

CLEIDE APARECIDA CARVALHO RODRIGUES

MEDIAÇÕES NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE
PROFESSORES: AUTONOMIA, COMUNICAÇÃO
E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Salvador
2006



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

CLEIDE APARECIDA CARVALHO RODRIGUES

MEDIAÇÕES NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE
PROFESSORES: AUTONOMIA, COMUNICAÇÃO
E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Salvador
2006

Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues

**Mediações na Formação a Distância de Professores: autonomia,
comunicação e prática pedagógica**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Federal da Bahia, área de concentração:
Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, com objetivo
de obtenção de título de Doutor em Educação.

Tese defendida e aprovada em 12 de abril de 2006, pela banca examinadora constituída pelos
professores:

Prof. Dr. Nelson de Luca Preto – UFBA - Orientador

Prof.ª Dr.ª Mirza Seabra Toschi – UEG – Co – orientadora

Prof. PH.D. Gilberto Lacerda dos Santos – UnB

Prof. Dr. Dante Augusto Galeffi – UFBA

Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

O novo professor precisará, no cotidiano, criar condições para a vivência dos contextos por parte dos alunos e propiciar também a convivência entre os sujeitos. Será uma nova pedagogia, que denominamos pedagogia da diferença, a qual se estrutura a partir do diferente na diferença, enfatizando as singularidades, tanto de natureza espaço-temporal como no âmbito das subjetividades. Este será o novo papel do professor e esta deverá ser a nova escola no mundo contemporâneo: uma escola centrada nos homens e nas mulheres, enquanto expressões do ser humano.

FELIPE SERPA

DEDICATÓRIA

À memória de meu pai, que semeou em mim o desejo do constante aprender.

À minha mãe, que, com sua simplicidade, ensinou-me o valor da dedicação e da persistência.

Aos meus amados filhos, Camila e Gustavo, que partilharam, compreensão e paciência, dos momentos de renúncia da atenção, do lazer e hoje alimentam meu encantamento pela vida.

Ao meu querido Antonio, que com paciência e sabedoria suportou a distância e nos momentos difíceis, foi o companheiro, amigo e cúmplice de meus sonhos e desilusões e hoje compartilha mais essa conquista.

À amiga e companheira, Mirza, pelo apoio, amizade e a sensibilidade no ato de ouvir e de diálogo provocando-me reflexões.

À memória da colega, Dinalva Lopes Teixeira, que nas conversas acadêmicas incentivou-me a estudar essa temática.

À memória do “Guru da Faced”, prof. Dr. Felipe Serpa que deixou sua marca com seu pensar provocativo sobre as possibilidades do ser.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor Deus, que sempre me iluminou nos momentos mais difíceis deste trabalho.

A realização deste trabalho contou com a colaboração direta e indireta de muitas pessoas. Manifesto gratidão a todas elas e, de forma particular:

Ao orientador desta tese, prof. Dr. Nelson de Luca Pretto, pelas provocações, confiança e apreciação da qualidade acadêmica deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi e prof. Dr. Robinson Tenório, pelo respeito, leitura criteriosa e pelas excelentes contribuições acadêmicas.

Com grande afeto e estima agradeço a Maria das Graças Ferreira (Gazinha) por motivar-me a praticar a decantação no ato de escrever e fazer a leitura dos originais.

À Direção da Faculdade de Educação-UFG e aos meus parceiros de trabalho da área de Didática, pela compreensão e apoio para realização deste trabalho.

Aos colegas de Salvador pela acolhida e compartilhamento das incertezas, em especial a Maria Isabel (Bel), pela disponibilidade e presteza no encaminhamento das questões burocráticas.

Ao meu mano Fábio pelo diálogo constante nos momentos das divagações pessoais e acadêmicas, durante o árduo processo de produção da escrita.

Aos coordenadores dos Núcleos, às equipes de tutores, aos funcionários das Secretarias de Educação dos Estados do Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e à Equipe Nacional, que foram sujeitos colaboradores dessa investigação.

Enfim, a todas as pessoas que me apoiaram, incentivaram e acreditaram que este momento seria possível.

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma investigação acerca da prática pedagógica desenvolvida em curso de formação a distância de professores. O campo empírico escolhido foi o curso de extensão intitulado “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, oferecido pelo Ministério da Educação brasileiro e destinado a professores que atuam na rede pública de ensino. Com o objetivo de analisar as mediações comunicacionais presentes na prática pedagógica de cursos a distância ofertados a professores, foram selecionados quatro Núcleos onde se desenvolveu essa formação, todos situados Região Centro-Oeste. Com apoio em Paulo Freire (1996, 1998), Otto Peters (2001, 2003) e tendo como referencial mediações comunicacionais construídas com base na Teoria da Recepção, apresentada por Jesus Martín-Barbero (1995) e Guillermo Orozco (1998), a metodologia de pesquisa qualitativa (BOGDAN & BIKLEN 1994; ANDRÉ & LUDKE 1986), norteou os caminhos para coleta de dados por meio de análise documental, entrevistas individuais e grupo focal.

Com esta investigação, constatou que há limites e potencialidades na educação a distância, os quais precisam ser considerados para que haja um efetivo desempenho nesta modalidade de ensino. Apontados pelos dados coletados, os conceitos de autonomia, comunicação, tempo e espaço apareceram como fundamentais para apreender as mediações comunicacionais do processo de formação. As vozes dos sujeitos indicaram que a construção das abordagens pedagógicas, bem como diferentes concepções de educação a distância e de formação docente são repercutem cotidianamente nas formas de gestão e nas mediações comunicativas e espaço-temporal.

Outro resultado deste trabalho foi a apreensão da necessidade de investir em favor de uma política e de um sistema de EAD, neste País. Além disso, os dados revelaram que a gestão de um sistema de educação a distância apresenta especificidades distintas da educação presencial, bem como linguagens, formas de organização do trabalho pedagógico, materiais didáticos e processos avaliativos, singulares.

Palavras-chave: Mediação; formação de professores; educação a distância.

ABSTRACT

This work is a result of an investigation on the pedagogic practice developed during a teacher training distance education program. The empirical study object was an extension course named “TV at School and Today’s Challenges”, sponsored by the Brazilian Department of Education, and offered to public school teachers. In order to analyze the communication channels in the education practice of distance education programs for teachers, it was selected four centers that had developed this form of training, all of them located in the Center-Western Region. The qualitative research methodology, supported by Paulo Freire (1996, 1998), Otto Peters (2001, 2003), and by the communication channels based on the Reception Theory, has oriented the data collection through documental analysis, personal interviews, and focal groups.

This research has detected restraints and potentialities in distance education programs, which need to be considered in order to have an effective performance in this type of education. As data has revealed, the concepts of autonomy, communication, time and space were essential to the process of learning on how to handle the communication channels in education. The subject voices have indicated that the development of education approaches and different distance education conceptions and teachers training reflect daily on school management systems, and also in the communication channels and time-space.

Another result was the need to invest in favor of policies and distance education systems in this country. Moreover, data has revealed that the management of a distance education system presents distinct and singular characteristics, languages, forms of work organization, education material and evaluation processes from the ones presented by the traditional education system.

Key-words: Mediation; teachers training; distance education.

SUMÁRIO

TEMATIZANDO	11
Contexto de investigação	11
Em foco: o curso "TV na Escola e os Desafios de Hoje"	15
Formato do curso	16
O que significa conceber a EAD na formação docente?	19
Alternativa curricular?	21
Em foco: a proposta de investigação	23
CAPÍTULO 1 - DO ÓBVIO AO SINGULAR	25
1.1 Caminhos e caminhos	26
1.2 Passos e mais passos	31
1.3 Mutação de saberes	35
1.4 As mediações	37
1.5 As mediações nos processos de ensinar e aprender	40
1.6 Caracterização do Núcleo do Estado de Goiás	42
1.7 Caracterização do Núcleo do Distrito Federal	44
1.8 Caracterização do Núcleo do Estado de Mato Grosso	45
1.9 Caracterização do Núcleo do Estado de Mato Grosso do Sul	46
1.10 Equipe Nacional	47
CAPÍTULO 2 - CARTOGRAFIA DA EAD	49
2.1 Olhar Crítico – Do discurso institucional à <i>performance</i> da EAD	49
2.2 Panorama histórico	57
2.3 Características da EAD	61
2.4 Foco político e legal da EAD	62
2.4.1 Foco político	62
2.4.2 Foco legal	68

CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A GATA	
BORRALHEIRA É PRINCESA	72
3.1 No plano das possibilidades	72
3.2 As tecnologias de informação e comunicação em processos de ensinar e aprender com ou sem distância	73
3.3 Conceitos ofuscados	76
3.3.1 Tempo e espaço	77
3.3.2 Configurações entre-lugares e <i>destempos</i>	80
3.3.3 A distância é próxima	84
 CAPÍTULO 4 - A FORMA-AÇÃO DE PROFESSORES (A) DISTÂNCIA	87
4.1 A distância da formação docente	88
4.2 Conceitos difusos	91
4.2.1 Autonomia	92
4.2.2 Comunicação	105
4.2.3 Prática pedagógica	115
4.3 Ressonâncias da comunicação na formação docente	122
 CAPÍTULO 5 - PRECIPITAÇÕES DA EAD	133
5.1 Abordagem pedagógica conectiva	134
5.2 Gestão do sistema de EAD	135
5.3 Mediação espaço-temporal	138
 CONSIDERAÇÕES E OUTROS FOCOS	143
 REFERÊNCIAS	148

APÊNDICE

Documentos de autorização da pesquisa

Roteiro de entrevistas

ANEXOS

Tutoriais

Carta ao cursista

TEMATIZANDO

“As pessoas se sentem mais confortáveis com velhos problemas do que com novas soluções”
(AUTOR DESCONHECIDO)

Por que envidar esforços no estudo de cursos de formação de professores na modalidade a distância, se os convencionais, na modalidade dita “presencial”, apresentam uma prática pedagógica dicotômica, estrutura curricular fragmentada e a organização do trabalho pedagógico tem como modelo o fabril? Com efeito, estudos encomendados pelo próprio MEC¹ confirmam essa configuração dos cursos e mostram que as instituições formadoras não têm promovido uma formação de professores, que contribua para a melhoria da qualidade do ensino básico. Valendo-se desses e de outros estudos,² esse Ministério e as instituições formadoras têm implementado propostas de formação de professores na modalidade a distância que, muitas vezes, surgem como eficazes para a superação, em curto tempo, da falta de qualificação do docente.

