participado de bate-papo, não foi identificado nenhum professor com experiência de uso de listas de discussão ou de publicação de textos de autoria própria na internet.

Logo no início da atividade, os professores criaram *e-mails* individuais, fizeram sua inscrição em lista de discussão e trocaram mensagens entre todos. Também interagiram *on-line* com colegas de outros grupos que trabalhavam simultaneamente em outros laboratórios e com professores da universidade, situados na capital, todos conectados no mesmo momento através do uso de *software* de mensagem instantânea. Além disso, realizaram leituras sobre comunidades virtuais, discutiram, produziram uma síntese pessoal e publicaram seus textos em um ambiente virtual criado pela FACED, chamado *Rascunho Digital*. Esse ambiente foi usado como modo de compartilhar as produções e possibilitar a troca de ideias a partir do sistema de comentários abertos aos visitantes de cada página pessoal.

Ao longo do curso, os professores também tiveram a oportunidade de utilizar o *Twiki*, para a produção colaborativa de páginas na rede. Esse aprendizado criou condições para que eles modificassem o conteúdo das páginas do curso, integradas hipertextualmente. Mas essa apropriação também não foi automática, implicando na dispensa de esforços por parte dos professores. O ambiente virtual *Moodle* também foi utilizado como espaço para planejamento e desenvolvimento de ações educativas, familiarizando os professores com o uso de ferramentas de gestão da aprendizagem e organização coletiva de estudos. O processo de aproximação dos professores com as TIC, como forma de mobilização para a produção de informação, teve na

realização das atividades como ponto de partida, mas foi além do que era oferecido formalmente pelo curso, a partir do interesse despertado em cada um de aprender mais.

Estudando sobre as comunidades virtuais, teve a oportunidade de conhecer o Orkut e compreendi que todos nós cursistas somos membros de uma comunidade virtual, antes não integra na lista de discussão, geralmente enviava e-mail para a conta particular dos colegas, só então percebi a importância da lista, pois esta é um espaço on-line que nos reúne. Cada cursista envia o e-mail para que os outros possam interagir, podendo abordar o tema que quiser, seja pertinente ao curso, seja em paralelo, podemos também estender discussões iniciadas em aula, ou na própria lista. Hoje procuro interagir mais usando esse espaço, seja divulgando informações e construindo conhecimento [...] Gostaria de aprender também a me comunicar através do skype e conhecer novos programas. (Profa. Deise)

Muitos professores sentiram-se entusiasmados com a internet, manifestando empolgação apesar de possuírem diferentes experiências de uso de computadores, ou mesmo quando não tinham usado um computador antes. Nesse momento inicial, as dificuldades de acesso por conta dos processos de ajuste de configurações das máquinas e da organização do espaço do laboratório projetado, somaram-se à necessidade de habilitar um grande número de usuários em serviços considerados básicos para a proposta do curso. Usando a estratégia de formação de grupos menores, que pudessem utilizar o laboratório com dez máquinas, foram organizadas atividades a distância, usando salas de bate-papo públicas ou salas de conferência abertas através do *Yahoo! Messenger*, com a participação de professores da universidade situados em lugares diferentes, para a discussão de temas pertinentes ao curso. Acompanhar e orientar o avanço da participação individual exigiu um esforço maior dos formadores envolvidos, tendo em vista que o trabalho foi realizado sem apoio de ferramentas de “gestão de aprendizagem” e em ambientes abertos, com exceção da lista de discussão, a qual exigia a assinatura para participar. Entretanto, a maioria dos professores estava habilitada para participar da dimensão REDE ao final do primeiro ciclo de atividades, a qual proporcionava o exercício da interatividade (SILVA, 2000), na forma de participação-intervenção do professor, a bidirecionalidade-hibridação entre as mensagens produzidas e a permutabilidade-potencialidade entre os saberes envolvidos no processo de construção do conhecimento desencadeado.

Os *chats* ou bate-papos iniciais foram concorridos com grande participação dos professores, independente de sua história de uso das TIC, anterior ao curso. Houve a participação de convidados especiais, como outros professores da universidade, da equipe de coordenação do curso, do funcionário à época do laboratório de informática, orientadores do curso e estudantes de outros cursos de universidades públicas, igualmente envolvidos em estudos sobre as tecnologias. Com o bate-papo, a informalidade e a formalidade se misturavam,

produzindo um ambiente livre, provocador, ágil e caótico para a expressão de ideias que eram construídas, modificadas e recriadas velozmente. Como uma das primeiras atividades realizadas entre os professores, os *chats* possibilitaram que os interlocutores interagissem entre si, de modo independente ao nível de habilidade de cada um ou da experiência de uso de computadores e internet, sem que deixassem de potencializar, ao mesmo tempo, essas mesmas habilidades, conforme depoimento de uma das orientadoras do curso, tendo em vista que o interesse comum estava centrado em ouvir as diferentes vozes e manifestar a sua própria opinião, em um processo marcado por intensa interatividade.

...gostei da experiência, acredito que esta é a via certa para envolvermos os professores na rede de forma funcional. Apesar da dificuldade para digitar (catar) ler e responder, percebi que todos e todas gostaram. Foi muito bom. Sugiro que realizemos outros Chats, com temas que sejam comuns a todos ou que possibilitem uma discussão mais ampla...Ainda temos que avançar bastante na lida com a máquina, e esta atividade possibilita aprendizagens totalmente desconhecidas para "nós". (Profa. Margareth)

A princípio, alguns professores também indicaram que o primeiro contato com as TIC no curso gerou um sentimento de angústia. Essa sensação também foi observada durante os primeiros contatos dos professores com os computadores, quando houve casos de falta de habilidade para manusear o equipamento, de dificuldade em aprender um conjunto de procedimentos, novo e extenso, e o receio em expor ideias em público. Também foram manifestados incômodos frente à necessidade de compreender, produzir uma síntese sobre o tema estudado e publicar no *Rascunho Digital*.

Nessa fase do curso, muitos professores ainda se familiarizavam com o equipamento, por não terem acesso no domicílio, no trabalho nem nos demais espaços frequentados por eles. Assim, não haviam tido oportunidades anteriores para a construção de saberes relativos ao novo “ambiente” de trabalho, suas potencialidades, seus processos e ferramentas em uso. Vendo-se mergulhados em um ambiente estranho, esses professores se perceberam desafiados pela suposta formalidade exigida de seu texto e ameaçados pelas possíveis consequências da exposição de sua opinião ao “julgamento” público.

Nesse sentido, o potencial de compartilhamento de ideias no ciberespaço também pode estar condicionado pela experiência e reflexão que o professor tem o processo de construção coletiva do conhecimento. Essas condições podem parecer ainda mais fortes, ainda que sejam complementares à condição de que o professor adquira habilidades e novas informações sobre a “máquina abstrata” para poder usá-la. É da dinâmica de relações vivenciadas que emerge a disposição necessária para que essa ação seja pontecializada com o

uso da internet, enriquecendo e tornado pleno o exercício da docência. De modo oposto, a aproximação dos professores implicaria, por um lado, em um encantamento circunstancial, por outro lado, na resistência daqueles que não produzirem razões próprias para a sua inserção no ciberespaço, mas que formula outras tantas explicações “justas” para estar fora dele, como a sobrecarga proveniente de outras ocupações “mais importantes”, ou seja, em ambos os casos essa aproximação estaria sendo realizada sem a construção de significado sobre as TIC, sendo indiferente ou causando a sensação de prejuízo para a docência desse professor.

Nos ciclos subsequentes, a participação dos professores no ciberespaço apresentou variações, apesar da ampliação das oportunidades de contato. O registro feito por um dos professores explicita a continuidade dos problemas com a participação de um grupo de professores em uma das atividades com uso do computador, em 2006. Ainda que houvesse um vínculo anterior consolidado nesse grupo, a realização coletiva dos trabalhos envolvendo as TIC foi afetada, quando os professores não fizeram as leituras recomendadas, não acessaram o ambiente de aprendizagem que estava sendo utilizado, e não se detiveram em planejar, realizar e avaliar atividades pedagógicas direcionadas para os alunos, com uso das TIC, conforme solicitado pelo curso de formação.

A partir do momento em que fui escolhido pela professora da atividade, para orientá-los [aos demais professores], mesmo sem dominar muito o moodle, senti que podia fazer algo pelo grupo, já que tinha sido monitor no ciclo anterior dessa mesma atividade. Diante do grupo imaginei que o nosso laço de amizade, de cumplicidade, de confiança fosse fazendo com que todos interagissem durante os encontros e se sentissem à vontade para explorar cada assunto, questionar, tirar suas dúvidas tanto naquele momento, como em outros. De princípio vi que o grande desafio está ainda na criação de artifícios que aproximam os excluídos do mundo digital, muitas vezes percebi que alguns não sabem nem entender a linguagem virtual. Com isso, compreendi que não iria ser simples manter um grupo de estudo, no qual existem pessoas que mal se interessam na atividade [...] combinamos que iríamos nos reunir semanalmente sempre nas segundas-feiras. Minha intenção com os encontros semanais era ter o maior aproveitamento possível nos estudos, mas isso não aconteceu, infelizmente já iniciamos mal o cumprimento do horário não era respeitado e falta de comunicação foi geral, assim o grupo não redeu o que poderia ter rendido [...] tivemos mais uma chance. Desta vez nos reunimos no dia 12 (segunda-feira), só que o resultado foi o mesmo, até ali ninguém tinha lido os textos propostos, trabalhado no moodle. Procurei então discutir sobre as visitas feitas pelas escolas no Tabuleiro Digital, marquei outro encontro não obtive sucesso. (Prof. Jardel)

Os sentimentos de angústia e medo, bem como o desinteresse demonstrado, a princípio, por alguns professores fez com que as atividades relacionadas com as TIC fossem realizadas por eles porque foram tratadas como um requisito básico para o funcionamento do curso. A intenção de ampliar os canais de interação para a produção coletiva de conhecimento

fez com que o curso desencadeasse uma série de mecanismos de preparação dos professores para uma interação sistemática e abrangente, envolvendo todos do curso, como apresentação de ambientes, cadastramento de nomes e senhas, bem como a definição de processos e prazos para o estudo sobre as TIC associado ao uso efetivo dos canais de comunicação que foram abertos. Quando esses mecanismos foram acionados indistintamente para todos, no início do curso, ao mesmo tempo em que houve entusiasmo imediato por parte de alguns, o trabalho de integração de outros professores apresentou alguns entraves, tendo em vista que não foram estabelecidas pontes efetivas entre as TIC e a sua experiência social.

O enfrentamento do problema da participação desses professores na realização das atividades solicitadas recorreu a diferentes tipos de estímulos. Essa dificuldade já estava sinalizada por um levantamento realizado pelo Programa, realizado em 2005, apontando o índice de 30% dos professores que não apresentavam uma inserção satisfatória nos ambientes de comunicação construídos pelo curso. Além da abertura de novas oportunidades para esses professores formarem grupos de estudos sobre as TIC, os estímulos incluíram a determinação de atividades e também os alertas para o cumprimento de prazos estabelecidos. Essas atividades requeriam a atribuição de uma nota ou um conceito final para que eles pudessem validar a carga horária cursada na atividade e cumprir, assim, a carga horária mínima do curso, de modo que os professores se sentiam comprometidos com a sua realização. Essa forma de enfrentamento acabou sendo reconhecida pelos professores por apresentar resultados positivos na avaliação dos envolvidos, conforme registro desse professor:

Eu que tinha muita resistência ao computador, não suportava a ideia de ter que enfrentar aquela máquina cheia de teclas, aquele mouse que eu não conseguia controlar e o medo de uma pane e pifá tudo. Quando alguns dos colegas, me chamava para ter um simples contato com o computador, eu fugia sem tentar. Sabia que algum dia, iria precisar e de alguma forma esse contato seria inevitável. Não tive coragem de participar dos primeiros grupos de estudos de Tecnologia, venho ter a minha primeira participação, já no ciclo três. Inicialmente, como é notável, encontrei algumas dificuldades, até me adaptar. Hoje, tenho muito prazer de nem só está fazendo parte do grupo dos incluídos digitalmente, como procuro de todas as formas, também inserir os nossos alunos no mesmo processo. (Prof. Everaldo)

A construção de significado para o uso das TIC não foi um processo imediato e pode ter negligenciado uma provocação inicial, direcionada para a problematização sobre o contexto específico do professor, na qual fosse analisada a operação de processos que lhes fossem familiares que revelassem, em maior ou menor escala, a presença das TIC, permitindo que eles manifestassem o modo como percebiam a sua experiência diante de uma “sociedade de comunicação generalizada” e das formas de acesso e produção da informação que os envolvia, ainda que não tivessem acesso a um computador, talvez construindo assim um sentido para o

seu uso. De todo modo, a exigência sentida pelos professores, diante da proposta de estudo teórico-prática oportunizada, também funcionou como uma forma de motivação, desafiando-os a se aproximarem das TIC.

Os professores se organizaram em grupos por níveis de dificuldade, buscaram apoio dos colegas, pesquisaram e leram textos sobre a relação entre as tecnologias e a educação. Com o tempo, os professores conquistaram maior familiaridade, amadureceram suas habilidades a partir de seu esforço e das dinâmicas desencadeadas no curso, as quais solicitavam uma maior interação entre os sujeitos para a construção de seus percursos de aprendizagem, como, por exemplo, através do acesso a ambientes na internet para visualizar e publicar informações e o sistema *on-line* para inscrição nas atividades a cada ciclo, o que abre a possibilidade de que a motivação inicial, mesmo tendo cessado o estímulo proporcionado pelo curso, implique numa efetiva produção dos professores espontaneamente mobilizados para o uso das TIC, no seu potencial de alteração das relações entre sujeitos e conhecimento.

Participar dessa atividade não foi fácil, aconteceu que um turbilhão de informações me deixou atordoada, porém é mais um impulso para continuar essa descoberta e me familiarizar com o uso dessa tecnologia que hoje temos ao nosso alcance. A necessidade de cumprir com as tarefas exigidas pela professora é um incentivo para que cada um se lance na ousadia de aprender, além de oportunizar a interação e colaboração dos participantes do grupo, pedir ajuda quando necessário e ajudar quando houver oportunidade, esse compartilhar saberes proporciona múltiplas aprendizagens. Sabe-se que o processo do aprender é angustiante, cansativo e fatigante, prazeroso é a consciência do conhecimento, apesar de sentir muita dificuldade ao manusear o computador, me sinto feliz por perceber que já aprendi muito. (Profa. Maria Gouveia)

Como consequência da política de uso das TIC estabelecida no curso, outros professores das escolas públicas e particulares da cidade passaram a se interessar pelo seu uso. Assim, foi iniciado um movimento espontâneo de “multiplicação” dos conhecimentos produzidos no curso sobre as TIC, mesmo ao longo das atividades, com a crescente solicitação das escolas por cursos e formação nessa área. Essa demanda crescente passou a ser atendida pelos professores em formação que estavam atuando com a produção multimídia e oferta de cursos para a comunidade, no *Ponto de Cultura*, os quais convocavam os demais interessados a integrarem essa rede, como pode ser observado nesse diálogo, em setembro de 2006.