Neste capítulo serão abordados o contexto de investigação, o objeto investigado, a justificativa, o problema, os objetivos da pesquisa e os conceitos básicos da Educação a Distância.

Contexto de investigação

A autora deste estudo é professora de cursos de formação de professores há mais de uma década e tem como uma das preocupações a compreensão das interfaces do processo pedagógico, especificamente, dos processos comunicativos na prática docente com base nas teorias de Jurgen Habermas e Paulo Freire. Na procura de tal compreensão, tem desenvolvido estudos que buscam articular os campos da educação e da comunicação. O interesse pontual sobre o processo comunicativo na prática docente surgiu quando dos estudos no Mestrado e

1. Para aprofundar acerca desses estudos, consultar GATTI, Bernadete A. Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área. São Paulo, FCC/DPE, 1996.

2. TOSCHI, Mirza Seabra. Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância. Tese de doutorado. UNIMEP, 2000.

MEDEIROS, Simone. TV/vídeo na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades. Dissertação, UnB, 2003.

acentuou-se com sua participação no projeto de pesquisa Infovias e Educação,³ sobretudo no subprojeto, intitulado Produção de Materiais Midiáticos acerca do processo ensino-aprendizagem destinados à formação de professores, na Educação a Distância (EAD), que resultou na produção de um CDROM e apresentação em seminários relacionados às temáticas da formação docente.

O envolvimento com o Projeto Infovias e a ampliação de estudos sobre EAD, após a realização de um trabalho junto a UFG Virtual para elaboração de projetos, planejamento de cursos e coordenação de cursos de formação de professores a distância, bem como a participação em eventos das áreas de Educação e de Comunicação⁴ reforçaram a preocupação da pesquisadora com o descompasso entre o desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e as condições de apropriação pelos docentes do conhecimento dessa área e do material adequado, à prática pedagógica escolar. Chamava a atenção a falta de incorporação e de integração das TICs nos cursos de formação dos professores, isto é, a ausência de estudos das teorias da comunicação, da apropriação das tecnologias nas práticas pedagógicas, bem como reflexões que levem à construção de redes de saberes, de relações capazes de superar a fragmentação do conhecimento em áreas e disciplinas e a dicotomia entre o ensinar e o aprender.

Com base nos aspectos mencionados, buscou-se, neste estudo, investigar a prática pedagógica presente no processo de formação docente desenvolvido no curso de extensão, denominado “TV na Escola e os Desafios de Hoje”,⁵ focalizando-se o processo comunicativo nessa prática. Para isso, optou-se pela pesquisa qualitativa crítico-reflexiva, na qual a problematização é uma constante. Os procedimentos de pesquisa foram construídos com base nos pressupostos e conceitos referentes ao processo comunicativo na prática pedagógica em EAD. Para a coleta de dados, utilizaram-se procedimentos, dentre os quais: entrevistas semi-estruturadas, análise documental e grupo focal.

Nesse construto, a escola é concebida como espaço possível das interfaces entre educação e comunicação, nas quais ambas constroem sujeitos e saberes, que possibilitam outros saberes. Entende-se que educação e comunicação acontecem no movimento dos sujeitos que, valendo-se de seus conhecimentos estabelecem relação com o saber científico e universal, mediante um movimento dialógico que se configura em uma forma espiralada advinda da própria interface da educação com a comunicação.

3. O projeto Infovias e Educação ocorreu de 2000 a 2002, envolveu quatro cidades do Estado de Goiás, sob a coordenação da UFG/FE, financiada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás.

4. I Congresso Ibero-americano (Santa Maria-RS), 23^a ANPED (Caxambu-MG) e XXIII INTERCON (Manaus-AM).

5. A Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC em parceria com a UniRede (consórcio de 70 Universidades), oferece o Curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”. Este curso foi concebido para professores e outros profissionais em Educação da rede pública de ensino para melhor utilização da televisão, do vídeo e demais tecnologias no ensino. No curso, utiliza-se a modalidade de ensino a distância. O material básico de estudo são os vídeos, que serão veiculados pela TV Escola, e os seguintes impressos: Guia de Estudo, texto de cada Módulo, revista, catálogo e grade de programação da TV Escola, manual de orientação sobre o *kit* de equipamento. Fonte: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedh0.htm>.

Para apreender essa interface na preparação do docente, recorreu-se a dados apresentados por Gatti (1997), segundo os quais os cursos de formação inicial e continuada têm apresentado dicotomia entre a teoria e a prática, mantendo uma imagem técnica e descontextualizada de formação acadêmica. Desse modo, muitas vezes, a qualificação docente se reduz ao domínio de um saber e do modo de ensinar esse saber. Esses cursos, todavia, deveriam proporcionar a construção de formas de interlocuções entre sujeitos envolvidos e levar em conta os saberes sob o foco da unidade de construção do pensamento, em que os contrários se atraem e se fundem na totalidade. Em estudo realizado sobre a questão curricular da formação docente, Gatti (1997) indaga sobre a importância do aparato da comunicação no preparo docente:

Como criar condições de combinar e integrar aquilo que é essencial na produção das ciências, das humanidades e das artes, em suas características, com os reclamos do ato de ensinar num dado contexto, com um grupo específico de aprendizes. Como trabalhar a interação comunicacional de modo a criar condições de aprendizagens efetivas e significativas? (GATTI, 1997, p. 96/97)

Nas últimas décadas, as políticas de formação de professores, desenvolvidas pelo MEC,⁶ têm se voltado para a Educação a Distância, mas ainda há muito por fazer. A EAD teve maior impulso no Brasil, a partir de 1995, com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), que apresenta como objetivos⁷

- trazer para a escola um enorme potencial didático pedagógico;
- ampliar oportunidades onde os recursos são escassos;
- familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano;
- dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;
- oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento;
- estender os espaços educacionais;
- motivar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.

Não se pode esquecer que esses objetivos da Seed/MEC estão presentes, também, no discurso dos organismos internacionais, como, por exemplo, no Relatório Delors:

6. Em 2004, o Ministério da Educação, alocou R\$ 14 milhões no apoio técnico e financeiro em instituições, possibilitando a abertura de 19 cursos a distância de licenciatura em Matemática, Química, Física, Biologia e Pedagogia a serem oferecidos em todo o Brasil. Essa iniciativa permitiria a oferta de 17.585 vagas no ensino superior público, a partir de 2005. Trata-se da primeira iniciativa em larga escala do MEC em apoio direto à expansão do ensino a distância nas instituições públicas de nível superior. Fonte: Relatório SEED, 2004 <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=193>

7. Capturado em 28/01/2005 no site www.mec.seed.gov.br

De uma maneira geral, a qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que sua formação inicial. O recurso, as técnicas de ensino a distância, podem ser uma fonte de economia e permiti que os professores continuem assegurar o seu serviço, pelo menos em tempo parcial. (DELORS, 2001, p. 160)

Como parte dessa política surgiu um conjunto de programas e projetos de formação continuada de professores, como o Salto para o Futuro,⁸ a TV Escola,⁹ o Proformação,¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em Ação, Programa de Formação de Alfabetizadores (PROFA) e “TV na Escola e os Desafios de Hoje”.

Do ponto de vista do MEC, esses empreendimentos têm apresentado resultados satisfatórios, mas pesquisas como a de Toschi (1999) e o Relatório de Avaliação do Proformação (2003) apontam que há dificuldades de recepção dos programas televisivos veiculados pela TV Escola e um acentuado índice de evasão dos inscritos nesses cursos. Dos projetos supracitados, destaca-se o Salto para o Futuro, que está no ar desde 1991, com objetivo de proporcionar à comunidade educacional, sem custos financeiros, um processo de formação continuada, incentivando a adoção de uma cultura de permanente qualificação profissional.

Educadores preocupados em garantir a articulação dos conhecimentos dos educandos com os saberes sistematizados cientificamente, com o uso dos meios midiáticos têm se debruçado para estudar os limites e as possibilidades desse instrumento para uma formação científica e humana e não apenas técnica. Para Cysneiros (1998), a utilização do arsenal tecnológico não deve limitar-se à mera reprodução dos materiais usados nas práticas conservadoras de ensino, como exploração de um mapa ou em uma forma de aprendizagem individualizada sem orientação. Infelizmente, por trás do discurso de melhoria da qualidade da formação docente, existem propostas que apresentam estrutura pragmatista e imediatista, como se fossem fórmulas mágicas e que perdem de vista a complexidade do cotidiano escolar e dos saberes dos sujeitos partícipes do processo educativo.

Diante da realidade atual, altamente tecnológica, emergem indagações, dentre as quais as seguintes: Em que medida a mudança da dimensão espaço-temporal proporcionada pelas

8. As séries de vídeo apresentam grande variedade de temas educativos, articulados à pluralidade e diversidade brasileira.

9. A partir de 1996, na grade do programa TV Escola, foi criado o programa *Salto para o Futuro* que produz para professores e gestores séries televisivas, valorizadas por textos escritos por renomados educadores e especialistas, e promove o diálogo com esses profissionais, democratizando oportunidades de interação e de acesso ao conhecimento. Está presente em cerca de 33 mil escolas, distribuídas por mais de 5 mil municípios. Atualmente, o TV Escola desenvolve estudos para incentivar a produção de programas nacionais e para modernizar os equipamentos e linguagens, de forma a integrar-se à tecnologia digital e permitir maior interatividade, o que a torna, por sua capilaridade, um programa estratégico para a inclusão tecnológica do cidadão brasileiro. Fonte: Relatório SEED, 2004 <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=193>.

10. O Programa Proformação habilitou nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste cerca de 5 mil professores da rede pública que ainda não possuíam diploma de magistério. A experiência brasileira com este programa foi o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto de Formação de Professores em Exercício na Escola Primária de Timor-Leste. Este projeto inicialmente deverá oferecer à 100 (cem) professores da escola primária a certificação literária secundária que, no Brasil, equivale ao ensino médio, habilitação em magistério. A cooperação entre os Ministérios da Educação do Brasil e do Timor-Leste está prevista para realizar-se de janeiro de 2005 a dezembro de 2007. Relatório SEED, 2004 <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=63&Itemid=193>.

TICs tem contribuído para modificar a prática pedagógica, as relações entre os sujeitos do processo de ensinar e aprender, bem como os elementos da didática na EAD? Que processo comunicativo possibilita o desenvolvimento de uma prática pedagógica mediadora na EAD?

Essas e outras questões contribuíram para formular a proposição deste estudo, processo do qual surgiram outras perguntas, como: Qual a caracterização das práticas pedagógicas do curso a distância, denominado “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, destinado a professores?

Com a compreensão de que qualquer pesquisa requer a delimitação do objeto a ser estudado, neste trabalho, optou-se pelos Núcleos do programa, localizados nas Universidades Federais da Região Centro-Oeste.

Como referencial para esse estudo buscou-se o conceito de mediação com base na Teoria da Recepção. No campo da comunicação, essa teoria, defendida por Orozco (1997) e Barbero (1995), apresenta como objeto a articulação do núcleo de produção e a percepção do receptor sobre a mensagem e não o efeito da mensagem, porque o receptor pode mudar o sentido e o significado ou conteúdo na recepção da mensagem. Nessa articulação, a Recepção é construída no e pelo campo do receptor, com base em um mecanismo implícito, segundo o qual o emissor “sabe que o receptor sabe”. Neste trabalho, essa teoria foi adotada como lupa sobre o objeto no processo de coleta de dados, no qual se buscou apreender os NÓS do campo teórico e prático da formação docente, obtida mediante o curso em causa. Nesse percurso, inquietações e incertezas teóricas fluíram como frutos dos movimentos que ora estavam focados no objeto de estudo, ora estavam desfocados.

Abordar os desafios postulados na formação de professores em cursos a distância implica conceber que a interface da educação com a comunicação está em um processo de equilíbrio entre as necessidades e habilidades pessoais e a participação em grupos tanto presenciais quanto virtuais, para os quais a utilização das tecnologias pode propiciar, ao mesmo tempo, a interação de conhecimentos e de sensibilidades.

Em foco: o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”

O curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” é distinto e singular como meio de formar professores a distância, pois foi o primeiro promovido pelo MEC/UniRede em um sistema de parcerias com esferas públicas. Contou com a participação de universidades públicas e foi realizado simultaneamente em todo território nacional. Gratuito e destinado a professores da rede pública contava com carga horária de 180 horas (dividida em 3 módulos de 60h) e foi desenvolvido totalmente a distância. Nele foram utilizados dois tipos de materiais didáticos, impresso e vídeo, além de ferramentas de comunicação desde a mais convencional – correio, telefone e a internet/ correio eletrônico.

O objetivo geral do curso era “capacitar profissionais de instituições públicas de ensino fundamental e médio para o uso no cotidiano escolar dos recursos proporcionados pelas

tecnologias da informação e comunicação, com ênfase na comunicação audiovisual” (Seed/MEC, 2000, p. 5).

Seu objetivo principal era mostrar ao professor comprometido com a formação de crianças, jovens e adultos que ele precisa trabalhar com as tecnologias, de modo autônomo, criativo e crítico. Para isso, é necessário desenvolvimento profissional, aprimoramento das atividades direcionadas à aprendizagem dos alunos, envolvimento com gestão da escola, bem como articulação da escola com a comunidade.

O curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje” teve início em 15 de outubro de 2000, dia do professor, foi organizado inicialmente para atender 20 mil educadores, entre professores, diretores e coordenadores pedagógicos ou de tecnologia das escolas públicas de ensino médio e fundamental. Diante da demanda de 250 mil inscrições para a primeira edição, como mostra o depoimento da diretora do Departamento de Produção e Capacitação em Programas de Educação a Distância (DPCEAD), as vagas foram ampliadas para 34 mil:

[...] foi uma demanda assim avassaladora no último dia do prazo para inscrição. Nós tínhamos divulgado um número de fax e as pessoas conseguiram descobrir todos os fax do MEC, todos os aparelhos de fax do MEC até o gabinete do Ministro. O sistema da UnB para receber inscrições on-line travou três vezes. (Diretora DPCEAD)

A acentuada demanda surpreendeu os coordenadores nacionais em Brasília, mas, na confirmação das inscrições e mesmo no início do curso, verificou-se que muitos eram funcionários da Secretaria da Educação e não estavam ligados diretamente à docência. Além disso, havia entre esses os que desconheciam a finalidade do curso e outros sua inscrição tinha sido feita pela própria Secretaria de Educação ou pela Escola. Mesmo depois de uma triagem a demanda foi suficiente para que o curso fosse ofertado até 2004, no total de quatro edições.

Pode-se dizer, que o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” tinha como objetivo suprir a lacuna deixada pelo projeto TV Escola que, proposto como uma alternativa de recurso às práticas pedagógicas e à formação continuada do professor mediante curso a distância, não conseguiu ultrapassar os moldes de um material de apoio às atividades do professor, logo não se efetivou como um programa de formação continuada a distância, como concluiu Toschi (1999).

O MEC reconhece que há necessidade de ofertar uma formação específica para o professor quanto ao uso das tecnologias na escola, caso contrário as TICs serão apenas objetos de decoração na escola.

Formato do curso

Segundo depoimento da diretora do DPCEAD do MEC acerca do projeto em análise, “este curso foi organizado em resposta às solicitações de educadores entrevistados em pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Unicamp, em 1999, sobre o

trabalho que a TV Escola vem realizando em todo o país”. Conforme essa diretora, os resultados dessa pesquisa evidenciaram que, dos professores entrevistados, 86% revelaram que gostariam de capacitar-se para melhor utilizar os programas do TV Escola.

Nesse mesmo momento, de acordo com a ex-coordenadora da UniRede,¹¹ surgia este consórcio, que se uniu à Seed/MEC para criar o curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, que seria coordenado pela Universidade de Brasília (UnB) e envolveria outras universidades do Consórcio. O guia do curso explicita:

Foi organizado como curso a distância para atender a um maior número de educadores, em todo o país, e permitir que esses profissionais possam qualificar-se sem ter que se ausentar ou se deslocar do ambiente onde trabalham, minimizando a influência das dificuldades profissionais, econômicas e as barreiras geográficas. Além disso, o curso possibilita otimizar um recurso tecnológico disponível (TVEscola), utilizando e disseminando o ensino a distância. (MEC, 2000, p. 13)

É importante ressaltar que o objetivo da UniRede é de agregar instituições públicas de ensino superior com intuito de “democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância”. Integrada, hoje por 70 instituições de ensino superior, a UniRede foi constituída, para abranger os níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada, de acordo com o Termo de Adesão (Protocolo de Intenções)¹² que a criou. Este consórcio era visto por alguns, como possibilidade de cooperação entre universidades e escolas técnicas, evitando-se o isolamento dessas instituições, a duplicidade de suas iniciativas, bem como o pagamento de direitos autorais pela disseminação de metodologias, ambientes de aprendizagem, adequação de tecnologias, e elaboração de projetos e organização de conteúdos específicos em cada instituição.

Com esse intuito, foi criada uma estrutura de gestão descentralizada, cujas atribuições seriam tomadas de decisão em votações pelo Conselho de Representantes (um de cada instituição) e o Comitê Gestor, responsável pela direção dos trabalhos. A UniRede contaria, também, com Assessorias específicas para cada área, a cargo de várias instituições de ensino. No caso da execução dos trabalhos de educação a distância, propriamente ditos, cada instituição constituiria um Núcleo e unidades descentralizadas dos projetos (cursos) em funcionamento.¹³

Apesar de este estudo não objetivar a análise específica do papel da UniRede no cenário brasileiro das políticas de EAD, não se pode deixar de registrar que os propósitos desta rede, até o momento, diluíram-se na criação de um sistema de educação a distância, que não conseguiu atingir metas objetivas de implantação e difusão da EAD no País. Exemplo disso é a falta de uma

11. Universidade Virtual Pública do Brasil - Unired, criada em 2000, passou por um processo de discussão e debates políticos no cenário da regulamentação do artigo 80 da LDB n. 9.394.

12. Fonte: <http://www.unired.br>

13. Fonte: <http://www.unired.br>

infra-estrutura física e de pessoal da própria UniRede, bem como a efetivação dos consórcios regionais que, ainda, não atingiram seus objetivos de parceria na ofertada de cursos, como mostra o site da própria UniRede. A ausência de uma infra-estrutura indica o embate político que a coordenação da UniRede enfrenta para sua consolidação, pois, até a ocasião da coleta de dados desta pesquisa (2004), a coordenação estava sendo instalada em uma sala emprestada de um prédio do Instituto de Pesquisa em Física da UNB.¹⁴ Essa situação é confirmada pela diretora do DPCEAD (Seed/ MEC):

[...] só que como a UniRede ainda não estava estruturada, ainda não está, mas, na época, não estava [...] O departamento aqui assumiu a coordenação do processo, então, embora nós trabalhássemos direto, a UniRede escolheu a Universidade de Brasília por estar mais próxima. Nós tínhamos problema de recursos, não tínhamos recurso nenhum para um curso desse porte, não havia uma previsão orçamentária para isso. A idéia surgiu no início do ano e o orçamento é feito no ano anterior [...]

Apesar dessa situação, é preciso destacar que o grupo gestor da UniRede e o Conselho de Representantes têm exercido um papel político importante junto à Seed/MEC, bem como nas comissões de Educação na Câmara Federal em prol do reconhecimento da importância da Educação a distância no contexto atual, mesmo em condição de precariedade estrutural e organizacional.

No que se refere ao curso do “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, a UniRede teve uma atuação fundamental no processo de sua elaboração, na organização e viabilização das condições para sua realização nos Núcleos.¹⁵ Tanto o Conselho de Representantes como outros integrantes da UniRede e da Seed /MEC investiram suas competências e habilidades profissionais na produção de materiais didáticos e formatação do curso. Esse empenho se traduziu no alcance desse curso – todo o território nacional – e no número de cursista: até a quarta edição cerca de 100 mil professores foram beneficiados.