Olá cursistas, estarei retornando dia 20 setembro e pretendo abrir uma turma para o curso de informática básica para professores, não somente cursistas que ainda necessitam das tecnologias, mais principalmente para os professores da rede Municipal, para que eles possam compartilhar os seus conhecimentos com seus alunos e abrir novos horizontes para uma nova forma de ensinar, ensinar pensando não somente nas disciplinas e sim levar para os nossos alunos as novas formas de ensinar, pensando na diversidade, nas necessidades

básicas, um aluno pesquisador com conhecimento voltado para a criticidade, para a autonomia, também na sua cultura e na cultura digital. Os interessados inscrevam-se no Ponto de cultura Cyberparque Anísio Teixeira. A turma será realizada à noite, sendo que o dia combinarei depois de fazer uma ordem cronológica das minhas atividades da faculdade. A turma será formada por 15 professores. Quem interessar e anterior a inscrição, dê seu nome aqui na lista de discussão. (Profa. Rita)

Rita, preciso saber quantas vagas ainda existem, pois muitos professores querem. Ainda não peguei todos os nomes. Aí vai alguns que estou me lembrando agora: Ana Emidia, Marismênia, Paula Francinete, Terezinha e ainda tem alguns que vão confirmar comigo amanhã. Quando for começar me avise, por favor. o telefone da escola é 3641-7425/5201. Escola Luiz Viana Filho. (Profa. Alessandra)

Mais distante de uma primeira sensação de impacto das TIC sobre a formação, ao longo do curso, os professores ampliaram a sua relação crítica e propositiva em relação à questão do acesso à informação. Simultaneamente, os professores tiveram a oportunidade de vivenciar e também problematizar o uso das TIC. Para além de uma abordagem tecnicista, o grupo optou por colocar o uso das tecnologias em questão, o que é diferente de adequá-las à prática pedagógica, de modo passivo ou resistir a qualquer forma de inovação das práticas mais tradicionais. Do conjunto de reflexões elaboradas, o processo de observação e crítica sobre os problemas locais e nacionais no campo das TIC se ampliou, fortalecendo a perspectiva de uso não simplesmente instrumental, mas político, considerando que o debate desencadeado dizia respeito aos mecanismos de reorganização de sua realidade quanto à produção e ao acesso à informação. Os professores lançaram questionamentos sobre o uso dos recursos públicos para fins de universalização do acesso à comunicação, às desigualdades regionais em termos de inclusão, bem como a indicação de outras fontes de informação sobre os diversos problemas relacionados com o uso das TIC na sociedade, contribuindo para a ampliação da visão dos professores, para a sua formação e posicionamento político.

...tomamos conhecimento que os próprios ocupantes dos cargos do Governo não se entendem ou melhor cada um pensa diferente. O melhor seria que cada um conhecesse a realidade do povo brasileiro, suas necessidades e agissem de forma mais rápida, pois é terrível saber que os recursos do FUST não são utilizados por falta de regras e falta de coerência entre os órgãos do governo. A inclusão digital das pessoas não é mais importante? Como podemos calar diante da afirmação que 4 bilhões do fundo não foram utilizados ainda. Por quê? O próprio assessor da Presidência do Instituto Nacional de Tecnologia da Informação afirma a inclusão digital ainda não é uma política pública prioritária no governo. Realmente o que precisa é a mobilização da sociedade para pressionar os poderes públicos. (Profa. Liriam)

Com a oferta de atividades relacionadas com as TIC em todos os ciclos, a participação dos professores na dimensão REDE do curso produziu como espaço-tempo transversal de interação em relação à totalidade das atividades, no qual os saberes em

construção na experiência direta de cada professor tinham espaço para se manifestarem. Essa proposta de formação partiu da consideração sobre os limites de uma abordagem curricular que opta pela concentração do estudo sobre temas relativos à informática educativa em uma única disciplina isolada, enfocando aspectos metodológicos e didáticos, a serem “aplicados” pelos professores na sua prática pedagógica, separados de aspectos epistemológicos e políticos do uso das tecnologias na educação. As atividades que se sucederam procuravam, ao mesmo tempo, provocar os professores a refletirem sobre a presença das TIC no seu processo de construção de conhecimento no curso como um todo, a usarem efetivamente os recursos possíveis para isso e a produzirem a sua crítica sobre os limites e potencialidades desse uso.

em uma reunião de pais numa escola que trabalho, em que os alunos em acesso ao uso da internet, algumas mães estavam preocupadas com essa nova linguagem e com a possível interferência na escrita da "norma culta" e graças a minha inclusão pude responder aos questionamentos e argumentar de que não devemos pensar a linguagem da net como certa ou errada, mas como mais uma linguagem do mundo contemporâneo. (Profa. Andreia).

A transversalidade com que as TIC fizeram parte do currículo estava potencializada na medida em que os professores constituíam uma dinâmica própria de um compartilhamento da experiência direta. Os diferentes percursos de aprendizagem estiveram imbricados com a modificação de sua visão sobre o seu trabalho, na e através da REDE como um espaço-tempo comum e acessível a todos. No curso de licenciatura, os professores foram envolvidos, de modo crescente, com o aprendizado teórico-prático sobre as TIC, numa perspectiva reflexiva de enfrentamento de situações reais, cotidianas, como a questão da convivência entre as diversas formas de expressão linguística, com as novas possibilidades inauguradas no contexto da cibercultura, compartilhando as suas experiências diretas nas salas de aula presenciais.

A experiência interativa em rede foi ampliada e se tornou uma experiência significativa para muitos professores. Ao estarem inseridos no ciberespaço, eles conviveram com demais membros da rede de ensino, se conheceram melhor, conheceram novas pessoas, se identificaram, se projetaram no outro, planejaram ações coletivas, realizaram encontros, trocaram ideias. Esse processo potencializou a aproximação entre todos os membros do grupo, incluindo a relação professores em formação e os professores da universidade presentes no ciberespaço. Isso oportunizou que novos valores fossem acrescentados às relações entre os professores, sem se sobrepor ou subjugar a experiência do ciberespaço ao que era vivido no espaço presencial e tempo síncrono. A experiência, vista de modo integrado, era constantemente (re) significada, promovendo novas experiências, que passavam do espaço compartilhado à reorganização de cada ponto de vista singular e vice-versa, implicando unicidade e pluralidade. Na medida em que a experiência de formação de cada sujeito não

hierarquizada ou anula a multiplicidade de relações construídas pelos sujeitos, elas se integram e se enriquecem mutuamente.

Ao interagirem através da troca de mensagens entre todos do curso, na lista de discussão, foram tematizados vários assuntos que ao mesmo tempo expressavam opiniões e provocavam a modificação do olhar dos professores sobre a sua realidade. Foram discutidas questões como sociedade da informação, linguagem digital, inclusão digital, *software* livre, ambientes virtuais, cibercultura, produção colaborativa, comunidades virtuais, mídias educativas, convergência de mídias, produção cultural, transformações do corpo humano, recursos didáticos, objetos de aprendizagem. Esses temas estavam articulados aos assuntos relativos à prática pedagógica e emergiram da experiência dos professores nas atividades oferecidas pelo curso.

Esses assuntos ganhavam um espaço de exposição ampliada pela lista, sem perder espaço no contato direto entre os professores. O processo de construção de conhecimento penetrou nos diferentes canais de comunicação e espaços abertos pelo Programa, segundo formas próprias de interagir, identificar-se, aproximar-se do outro, criando uma imbricação entre as experiências de formação vividas sem a mediação do computador e a troca interativa potencializada pela sua presença. Embora estivesse evidente a construção de um processo de influência mútua de produção de ideias, as discussões estiveram articuladas a momentos eventuais, que mobilizavam em maior ou menor grau a manifestação dos membros da lista.

Qualitativamente, quando os temas tratados eram relacionados com uma atividade presencial restrita a um grupo, essa discussão se ampliava. A ampliação envolvia desde professores que já haviam realizado a atividade até os que pretendiam realizá-la em ciclos seguintes, e também instigava o diálogo entre os professores da universidade e demais sujeitos do Programa. Entretanto, as discussões sobre os temas não se acumulavam necessariamente e de modo sistemático, deixando “pensamento coletivo” sobre cada questão estivesse evidenciado, mas disperso e diluído ao longo do fluxo linear das mensagens.

A dinâmica de interações, amplificada na lista de discussão a partir da exposição da multiplicidade de pontos de vista singulares foi um elemento fundamental da rede de relações que foi construída. A interação no ciberespaço tornou mais evidente que a singularidade de cada indivíduo é tecida a partir de sua participação em outras redes, quando é possível afirmar que cada nó também é uma rede. Esse entrelaçamento se manifestou fortemente no Programa, na medida em que os participantes “recarregavam” sua rede de relações sociais e suas

inquietações para compor o cenário de coletivo de troca de informações e opiniões, enriquecendo exponencialmente essa totalidade dinâmica de ideias e experiências.

O conjunto de interesses, uma vez constituído pela trama virtual, atraía colaborações ainda que tangenciais, invocando participações voluntárias e interessadas, que estavam comprometidas com campos específicos dos saberes em jogo. Essas outras redes foram acionadas por cada membro, instituindo uma dinâmica de interações entre redes que se estendiam e se contraíam circunstancialmente, em um processo indefinido de produção de novas conexões. Numa das situações específicas observadas, o tema *Folclore* foi desencadeador de um debate sobre a cultura brasileira, a partir da inquietação de um dos participantes diante da manifestação da opinião de uma professora relativa à aproximação da data comemorativa, marcada como atividade a ser realizada no calendário escolar.

Numa mensagem, a professora convidava a todos para uma análise da cultura nacional, encaminhando um texto de sua autoria que continha uma “crítica satirizada” às canções infantis brasileiras. A discussão indicava que haveria um conteúdo ameaçador para as crianças, segundo ela. Esse texto seria usado para uma atividade pedagógica com os seus alunos com o objetivo de tomar uma atitude diante do que acreditava, que esse tipo de conteúdo tem impacto negativo na autoestima dos brasileiros, mas que poderia ser revertido com o desenvolvimento da criticidade dos alunos sobre as produções apresentadas pelo *Folclore brasileiro*.

Essa mensagem suscitou apoios, serviu como oportunidade de estabelecer analogias veladas e divertidas sobre a possível situação de opressão dos professores no seu trabalho na rede municipal. Também extrapolou o ambiente virtual, quando uma das integrantes da lista encaminhou a sua resposta cujo conteúdo foi elaborado em conjunto com uma pesquisadora de outra instituição superior do seu círculo de relações, que foi acionada através da troca de *e-mails* como sua interlocutora diante da inquietação provocada, apresentando um contraponto em relação à mensagem original e convidando todos para mais discussão sobre esse tema a ser realizada nas outras instituições. Essas circunstâncias evidenciam um intrincado entrecruzamento de diferentes pontos de vista, provenientes de diferentes redes de relações sociais que estão em interação e são explicitados, potencializados na REDE e, ao mesmo tempo, potencializadores dessa teia de relações.

Aproveitando o mês de agosto, dedicado ao nosso folclore e lendo algumas discussões na lista, conversei um pouco com professora Edineiram da UNEB/IRECÉ e lembrei das reflexões do professor Pinduca em aula no nosso curso [...] ‘Precisamos pensar um pouco no que é a cultura brasileira. Cultura

e identidade têm a ver com o imaginário. Tem a ver com valores construídos ao longo da história, que garantem como pensamos, como somos, como sentimos, como comemos, como vestimos [...] As nossas histórias e canções infantis, traduzem o modo de sermos brasileiros, povo que se fez a partir de uma mistura de povos [...] estaremos apresentando um painel no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa que estaremos realizando dias 21 a 23 de agosto, na UNEB'. (Profa. Fabrízia)

De certa forma, a provocação de outras redes é também um aspecto significativo. A pesquisadora Edineiram Maciel, que atua como professora da UNEB, mobilizou sua autoria e articulou a discussão ao seu campo de pesquisa sobre cultura e arte-educação, escrevendo um texto como resposta à provocação recebida por *e-mail*, enriquecendo a discussão com uma opinião divergente sobre o assunto. Essa integrante havia se formado no curso regular de Pedagogia na UFBA e já participava da lista de discussão desde o momento em que iniciou seu trabalho como bolsista na graduação. Entre as 79 mensagens que ela enviou no período analisado, que na maioria informavam sobre aspectos da programação das atividades, essa foi a primeira mensagem em que manifestava a sua opinião, dando visibilidade através da REDE ao nível de seu interesse e envolvimento com o tema em debate. O seu interlocutor colaborou com uma rede da qual não fazia parte diretamente, mas que compartilhava das mesmas questões com que lida cotidianamente, concretizando um vínculo que estava virtualizado.

Apesar da proximidade entre essas pessoas, todas situadas na mesma cidade, e também apesar das distâncias entre suas instituições de ensino superior que não têm uma proposta explícita e sistemática de integração. Mas a possibilidade de integração desses grupos é potencial e poderia fazer parte de uma de um plano de ação local, o que pode ser vislumbrado no convite da outra instituição para compartilharem o evento sobre as histórias e canções infantis. Desse modo, ocorreu uma série de provocações encadeadas, que tiveram origem com um evento “menor” original, o qual desencadeou as providências de um membro da lista no sentido de atender a sua necessidade de posicionamento diante do tema em discussão, mas extrapolaram o próprio espaço virtual compartilhado pelos sujeitos do curso, despertando a atitude de participação, de posicionamento, de construção coletiva de conhecimento, de militância política, de interligação de esforços diante de objetivos comuns. A potencialidade das interações, quando se considera que cada um é uma rede, para promover cada vez mais mobilização dos professores em formação constitui um campo aberto a ser explorado.

Não só os contrapontos ativaram a interação entre professores, mas a identificação entre ideias e valores também foi um elemento mobilizador da participação e colaboração nas trocas de mensagens entre todos. Não raramente circulam mensagens com a frase “lembrei de vc”, indicando um processo contínuo de reconhecimento do outro e de sua singularidade como

uma condição para a colaboração entre os percursos diversos. Desse modo, os membros da lista encaminhavam mensagens recebidas de outras listas, das quais faziam parte, ou *links* de páginas da internet para a lista do curso, ou tratavam de assuntos abordados em outro contexto, mas que remetiam à experiência compartilhada na própria lista ou fora dela, cujo conteúdo era considerado significativo para os demais membros, independente da solicitação objetiva de ajuda. Com isso a comunidade se consolidava, fazendo com que o reconhecimento gerasse mais reconhecimento do outro, contribuindo com o enriquecimento intelectual do todo que tinha acesso a novos conteúdos, através de um processo de colaboração espontânea.