Como já foi dito, o curso em análise está organizado em três módulos, quais sejam: 1 – Tecnologias e educação: desafios e a TV Escola; 2 – Usos da TV e do vídeo na escola; 3 – Experimentação: planejamento, produzindo, analisando.

Ao utilizar material impresso e os vídeos que eram veiculados pela TV Escola às quintas-feiras e reprisados nas sextas-feiras e sábados, o cursista realizava as atividades no guia e as enviava ao tutor disponível. O contato com este dava-se via telefone, fax, internet e ou Correio. A estrutura do curso não previa encontros presenciais, mas, nos Núcleos pertencentes à Região Centro-Oeste, houve experiências dessa natureza. A proposta sugere a formação de grupos de estudos entre os cursistas para discussão e execução das atividades solicitadas. A certificação

14. Em maio de 2004, foi realizada uma entrevista com a Coordenadora Nacional da UniRede professora Selma Leite, e com a ex-coordenadora, Dóris Faria, (responsável pela criação do curso "TV na Escola e os Desafios de Hoje"), a fim de coleta de informações para esta pesquisa.

15. Os Núcleos são os locais institucionais definidos para coordenação e execução do curso. Nos Estados da Região Centro-Oeste eles foram instalados nas Universidades Federais localizadas nas respectivas capitais.

foi feita pelas Instituições de Ensino Superior (IES), parceiras do projeto, podendo ser emitida ao término de cada módulo (sessenta horas).

O que significa conceber a EAD na formação docente?

A política atual do MEC desenvolvida com base na proposta de trabalho em parcerias, defendida, também, pelos organismos internacionais e expressa no Relatório Delors (2001, p. 201), indica mudança nas formas de assistência e de cooperação institucional. Para ampliar investimentos na área social e educacional, emergem projetos e programas educativos e sociais que agregam órgãos públicos, Secretarias de Educação, empresas, ONGs e universidades, etc.

Na forma de parcerias, surgem cursos de formação em serviço, que se caracterizam como aligeirados,¹⁶ com ênfase na prática do “aprender a fazer”, um dos pilares defendidos no Relatório Delors (2001). Neste relatório, os cursos a distância de formação de professores são considerados menos onerosos, mais eficientes, rápidos e adequados para atender a um grande número de pessoas ao mesmo tempo e para revolucionar as teorias de ensino-aprendizagem.

Muitas vezes, no discurso político a EAD é proclamada como alternativa em razão de suas “inovações metodológicas”, dos materiais didáticos, dos recursos e procedimentos, da transferência e processamento da informação.

No entendimento de Valente (2000, p. 98), “[...] a EAD seria uma oportunidade de mudança no ensino e não a solução que substitui a educação presencial.” Dessa forma, defini-la como alternativa ou oportunidade de ruptura com concepções cristalizadas de educação não é o mais importante, mas, sim, concebê-la como uma prática pedagógica que envolve formas de comunicações, conteúdos em linguagens diversas, sujeitos e tecnologias.

O sentido alternativo, adotado aqui, não é de improvisação, nem de compensação e, sim, de um processo de reafirmação de ensino e de aprendizagem constante, como defendem Gutierrez e Prietto (1994).

Para Gutierrez & Prietto (1994) essa modalidade de educação é uma alternativa para o processo educativo, pois envolve mudanças práticas e formas de aprendizagens. Segundo os autores citados, lançar mão da EAD como opção requer uma prática que leve em conta mais o “usuário”, isto é, o aluno ou sujeito receptor, do que as possibilidades e vantagens institucionais. Nesse sentido, é preciso atentar para os riscos da adoção da EAD, como apontam Gutierrez e Prietto (1994): 1 - ensino industrializado; 2 - ensino consumista; 3 - ensino institucionalizado; 4 - ensino autoritário; 5 - ensino massificante.

Os apontamentos de Gutierrez e Prietto (1994) acerca das vantagens e perigos da EAD, favorecem pensar e agir político-pedagógico sobre sua adoção como alternativa de preparo docente, isto é, como possibilidade e não como redenção dos problemas de formação quantitativos

16. Exemplo desse é o curso Normal Superior, com duração de 2 a 3 anos com certificação de superior, o que desqualifica o curso de graduação com duração de 4 anos.

e qualitativos nas políticas educacionais. É importante destacar que essa concepção defendida por Gutierrez & Prietto (1994), foi constatada durante a coleta de dados, o que se comentará posteriormente.

Para demarcar, mais ainda, a distinção entre uma proposta de EAD como uma alternativa do processo educativo, formulada por Gutierrez e Prietto (1994) e outras de cunho massificador, é apontam-se os seguintes aspectos:

- para os autores, a prática social é o conjunto de atividades que se realiza nos âmbitos econômico, político, ideológico, cultural e cotidiano;
- a comunicação concebida como participativa e dialógica adquire uma dimensão que ultrapassa sensivelmente o uso instrumental de apoio de mero repasse de conhecimentos;
- o processo de EAD possibilita aos sujeitos envolvidos dar sentido aos conteúdos do currículo;
- os materiais para EAD devem ter como metodologia a pesquisa, que exige a solução de um problema e utilização de conhecimentos já adquiridos e novos;
- as atividades vividas devem estar articuladas com os conhecimentos já adquiridos e novas reflexões devem ser feitas, com base na prática.

Ao priorizar o processo comunicativo na EAD como alternativa de ensino, os autores chamam a atenção para o risco da distorção dos meios e instrumentos como processo de comunicação. Esse aspecto é importante, tendo em vista o entendimento de mediações comunicacionais¹⁷ no estabelecimento de relações individuais, institucionais e pedagógicas nas redes de intercâmbio de saberes, incertezas, sentidos e significados.

Durante o processo de construção da metodologia desta investigação surgiram algumas questões que contribuíram para a escolha de mediações comunicacionais como referencial teórico metodológico para coleta de dados. Dessas questões destacam-se:

- O ensino a distância reproduz o ensino presencial?
- Que papéis assumem professores e alunos na aprendizagem a distância?
- Em que medida, a modalidade a distância contribui para a melhoria da qualidade da prática pedagógica na formação docente?
- O que diferencia a EAD do ensino presencial?

Essas e outras questões estiveram presentes no percurso desta pesquisa e provocaram a busca por compreender os conceitos de tempo e espaço, bem com as dimensões do entre-lugar e da multiplicidade de temporalidades – *destempos* – na formação docente, especificamente a distância. Outro aspecto dos dados coletados foi o processo de apreensão das mediações comunicacionais em cada núcleo pesquisado e o delineamento das similitudes e distinções da prática pedagógica do curso de cada núcleo da Região Centro-Oeste, quando emergiram as seguintes categorias de análise: autonomia, comunicação e prática pedagógica.

17. Guillermo Orozco-Gomez pesquisador da área de comunicação na Universidad de Guadalajara México e Francisco Gutierrez & Daniel Prieto.

Alternativa curricular?

Estudiosos como Pierre Lévy (2001b), Manuel Moran (2000), Vani Kenski (1996; 1997) reconhecem que a distinção entre “ensino presencial” e “ensino a distância” brevemente será superada, pois a presença das ferramentas de informação e comunicação bem como os suportes multimídias interativos estão sendo cada vez mais inseridos nas práticas educativas, indicando que o uso das TICs não são exclusividade da EAD. O próprio Presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), professor Frederic Litto, em pronunciamento no Pólo Regional de Goiás, em junho de 2005, apresenta o termo educação como sendo uma modalidade flexível como denominação da forma de ensino que articula momentos presenciais e a distância, em um processo de formação. Com base nesses entendimentos, o ponto de discussão neste trabalho é também o das concepções dos processos de ensino e aprendizagem com ou sem tecnologias de informação e comunicação e não o do caráter econômico da educação como mercadoria, seja presencial ou a distância.

Quanto ao uso de ambientes de aprendizagem online, Lévy (2001b, p. 171) afirma que com o uso de ambientes de aprendizagem on-line, professores e estudantes atualizam, mútua e continuamente, tanto seus saberes disciplinares “como suas competências pedagógicas”. Nesse sentido, a utilização das TICs nos processos de aprendizagem, especificamente na EAD, é considerada como uma alternativa para atender à demanda, cada vez mais, em diversos lugares, com custos menores que os destinados ao ensino presencial.

As contribuições de Gutierrez e Prietto (1994) se fazem valer na defesa de um currículo em uma perspectiva de ensino alternativo, pois para eles só se garante um processo educativo alternativo com a adoção de um currículo e materiais educativos fundamentados na realidade e na prática dos educandos. Esses autores criticam os currículos de EAD que, via de regra, são mais fechados, inflexíveis do que o ensino presencial.

Um currículo voltado para EAD deve primar pelo método científico em uma abordagem qualitativa no qual o sentido investigativo se faz presente na prática cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Dessa forma, considera-se que a construção de ambientes de aprendizagens para EAD possibilita desenvolver aprendizagens mais colaborativas do que no ensino presencial, pois alguns dispositivos tecnológicos favorecem o compartilhamento de idéias, dúvidas, experiências, sentimentos. Além disso, a motivação à troca de saberes, as mediações relacionais e simbólicas, orientação dos percursos personalizados de aprendizagem são habilidades diferenciadas em um processo interativo de aprendizagens a distância, como afirmam Gutierrez & Prietto (1994, p. 49):

Um currículo de educação a distância estará integrado também por espaços, passos metodológicos e estratégias educativas que “obriguem” o estudante a confrontar a teoria científica, a informação ou os conhecimentos recebidos com a prática profissional e cotidiana dele mesmo.

Diante dessa abordagem de currículo, o papel do professor não pode mais ser de repasse de informações ou mera difusão de conhecimentos, mas de acompanhar e gerenciar as formas de aprendizagens seja na modalidade de ensino presencial ou a distância, como defende Ramal (2002).

Para Levy (2001b), hoje os saberes adquiridos no início de uma carreira ficam obsoletos no final de uma preparação profissional ou mesmo antes. Esse entendimento provoca questionamentos: De que tipos de saberes estão sendo tratados? São apenas os saberes técnicos e as habilidades ou os saberes científicos também são, em potencial, obsoletos em um curto espaço de tempo? O que leva os indivíduos a mudarem várias vezes de profissão ou buscarem outros saberes? O descompasso entre currículo escolar e o mercado de trabalho é, muitas vezes, decorrente das práticas de gestão administrativa e pedagógica, que transitam entre a abordagem instrumental e interativa de formação.