Foi possível observar processos de colaboração espontânea entre formadores e professores em formação. Isso promoveu uma valorização da produção realizada no local, encurtando barreiras geográficas, estendendo o horizonte de estudo e pesquisa do professor. Uma outra consequência observada foi a ampliação da rede social, científica, cultural, acadêmica dos professores para além do curso e do Estado.

Uma mensagem enviada por uma formadora para o professor Aroldo Serra, por conta do conhecido interesse sobre os vínculos entre cultura e educação, o provocou a produzir e enviar um de seus artigos para um congresso. Além de contar com a orientação da formadora que lia e comentava a produção através da internet, todo o processo de inscrição, pagamentos, envio de arquivos foram realizados através desse meio. O professor pretende concluir o seu curso de graduação e fazer o mestrado na área de currículo, com uma proposta de estudo voltada para a cultura popular, tendo participado de eventos em vários estados, tendo adotado como estratégia acessar páginas *web* que informam sobre esse tipo de evento em todo país, produzindo e enviando trabalhos que por vezes são aceitos. Para ele, a oportunidade de participar do universo proporcionado pelo curso significou uma nova relação com o mundo da informação através da rede, implicando numa transformação radical de sua visão profissional.

Estou muito feliz com o meu desempenho no 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. Sem contar com a relevância dos aprendizados aqui adquiridos, pois se trata de um encontro de pesquisadores em educação, e não um encontro de educação comum. Na sala em que me apresentei estavam comigo três doutores em educação, dois em fase final de doutoramento um professor responsável por toda equipe de pesquisa da federal do maranhão. O único que não tinha nenhum título, a não ser o de baiano congelado era eu nessa sala. E pasmem foi o trabalha mais elogiado dos apresentados. Sem contar que todos os dias após a apresentação tinham apresentações culturais fantásticas, teatro, coral e orquestra. Fiz também uma visita ao museu de tecnologia da ULBRA, magnífico. Daqui a dois anos haverá o terceiro, pensem tb na possibilidade de vcs mandarem trabalhos. Obrigado a todos que colaboram com minha vida, Porto Alegre é linda, porem muito fria. (Prof. Aroldo)

A experiência de conhecer novos valores e fortalecer a sua singularidade foi proporcionada pela integração em rede entre o *Ponto de Cultura* de Irecê com outros Pontos provocou ainda mais os professores em formação para a necessidade de compartilhamento, indicando o enriquecimento que isso implica para cada um dos envolvidos. Essa integração se estendeu através de canais abertos pela internet, que passaram a ter como consequência necessária o deslocamento dos professores entre cidades e acesso a novos grupos que organizam e produzem a sua cultura local. Nesse caso, o reconhecimento de sua singularidade está articulado à interação com a diferença do outro lugar, como algo que pode enriquecer.

[...] Cachoeira é uma cidade maravilhosa em todos os sentidos, principalmente pela sua importância para a independência do Brasil, uma história tão linda que não foi contada. Agora nos poderemos contar a verdadeira história do Brasil [...] estamos compartilhando muitas coisas e dá pra ver que mesmo não iniciando nossas atividades plenamente, nosso ponto de cultura já vai partir a mil por hora...em vários sentidos... por exemplo: quando se fala em *software* livre nós já estamos familiarizados, enquanto outros pontos nem sabem ainda o que é e pra que serve; outro ponto é sobre a conexão e o acesso, aqui é muito difícil encontrar até mesmo uma Lan, imagina pontos de acesso gratuito, só pra ter uma ideia desde sábado tento abrir meu e-mail e as poucas Lans, com essa estão sempre ocupadas, isso pq o tempo é livre, vc senta e usa até quando vc quiser, diferente de Irecê, que vc agenda primeiro...estamos muito satisfeitos de poder estar aqui e ficaremos mais satisfeitos ao repassar tudo que estamos vivenciando com os demais pontos....Experiências maravilhosas e viáveis para Irecê...Só que quem bebe água de Irecê não tem como ficar longe...Já estou com saudades. um abraço a todas ... e até breve! (Prof. Fabiano)

O trabalho realizado pelos professores, a partir do aprendizado realizado no curso, suscitava uma série de manifestações na lista de discussão, dando sinais de um crescente processo de comunhão entre eles. Além de permitir a troca de informações sobre as atividades programadas, a lista exerceu a função de circulação de mensagens de apoio, de estímulo à reflexão sobre os valores humanos, de felicitações em datas comemorativas, de entretenimento. A comunhão é um aspecto presente nas comunidades virtuais que funciona como parte do processo de pertencimento em construção (Rheingold, 1996). Esse ambiente contribuiu para a crescente familiarização dos professores com o meio de comunicação e os novos modos de vivenciar as suas relações sociais, não se sobrepondo às diversas formas de atenção ao outro, ao contrário, as reforçava, e estimulava novas ações, desejos, sonhos.

Já te dei os parabéns pessoalmente e o meu abraço. Aqui tb faço questão Parabéns Amigo e colega de trabalho!!!!!!!!!!!!!! Que teu caminho seja iluminado!!!!!!!!!! (Profa. Vera)

Ei garoto! Parabensssssssssssssss. É isso que nos motiva, pois não só os nossos amigos, mas tb as pessoas de fora começam a enxergar o potencial de alguém como vc. tinha certeza que sairia muitooooo bem. na proxima podemos estar juntos? o que acha? senti tua falta. estou em claro... beijosssss

meu compnaheiro... (Profa. Ieda)

A rede formada nesse espírito de comunhão constitui *uma rede afetiva e efetiva de interações*, simultaneamente, baseada no apoio às necessidades que são apresentadas pelo coletivo. O processo de apoio mútuo também foi potencializado na rede, de modo que as necessidades são apresentadas potencialmente para um grupo maior de indivíduos com possibilidade de oferecer diferentes formas de apoio, pela sua bagagem de conteúdo, experiência ou sua função na REDE, que integrava desde professores em formação, professores da universidade, pessoal de apoio como os que atuavam na secretaria do curso e bibliotecário. Um pedido de ajuda poderia suscitar uma tempestade de contribuições vindas dos mais diversos atores envolvidos na lista, em um processo de compartilhamento de recursos, no qual as necessidades foram apresentadas, a disponibilidade desse recurso no conjunto dos integrantes da rede foi identificada, o compartilhamento foi efetivado. Esse processo diz respeito tanto a bens materiais com ao patrimônio imaterial da rede.

Queridos colegas, se alguém tiver material sobre folclore e puder me ajudar, ficarei muito agradecida. Estarei aqui no sábado. Lembrem-se de que, "QUEM NÃO VIVE PARA SERVIR, NÃO SERVE PARA VIVER", portanto irmãos, vamos ajudar o próximo. muito obrigado. (Profa. Joelma Brito)

Tenho algumas poesias, e várias lendas. Além de um Cd com músicas falando das personagens. Levarei sábado. (Profa. Joelma Silva)

Óla, Colega é só isso que vc quer, pode contar comigo conversaremos no sábado. (Profa. Maristela)

Caro(a) professor (a), a Biblioteca Dr. Hermenito Dourado dispõe de muito material sobre o folclore, desde cantiga de roda, lendas, brincadeiras cantadas, filmes sobre o folclore, etc. Muito material em cd, dvd e fita vhs. Visite-nos, temos espaço para planejamento. (prof. Elias)

Na rede criada pelos professores, um conjunto de saberes emanados, a partir de diferentes pontos, está disponível a qualquer momento e acessível de qualquer lugar. Assim, esse espaço-tempo funciona como uma “enciclopédia viva” e, ao mesmo tempo como um “divã virtual” (RHEINGOLD, 1996). A possibilidade de troca de informações sobre dúvidas, necessidades de aprendizagem, conceitos, explicações e procedimentos convive, de modo imbricado, com as possibilidades de manifestar as aflições, que são apresentadas, acolhidas, analisadas, tratadas solidariamente, promovendo um sentido de confiança, de complementaridade entre as singularidades. Os professores recorreram ao coletivo também para solicitar apoio quanto a problemas com o uso das próprias tecnologias no curso, fazendo com que a rede funcionasse como um manual de instruções animado, em tempo real e objetivo. Desse modo, um pedido de ajuda poderia se transformar em um gesto de atenção e cuidado com

o outro, considerando o conjunto de suas necessidades, incluindo questões emocionais e afetivas.

Oi gente por favor mandem para mim o link para entrada na página do curso pois estou precisando visitá-lo para ver as ementas do ciclo VI, estou me vendo louca nesse momento. (Profa. Neusa)

Aí vai o link Neusa. www.ufba.br/~faced2 . (Profa. Andréia)

oi andreia esse eu tenho, mas ã tô conseguindo entrar com ele na página do curso, na que podemos observar tudo sobre o mesmo ir além das inscrições. Vc me entende? É que estou um pouco triste. (Profa. Neusa)

Neusa querida, não consegui compreender... vc quer ver o seu histórico dos ciclos anteriores? Me preocupa saber que vc está triste... manda essa tristeza ir embora... Se eu puder te ajudar conte comigo... Quanto entrar na página do curso vá pelo end. www.irece.faced.ufba.br, depois clique no nome Links, nosso sistema e ambiente do usuário... em seguida, inscrições e alterar para irecê... depois escreva seu e-mail completo e a senha é irece... não sei se lhe ajudei, mas a intenção é essa. Abraço. (Profa. Andréia)

Oi querida muito obrigada por sua preocupação comigo.eu ã estava conseguindo entrar na pg do curso,só conseguia ver o histórico.acho q vc me ajudou si. Bjs. agora tô contente. (Profa. Neusa)

O processo de socialização das experiências através da rede parece estar potencializado pelos entrecruzamentos complexos entre as singularidades, o que é favorecido pelas condições de flexibilidade do tempo-espço de encontro, da linguagem de comunicação, da liberdade de assuntos. A informalidade e a formalidade são aspectos que se misturam, quando não são circunstanciais a cada diálogo, fazendo com que os vínculos se constituam, somando-se aos contatos presenciais, fortalecendo-os. O compartilhamento de um espaço coletivo de expressão de ideias, síncrono ou assíncrono, permite que ocorram as contribuições de cada sujeito, dando visibilidade ao seu pensamento e aos recursos que dispõe, gerando mais, novas e diferentes interfaces de contato, possibilitando diferentes formas de aproximação a partir das várias “janelas” abertas à interação.

Os professores podiam ter acesso a uma heterogeneidade de materiais não padronizados, disponíveis em um espaço virtual, tangível pela mediação estabelecida através da rede de interação entre eles. Desse modo, o canal de comunicação aberto no curso não se ressentia e ultrapassava uma organização hierarquizada para a troca de materiais de estudo baseada na transmissão de um conjunto delimitado de conteúdos, conceitos, teorias produzidos em um ponto central e transmitidos aos professores em formação. A política de acesso à informação assumida pelo *Programa de Formação de Professores*, por um lado, evitou o problema de restringir o estudo do professor ao conteúdo de módulos padronizados, e por outro lado, proporcionou as condições de acesso ampliado a um universo dinâmico de informações,

no qual ele pode intervir no próprio conteúdo. Desse modo, o curso provocou a mobilização dos professores pela busca e troca de informações, através de percursos singulares e ao mesmo tempo compartilhados, apoiados por condições de acesso livre à internet, e uma crescente organização no sentido de apontar referências e constituir bancos de textos, vídeos, imagens, músicas sobre temas que foram ganhando espaço na formação do professor. O processo de montagem de uma biblioteca foi iniciado pelo curso, contando com a participação dos professores através de uma das atividades que se dedicava à concepção coletiva desse espaço, sua implantação e funcionamento.

O espaço aberto de interação era, ao mesmo tempo, um ambiente de produção de conteúdo. Os professores participaram dessa produção sem deixar de identificar outros textos que interessavam à discussão em cada momento, através de um movimento indissociável entre produção-consumo que ganhava visibilidade nos diferentes canais abertos pelo curso, incluindo a página de escrita colaborativa do curso, baseada em *Twiki*. A rede possibilitou uma dinâmica de produção de conhecimento que mobilizou, ao mesmo tempo, universidade e professores do município, possibilitando a abertura de mais e mais conteúdos, para fomentar a relação investigativa e articuladora de saberes que envolveram todos os sujeitos da rede, potencializando o processo de produção científica. O princípio da colaboração foi experimentado, em especial através do *Twiki*, provocando a reflexão do professor sobre os desafios da produção coletiva de conhecimento.

No início achei tudo muito complicado, pensei que não iria entender como realmente funcionava. Demorou um pouco para eu compreender que podia entrar no texto publicado por qualquer colega e modificar algo, na verdade colaborar para que o texto tivesse uma outra cara, já que a ideia principal que a oficina trouxe foi de que é importantíssimo a criação de um ambiente colaborativo. Em muitos momentos senti-me sem coragem de inferir qualquer informação ou modificação no texto do colega, mas aos poucos fui perdendo o medo e na medida do possível fazendo valer a ideia. Quando olhava para o manual e via que só sabia colorir um pouco, que isso era o mínimo, ficava desesperada. Por várias vezes pedi ajuda as pessoas que estavam próximas para tirar algumas dúvidas. (Profa. Gilvane)

A lista de discussão também tinha a função de transmitir informações “úteis”, relativas à programação das atividades, mesmo apontando para a necessidade de que outros canais fossem utilizados. Reiteradamente, as informações sobre mudanças de horários ou datas das atividades eram informadas e era feita a solicitação de que as pessoas que tiveram acesso a essa informação avisassem para os demais professores. Entre os assuntos que mais se destacaram na lista, nesse sentido, estavam os avisos enviados pela coordenação do curso, bem como a solicitação de informações por parte dos professores em formação sobre a programação

de trabalhos e prazos para entrega, avisos sobre eventos, entre outros aspectos da dinâmica do trabalho acadêmico.

Em menor proporção, a lista tratou de assuntos relativos às discussões realizadas nas salas de aula mediante a realização das atividades temáticas pelos professores. Um estudo monográfico produzido sobre o curso, o qual se destaca como um indicador relevante para compreender a dinâmica de relações instituída, relaciona características do fluxo de mensagens na lista que apontam para uma equiparação entre a participação dos professores no ambiente virtual correspondente ao período de realização das atividades docentes, e também reconhece o valor das relações produzidas no espaço virtual para a formação universitária, identificando aspectos em convergência das experiências presenciais e da REDE.

em alguns meses do ano visualizamos níveis de participação na lista baixíssimos. São justamente os meses de férias, com exceção de abril de 2004. A participação diminui, mas não chega a zero, porque também existem aqueles se comunicam durante as férias para dizer que estão ansiosos pelo retorno das aulas, dentre outras coisas [...] comecei a pensar na lista de discussão como uma virtualização do corredor da faculdade. Um “lugar”, ou um “não-lugar”, onde a gente se esbarra, manda recado, faz “resenha”, discute sobre o que aparece, mostra as nossas concepções, vê as ideias dos outros, o que eles pensam... É um verdadeiro espaço de convivência e de aprendizagem. (E ainda dizem que a tecnologia afasta as pessoas). (SANTOS, 2006, p.47-51)

As interações na lista eram realizadas independente da posição que os participantes ocupavam na divisão de papéis necessária para a realização do curso, através da construção de uma rede de ideias e conceitos que se complementavam e mobilizavam o pensamento. Essa dinâmica promoveu um sentido horizontal para as relações, ainda que em momentos específicos, diante das necessidades de organização do curso, os integrantes ocupassem seus “lugares normais”, centralizando as discussões em torno das tarefas previstas para cada cargo ou posição no curso. Concomitantemente, os sujeitos envolvidos na lista ora poderiam ser identificados como quem indicava as tarefas do grupo, como um pesquisador instigado com questões que emergiam no próprio grupo, como quem necessitava de apoio para a realização de uma ação, como quem dispunha de algum recurso que poderia interessar ao grupo, numa sucessão ampla e complexa de papéis diversificados que eram assumidos pelos membros do grupo com diferentes intensidades.