Diante dessas indagações e de um posicionamento divergente de Levy, faz sentido lembrar aqui que a idéia de educação ao longo da vida não é uma alternativa de superar o descompasso entre o que se ensina na escola e a atuação exigida pelo mercado de trabalho ou de adquirir novas competências essenciais para garantir o redimensionamento do capitalismo. Essa educação é necessária para que o sujeito desenvolva competências, habilidades e produza conhecimentos tais que favoreçam além do seu crescimento pessoal e profissional a gestão e produção de saberes, de tempos e espaços, que envolvam o gerenciamento de trajetórias, de formas de cooperação. Esse processo educacional, em todo e qualquer modalidade, requer preparo dos profissionais, professores e administradores escolares para tornarem-se dinâmicos e capazes de promover e conduzir mudanças sociais necessárias, afirma Alonso (2003).

Para Levy (2001b), a configuração da sociedade tecnológica pelo excesso de informação e a construção e socialização do conhecimento em rede contribuem para a intensificação do descompasso entre a formação acadêmica e a atuação profissional. Essa configuração, entretanto, tem sua face positiva, pois favorece o compartilhamento de saberes e a produção de conhecimentos, o que se dá não apenas pelo domínio de saberes, mas também pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, sejam elas de natureza profissional ou pessoal. Ademais, dá lugar à idéia de espaço e tempo nas dimensões do “real” e do “virtual”, o que traz a noção de co-pertencimento de sentidos e de significados, os quais são construídos e sofrem interações nos processos educativos.

Com base nessas considerações, retoma-se o caráter alternativo de um currículo na EAD, tal como é apresentado por Gutierrez e Prietto (1994), no qual há a exigência de um novo modo de pensar a vida e a produção da existência diante de um mundo entendido como uma totalidade articulada por diferentes saberes, por diferentes homens, mulheres, técnicas e realidades. Longe da dicotomia e da fragmentação do pensamento e da descontextualização da realidade humana, esses elementos estão em permanente interconexão e são envolvidos em um movimento de transformação, no qual nem tudo é definitivo, previsível ou passível de ser controlado.

Conceber a EAD como alternativa de um processo de formação docente que ultrapasse e transgrida a lógica de massificação e do ensino desqualificado é uma ousadia, porém não é impossível, pois a apropriação das tecnologias na educação não significa atender aos objetivos do capitalismo global que visa ao sujeito como mero consumidor.

Outra visão da EAD é de deslumbramento e sedução graças à possibilidade de agregar o uso de várias tecnologias como forma de superar problemas constatados na metodologia da formação docente na modalidade presencial.

Em foco: a proposta de investigação

A escolha do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” como objeto desta investigação não foi aleatória, pelo contrário, as razões surgiram desde a solicitação, no segundo semestre de 2000, da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (UFG),¹⁸ de indicação de alunas do curso de Pedagogia para uma seleção de tutores que iriam atender ao curso em questão.

A proposta de execução do referido curso à UFG chamou a atenção de alguns professores da Faculdade de Educação já envolvidos no debate sobre a Educação a Distância, assunto, no entanto, até aquele momento, incipiente na referida instituição. Mesmo demonstrando interesse em acompanhar o desenvolvimento do curso, os professores não participaram dela efetivamente. A justificativa era de que a coordenação operacional, segundo o termo de adesão firmado entre a universidade e o MEC/UniRede, não poderia ser do quadro da universidade.¹⁹ A coordenação do Núcleo, sediado em Goiás, foi designada pelo MEC à Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UFG. As informações obtidas junto aos tutores da primeira edição do curso, acerca da concepção e as práticas pedagógicas realizadas, provocaram inquietação, pois a UFG, até aquele momento, tinha pouca experiência em EAD, e não possuía quadro funcional qualificado para executar projetos nesta modalidade de ensino.

Com base neste contexto, foram definidos os seguintes objetivos para ser alcançados no presente estudo:

- refletir sobre a relação pedagógica em curso de formação continuada de professores em serviço na modalidade a distância;
- avaliar e analisar os limites e potencialidades do uso pedagógico de ferramentas de interação produzidas para formação docente em EAD;
- analisar com base nas vozes dos tutores e coordenadores as mediações comunicacionais presentes na prática pedagógica de curso a distância destinado a professores;

18. Universidade onde atua a autora deste trabalho.

19. SUBCLÁUSULA SEGUNDA – É vedado o pagamento de gratificações, consultoria, assistência técnica ou qualquer espécie de remuneração adicional a servidor que pertença aos quadros de órgãos ou de entidades da Administração Pública Federal, Estadual, Municipal ou do Distrito Federal, que esteja lotado ou em exercício em qualquer dos entes partícipes, conforme previsto na IN 01/97, de 15.01.1997.

- contribuir com novos conhecimentos teórico-práticos acerca da formação a distância de professores.

Com o propósito de alcançar esses objetivos esta pesquisa, recorreu à abordagem qualitativa, para construir os caminhos de interlocuções, delimitar o universo para estudo e refinar o olhar acadêmico, fez-se a opção por ouvir as vozes dos sujeitos participantes dos Núcleos da Região Centro-Oeste e da Equipe Nacional, constituída por representantes do MEC, da UniRede e da Universidade de Brasília – UnB, coordenadora do projeto.

Durante todo o processo de investigação, tentou-se aprofundar a reflexão para apreender as mediações da prática pedagógica deste curso a distância, destinado para formação continuada de professores. O conjunto de dados colhidos revelou aspectos importantes, alguns serão abordados neste trabalho, outros poderão ser verticalizados em outros momentos de estudo.

Neste trabalho considera-se a comunicação como referencial das mediações e da prática pedagógica, bem como a ressignificação de conceitos como o de tempo e espaço.

Este trabalho, intitulado **Mediações na Formação a Distância de Professores: Autonomia, Comunicação e Prática Pedagógica** compõem-se de cinco capítulos e apresenta a estrutura a seguir. No primeiro capítulo, **Do Óbvio ao Singular**, explicita-se a metodologia de pesquisa e seus referenciais teóricos, descreve-se de forma sucinta, o processo de pesquisa, as categorias com base nos dados coletados e a caracterização dos Núcleos investigados. No segundo capítulo denominado **Cartografia da EAD**, é um mapeamento do objeto de estudo, focalizando-se as críticas feitas à EAD e apontando-se uma contra-crítica. Nesse sentido, é exposto um breve panorama histórico, as características da EAD, os aspectos políticos e legais da EAD. O terceiro capítulo, com o título **Educação a Distância: A Gata Borralheira é Princesa**, explicitam-se os conceitos de tempo e espaço que aparecem ofuscados nas discussões de EAD, bem como a configuração dos conceitos de entre-lugares e *destempos*, presentes nas mediações comunicacionais referencial deste trabalho. No quarto capítulo, ao discorrer sobre **A Formação de Professores (a) distância**, são apresentadas as interfaces dos conceitos de comunicação, educação, formação docente e prática pedagógica, focalizando a prática docente valendo-se da leitura dos dados coletados nos Núcleos. Nesse sentido, as abordagens pedagógicas e as ressonâncias da comunicação na formação docente são tratadas com base nas similitudes e distinções da prática pedagógica de cada Núcleo. Foi no momento de reflexão para elaboração do quinto capítulo que as **Precipitações** emergiram no percurso desta pesquisa apontando que para além das categorias de análise existem possibilidades de uma abordagem pedagógica conectiva e de um sistema de gestão de EAD tendo a mediação espaço-temporal como princípio imprescindível para a construção das dessas. E finalmente **Considerações e Outros Focos** em que são expostas conjecturas com o objetivo de ampliar as possibilidades de manter acessa a perspectiva de outros estudos sobre a formação a distância de professores.

Essas e outras considerações serão debatidas no decorrer de cada capítulo já anunciado.

CAPÍTULO 1

DO ÓBVIO AO SINGULAR

“[...] o homem movido pelo espírito científico deseja saber, mas para, imediatamente, melhor questionar.”
(BACHELARD)

Atualmente, vive-se um momento de mudança das características da produção científica. Neste contexto, as relações que vêm sendo estabelecidas entre os sujeitos e o conhecimento integram a totalidade de alterações social, política, econômica, educacional e cultural. Para alguns, esse momento é marcado por modificação conceitual, ou mesmo por uma mudança de visão de mundo.

No campo da produção acadêmica, a dicotomia entre o sujeito e o objeto leva à compreensão insuficiente dos desafios colocados por essa conjuntura que traz diferentes modos de pensar. Na sua origem, essa dicotomia teve um sentido revolucionário em um determinado momento, no qual o processo de legitimação da hierarquia do conhecimento de cunho racionalista foi mantido. Diante, porém, do próprio movimento de transformação das condições históricas na contemporaneidade, idéias fundamentais dessa ordem são envolvidas em um profundo processo de mudança.

Nesse cenário, é imprescindível estabelecer contraposições das idéias que sustentam, em última instância, a busca pela certeza, pelo conhecimento único, universal e seguro. Considerar a discussão sobre os desafios da modernidade implica fazer opções que vão além da atenção às regularidades e do isolamento do objeto de pesquisa em relação ao seu contexto e ao sujeito pesquisador. Examinar as irregularidades como dados relevantes, bem como a complexidade das diversas idéias acerca de um tema requer cautela e atenção ao movimento gerado pelas contradições do pensamento científico, principalmente na transição de século para outro. É a própria ciência, instituidora da cosmovisão da realidade moderna, que possibilita criar formas de leitura e compreensão dos problemas da sociedade, bem como de intervenções.

Na busca de possíveis tensões estabelecidas pelos sujeitos no processo de definição da produção científica, Gatti (2002) apresenta uma reflexão em torno da consistência teórica e metodológica das pesquisas em Educação no Brasil. Dois aspectos importantes são apontados

por ela, quais sejam: a tensão entre as abordagens quantitativas e qualitativas da pesquisa, em face da fragilidade dos instrumentos, precariedade da coleta de dados, ausência de definição clara do problema, das hipóteses e do referencial teórico; e a porosidade entre a pesquisa e as possíveis “aplicações” nas políticas educacionais, aspecto constatado diante da “insuficiente participação das instituições de ensino superior nos projetos de desenvolvimento ou inovação do sistema educacional” (GATTI, 2002, p. 33).