Essa variação que acompanhava a troca de mensagens, entre a intervenção previsível, a participação espontânea e as contribuições imprevisíveis de cada sujeito, também repercutia na formulação dos vínculos do grupo. O conhecimento e confiança no outro, para além de seu papel social mais evidente para o grupo, são desenvolvidos ao longo do processo de convivência e fomentados por essa variação. O modo como se diluía a hierarquia estabelecida

em outros ambientes, evidenciou que as divisões de papéis têm uma história e não é fator de verticalização estanque das relações em toda e qualquer circunstância. Nesse caso, a horizontalidade das relações não anula nem substitui os processos identitários e as responsabilidades de cada membro do grupo, mas evidenciam que há uma interdependência entre as ações a serem assumidas por cada um para que a rede potencialize a sua dinâmica, mobilizando a sua inteligência coletiva. Essa dinâmica criou novas condições para o exercício da autonomia entre os integrantes da lista de discussão, sem afastar a possibilidade de conflitos e a necessidade de seu enfrentamento.

A rede proporcionou um espaço aberto para a emergência de conflitos e para a manifestação de opiniões divergentes sobre temas relativos tanto à interação presencial ou à mediada pelo uso das TIC. Mensagens que circularam na lista continham protestos e tentativas de articulação dos professores sobre assuntos que afetavam o trabalho docente, como, por exemplo, a questão do plano de carreira, arrecadando apoios, comparando com situações conhecidas pelos professores em outros locais, articulando temas estudados nas atividades do curso com a situação política e de gestão democrática nas escolas, manifestando a indignação dos professores, reconhecimento da importância da união dos professores em torno dessa questão, propondo o envolvimento do poder legislativo e projetando o uso das TIC para mais discussões e organização de ideias sobre esses temas, ainda que as relações de poder estivessem também presentes nesse e nos demais ambientes de atuação do professor.

Não podemos mais adiar as nossas discussões acerca do nosso plano de carreira. Sabemos que temos um espaço pra conversarmos sobre isto que não precisa exatamente ser nas salas da UFBA. A APLB existe e precisamos fazer parte deste sindicato de uma vez por todas. Não basta ficar apenas queixando-se de salários baixos, carga horária estressante e outros. Precisamos arregaçar a mangas e pensar um pouco mais em nós e conseqüentemente em nossos alunos e participar dos movimentos, das reuniões. O que percebo é que nós reclamamos muito e agimos pouco. Se não preocupamos com nossas condições de trabalho, e com o nosso salário baixo quem irá preocupar? Vamos pensar sobre isto e conversarmos sobre isto em nossos bate-papos? (Profa. Euclébia)

A uso de anonimato, para enfrentar questões polêmicas, evidencia a cautela na manifestação de pontos de vistas divergentes. Uma personagem híbrida foi criada, cujo *e-mail* era *professorairece@yahoo.com.br*, para enviar e garantir o anonimato da “carta aberta aos professores de Irecê” através da lista, com críticas a falta de valorização e reconhecimento do trabalho do professor, assim como a desmobilização e falta de representatividade política, assinando esta carta como “Professor Revoltado, Indignado, Angustiado, Traído, Lesado”. A discussão teve continuidade na lista, com vários professores manifestando seu acordo com as críticas levantadas nessa mensagem, lamentando a ocorrência de anonimato diante de questões

que representavam o pensamento dos professores, instigando a reflexão sobre o sentido e as consequências de reprimir esse pensamento, indignando-se com a submissão dos professores. Ao mesmo tempo, os professores levantavam hipóteses sobre golpe ou conspiração na própria lista para fazer emergir suas manifestações que se identificassem com essas questões sem o respaldo da opinião coletiva, não personalizada, solicitando que o professor anônimo se revelasse para encamparem, juntos, a discussão política sobre a situação docente no município. Esse conflito também deu oportunidade para que eles tematizassem a questão da organização da categoria profissional, sem que houvesse manifestação de outros atores além dos protestos dos professores.

As mensagens com críticas e proposições relativas ao curso também tiveram lugar na lista de discussão. Através desse tipo de uso os professores fortaleciam a defesa de seus interesses acadêmicos e estruturavam um processo de mobilização política participativo, mesmo sem prescindir do surgimento de alguns “representantes”. Através dos canais de comunicação eles manifestavam as reivindicações, visando ao aprimoramento do processo de vinculação mais explícita do professor em formação como membro efetivo da universidade. Esse movimento era parte do esforço de garantir que o caráter provisório do curso não implicasse em condições de funcionamento que desqualificasse a experiência universitária.

A perspectiva política da formação universitária não estava dada, mas era objeto constante de negociações. Esse aspecto evidenciou-se diante da proibição de que os cursistas de Irecê participassem da consulta pública à comunidade acadêmica para escolha do novo reitor. Houve inúmeros protestos através da lista, que serviu como meio de manifestação e interação com seus professores do curso, na tentativa de reverter a situação.

Também foram dadas orientações para um maior engajamento político dos cursistas, mesmo em movimentos externos à universidade. Em períodos específicos foram realizadas campanhas para a inscrição dos cursistas na União Nacional dos Estudantes (UNE), para a participação em Encontros Nacionais e Estaduais de Pedagogia, para a organização de atos públicos, para avaliação e a sistemática do andamento do curso, para a integração ao movimento já realizado por outros estudantes da UFBA. Em especial estabeleceram canais de comunicação direta, através da internet, com o Diretório Acadêmico do curso regular de Pedagogia (DAPED) e o Diretório Central de Estudantes (DCE), e também travaram discussões na lista sobre a própria noção de representatividade e de organização política em construção no curso.

Como representante acadêmico da FBA/Irecê, venho através deste, convocar

todos os cursistas para participarem de um grande Ato Público pela moralização do Legislativo municipal. Não podemos permitir que essa situação continue. Estarão presente estudantes da UNEB, UESSBA, REDE PÚBLICA E PARTICULAR DE ENSINO. A construção de uma sociedade mais justa depende da nossa participação. Local -- Praça da prefeitura, Data -- 1º de agosto (segunda-feira), Horário -- 09:00 h. (Prof. Jardel)

Guerreiro tem conhecimento de seus limites, fica conhecendo os pontos fracos do oponente depois o derrota, para vencermos essa guerra teremos que ser a marcha, o escudo e a espada. Pois o general tem que ser sábio ao comandar uma tropa, principal quando compartilha com ela suas ideias. Ao contrario ele está fadado ao fracasso. A doçura do mel está na arte de dividir seus espaços que a rainha faz com suas operários. Fazer apelo é bem diferente de convocar. (Prof. Aroldo)

O acesso de todos os professores e demais envolvidos no curso a esse tipo de informação foi potencializado com o uso da internet. Havia a expectativa de ampla distribuição das informações nessa e em outras redes como forma de enfrentamento político. A cautela também estava presente, com um evidente cuidado maior tanto na emissão de críticas como nas justificativas apresentadas quando eram abordadas questões políticas no curso. Além disso, as mensagens estiveram articuladas a conflitos que não distinguiam o espaço físico ou virtual para emergirem ou ganharem continuidade, e assim se viam ampliados na medida em que ocupavam os diferentes meios de comunicação disponíveis.

Contudo, os professores conviveram com as dificuldades próprias da luta pela conquista dos direitos sociais, educacionais e profissionais, com o embate entre diferentes interesses. Nessas circunstâncias, revelou-se a complexidade de questões como a liberdade de manifestar opinião em um ambiente público e a própria noção de democracia e seus embates com mecanismos coercitivos do poder instituído. Mas certamente a lista de discussão foi utilizada como meio de comunicação potencializador da organização e representação política e acadêmica dos professores em formação, revelando seu potencial para a comunicação entre todos os membros da comunidade de professores, provocando a reflexão, indicando a necessidade de mais e melhor organização e fortalecendo o sentido de fazer parte de um coletivo, que se identifica e se diferencia ao mesmo tempo, mas se constitui em interdependência.

Para atender ao objetivo do curso de criar um espaço para socialização do processo de produção do conhecimento ao longo do curso, os professores criaram seus *blogs* individuais, em substituição ao uso do *Rascunho Digital*. Para isso foram utilizados os provedores de serviço gratuito disponíveis na internet, de modo a possibilitar o acesso aberto e a interação de ideias entre autores que publicavam seu conteúdo e formadores, colegas do curso e visitantes do espaço de modo geral. Os textos foram comentados e esses comentários foram mantidos

visíveis, permitindo que novos visitantes pudessem visualizar o conjunto dos comentários realizados. Com isso, a produção foi socializada, fazendo com que as produções não ficassem disponíveis apenas para o formador, entre eles os professores da universidade.

Entre os *blogs* produzidos foi possível observar que as publicações se concentraram nas produções relativas às atividades que envolviam diretamente as TIC, em detrimento das demais atividades oferecidas pelo curso. A publicação não era espontânea, mas sob demanda da atividade realizada e solicitação do formador. Além disso, a exposição de ideias se concentrou nos aspectos teóricos discutidos na atividade com pequena relação com a prática pedagógica do professor na sua escola.

A formatação dos textos publicados nesse ambiente virtual reproduzia características de um texto que poderia ser impresso, mesmo que as informações implicassem na redundância quanto à identificação do autor do *blog*. Os cabeçalhos eram padronizados (com a identificação da universidade, do curso, do ciclo, da atividade, do professor, do cursista, do grupo, do orientador e do tipo de trabalho) e repetidos a cada postagem na mesma página, dando um caráter formal aos *blogs*. O resultado disso foi uma certa padronização dos ambientes, embora eles estivessem comunicando trajetórias singulares e incorporando variações quanto ao aspecto visual ou gráfico.

Os textos publicados nos *blogs* foram comentados, quase unicamente, pelo professor da atividade correspondente, evidenciando uma relação "um-todos" entre professor e alunos. A ocorrência de comentários publicados por outros formadores, orientadores ou até dos colegas cursistas foi pouco expressivo. Foi possível observar que em cada *blog* existiam textos que não foram comentados ou a ocorrência de comentários feitos por visitantes da página que não faziam parte do curso, cujo conteúdo era diversificado. De todo modo tratava-se de inserções curtas e que se concentravam em parabenizar, confirmar a realização da tarefa pelo professor, sugerir reorganização do texto, e em menor proporção tentavam provocar a reflexão sobre aspectos do texto que não corresponderam ao que foi trabalhado na atividade.

Desse modo, os *blogs* não pareciam atender às expectativas do curso de que este fosse um espaço de interação e enriquecimento de ideias, que desse visibilidade para o conjunto dos professores sobre as produções de cada professor, ao contrário, aproximando-se de um espaço de publicação do "trabalho a ser avaliado". Com a publicação foram criadas as condições para que o grupo pudesse interagir de modo rápido e abrangente com o conjunto das produções, oportunizando que um número maior de contribuições pudessem ser somadas para a melhoria de cada texto, ratificação de erros, complementação de ideias a partir da

horizontalidade e interatividade proporcionadas, evidenciando o caráter coletivo do processo de produção de conhecimento que envolve todos os sujeitos do processo e não só o docente e o discente. Entretanto, o esforço de utilizar as ferramentas disponíveis na internet não foi suficiente para que as operações de troca de ideias ganhassem visibilidade através dos *blogs* produzidos.

O uso desse tipo de ferramenta não alcançou a potencialidade esperada para a produção coletiva. Os textos apresentados pelos professores pareciam “fechados” às contribuições, demonstrando que houve preocupação com a aprovação ou reprovação na respectiva atividade que solicitava o texto e não com o diálogo que poderia ser proporcionado com novas ideias a partir daquele espaço. A expectativa era a de correspondência entre o texto produzido e o que foi ou deveria ter sido assimilado em cada atividade, associada ao cuidado com a linguagem escrita formal. Tendo em vista que esse é um espaço de publicação individualizado, no qual os autores não estão familiarizados, requerendo do professor um cuidado maior com a “escrita correta”, segundo as normas cultas da língua padrão.

A equipe de coordenação também foi orientada para a criação de *blog*, com o objetivo de socializar as suas observações sobre as experiências vividas cotidianamente no curso. Entretanto esse espaço não foi utilizado com a requerida dinâmica de atualização das ideias publicadas, assim como alguns foram apenas criados e divulgados, sem que fossem de fato utilizados pelo autor para compartilhar suas ideias. A divulgação desses espaços fez com que eles fossem visitados por vários professores, que não tiveram suas expectativas atendidas de conhecer mais sobre a produção e ideias de seus formadores, conforme comentários que publicaram nesses espaços.

Com o uso do ambiente *Moodle*, houve maior interferência dos professores nas produções de seus pares. A atividade realizada com o uso desse ambiente ocorreu em 2006, quando os professores participaram de fóruns de discussão e publicaram suas propostas de ação pedagógica com o uso das TIC junto aos seus alunos da rede municipal.

O moodle como ambiente de aprendizagem colaborativo facilitou nas minhas produções e também dos cursistas, nele todos tinha acesso aos diversos trabalhos dos grupos e conseqüentemente ajudavam sugerindo mudanças ou mesmo modificando. Tive lá meus desentendimentos com o moodle em razão de alguns momentos que não conseguia acessá-lo, mas tudo se resolveu com tempo e as produções começaram a surgir. (Prof. Jardel)

No caso, a escrita dos *blogs* foi associada a um processo avaliativo, para onde foram transportadas as dificuldades comuns dessa prática nos processos de formação, mesmo

quando não mediada pelas TIC. Apesar dos avanços nas teorias de avaliação, ainda predomina o modelo que pretende controlar o nível de assimilação de conteúdos no processo de ensino-aprendizagem, que não valoriza o que foi conquistado de modo amplo, mas o que falta para que o estudante atinja um nível estabelecido pelo professor, estabelecido como meta a ser atingida por todos, indistintamente. A concentração nesse tipo de avaliação cria um problema no contexto das práticas educativas com uso das TIC, tendo em vista que não há garantias sobre a originalidade das respostas apresentadas. Essa questão está relacionada com a produção de significado possível que justifique a produção de conhecimento como um ato original e singular, que tem origem em um processo de problematização da experiência e que se refere a ela como ponto de chegada.

A pequena interação manifestada com as produções dos professores publicadas na internet, não anula o avanço que essa ação representou no contexto da integração dos professores em rede através do desenvolvimento de sua autoria. Esse processo foi desencadeado com a presença das TIC, desde o início no curso, apontando caminhos para que eles possam manifestar seus pontos de vista e integrarem uma comunidade que pode potencializar o seu trabalho e sua ação social. Os *blogs* se mantêm como um espaço possível para a manifestação de ideias próprias, reescritas a partir de uma reflexão contextualizada e imbricada com as incertezas do cotidiano do professor, superando a perspectiva de tratar a produção de conhecimento como a oferta de respostas prontas, correspondentes a perguntas padronizadas e alheias a uma realidade concreta.

Considerando o conjunto dos canais abertos, para a interação mediada pelo uso do computador nesse curso, é possível afirmar que a autoria do professor foi provocada. Esses canais deram oportunidade para que as experiências dos professores se tornassem públicas, constituindo novos territórios planetários, através de um processo de compartilhamento de memórias, interesses, projetos para o futuro, fazendo com que o reconhecimento do outro estivesse imbricado com o processo de manifestação do ponto de vista singular na rede. A ocupação desse espaço que foi aberto provocou a ampliação da interface de interação entre os membros dessa comunidade, professores, formadores, coordenadores do curso e equipe de apoio, criando bases para a continuidade ampliação da rede que os integra, que não precisa ter fim com o término do curso.

A incorporação do uso das TIC na prática pedagógica dos professores em formação foi orientada após a metade do curso, dando uma nova ênfase ao processo de inclusão sociodigital dos professores. Os professores planejaram atividades pedagógicas para seus

alunos da rede municipal de ensino, com o uso das tecnologias. Isso foi feito em articulação com o *Ponto de Cultura* e o *Projeto Tabuleiro Digital* que organizaram a infraestrutura para recebê-los e também deram apoio aos professores para o planejamento e desenvolvimento de ações e práticas planejadas. Utilizando o ambiente *Moodle*, os professores construíram propostas de ações educativas envolvendo as TIC, dirigidas para os estudantes do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Os planos apresentados indicavam uma concepção de uso das tecnologias como elemento estruturador de novas relações entre estes e o conhecimento.

busca-se a ampliação das informações acerca da tecnologia dentro da escola, visando o contato direto dos alunos com aparelhos digitais, inclusive o manuseio do computador, além da participação dos alunos na Internet, na comunicação por e-mail, chates, produção de cd's e vídeo clipes, e a visita deste no ponto de cultura e Tabuleiro Digital. (Profa. Eni)

A diversidade de aplicações realizadas revelou aspectos como o potencial de uso das TIC na educação especial na área de deficiência visual.

apresentei os três primeiros programas leitores de telas que tínhamos disponíveis, onde dos meus dez alunos, quatro só tinham ouvido falar, e a partir desse Geac fiz a minha opção com o objetivo de incluí-los, e assim oportunizá-los aos diferentes recursos tecnológicos e isso inclui estarem capacitados às atividades pedagógicas [...] os alunos avançaram surpreendentemente, seis dos dez alunos já conseguem fazer caminhos mais curtos do que é indicado pelo manual do programa e assim descobertas e autonomia na construção do conhecimento [...] seis deles já estão habilitados a construir textos, jogos matemáticos, já abriram e-mail, ouvem músicas, histórias, a revista veja em CD e alguns livros em áudio [...] Com o propósito de estimular os alunos mais novos (5 e 6 anos) é feito o treinamento de teclado com viva voz, isto é, com o sintetizador de voz cada que informa cada letra teclada, criando nestes alunos o verdadeiro sentimento de estarem incluídos no mundo da tecnologia. (Profa. Verbênia)

Também foram trabalhadas questões da aprendizagem, problemas da leitura e escrita, numa perspectiva de construção da autoria do aluno.

Começamos a colocá-los para digitarem textos, de sua autoria ou não, usando a máquina que temos na escola, os meninos estão muito envolvidos e com muito interesse tanto na leitura como na escrita, coisa que nunca imaginei que pudesse acontecer. (Profa. Conceição)

Outra experiência realizada foi a produção de rádio com os estudantes do Ensino Fundamental, que tinha como objetivo “dar voz” às crianças, a partir do uso das TIC.

A participação de cada aluno foi bastante significativa, na hora criar seus e-mails percebia a satisfação em estar ali na frente daquele micro podendo criar algo (e-mail) que iria ter o seu nome enfim lhe pertencia, também pesquisando, brincando ou simplesmente futucando. No Ponto de Cultura pareciam que estavam no parque de diversão lá eles participaram de

entrevista, onde foram entrevistados por Fabiano e também fizeram dentro do próprio grupo e eu fui também uma vítima desse momento, tiveram a oportunidade de fazer gravações e assistirem em seguida, muito boa a participação de todos. (Prof. Jardel).

Ao mesmo tempo em que os professores ensaiavam a inserção das TIC na sua prática pedagógica, envolvendo seus alunos, percebiam e problematizavam o uso das TIC no curso, criando uma relação mais significativa a partir desse contato. As atividades com as crianças não foram realizadas sem dificuldade, sendo que a principal delas apontada foi o problema com o deslocamento dos alunos para o espaço público que foi montado no centro da cidade. Essa experiência foi marcada por questões que instigaram os professores, suscitando uma perspectiva de continuidade de seu processo de compreensão e uso das TIC. No contato das crianças com as tecnologias, mediado pelos professores, ampliou-se o processo de mobilização no sentido de construir alternativas de interiorização e democratização do acesso público ao mundo da comunicação e da informação, tomando consciência sobre o papel político que podem desempenhar para isso.

somente agora compreendi a necessidade de estar introduzindo os meninos neste mundo. Depois de tanta resistência, desenvolvemos o projeto de tecnologia na escola e através dele trouxemos os alunos para visitarem o tabuleiro digital, somente com esta visita pude entender como é fascinante e proveitoso para eles, estarem usando a máquina, nem que seja somente para jogar, como aprendem coisas com um simples jogo de quebra-cabeça da barbie! Fico a me perguntar como pude passar tanto tempo negando a meus alunos este conhecimento? [...] minha visão em relação ao uso do computador pelas crianças se resume, em antes deste GEAC e depois dele. (Profa. Conceição)

Novas ações foram programadas pelos professores, em decorrência desses primeiros ensaios. As condições criadas pelo Programa garantiram um espaço aberto para que o professor oportunize a aproximação entre seus alunos e o mundo da informação e da comunicação, propondo práticas pedagógicas contextualizadas. Nesse caso, o professor, junto aos seus alunos, passaram a conceber uma forma singular de uso das tecnologias, passaram a propor novos projetos, sem utilizar roteiros preestabelecidos e sem preocupar-se em adaptar a sua prática ao uso das TIC, exercendo sua autonomia para decidir o que usar, como e com que finalidade.

[a experiência inicial] nos fez perceber a necessidade de elaborarmos um projeto voltado para esses fins à inclusão digital dos nossos alunos. O projeto já teve início com alunos dentro da escola, após o recesso iremos da continuidade, onde o próximo passo será dentro do espaço UFBA no Ponto de Cultura, lá os alunos terão uma hora de programa. A ideia central desse projeto é que os grupos formados na escola possam absorver várias informações dentro do seu contexto na contemporaneidade e depois transmiti-los através da Radio Web. (Prof. Jardel)

Mesmo diante dos problemas que a realidade do município revelou, foi desenvolvida uma postura transformadora do professor. Este passou a perceber o seu processo de formação como uma experiência articulada a esse processo de transformação. Para os professores, a noção de transformação esteve além do acréscimo de novas técnicas às práticas pedagógicas, contemplando a ideia de que as tecnologias poderiam estar articuladas à necessidade de alterar condições e gerar novas oportunidades de acesso a informação, sem esquecer da necessária articulação entre educação e cotidiano e enfatizando o seu papel enquanto agente desse processo, que atua coletivamente em diversas redes.

O tempo passou, hoje estamos dentro de um processo bastante enriquecedor, construindo novas situações, onde surge a ideia de reunir critérios e formas, a fim de tornar a nossa escola menos problemática. Mas para que isso ocorra é preciso estabelecer condições e é necessário avançar em formas alternativas para que os professores possam entender a variável transformação do ambiente escolar com, mas ênfase e persistência, levando em consideração que estamos vivendo na era da informação, necessitando que a nossa escola não apenas possibilite o acesso aos dados, mas que também ofereça aos nossos alunos a utilidade destes [...], sendo necessário para que todos (professores, diretor, funcionários) estejam inseridos dentro deste processo, e nem sempre isso acontece. Mesmo assim nossa escola incentivou e ainda incentiva grandes transformações, ou seja, outros cenários, ampliando nossa visão de mundo, se fazendo necessário à introdução de novas tecnologias para atender às reais necessidades dos educandos e educadores. (Profa. Maria Geane)

Com essas ações, os professores atuaram como agentes autônomos que mobilizaram a sua realidade, transformando-a na medida em que transforma a escola e as relações no interior desse espaço. Eles vivenciaram um modo de expressar, compartilhar, alterar suas ideias, conhecer e produzir outras ideias. Também refletiram e teorizaram sobre sua prática, alimentando-a com novas decisões. Essa dinâmica mediada pela presença das TIC caracterizou uma forma singular e contemporânea de organizar as relações com o conhecimento e as relações entre sujeitos que o produzem, sem que houvesse substituição das formas anteriores, mas diálogo, convergência e enriquecimento mútuo.

Os professores tiveram a oportunidade de (re) aprender uma outra relação com seu espaço-tempo e vivenciaram novos modos de interação entre os agentes sociais. A perspectiva de formação de professores em rede funcionou como um ponto de partida e parte integrante da transformação que ocorria localmente no modo de conceber, produzir e usar as tecnologias da informação e comunicação. Nesse sentido, a experiência realizada em Irecê demonstra o potencial de transformação social implícito no interior de processos que envolvem a colaboração entre vários agentes sociais, a busca de reformulação de políticas públicas, a modificação da infraestrutura e das condições de acesso à informação, comunicação, a

articulação desse universo com o desenvolvimento da educação e cultura. Assim, formar professores em rede também é garantir a democratização dos processos sociais sem abrir mão de que todos os cidadãos exerçam plenamente seus direitos na sociedade contemporânea.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação em nível superior de professores da Educação Básica vem ocorrendo no Brasil em meio ao uso crescente das tecnologias da informação e comunicação, implicando em desafios para a universidade, em especial as universidades públicas. Envolvidas em um contexto de reformas que afetam os seus pilares, essas instituições se deparam ainda com a exigência de um posicionamento diante da ampliação vertiginosa da demanda por formação nessa área, na última década, da concepção de professor que se pretende formar e do modo como se deseja criar condições para que esse sujeito esteja integrado ativamente na sociedade atual, contribuindo com o avanço da qualidade de ensino. Nesse sentido, o uso das TIC representa, ao mesmo tempo, uma questão operacional para a oferta de cursos e uma questão política para a definição de um projeto político-pedagógico para a formação dos professores. Mais que simples recursos, tais tecnologias compõem um conjunto de transformações no modo como as sociedades produzem sua existência, o conhecimento, as relações entre os sujeitos e também estão relacionadas às mudanças recentes nos modos de pensar, ser e agir, o que coloca novas exigências para as práticas de ensinar e aprender.

Vivemos numa sociedade em rede, que tem na sua base um conjunto de mudanças marcadas pela presença dessas tecnologias. Elas articulam a base técnica e política necessária à expansão e penetração de uma lógica de entrecruzamentos das relações de produção da existência humana em toda a estrutura social, suas funções, processos e práticas. O cotidiano dos sujeitos, incluídos diretamente ou não na rede, é marcado por alterações dos hábitos, costumes, valores, modos de pensar, ideias, sonhos e visões de mundo, modos de agir, se relacionar, de produzir e compartilhar informações, as quais caracterizam uma nova dinâmica cultural, uma cultura digital.

A interdependência que pode ser observada entre fenômenos, objetos, sujeitos, práticas, valores e saberes, evidenciada nas dinâmicas de produção da existência humana, é uma condição reveladora do modo de organização em rede. Autores como Schaff (1990), Lévy (1993), Vattimo (1989), Castells (1999), Deleuze e Guatarri (1995) discutem os conceitos de revolução tecnológica, digitalização, virtualização, comunicação generalizada, operações em rede e estruturas rizomáticas descrevendo processos que alteram a leitura sobre os novos tempos, que se articulam a um conjunto maior de transformações do mundo que produzem computadores, hipertexto, internet, inteligência coletiva, realidades antes inimagináveis e

imaginações irrealizáveis. Esses processos são irreversíveis, mas as condições que eles criam não são determinísticas, tendo em vista que o modo como as TIC são concebidas, produzidas e usadas, representa uma dinâmica própria de cada sociedade, articulado ao modo como os deferentes grupos se organizam para construir a sua realidade, tomando decisões coletivas, alterando a natureza e produzindo cultura.

Ao avançar e ser disseminada, produzindo novas formas de convivência social e da organização do trabalho, as TIC também criaram condições para uma transformação radical do papel do sujeito, das instituições na sociedade e para o exercício da cidadania. Há uma disposição crescente entre os sujeitos sociais em interagir e manifestar seu ponto de vista, desafiando o pensamento educacional sobre como formá-los. A partir do contato com as tecnologias, são formadas comunidades virtuais, nas quais é construído um sentido de pertencimento a uma dinâmica de produção de inteligências coletivas, a vivência de uma pragmática comunicacional baseada na interatividade e de uma dinâmica de desterritorialização e reterritorialização. Essa experiência está imbricada com uma lógica de convivência diante da multiplicidade de saberes que colaboram para a construção de bens coletivos, a partir de singularidades que interagem em relações horizontais, constituindo centralidades dinâmicas, fortalecendo e criando novas conexões, compartilhando recursos segundo uma lógica de auto-organização e conquistando uma autotransformação contínua.

Ao lidar diretamente com o universo de informações para a produção de conhecimento e de cultura, as diferentes formas de ensinar e de aprender também compõem esse cenário de mudanças, provocando os modos de conceber e produzir uma dinâmica de educação em rede. O uso das TIC para formar redes de ação educacional e construção de conhecimento cria oportunidades para que a educação seja um processo aberto e sintonizado com os desafios de cada local, criando condições para um processo formativo baseado na intervenção e participação social aliadas à experimentação de novas relações sociais e com o saber. Essa perspectiva abre espaço para a manifestação da pluralidade de saberes, necessidades, objetivos e atividades que estão imbricados na demanda pela pluralização de soluções educacionais. Estar integrado à dinâmica de rede, de modo pleno, implica em assumir o papel de produtor de informação, que manifesta suas ideias e interfere nos rumos de sua realidade.