Para compreender a tensão e a porosidade da pesquisa, a autora empreendeu estudos com o propósito de “analisar como e em que magnitude pesquisas realizadas nas instituições de ensino superior contribuíram para o desenvolvimento das reformas e inovações realizadas ou em realização no sistema educacional” (GATTI, 2002, p. 33). Nesse estudo Gatti (2002) aponta a adoção de uma perspectiva linear, de concepção idealista, na relação entre a pesquisa como elemento a ser considerado nas políticas públicas e a implementação de ações educacionais. Além disso, nota uma diferenciação no fator tempo da produção acadêmica e do exercício da docência em relação à gestão educacional. Esse tempo diferenciado, visto como temporalidade histórica da produção acadêmica e de sua socialização, apresenta ressonância gradual no sistema de ensino.

Mais que as tensões e a porosidade, o surgimento de elementos irregulares, imprevisíveis em uma investigação precisa ser considerado como parte da complexidade da rede de relações entre as pessoas e seus saberes, rede tecida no universo acadêmico e no cotidiano social. Na busca de resposta, o pesquisador fica sujeito a elaborar mais e mais questões e a traçar caminhos e caminhos, o que é característica da “incompletude do ser”, como diria Paulo Freire (1996).

1.1 Caminhos e caminhos

O método de exposição nem sempre segue o mesmo percurso do método de investigação. Com este entendimento, os caminhos planejados e não planejados serão aqui descritos tendo em vista uma melhor forma de compreensão geral da pesquisa.

Para além da definição do problema e do questionamento constante, um grande desafio de qualquer pesquisa na área das Ciências Humanas é o caminho metodológico a ser construído paulatinamente. Diante da possibilidade das tensões e da porosidade da pesquisa acadêmica, apontados por Gatti (2002), neste trabalho, a construção dos caminhos teve como ponto de partida o óbvio da pesquisa, qual seja, a escolha da temática, a problematização, o levantamento bibliográfico, a busca do referencial teórico da abordagem da pesquisa e, ainda, o ponto de chegada singular dos dados, do recorte teórico e metodológico. É a singularidade do caminho e do olhar do sujeito autor que distingue os trabalhos científicos, como assevera Levy (2000, p. 158), “os percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos.”

No percurso desta investigação, foi possível evidenciar distintas formas de autonomia (na gestão administrativa e gestão pedagógica), de comunicação e prática pedagógica em cada Núcleo visitado. Para alcançar o ponto de chegada, foi indispensável transitar por caminhos iniciados na definição teórica e metodológica.

Com base nos objetivos desta pesquisa, o traçado teórico e metodológico escolhido para esse estudo foi da pesquisa qualitativa. Nessa abordagem, o processo bem como o produto correspondem aos objetivos propostos. Além disso, essa modalidade de pesquisa possibilita o exercício da prática reflexiva no processo de construção e redimensionamento da investigação e, assim, na construção do conhecimento. Bogdan & Biklen (1994) e André & Lüdke (1986) destacam as seguintes características importantes para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa:

- a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
- os dados coletados são predominantemente descritivos;
- a preocupação com o processo articulado com análise do produto;
- o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;
- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Adotar a pesquisa qualitativa como referencial metodológico implica considerar que a pré-definição de categorias valida a importância de instrumentos e procedimentos escolhidos, haja vista a contribuição destas para a análise dos dados obtidos em uma investigação. Isso não quer dizer que as categorias não possam ser redimensionadas e nem mesmo que não possam surgir outras dos dados coletados e da situação no momento da coleta.

Esses referenciais da pesquisa qualitativa têm sido adotados tanto no campo da educação quanto da comunicação, pois ambos propiciam a apreensão rigorosa do objeto, levando em conta o contexto em que o objeto está situado, bem como o desvelamento das múltiplas dimensões presentes na realidade empírica investigada, exigindo diferentes fontes de informações utilizando instrumentos variados. Dessa forma, no desenvolvimento da investigação no curso a distância de formação de professores, foi necessária a interpretação sistemática, estudo verticalizado do conjunto de dados valendo-se da construção de procedimentos favoráveis à apreensão do processo comunicativo presente na referida proposta de formação.

Com base nesses referenciais e ainda nos estudos de Elliott (1998) e de Pereira (1998), que defendem o papel do pesquisador no interior da escola e de Laville & Dionne (1999), que tratam o pesquisador como um ator envolvido no cenário e não apenas um observador, foram utilizados, aqui, instrumentos da abordagem qualitativa, que auxiliam os educadores a tornarem-se mais sensíveis a fatores que afetam o seu próprio trabalho e a sua interação com os outros.

Segundo Debus (1994, apud ESPERIDIÃO 2002), o grupo focal é uma das principais técnicas de investigação qualitativa. Apropria-se da dinâmica de grupo, permitindo a um número

pequeno de participantes ser guiado por um moderador qualificado para alcançar níveis crescentes de compreensão e aprofundamento de questões fundamentais de um tema em estudo. A utilização do grupo focal como instrumento de pesquisa qualitativa apresenta as seguintes características:

- possibilita a interação entre as pessoas no grupo;
- geralmente proporciona respostas mais ricas e contribui para o surgimento de idéias novas e originais;
- permite ao coordenador, por meio de observação, captar comportamentos, atitudes, linguagem e percepções do grupo;
- atinge um número maior de pessoas ao mesmo tempo, pela facilidade de obter dados com um certo nível de profundidade em um curto período de tempo.

Na abordagem da pesquisa qualitativa, a atuação do investigador é também a de documentar suas posições de forma consistente, articular os dados empíricos com os fundamentos teóricos, analisá-los. Para isso, neste trabalho utilizaram-se instrumentos variados, tais como: entrevistas semi-estruturadas individuais e com grupo focal, questionários e audiogravação, bem como fontes de dados como: relatórios, material pedagógico dos núcleos e material didático do curso (vídeo e impresso). As sessões de grupo focal, realizadas com os tutores, possibilitaram obter dados objetivos e subjetivos, pois, no momento das discussões, cuidadosamente planejadas, os participantes expressam suas percepções, crenças, valores, atitudes, formas de organização do trabalho pedagógico e de relações interpessoais, em ambiente descontraído.

No caso desta pesquisa, o grupo focal possibilitou apreender dados para efetivação de uma análise mais rigorosa das categorias indicadas no início da investigação, as quais se alicerçam nas Teoria da Recepção e da Ação Dialógica. Além disso, o grupo focal contribuiu para o estabelecimento de conexões teóricas com base em concepções referente a EAD e a formação docente dos sujeitos investigados. As narrativas orais dos sujeitos, em um momento coletivo, possibilitaram, ainda, a auto-análise e a ressignificação da própria prática pedagógica, pela (des)construção das experiências educativas o que pôde gerar novas bases de compreensão e construção do conhecimento..

Uma das formas de pensar diferente a organização do conhecimento encontra-se na apropriação por Silvio Gallo (2003) da concepção de conhecimento configurado na representação de um rizoma, que, defendido por Deleuze (apud. GALLO, 2003), caracteriza-se pela ruptura da concepção curricular arbórea, de cunho linear, como mudança de postura e de olhar em relação as formas de produção do conhecimento. Para esse autor, a metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea da organização do conhecimento. A concepção curricular rizomática, segundo os argumentos deste autor, rompe com a hierarquização do conhecimento tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação, que é própria da concepção arbórea. A idéia de rizoma comporta múltiplas linhas e possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc. Ao romper com a estrutura de árvore, o

rizoma possibilita uma nova forma de trânsito de conhecimentos, denominada por Gallo (1997) transversalidade.

Com espírito de contribuir na apreensão das conexões do conhecimento no construto deste trabalho, a definição dos caminhos e dos instrumentos utilizados tornou-se conteúdo da própria investigação, à medida que a coleta de dados exigiu traçados de uma prática pedagógica de pesquisa, na qual foram utilizadas diferentes ferramentas de comunicação para obter dados. O agendamento de datas e horários para entrevistas e o acesso a documentos exigiram tempos diferenciados, conforme a disponibilidade de cada grupo de tutores e coordenadores. Tendo em vista que foram eleitos os Núcleos dos Estados da Região Centro-Oeste que ofertavam o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, localizados nas Universidades Federais (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal), foi necessário o deslocamento da pesquisadora para esses locais, a fim de coletar dados documentais e empíricos.

Os procedimentos iniciais desta investigação consistiram no levantamento bibliográfico relativo à EAD; levantamento das propostas de cursos de formação de professores a distância existentes; definição dos critérios de escolha deste curso por ser o primeiro promovido pelo MEC em parceria com Universidades e Secretarias de Estado, destinado para professores da rede pública, gratuita e ofertado simultaneamente em todo território nacional na modalidade a distância com uso de material impresso e vídeo. O curso foi analisado por meio de leitura dos relatórios produzidos pelos Núcleos e do material do curso, estudo da legislação brasileira referente a EAD; estudo teórico do campo da comunicação e da educação e definição das categorias de análise dos dados coletados.

Mediante o levantamento bibliográfico inicial, foi possível perceber a ausência de estudos acerca dessa temática nos fóruns de formação de professores, tais como: GT de Formação de Professores e o GT Educação e Comunicação, da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Formação de Professores (Anfope) e Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação (Anpae). Temas, como informática e educação, educação e novas tecnologias ou o uso de ambientes e ferramentas de aprendizagem, são encontrados em sites e catálogo de publicações, mas a formação a distância de docentes, especificamente, é muito pouco debatida.

No caso do presente estudo, o conjunto dos instrumentos adotados favoreceu a descrição das particularidades do objeto e ainda facilitou a apreensão dos sentidos, das similitudes e diferenças existentes entre os Núcleos achados importantes no estabelecimento de relações entre os conceitos teóricos e os elementos da prática presentes nos campos de investigados. Na verdade, ao serem estabelecidas as distinções e semelhanças do objeto, foi possível avançar com maior profundidade nos sentidos e significados do objeto em foco, isto é da prática pedagógica desenvolvida pelos Núcleos na realização do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”.

Neste trabalho, a pesquisa qualitativa foi uma possibilidade metodológica ampla e flexível, que permitiu articular a reflexão crítica e a razão instrumental, bem como o entendimento de aspectos da prática cotidiana do processo de formação docente na modalidade a distância, apreendidos por meio das falas espontâneas no momento do grupo focal.

Nesse processo de garimpagem apareceram novas indagações, traduzidas na análise final dos dados. Vale a pena, todavia, anunciá-las aqui: a) Por que os profissionais da educação não estão investigando e discutindo a EAD?; b) Por que nos cursos presenciais de formação de professores não se discute a EAD?; c) Por que nas diretrizes curriculares de formação docente essa temática não é abordada?

Na verdade, grande parte dos textos que tratam da EAD são de profissionais especialistas em áreas alheias à Educação, como Computação, Biologia, Engenharia, Física, dentre outros. São poucos os trabalhos com olhar de educadores, dentre os quais destacam-se os seguintes profissionais, estudiosos de educação a distância: Carmem de Castro Neves (1998), Francisco J. S. Lobo Neto (2000, 2001, 2002), Francisco Gutierrez (1994), José Manuel Moran (2000), José Armando Valente (2000), Kátia Morosov Alonso (2003), Leda Maria Rangearo Fiorentini (2003), Maria Luiza Belloni (2001), Mirza Seabra Toschi (1999, 2001, 2002, 2004), Nelson de Luca Pretto (1999, 2001), Oresti Preti (2000), Otto Peters (2001, 2004), Paulo Gileno Cysneiros (1998, 2001), Raquel Goulart Barreto (2001, 2003) e Vani Moreira Kenski (1996, 1997, 2003).

A coleta de dados desta pesquisa exigiu muita habilidade, em face da falta de tempo dos sujeitos para participarem das entrevistas, o que requisitou a formação de vários grupos focais de tutores e a realização de entrevistas individuais com os coordenadores. Fatos dessa natureza mostram que um processo investigativo desenvolvido com base em ações e resultados torna o caminho metodológico, inicialmente óbvio, como algo singular ou até mesmo inusitado. Diante disso, é necessário o exercício contínuo de refletir “ruminar idéias” e conceitos do próprio pensar, já que o processo de pensar o processo de conhecer, por meio da investigação acadêmica, resulta no exercício de rever o objeto a ser pensado.

O propósito de desenvolver uma investigação referente à educação a distância requereu, do início ao fim, romper o chamado “obstáculo epistemológico”, tratado por Bachelard (1996), para quem o conhecimento se constitui no confronto de idéias inconsistentes, preconceitos idealistas e noções pseudocientíficas acerca de uma temática. Um rompimento foi o olhar dessa pesquisadora em relação ao objeto escolhido para estudo que inicialmente era concebido apenas como mera reprodução do ensino presencial.

Nesse movimento, a desconstrução e (re)construção do olhar do sujeito sobre o objeto se dá de forma caótica, à medida que a certeza torna-se dúvida, que é assumida do começo ao fim do processo de conhecer. Na construção do conhecimento científico, o óbvio centra-se na definição e delimitação do objeto a ser conhecido, nos pressupostos, delineamento da metodologia e possíveis conclusões, mas é também no óbvio que emerge o singular do pensamento e do ser pensante no processo de construir as formas de capturar os dados e analisá-los. Ao iniciar o

pensar e a escolha do objeto a ser conhecido, a maior certeza é a dúvida. É a dúvida que move a construção do singular e a definição da pesquisa. Quanto a essa definição, Gatti (2002, p. 63) afirma:

A pesquisa é um cerco em torno de um problema. É necessário escolher instrumento para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas.

Neste trabalho, para chegar a respostas significativas acerca do objeto em estudo, foram definidas categorias de análise, que contribuiriam, mesmo antes do início da investigação propriamente dita, para uma apreensão mais cautelosa e clara das categorias implícitas que emergiram no contato direto com os sujeitos e objeto investigado. Orozco (1997, p. 77) afirma:

É bastante complicado o assunto das categorias, mas a decisão deve ser pragmática, porque há que ver se as categorias que se tem para começar permitem fazer sentido sem bloquear a própria categorização implícita nos informantes [...].

Com base em um processo de construção de conhecimento para além da estrutura arbórea, esta pesquisadora apropriou-se dos elementos da Teoria da Recepção de Comunicação que propõe um deslocamento das esferas emissão/mensagem para a dimensão do compartilhamento entre sujeito-recepto. No caso do caminho metodológico, desta investigação, este foi sendo delineado por meio de procedimentos que favoreceram o espaço de trocas de sentidos e significados das vozes dos sujeitos participantes.

1.2 Passos e mais passos

Na coleta de dados, um passo importante nesta investigação foi a leitura dos relatórios nacionais e dos Núcleos, pois facilitou a percepção dos aspectos comuns e distintos do projeto “TV na Escola e os Desafios de Hoje” e, conseqüentemente, a definição do universo que seria pesquisado. Via de regra, os relatórios dos Núcleos informam, de forma objetiva e sintetizada, dificuldades comuns na execução do projeto, tais como: a demora no contato com os cursistas, ineficiência do Correio convencional e do telefone fixo como canais de comunicação, pois nem sempre atendiam às necessidades imediatas dos cursistas quanto a orientação das atividades atrasos na distribuição do material impresso do curso, alto índice de evasão, dificuldades de captação do sinal do canal que transmitia os programas televisionados do curso.

Diante da constatação de situações similares na execução do projeto nos Núcleos das diferentes Regiões do País, definiu-se como recorte desse estudo, a Região Centro-Oeste¹ que, formada pelos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal, tem

1. Segundo dados do INEP, a Região Centro-Oeste, no período de 1991 a 2002, apresentou um índice elevado de desenvolvimento de ações destinadas à formação de professores, mas há ainda a necessidade de professores com nível superior para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e no Ensino Médio.

sido alvo de implementação de programas voltados à qualificação docente, como é o caso do Proformação.² A busca dos professores por qualificação, para atender à Lei n. 9394/96 (LDB), tem requerido investimentos e implementação de projetos, especificamente de cursos a distância. Um exemplo na Região em estudo é o curso a distância de Licenciatura Plena em Educação Básica, promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso, desenvolvido desde 1992. já dito mas onde?

Os Estados do Centro-Oeste, universo desta investigação, apresentam aspectos comuns, tais como: contextualização histórica, geográfica, política e cultural, bem assim as condições econômicas e sociais, como as vias de transporte e telecomunicações, indicadores que favoreceram as análises, dentre os quais se destacam:³

- a Região Centro-Oeste foi povoada pelos brancos a partir do séc. XVI com objetivo de escravização indígena e apropriação territorial, predominantemente por imigrantes nacionais (paulistas, mineiros e nordestinos);
- considerada atrativa para a atividade de mineração, a Região foi foco de inúmeras expedições de bandeirantes e de garimpeiros;
- a ocupação, inicialmente urbana, determinada pela exploração aurífera, passa a ser rural no final do séc. XVIII, com a introdução da agropecuária, incentivada pelo governo mediante isenção de taxas;
- regida por oligarquias Bulhões, em Goiás, e Martinho, no Mato Grosso, a Região Centro-Oeste rompeu seu isolamento com o restante do País após a construção de ferrovias;
- os movimentos separatistas do norte de Goiás e sul de Mato Grosso fizeram parte da organização territorial administrativa, que posteriormente culminou na divisão desses Estados com a criação do Estado do Tocantins e Mato Grosso de Sul, respectivamente;
- segunda Região mais vasta do País, conta com 1.606.371,505 Km² e 465 municípios distribuídos nos quatro Estados⁴

Estados	Área territorial	Municípios	Dens. populacional
Distrito Federal	5.801,937	1	312,936
Goiás	340.086,698	246	13,232
Mato Grosso	903.357,908	139	2,466
Mato Grosso do Sul	357.124,962	77	5,383

2. O Programa foi financiado pelo FUNDESCOLA, que administra recursos oriundos do Banco Mundial. O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, desde o lançamento do PROFORMAÇÃO, tem sido parceiro da Secretaria de Educação a Distância – SEED – na sua execução. A partir de 2002, o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – financiou o programa por meio de convênio com a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC. Nesse mesmo ano, iniciou-se a implementação nos seguintes estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rondônia e Sergipe, formando, em julho de 2004, mais de 6.000 professores.

3. O conjunto desses dados foi retirado das seguintes referências:

ESTEVAM, Luis. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. Goiânia: Editora do autor, 1998.

BERTRAN, Paulo. *Uma introdução à história econômica do Centro-Oeste do Brasil*. Brasília: Cedeplan/UCG, 1998.

4. Fonte: www.ibge.gov.br

- região com característica urbano-rural tem como economia predominante a agropecuária. Conta com pólos industriais incipientes. O contraste entre o urbano e o rural, agora mais industrializado, cidades tombadas pelo patrimônio cultural, existência de acervos arqueológicos caracterizam o Centro-Oeste como uma região em que o “novo” como a construção da cidade de Goiânia e Brasília e o “velho” como cidades históricas do Estado de Mato Grosso e de Goiás, essas são faces de uma mesma estrutura.⁵

Comumente, em cada investigação surgem singularidades nesta foi criado um grupo de estudo sobre EAD, que passou a reunir-se durante aproximadamente um ano, um período na UFBA e outro na UFG. Contava com pessoas interessadas pela temática vinculadas ou não a essas instituições. Além disso, o projeto desta pesquisa foi apresentado no II ESUD,⁶ que contou com a presença da equipe da UniRede, responsável pela coordenação nacional do curso investigado. Esses fatos contribuíram para o aprofundamento dos estudos teóricos e intercâmbio da pesquisadora com outros pesquisadores das áreas de EAD e formação de professores.

Com efeito, a singularidade desta investigação se iniciou pela definição do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” como objeto de estudo, pois, como foi dito, este é o primeiro curso destinado a professores da rede pública, gratuito, totalmente a distância, organizado em forma de parceria entre o MEC, Universidades Públicas e Secretarias Estaduais. Além disso, foi ofertado simultaneamente em todo território nacional. Essas características singulares indicaram a possibilidade de traçar procedimentos de coleta de dados e elaborar instrumentos de pesquisa apropriados a sua especificidade, quais sejam:

1º momento

- aplicação de questionários aos tutores para a coleta de dados de caracterização do grupo;
- utilização de audiogravação e registro do acompanhamento;
- realização de grupo focal⁷ com os tutores da 4ª edição do curso;
- realização de entrevistas com os coordenadores locais de cada núcleo.