Entretanto, paradoxalmente à ideia de sociedade em rede e aos processos de articulação e a transformação dos contextos sociais que podem ser observados, convivemos com processos de exclusão social e digital. As realidades tecnológicas apontam para uma heterogeneidade constrangedora e ao mesmo tempo compreendida no contexto da existência de

hegemonias universais que excluem e legitimam a exclusão. A heterogeneidade também indica que o conjunto de transformações desencadeado pela forma como as TIC são concebidas, produzidas e usadas está associado a um conjunto de decisões políticas baseadas em uma visão e em um projeto de sociedade que se quer alcançar.

Nem sempre há uma percepção clara sobre as inter-relações que são transversais às atividades realizadas por diferentes grupos sociais, assim como não há uma mobilização coletiva e consciente para que sejam garantidas condições que beneficiem a todos. Quando essa dimensão é negligenciada, prevalece uma tendência de acomodação diante da desigualdade ou uma perspectiva de substituição de uma ordem por outra também de caráter universalizante, o que, de fato, reproduz a sociedade e seus desequilíbrios ocultados sobre um sentido aparente de reforma ou “modernização”. A desigualdade tem na sua face técnica apenas a superfície do problema, uma vez que essas condições são produzidas a partir de posicionamentos políticos diante de cada realidade, segundo interesses e necessidades dos diferentes grupos sociais.

A escola, como instituição social, também incorpora a lógica da desigualdade e da universalidade, usando as TIC como ferramentas para transmitir informações de modo unidirecional e ilustrativo do ensino. Não raramente, as tecnologias se articulam a um modelo padronizado de escola, que legitima a construção de hegemonias universais, sendo tomadas como recursos “mais modernos” para otimizar as relações hierárquicas, autoritárias, padronizantes e excludentes que prevaleceram ao longo da história da educação. Como consequência a escola acaba conservando privilégios e promovendo injustiça social, posto que inibe o exercício da autonomia e da participação ativa na construção do conhecimento e da cidadania, deixa de promover a articulação entre ensino e cada contexto local, atua apenas sobre a superfície das realidades buscando a homogeneidade entre elas, encobre as diversidades e singularidades das diferentes culturas, forma os sujeitos para o consumo de informações.

A potencialidade do uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem não se dá automaticamente, articulando-se ao modo como a educação é concebida e produzida. A alteração de métodos ou incorporação de novos materiais não é suficiente para que haja uma mudança significativa na educação, implicando em uma intervenção que não é simples, mas que se situa na superfície das questões educacionais quando não é construída uma outra visão sobre os sujeitos que aprendem e ensinam no mundo contemporâneo, sobre o modo como o conhecimento é produzido e como a sociedade tem se organizado. No fundo, a consolidação das práticas educativas formais explicita contradições e conflitos próprios do modo como os diferentes grupos humanos se formaram e interagiram para garantir a sua existência, ora

compartilhando os recursos disponíveis, ora promovendo a apropriação por um grupo em detrimento de outros, diferenciando as condições de produção da vida e transformando a autonomia em um poder a ser conquistado.

A manutenção de práticas educativas baseadas nas noções tradicionais de ensino não é suficiente para potencializar novas formas de relação com o saber e de socialização produzidas com a presença das TIC. Privilegiar a dimensão técnico-política e não determinística do uso das TIC é o ponto de partida para alterar a desigualdade educacional e social, concretizando novas possibilidades para o uso dessas tecnologias segundo um projeto transformador de educação, o que significa considerá-las como mais que simples ferramentas, tomando-as como base para a construção de relações sociais não-hierarquizadas, descentralizadas, dinâmicas, organizadas em rede. Como parte desse universo dinâmico mobilizado por intervenções coletivas, as formas de ensinar e de aprender podem ser organizadas em função da alteração das condições produzidas historicamente, revendo privilégios e descasos, favorecendo uma convivência democrática entre grupos que se reconhecem como interdependentes.

A reestruturação das relações de ensino e aprendizagem está implicada na reorientação do olhar sobre o papel do professor. Os professores são sujeitos imprescindíveis para a dinâmica educacional vivenciada contemporaneamente, assim como a sua formação em nível superior, reivindicada historicamente no Brasil, é uma etapa indispensável pelo que pode contribuir para a sua participação na produção de formas de ensinar e aprender elaboradas diante das necessidades educacionais no contexto atual. Quando o professor é considerado como sujeito autônomo, que toma decisões sobre sua prática orientadas por uma reflexão comprometida com a produção de conhecimento sobre ela, através de uma dinâmica de trabalho baseado em ações que são coletiva e interdependentes, o uso das TIC na pragmática educacional pode potencializar o modo de organização social e de educação em rede.

A presença das TIC na concepção curricular da formação universitária dos professores, conforme as tendências observadas em diversos programas, pode ser problematizada. Quando o currículo é considerado como um conjunto fechado e hierarquizado de conhecimentos produzidos de modo descontextualizado, que devem ser assimilados mecanicamente pelo professor, faz sentido que as TIC sejam abordadas como conteúdo de uma ou mais disciplinas, segundo a sua contribuição como recurso metodológico para o trabalho do professor. Também é possível observar diferentes formas de operacionalização do processo de transmissão-assimilação de conteúdos curriculares, mediadas pelo uso de vídeos, materiais

impressos, ambientes virtuais, conjugados à organização de grupos de estudo entre os professores que se reúnem em espaço e tempo delimitados. Quando o currículo é compreendido como um conjunto complexo de ações que cria condições para a construção dos percursos singulares e, ao mesmo tempo compartilhados de ensinar e aprender, segundo a intervenção e participação de professores que exercitam a autonomia no seu processo de formação, as TIC são relacionadas com o trabalho do professor, mas como forma de questionar a sua presença na educação e na sociedade, sendo incorporadas como base para a estruturação de relações horizontais, descentralizadas e dinâmicas, que potencializam a capacidade de diálogo entre os diferentes sujeitos em formação, que oportunizem a vivência de contextos plurais e fortaleçam a produção de projetos comuns de educação, em benefício de todos.

Os diferentes pontos de vista presentes no debate atual são parte de uma história que revela esforços desencadeados e a emergência de novos problemas e conflitos. Entre os problemas que marcaram a origem da formação em nível superior de professores está a dificuldade de promover o seu caráter universitário. Não há garantias de que teremos uma formação plena do professor que articule os âmbitos da pesquisa, ensino e extensão, que considere a indissociabilidade entre teoria e prática, que supere a perspectiva de treinamento baseada na visão irreal de homogeneidade da sala de aula, que promova a integração e o trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais que convivem no espaço-tempo comum da Educação Básica, que fortaleça e estreite os vínculos entre os diferentes níveis de ensino organizados, considerados, efetivamente, como um sistema. Apesar dos esforços, vemos prevalecer um modelo conservador de formação, imbricado com o processo de desenvolvimento histórico da sociedade brasileira.

A decisão a ser tomada está entre garantir a continuidade dos problemas ou promover rupturas no processo de formação. Os esforços para a formação universitária de professores não podem prescindir de um posicionamento crítico e propositivo dos atores envolvidos com o funcionamento dos sistemas educacionais para que esta formação seja concebida, desenvolvida e avaliada permanentemente. Esse posicionamento diz respeito ao debate sobre que concepções que estão na base do projeto político de educação na sociedade brasileira, bem como a que interesses ele atende, tendo em vista que a maioria da população, assim como os professores da Educação Básica, vêm sendo alijados do direito a uma educação plena, integrada, contínua e democrática.

Usar ou não usar as tecnologias para na formação universitária de professores manifesta implicitamente um posicionamento político e define os rumos da história. A

preocupação em qualificar o maior número possível de professores em pouco tempo parece prevalecer. Assim, o crescente uso das TIC para a formação do professor em nível superior, como forma de operacionalização de cursos e ampliação da modalidade de EAD no país é uma realidade, mesmo que não seja acompanhado do debate equilibrado sobre que professor é necessário para a sociedade brasileira. Desde as primeiras décadas do século passado, as iniciativas nesse campo são cada dia mais numerosas, apresentam modelos bastante diversificados, também suscitam críticas quanto à qualidade do ensino oferecido e preocupações quanto à evasão dos estudantes, entre outros problemas.

O movimento de regulamentação da EAD se intensificou na década de 1990. Documentos legais como a LDB de 1996, o PNE de 2001 e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* de 2002 indicam o uso das TIC como um elemento indispensável para a formação de professores, tanto do ponto de vista da organização curricular como da estrutura de oferta de cursos baseados na EAD ou no ensino semipresencial. Além disso, dispositivos específicos para a regulamentação dessa matéria passaram a fazer parte das iniciativas governamentais, como o Decreto n. 3.494/98, que definia regimes de funcionamento e responsabilidades entre os sistemas e poder central e a Portaria n. 4.059/04, que autoriza as IES a introduzir disciplinas de caráter semi-presencial em até 20% da carga horária dos cursos oferecidos. Também, nessa década, foram criados órgãos governamentais para o planejamento, execução e avaliação dessa modalidade de ensino no país, os quais se ajustam à complexidade desse campo, tendo em vista a disposição transversal ocupada pela EAD em relação às demais políticas educacionais, a qual não deixa de estar vinculada a políticas de outros setores, o que exige a elaboração de um projeto de educação integrado para o país.

Não há dúvidas de que a EAD pode criar condições para a democratização da educação. Quando as TIC garantem que um grande número de sujeitos tenha acesso às informações necessárias para a sua formação, em circunstâncias antes inimagináveis, a perspectiva de aceleração do processo educacional parece resgatar a dívida social provocada pelo atraso em termos de educação formal no Brasil, o que pode justificar o caráter emergencial para a ação educativa. Ao lado disso, as dificuldades próprias de um país cuja condição econômica da população não garante o atendimento às necessidades básicas de sobrevivência justificam o uso dessa modalidade de ensino como uma alternativa que envolve custos mais baixos.

Ao mesmo tempo, não se pode negligenciar o risco de que a EAD conserve e

fortaleça um modelo de educação autoritária e excludente, pois é tênue a linha que separa a possibilidade de uma educação democratizada e uma educação em massa. A expansão do ensino de modo a atender um grande número de sujeitos, de modo rápido e com baixo custo, conforme defendem os entusiastas dessa modalidade de ensino, pode limitar a perspectiva de democratização quando se mantém a concepção de educação como transmissão-assimilação de conteúdos. As práticas de ensino baseadas no uso das TIC podem estar reforçando esse modelo, criando soluções que se constituem como formas ainda mais industrializadas de fazer a educação (PETERS, 2001), ou mesmo apresentando soluções de modernização das práticas de ensino presenciais. Nesse caso, tecnologias são usadas como ferramenta de otimização da mesma educação, para conservar relações desiguais, verticais, hierarquizadas entre os atores do processo educacional na educação e na sociedade.

Na prática, o uso das TIC em cursos, especialmente cursos de licenciatura a distância, vem se expressando em números crescentes de oferta de vagas. Convém ampliar o acesso dos professores ao nível superior de ensino, considerando, em primeiro lugar, que houve a explosão da demanda por formação nesse nível com as determinações aprovadas na LDB de 1996, em segundo lugar, que a capacidade de oferta de cursos pelos meios tradicionais é limitada e, por último, que o país tem urgência nessa tarefa conforme a determinação de prazos nos planos de governo. Portanto, fazer uso das TIC em soluções para o ensino superior a distância, dirigido à formação do professor, representa, em primeiro plano, a urgência em certificar esses profissionais, considerando que a demanda de professores sem diploma que atuam nos sistemas é numerosa, o período exigido para regularização é curto e os recursos disponíveis para a oferta de cursos são escassos.

Mais recentemente, políticas como a UAB consolidam o uso da EAD para formar professores. Essa iniciativa governamental dá continuidade às tendências manifestadas no processo de organização do ensino superior a distância de formação de consórcios nacionais, como foi o caso da instalação da UNIREDE. A metodologia de implantação da UAB tem um caráter descentralizado quanto à concepção da formação, parte de projetos elaborados por municípios candidatos a constituírem polos regionais e de propostas de universidades, procura identificar sinergias entre esses dois atores para a realização dos cursos. Contudo, essa iniciativa se sobrepõe aos problemas enfrentados pelas universidades, abrindo perspectivas de expansão do ensino superior de modo desarticulado da política de contratação de novos professores ou de qualquer outra mudança nas instituições e nas suas condições de funcionamento.

Além disso, o uso das TIC está condicionado às desigualdades sociais em termos de acesso a essas tecnologias por parte desses profissionais. As soluções adotadas para a formação universitária de professores com o uso das TIC encontram condições heterogêneas de acesso no país, o que também afeta os professores da Educação Básica que atuam nas redes municipais e estaduais de ensino público, envolvidos em uma realidade sociohistórica que tem produzido desigualdades, não só do ponto de vista do consumo, mas da concentração dos meios de produção das informações. As adaptações realizadas pela proposta de curso, limitando o processo de formação às condições de acesso à informação e comunicação, têm consequências de ordem prática, política e pedagógica, conformando-se e fortalecendo as desigualdades.

A ideia de democratização do ensino superior se restringe, nesse caso, à perspectiva de utilizar “novos” meios tecnológicos para a expansão da “velha” universidade. Reduzir as ações de formação de professores a uma lógica de adaptação às limitadas condições de acesso à informação e comunicação implica em conservar os problemas apontados desde a origem da formação de professores em nível superior. Essa alternativa compromete o papel da universidade no processo de transformação social, enfraquecendo a sua integração aos demais níveis de ensino, reduzindo a potencialidade implícita na constituição de redes com o uso das TIC a um mero recurso técnico para a distribuição e consumo de informações padronizadas, submetido às precárias condições de acesso da população. Isso seria um problema para que ocorra uma efetiva democratização a partir da formação universitária de professores.

O professor é um sujeito indispensável para, ao invés de conservar, enfrentar as desigualdades, o que precisa ser considerado em um processo de formação que esteja além da mera certificação. O avanço das questões educacionais do país não se dará sem a atuação de professores reflexivos, autônomos, integrados ao processo de construção de um projeto político-pedagógico para o espaço de aprendizagem onde atua, diante da realidade social heterogênea e da finalidade de formar para a cidadania, mobilizados para realizar a sua formação, continuamente. Para além da preocupação com o diploma, a continuidade de uma formação sólida e integrada ao movimento veloz de produção de conhecimento no mundo atual está implicada a um novo perfil de professor e a novas referências para o trabalho docente.

As TIC se tornam um elemento fundamental do processo formação voltado para o fortalecimento dos professores como agentes de/em transformação da/na sociedade. O acesso aos meios de produção da informação reorganiza as relações entre sujeitos, seus saberes, sua cultura, e na educação cria condições para a atuação de um professor autônomo com participação ativa numa dinâmica de trabalho docente em rede. Isso se contrapõe à intenção de

formar o professor que apenas assimila teorias e reproduz práticas, e pretende formar o professor que produz a sua cultura como parte do esforço para ensinar e aprender.

A observação da experiência desenvolvida pela parceria entre a FAGED e a Prefeitura Municipal de Irecê, entre 2001 e 2007, indicou que o trabalho realizado pelo *Programa de Formação Continuada de Professores* representou um movimento diferenciado em relação ao universo de ações de elevação da qualificação docente, em especial pelo modo como considerou o uso das TIC. Essa diferenciação esteve presente na forma como esse programa foi concebido, produzido e vivenciado, provocando as noções mais comuns sobre o papel da universidade. A isso foi articulada a preocupação com o professor que se desejava formar e o modo como essa formação poderia ser orientada, sem impor um modelo universal e padronizado de formação inicial que privilegiasse uma relação hierárquica e autoritária entre a universidade e a comunidade de professores da Educação Básica, mas considerando o conjunto de saberes produzidos nesses diferentes contextos como complementares.

Com esse Programa, a universidade vivenciou uma relação com os interesses e necessidades locais. Assim, funcionou como uma instituição integrada aos demais níveis de ensino e à comunidade com a qual se relacionava, criando condições para a horizontalidade e comprometimento mútuos. Suas ações privilegiaram uma perspectiva de interligação entre interesses, necessidades, ações, processos, pessoas, recursos, integrando a realização de diferentes projetos simultâneos, constituindo uma rede complexa de agenciamentos que criou uma estrutura básica para a sustentação dos vínculos entre essa instituição e professores das escolas de Irecê. Isso contribuiu para que os processos desencadeados no município se enraizassem no cotidiano da comunidade e dos professores de modo a ser compreendido como uma conquista, como uma ampliação do exercício da cidadania no local, sem deixar de envolver a ação da universidade na dinâmica de organização política.

Diante da demanda por formação universitária, ficou explícita a preocupação em formar um professor cidadão e sujeito de produção de sua cultura. O processo formativo esteve integrado a um conjunto de ações que promoveram alterações qualitativas nas condições em que as escolas e a comunidade estavam inseridas, assim como a vivência desses contextos fez parte do conjunto de ações organizadas como uma estrutura curricular articulada, complexa, entrecruzada, dinâmica, hipertextual. A análise dos canais de comunicação explorados revelou sinais do modo como as TIC criaram estruturas de sustentação e ampliação desse processo, servindo como base técnica e política para a dinâmica de relações vivenciadas entre os professores, para que desenvolvessem seus estudos, vinculando-os ao seu trabalho bem como à sua vida social, política, cultural, acadêmica. Ao ser considerado como um agente de sua

cultura, o professor foi provocado a se inserir no universo da cultura digital, da sociedade em rede, ainda que ele não tivesse com acesso direto às TIC. Com isso, prevaleceu a intenção de tornar legítima a atuação de um professor que procura transformar realidades, produzir culturas, para que a educação sendo uma prática de liberdade seja libertadora dos cidadãos.

A concepção e uso das TIC nessa experiência deram visibilidade a uma perspectiva ao mesmo tempo, crítica e propositiva, mas não salvacionista, provocando a reflexão sobre as tendências de formação de professores através do ensino superior a distância. Foi possível garantir a expansão do ensino e, ao mesmo tempo, inserir o estudo sobre as questões políticas e pedagógicas do uso das TIC na formação do professor, gerir a formação realizada fora da sede da universidade com o uso dessas tecnologias. Também, foi possível fazer operar processos de automação da comunicação ao mesmo tempo em que era explorado o potencial das tecnologias para a construção da rede de relações horizontais, descentralizadas e interdependentes que pretendeu envolver saberes, professores e universidade, pretendendo uma formação plena e contínua.

O uso de novas potencialidades das TIC está articulado ao que se deseja construir com a formação universitária dos professores. Quando estes foram mobilizados a construir uma concepção singular e contextualizada sobre o uso das TIC, ao tempo em que eram desafiados a construir o seu percurso de aprendizagem em um campo no qual as relações eram entrecruzadas em rede, a presença dessas tecnologias foi orientada por uma outra concepção, superando a noção de transmissão-assimilação e oferta-consumo do que era produzido externamente ao contexto do professor. No caso, foram usadas de modo transversal e transcendente às atividades realizadas, quando foram abordadas em todos os ciclos do curso de licenciatura, quando serviram de base para que a construção de um espaço virtual aberto e livre com a participação dos professores, quando garantiram a universalização do acesso público à internet e aos meios de produção de informação e cultura digital com a aproximação entre o universo escolar/acadêmico e a comunidade. Essencialmente, as TIC fizeram parte de um projeto político-pedagógico no qual foram realizadas ações integradas para a construção de uma educação democrática, envolvendo diversos sujeitos sociais e promovendo a abertura para a produção de novas conexões.

O uso das TIC entre os professores criou condições para o enriquecimento e troca de saberes, através de um campo aberto para processos contínuos de interação, comunicação e cooperação entre os professores e deles com os formadores. Assim, foram promovidas transformações em tempo real, somando valores imediatos ao trabalho e cotidiano do professor, provocando a sua imaginação em relação a projetos futuros com os seus alunos, provocados por

eles. Quando examinaram as concepções de educação e tecnologia que têm prevalecido nas políticas e ações que são produzidas no campo educacional, os professores tiveram a oportunidade de compreender e integrar o processo de crítica e proposição de um projeto político de uso das TIC. Ao colocá-las em questão, os professores exerceram a sua liberdade de usar ou não recursos tecnológicos na sua sala de aula, sem deixar de perceber e se posicionar diante do que as tecnologias representavam para a organização das práticas sociais no mundo contemporâneo e da prática educativa local e não-local. Além disso, foram criadas novas condições para produção e acesso à informação, mobilizando a produção da cultura local, com a participação crescente dos professores nesse processo, alterando costumes, cenários, símbolos, expectativas, formas de relacionamentos com os instrumentos técnicos e informacionais.

O estudo realizado aponta que é possível que a universidade potencialize a produção de saberes e o trabalho do professor em rede, ao tempo em que modifica a sua dinâmica de formação, de intervenção social e de autotransformação. Adaptar a ação educativa às condições de acesso e produção de informação e conhecimento é muitas vezes a única opção admitida para a oferta de cursos. Mas, diante da heterogeneidade dessas condições e das desigualdades sociais que ela está articulada e reproduz, transformar as condições dadas representa tomar a ação educativa como um ato político, o que, afinal, determina o sentido da educação como um processo permanente de transformação de realidades.

Essa mudança na lógica de atuação da universidade exige uma metodologia própria e singular no sentido de construção de um currículo aberto, orientado por necessidades que emergem do coletivo dos professores. No estudo, ficou evidente a imbricação entre a perspectiva curricular e uma visão sobre a prática docente baseada na necessidade de compreensão e posicionamento dos professores diante dos desafios do mundo contemporâneo e de articulação entre a escola e a realidade sociocultural. Com isso, os professores foram mobilizados para a construção de sua autonomia diante de sua realidade, fortalecendo o seu trabalho em rede para a construção de saberes sobre o seu cotidiano, percebendo-se como parte ativa dele, podendo mobilizar a sua capacidade de transformá-lo.

Ao mesmo tempo, a universidade fortaleceu o seu processo de autotransformação, mobilizando seus professores e pesquisadores a refletirem sobre o potencial do uso das TIC para a constituição de redes, mobilizando o processo de construção de uma cultura digital. Desse modo, foi compartilhado um contexto diferenciado, o qual partia de princípios explicitados e negociados entre os participantes e que era tecido coletivamente ao longo do tempo. Para isso os canais e os meios de comunicação foram utilizadas como elementos de

articulação entre todos, independente do espaço delimitado e do tempo individual, criando um espaço comum e um tempo contínuo como base para processos de troca de informações, percepções, de construção de sentido, compartilhamento e produção coletiva de saberes.

Conforme as observações realizadas, ao fazer uso das TIC a universidade mobilizou a sua capacidade de intervir numa realidade histórica que tem negado o direito do professor de ter uma formação universitária e não apenas um diploma de graduação. Quando realizou a formação de professores numa perspectiva de trabalho em rede com uso das TIC, a universidade criou condições para que esse profissional conquistasse a sua autonomia diante da prática social e dos desafios coletivos do trabalho docente no mundo contemporâneo. Também contribuiu para o pleno exercício de sua cidadania na cultura digital, bem como para o exercício de sua autoria como sujeito de sua própria formação.

A vivência de contextos plurais, associada ao processo de compartilhamento de saberes e produção colaborativa em rede, com uso das TIC, provocou a ampliação das interfaces de contato entre os professores. A expansão da rede de relacionamentos teve origem e ao mesmo tempo potencializou o processo de problematização coletiva. Isso favoreceu a colaboração para a produção de novas respostas às situações reais que afetaram os docentes, criando um espaço aberto e potencial para novas interações. Essa vivência se tornou uma experiência reflexiva pelo que repercutiu na própria visão dos professores sobre o problema da inclusão sociodigital se torne um assunto de interesse público, debatido amplamente pela população.

É evidente que incorporar as TIC como parte de um projeto político para a formação universitária de professores da Educação Básica também implica em enfrentar coletivamente novos desafios. Os processos de gestão das tecnologias disponíveis nos espaços de formação indicaram dificuldades na distribuição estratégica dos espaços públicos de acesso e produção, com tendência a centralização de recursos em um único espaço e exigência de deslocamentos dos professores; a dificuldade de participação dos usuários e suas necessidades na definição sobre o funcionamento dos espaços seja ampliada e continuada, no sentido de uma gestão aberta e democrática; a dificuldade de integrar toda a cadeia de serviços que incluem desde a limpeza e manutenção de equipamentos até a conexão a internet. Mostrou-se também, desafiante coordenar e integrar os processos de circulação de informação nos diferentes canais disponíveis para a comunicação entre os professores, conforme a especificidade de cada meio e atentando para as condições e cultura de acesso dos professores. A escolha de ferramentas, a integração entre elas e a apropriação a ser feita na dinâmica de construção coletiva de conhecimento também foram aspectos relevantes observados, determinantes para a delimitação

de algumas fronteiras para o processo de construção de um ambiente virtual de aprendizagem, organizadas segundo os objetivos do projeto político de formação. Por último, destacou-se a dificuldade de garantir uma rede de apoio aos professores das universidades com diferentes inserções, necessidades e interesses diante dos processos da cultura digital, bem como mobilizá-los a fazer parte da dinâmica de interações com o uso intensivo das TIC.

A presença das TIC, em especial no ensino superior a distância, também vem sendo criticada como forma de expansão de vagas sem a necessária mudança das condições de trabalho dos professores e ampliação do corpo docente, o que se torna ainda mais complexo diante da perspectiva de transmissão-assimilação como modelo de ensino. Entretanto, não é possível falar em democratização das universidades se essas instituições estiverem fechadas às possibilidades de uso das TIC para a formação de cidadãos e sujeitos ativos de produção de sua cultura, que estejam integrados em redes. Ainda que a crítica seja apropriada em muitos casos, parece importante garantir que a decisão de usar ou não as tecnologias esteja embasada em um projeto que defina princípios e oriente a atuação das instituições para a formação universitária de professores.

A partir da análise realizada, foram identificadas transformações significativas orientadas por um projeto político e contextualizado de uso das TIC na formação universitária de professores da Educação Básica. É possível afirmar que a universidade contribuiu com o fortalecimento e a promoção de relações horizontais, entrecruzadas, estruturando redes, mobilizando a criação de novas conexões. Para criar condições de formar professores em rede, considerados como cidadãos e sujeitos de produção de sua cultura, enfrentou o desafio de realizar um trabalho diferenciado. Para isso expressou uma forma singular de conceber o processo de formação articulada ao uso das TIC, pensando em si mesma como espaço aberto e democrático de construção de conhecimento. Com isso, essa instituição integra um movimento maior de luta pela igualdade de direitos para todos, que resiste ativamente aos limites impostos pela concepção hegemônica de mundo, conhecimento e educação, apontando para as possibilidades de transformação social e de autotransformação.

O principal desafio posto à universidade, nesse contexto, é promover a necessária expansão da formação de professores da Educação Básica utilizando o potencial das TIC, sem abrir mão do caráter político dessa ação e da oportunidade de democratizar, efetivamente, o ensino superior. Esse enfrentamento está condicionado, em primeiro lugar, pelo modo de perceber o papel da formação universitária e de se posicionar diante dos embates históricos que vêm sendo travados para sua concretização e, em segundo lugar, pelo modo de conceber, produzir e usar as tecnologias. É possível que a universidade desencadeie um processo de

intervenção social ampliada, alterando as condições de acesso e produção de informação entre os professores, ao mesmo tempo em que reúne sinergias para uma prática educativa integrada às ações culturais, sociais, políticas e econômicas, segundo uma dinâmica de relações sociais horizontais e descentralizadas, garantindo a construção de percursos singulares de formação, fortalecendo a dinâmica de ensinar e aprender e potencializando o uso das TIC como sustentação de um trabalho docente em rede.

O valor do trabalho realizado até aqui foi evidenciado ao longo do percurso investigativo desencadeado para o exame da questão da formação universitária de professores, mediada pela presença das TIC, segundo os princípios da pesquisa qualitativa. As consultas realizadas às coordenações de programas de formação em universidades públicas na Bahia somaram aspectos significativos ao trabalho, no sentido de reconhecimento da mobilização interna da UFBA para o uso das TIC como política de ensino superior a distância, bem como das iniciativas estaduais nesse campo. É possível constatar que há disposição entre as IES públicas para o avanço desse campo assim como para a criação de atividades conjuntas no campo da formação de professores da Educação Básica, fortalecendo e criando novas conexões que tornam fundamentais o compartilhamento de ações de pesquisa, de ensino e extensão realizadas. Essa integração pode garantir o fortalecimento do processo de elevação no nível de formação de professores no Estado, e da formação continuada dos professores, do funcionamento integrado dos sistemas e níveis de ensino, da perspectiva do estabelecimento de fóruns permanentes para a troca de informações e articulações futuras.

7. REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. M. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- AFONSO, Carlos. *Internet no Brasil: o acesso para todos é possível?* ILDEFES - Friedrich Ebert Stiftung. 2000.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Institutos superiores de Educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, J. (org). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo. Cortez, 1977.
- AGUIAR, Márcia Ângela; BRZEZINSKI, Iria.; FREITAS, Helena. C. L.; PINO, Ivany; SILVA, M. S. P. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, p. 819-842, 2006.
- ALONSO, Kátia M. A Educação a Distância no Brasil: a busca de identidade. In: PRETI, Oreste (org). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996, p.57-74.
- AMADEU, Sergio Silveira. *Software Livre: a luta pela liberdade do conhecimento*. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2004.
- ANDRADE, Arnon. Educação a Distância no Rio Grande do Norte. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996. p.116-119.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de (Org.). *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- ARETIO, Lorenzo Garcia. Hacia una definición a distância. *Boletim informativo*. AIESAD/UNED, ANO 1, n.14
- AZEVEDO, Fernando. Revolução Industrial, Revolução na Educação, Técnica e Humanismo. *Revista Civilização Brasileira*, Ano I, n.04, setembro de 1965.
- AZEVEDO, Wilson. *Panorama atual da Educação a Distância no Brasil*. Disponível em <<http://www.aquifolium.com.br/educacional/artigos>>. Acesso em 08.06.01.
- BABIN, Pierre e KOULOUMDJIAN, Marie-France. *Os Novos Modos de Compreender: a geração do audio-visual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação para a mídia: missão urgente da escola*. Brasília: UnB, mimeo.
- BERGER, René. *A Tele-fissão alerta à Televisão*. São Paulo: Loyola, 1979.
- BLOIS, Marlene. Educação a Distância via rádios e TVs educativas: questionamentos e inquietações. *Revista Em Aberto*, Brasília, Ano16, n. 70, abr./jun. 1996. p.42-50.
- BODGAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.
- BONILLA, Maria Helena. Inclusão digital e formação de professores. *Revista de Educação*, Lisboa, Portugal, vol XI, n.1., p. 43-50, 2002.
- BONILLA, Maria Helena. Alfabetização, digital? In: *Jornal da SBPC*, Rio de Janeiro, p. 07, 13 abr. 2001. disponível em <<http://www.sbpnet.org.br>>. Acesso em 08.07.01.

- BRASIL. Lei n.9.394 de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23.12.96.
- BRASIL. Lei 9.472 de 16.07.97. Dispõe sobre a organização dos serviços de telecomunicações – LGT. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17.07.97
- BRASIL. Decreto n.2.494 de 10.02.98. Regulamenta o art. 80 da LDB n.9.394, de 20.12.96. *Diário Oficial da União*, Brasília/MEC, 11.02.98.
- BRASIL. Lei 9.998 de 17.08.00. Institui o Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações – FUST. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18.08.00
- BRASIL. Portaria n.2.253 de 18 de janeiro de 2001. Regulamenta a oferta de disciplinas não presenciais em cursos presenciais reconhecidos. *Diário Oficial da União*, Brasília/MEC, 19.10.01.
- BRASIL. Portaria n.301 de 07 de abril de 1998. Normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância. *Diário Oficial da União*, Brasília/MEC, 09.04.98.
- BRASIL/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior*. Maio/2000.
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 1987.
- BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. especial, p. 80-108, 1999.
- CARLI, Renato Mattarelli. Telecurso 2000 é "edutainment" por unir educação e diversão. *Site Educacional*, disponível em <<http://www.educacional.com.br/entrevistas>>. Acesso em 02.09.01
- CARVALHO, Celso. *A Educação Cidadã na Visão Empresarial: O Telecurso 2000*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASANOVA, Pablo González. *Exploração, colonialismo e luta pela democracia na América Latina*. Petrópolis: Vozes; RJ: LPP; Buenos Aires: CLACSO, 2002.
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. As políticas de diversificação e diferenciação da educação superior no Brasil: Alterações no sistema e nas Universidades Públicas. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. pp. 63-82.
- CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. *Educação Superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades Públicas*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CERNY, Rosely Zen e ERN, Edel. *Uma Reflexão sobre Avaliação Formativa na Educação a Distância*. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação. Caxambu, 2001, p. 149-170.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 24. pp 5-15, set./dez 2003.
- CITELLI, A. O. Educação e Mudanças: novos modos de compreender. In: CITELLI, A. *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo, Cortez, 2000, p. 17-38.
- CORDÃO, Francisco Aparecido. *Nota de Esclarecimento*. 14 de agosto de 2003. Brasília:

- Conselho Nacional de Educação, 2003. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/esclarecimentoCEB03_2003.pdf>
- CORDENONSSI, Ana Maria. Telecurso 2000: educação para o trabalho. Piracicaba, 1988. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba.
- CORTELLA, Mario Sergio. Globalização e educação. *Revista Educação*, São Paulo, Editora Segmento ANO 27 n.240, abr/2001, p.56.
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. *Informática na escola pública brasileira*. Disponível em <<http://www.propesq.ufpe.br>>. Acesso em 14.09.99.
- CUNHA, Luiz Antonio. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica e ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- FARIA, Dóris Santos. *UNIREDE*. Disponível em <<http://www.unirede.br/entredoris.html>>. Acesso em 01.03.02
- FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade e poder*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1980.
- FEYERABEND, Paul. *Contra o Método*. Lisboa: Relógio d'água, 1993.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. Educação teve pouco espaço na Conferencia Nacional de C&T&I. JC E-Mail. 25 set. 2001. Notícias de C&T, Serviço da SBPC, n. 1881. FERRETTI, Celso João (org.) et all. *Novas Tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes: 1994.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação à distância. In: PRETTO, Nelson (org). *Globalização e educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.
- FREIRE, Ana Maria. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GARFINKEL, H. Estudos sobre os fundamentos dos procedimentos de rotina em atividades cotidianas. In: GARFINKEL, H. *Studies in Etnometodology*. 1994.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Ed. UNESP, 1991.
- GIL, Gilberto. *Discurso proferido na Aula Magna na Universidade de São Paulo (USP)*. São Paulo, 2004. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/site/2004/08/10/ministro-da-cultura-gilberto-gil-em-aula-magna-na-universidade-de-sao-paulo-usp/>>. Acesso em 15.05.2008.
- GLEISER, Marcelo. *Dança do Universo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- GUIMARÃES, Paulo Vicente. A contribuição do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD – para o desenvolvimento da educação nacional. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p.28-33.
- GUTIEREZ, F. e PRIETO, Daniel. *Mediação Pedagógica: educação à distância alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- HANSEN, João A. *História da Companhia de Jesus*. In: MOTA, Lourenço D. Introdução ao Brasil: Um Banquete nos Trópicos. São Paulo, Senac, 2001.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. História da educação brasileira. In.: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 anos: tópicos em História da Educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: Mito e Desafio*. Porto Alegre, 1993.

HOPPE, Heinz Ulrich. *Assistência Inteligente em ambientes de aprendizagem colaborativos*. Colômbia. 1994. v.7, nº1.

IANNI, Octavio. A visão mercadológica do governo e o distanciamento da sociedade. *Revista Universidade e Sociedade*. Ano VII, n.12, fev/1997. p 30-35.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo da educação superior: sinopse estatística 2005*. Brasília: INEP, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Censo da educação superior: sinopse estatística 2003*. Brasília: INEP, 2003

KAWAMURA, Lili. *Novas Tecnologias e Educação*. São Paulo: Ática, 1990.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETTI, Celso João (org.) et all. *Novas Tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p.36-53.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBO, Francisco Silveira. *Educação a Distância: regulamentação*. Brasília: Editora Plano, 2000.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 1997.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LITWIN, Edith (org). *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACHADO, Lucília. A educação e o desafio das novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (org.) et all. *Novas Tecnologias, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Vozes: 1994. p.165-184.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos Prardigma e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 14-29.

Maffesoli, Michael. *No Fundo das Aparências*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARCONDES Filho, Ciro. *Sociedade Tecnológica*. São Paulo: Scipione, 1994.

MARINHO, Roberto. *Discurso de Doutorado Honoris Causa*. Brasília, UnB, disponível em <http://www.unb.br/titulos/r_marinho.htm>. Acesso em 20.03.01 (seção Títulos e Honrarias)

- MARQUES, Mario Osório. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.
- MARQUES, Mario Osório. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.
- MORAES, Maria Cândido. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In: *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 57-69.
- MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, G. *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- MORIN, Edgar. A Reforma do Pensamento. In: PENA-VEJA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar P. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. (p. 21-34)
- MORIN, Edgar. *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- NEGROPONTE, Nicholas. *A vida digital*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- NISKIER, Arnaldo. *Educação a Distância: a tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: A poesia da ação*. Tese de doutorado, Rio de Janeiro, Departamento de Educação, PUC, 1991.
- NUNES, Ivônio Barros. *Noções da Educação a Distância*. Disponível em <<http://www.ibase.org.br/~ined/ivonio1.html>>. Acesso em 03.10.96
- OLIVEIRA, Ramon. *Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula*. Campinas: Papirus, 1997.
- OLIVEIRA, Fabrízia Pires de. Projeto Irecê: Utopia possível: a prática alicerçando a teoria, a teoria consolidando a prática. *Monografia* (Graduação). Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2005.
- PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas: Papirus, 1997.
- PALÁCIOS, Marcos. Cotidiano e Sociabilidade no Cyberespaco: Apontamentos para uma Discussão. In: Antonio Fausto Neto; Milton José Pinto. (Org.). *O indivíduo e as mídias*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996, p. 87-104.
- PALLARES-BURKE, Maria Lucia. *Muitas Faces da História*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.
- PARENTE, André. *Imagem-máquina - a era das tecnologias do virtual*. São Paulo: Editora 34, 1995.
- PETERS, Otto. *Didática do Ensino a Distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.
- PICANÇO, Alessandra Assis. Educação a Distância e Outros Nós: uma análise das telessalas do Telecurso 2000 coordenadas pelo SESI na Bahia. Salvador, 2002. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia/Faculdade de Educação.
- POPPOVIC, Pedro Paulo. Educação a Distância: problemas de incorporação de tecnologias educacionais modernas nos países em desenvolvimento. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 5-8.
- POSTMAN, Neil. *Técnopólio - a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.
- PRETI, Oreste (org). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE - UFMT, 1996.

- PRETI, Oreste (org). *Educação a Distância: construindo significados*. Cuiabá, NEAD/IE – UFMT, 2000.
- PRETI, Oreste. Educação a Distância e globalização: desafios e tendências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, MEC/INEP, v. 79, n. 191, p 19-30, jan./abr. 1998.
- PRETTO, Nelson. Educação e culturas: em busca de aproximações. In: Regina Leite Garcia; Edwiges Zaccur; Irene Giambiagi. (Org.). *Cotidiano: diálogo sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, v. , p. 133-148.
- PRETTO, Nelson, SERPA, Felipe. *A Educação e a Sociedade do Conhecimento*. In: Congresso Internacional Challenges 21, v. 1. p. 08-20. Braga: Universidade do Minho, 2001.
- PRETTO, Nelson. *Uma Escola sem/com Futuro*. São Paulo: Papyrus, 1996.
- PRETTO, Nelson. *Desafios da educação na sociedade do conhecimento*. 52ª Reunião Anual da SBPC. Brasília, 11 jul. 2000.
- PRETTO, Nelson; BONILLA, Maria Helena. Sociedade da informação: democratizar o quê? *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 de fevereiro, 2001
- PRIGOGINE, Ilya. *Do ser ao devir*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- RAMAL, Andrea Cecília. Avaliar na Cibercultura. *Pátio - revista pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, n.12, fev/abr 2000.
- RAMOS, Mozart Neves. Universidades corporativas. *Jornal do Comércio*. Recife/PE, 15.08.00. Disponível em < <http://www.jornaldocomercio.com.br>>. Acesso em 15.08.00
- RHEINGOLD, Howard. *A comunidade virtual*. Lisboa: Gradiva, 1996.
- RUSHKOFF, Douglas. *Um jogo chamado futuro: como a cultura dos garotos pode nos ensinar a sobreviver na era do caos*. Rio de Janeiro: Revan, 1999.
- SANTOS, Laymert Garcia. *Desregulagens*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- SANTOS, Ana Paula Moreira. As Tecnologias da Informação e Comunicação como Elemento Estruturante da/na Formação do Professor. *Monografia* (Graduação). Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2006.
- SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano16, n. 70, abr./jun. 1996, p. 17-27.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHAFF, Adam. *A Sociedade Informática*. São Paulo: Editora UNESP, 1990.
- SERPA, Felipe. A crise da modernidade - Para Onde Vamos? *Revista Bahia Análise e Dados*. Salvador: CEI, v.3, n.1, jun./1993, , p. 5-11.
- SERPA, Felipe. *Ciência e Historicidade*. Salvador, Edição do Autor, 1991.
- SERPA, Felipe. *Educação e territorialidade: Pedagogia da diferença*. Salvador, 2001, mimeo.
- SERPA, Felipe. Tecnologia proposicional e as Pedagogias da diferença. *Revista Noésis*, n.4, jan/dez. 2003, p.29-39. Salvador (Bahia): FAGED/UFBA, 2003.
- SERPA, Felipe. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador, EDUFBA, 2004.
- SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- SILVA, Marco. Um convite à interatividade e à complexidade: novas perspectivas comunicacionais para a sala de aula. GONÇALVEZ, M. A. R. *Educação e Cultura: pensando em cidadania*. Rio de Janeiro, Editora Quartet, 1999.

- SILVA, Marco. Que é Interatividade. In: *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v.24, n.2 maio/ago, 1998.
- SGUISSARDI, Valdemar (org.). O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas. In: SGUISSARDI, Valdemar. *Educação Superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000. (pp. 9-46).
- SOUZA, Paulo Renato e RILEY, Richard. Educação além das fronteiras. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 7 jan. 2001.
- SOUSA, Sandra Z. L. Revisando a teoria da Avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 1993. (p 27-51)
- TAKAHASHI, T. (org.). *Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, set. 2000.
- TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, pp 61-88, 2000.
- TAPSCOTT, Don. Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net. São Paulo: Makron Books, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 46, no 104, p. 278-297, 1966.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.
- TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.40, n.92, out/dez. 1963. p. 10 - 19. Disponível em: <<http://www.prossiga.br/anisioteixeira/artigos/mestres.html>>. Acesso em: 31.08.04.
- TENÓRIO, Robinson. *Cérebros e Computadores: A complementaridade analógico-digital na informática e na educação*. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 1998.
- TENÓRIO, Robinson. *Computadores de Papel: máquinas abstratas para um ensino concreto*. São Paulo: Cortez, 2001.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Projeto Irecê*. Salvador: UFBA/FACED, 2002. Disponível em: <www.irece.faced.ufba.br>. Acesso em: 27.07.04.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA/FACULDADE DE EDUCAÇÃO. *Projeto Conexões: Ciberparque Anísio Teixeira*. Salvador: UFBA/FACED, 2004. Disponível em: <www.faced.ufba.br/gec>. Acesso em: 04.05.05.
- VASQUES, Antônio. Anatel e Internet na escola. *Jornal O Povo*, Fortaleza/CE, 27.06.00. Disponível em <<http://www.noolhar.com/opovo>>. Acesso em 27.06.00
- VATTIMO, Gianni. *A Sociedade Transparente*. São Paulo: Edições 70, 1989.
- VIANNEY, João; TORRES, Patrícia; SILVA, Elisabeth. *A Universidade Virtual no Brasil: os números do ensino superior no país em 2002*. Santa Catarina: UFSC, 2002.