2º momento

- realização de entrevistas semi-estruturadas com os integrantes da equipe de elaboração, organização e coordenação nacional do curso;

5. Segundo o censo de 2000, em relação ao total do País, os domicílios da Região Centro-Oeste apresentavam os seguintes indicadores: 7,2% com Iluminação elétrica; 7,8% com linha telefônica; 6,8% com rádio e 7,0% com televisão. Esses dados demonstram a insuficiência da rede de telecomunicação nesta Região, o que dificulta o acesso à informação e comunicação, especificamente na utilização das novas tecnologias no campo educacional.

6. II Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância, promovido pela UniRede, realizado em Brasília, setembro de 2003.

7. Bender & Ewbank (1994), Esperidião (2000) esclarecem que o propósito do método de grupo focal é iluminar, descrever e explicar estreitas categorias de perguntas dentro do contexto usado pelos questionados.

- análise documental (relatórios, atividades dos cursistas, material didático, tutoriais, cartas, etc).

3º momento

- organização dos dados para análise com base no referencial teórico;
- análise dos dados recolhidos e organizados;

No desenvolvimento do primeiro momento, a forma de agendamento das entrevistas foi diferenciada entre os núcleos, tendo em comum a apresentação do termo de consentimento livre e esclarecimento do código de ética da pesquisa e de uma carta, solicitando autorização de cada pessoa que seria entrevistada. Diante desses procedimentos, ocorreu o seguinte processo:

- ✓ No Núcleo de Goiás, perante a solicitação para agendar entrevistas com as tutoras, a coordenação operacional alegou dificuldade na conciliação de horários e impediu o contato direto da pesquisadora com as tutoras. Depois de mais de um mês de tentativa, mesmo contrariando a coordenação, foi realizado esse contato direto e efetivadas as entrevistas com dois grupos focais e entrevista individual com uma tutora. Da mesma forma, houve dificuldade em agendar horário para entrevista com a coordenadora local e coordenadora operacional. Finalmente, foram entrevistadas as oito tutoras, a coordenação operacional, a local e uma funcionária da Secretaria de Educação, responsável pelo projeto TV Escola. Essa funcionária acompanhava o projeto “TV na Escola e os Desafios de Hoje” desde a primeira edição e estabelecia contato direto com a Universidade para resolver qualquer questão burocrática.
- ✓ No Núcleo do Distrito Federal, a coordenação local repassou os telefones de cada integrante do Núcleo e da equipe responsável pela elaboração do curso. Após contato com todos por meio do telefone e *e-mail*, foram agendadas as entrevistas foi possível realizá-las em três dias consecutivos. Assim foram entrevistadas: as coordenadoras operacional e local, um tutor, pois as outras três não podiam por motivos pessoal e de trabalho, a coordenadora responsável nacional pelo projeto, o coordenador financeiro do projeto, duas professoras que participaram da elaboração do material didático do curso (vídeo e impresso) e uma representante do MEC, que participou da equipe de elaboração e execução do curso.
- ✓ No Núcleo de Mato Grosso, a coordenação local se disponibilizou para fazer o agendamento com as tutoras em dois dias. As entrevistas com a ex-coordenadora operacional e o da época foram marcadas diretamente pela pesquisadora via telefone. Foi possível realizar todas as entrevistas em quatro dias consecutivos. Assim, das 15 tutoras foram entrevistadas 13, a coordenação local, operacional e a ex-coordenadora operacional.
- ✓ No Núcleo de Mato Grosso do Sul, a coordenação local se prontificou a fazer o agendamento da entrevista com os tutores, mas houve dificuldade dos dias e horários

marcados, porque cinco estavam viajando⁸ e uma estava com problema de trabalho na Secretaria de Educação. Mesmo assim, em dois dias foram realizadas as entrevistas possíveis. A entrevista com a coordenadora operacional não foi possível, pois ela era novata e não se sentia em condições de fornecer informações e a ex-coordenadora estava viajando. Foram feitas tentativas de entrevistas via internet com os demais tutores, mas não foram concretizadas. Assim, dos 11 tutores foram realizadas entrevistas com seis e a coordenação local.

Em cada um desses momentos foi distinta a singularidade deste trabalho. Desde a elaboração dos instrumentos para coleta de dados e dos estudos, buscou-se apreender os sentidos e significados dos sujeitos envolvidos no curso, bem como dos que atuavam nos Núcleos. O processo de agendamento das entrevistas possibilitou perceber como se construía a prática pedagógica individual e coletiva de cada equipe em cada Núcleo.

Dos passos óbvios de uma pesquisa, como efetuar entrevistas, observar ambientes, obter dados em conversas informais, fazer análise de documentos, surgiu a necessidade de coletar dados por meio de ferramentas de comunicação *on-line*, como correio eletrônico e correio convencional.

Na verdade, investigar um curso na modalidade a distância com o princípio da autonomia defendido pela coordenação nacional, demanda explorar fundamentos e metodologias da Educação e da Comunicação, bem como suas interfaces, o que se torna uma árdua tarefa em virtude de sua característica multinterdisciplinar.

Cabe ressaltar que este estudo visava, também, com reflexões emergentes, a aprofundar conhecimentos sobre a relação entre Educação e Comunicação, o que se realizou com boa dose do livre pensar que a paixão impõe às incertezas do exercício intelectual.

Entende-se que a finalidade de uma investigação não está dada de antemão, mas se constrói com base na relação do investigador com o objeto de estudo.

1.3 Mutação de saberes

A dinâmica vivida na construção de um trabalho acadêmico, muitas vezes, faz emergir um novo modo de pensar a vida e a produção da existência, o que, em um mundo constituído por uma totalidade composta por diferentes saberes, por diferentes homens, mulheres, técnicas e realidades, coloca como desafio a articulação das diferenças. Longe do imperativo da separação e fragmentação, essa “nova” forma de pensar comporta elementos que estão em permanente interconexão e em um movimento de transformação em que nem tudo é definitivo, previsível ou passível de ser controlado.

Em uma abordagem linear, a difusão dos saberes transita entre uma perspectiva estática e hierárquica; diferentemente em uma abordagem que busca possíveis conexões entre os

8. Esses professores ministram cursos em faculdades no interior do Estado.

conhecimentos teóricos e práticos surgem movimentos, leituras e ações dos sujeitos, que favorecem a configuração de uma rede interativa, que desafia o modo linear de pensar o conhecimento. Todos os conceitos e teorias estão de modo interconectado, sem que haja um centro ou hierarquia entre eles. O pensar científico envolve tanto a contextualização local e global quanto a totalidade do processo comunicacional, por meio de uma razão aberta, integrada, não separada, não compartimentalizada, mas problematizada por meio do diálogo (Morin, 2000).

Pensar a articulação dos elementos da totalidade do ser em um contexto comunicacional requer entender que as relações entre os saberes explícitos e implícitos, visíveis e invisíveis se manifestam por meio das linguagens do corpo. Com este entendimento, pode-se afirmar que as relações pedagógicas constituem e traduzem a unidade conteúdo-forma como interface de um processo de formação do ser construído pelas mediações comunicacionais. Perceber essas mediações exige mudanças nas formas de apreender os movimentos caóticos do cotidiano escolar, tais como: colas, guerras de frutas durante o recreio, assobios na execução do Hino Nacional, etc, tudes que não são consideradas relevantes na produção das relações pedagógicas. Entretanto, as ações do cotidiano escolar e os currículos postos em prática são extremamente férteis, dinâmicos, complexos e multifacetados e se caracterizam como relações não-lineares. Entende-se que, neste cenário, a EAD configura-se na estrutura de rede de saberes, cuja produção envolve a partilha de espaços, tempos e conhecimentos, e isso acontece na negociação de sentidos e ressignificação de significados na construção acadêmica.

Com esse enfoque, a coleta de dados possibilitou apreender os fios da rede de relações, coletivas e individuais, travadas na prática pedagógica desenvolvida no processo de formação a distância dos cursistas. Vale destacar que apenas o Núcleo do Distrito Federal mantinha relações de parceria efetiva entre a Secretaria de Educação e a Universidade, durante o desenvolvimento do curso. As demais instituições reconheciam seus limites de trabalho coletivo, apontando as dificuldades de sintonia de horários e concepções entre os profissionais das Secretarias de Educação e a Universidade.

Mesmo não sendo possível vivenciar o cotidiano das equipes dos Núcleos pesquisados, constatou-se que a demarcação de espaços, tempos e os aspectos pedagógicos de cada Núcleo estavam ligados à determinações da equipe nacional, o que contraria o posicionamento desta equipe, ao defender a autonomia pedagógica e administrativa de cada Núcleo.

No processo desta investigação, a produção de narrativas orais, individuais ou coletivas, requereu o desenvolvimento da capacidade de alteridade, à medida que os sujeitos se colocaram como protagonista do processo de ensinar e aprender. As narrativas, neste estudo, forneceram dados que podem ser tratados com fonte de problematização da prática educativa.

O trabalho com narrativas, de cunho reflexivo, é um exercício que envolve a memória-saber e a memória em movimento.⁹

9. Segundo Kensi (1997), a memória-saber, construída com base no conjunto de estudos, filmes, revistas, documentos, estrutura-se, predominantemente, em atividades formais de ensino. A memória em movimento, por sua vez, constitui-se de representações coletivas, valores, conhecimentos populares e científicos, que surgem nas interações cotidianas dentro e fora do grupo social escolar.

Entende-se que esse processo de produção científica, construído no movimento tecido pelas redes de saberes, gera confluências e divergências que atravessam os corpos, os sentidos, as estruturas, os sistemas e os significados culturalmente (des)construídos pelos sujeitos num dado contexto.

Nesse sentido, o presente estudo levou em consideração que o trabalho coletivo ressoa nas práticas individuais e vice-versa, tendo em vista que há espaços e tempos comuns de compartilhamento de sentidos e significados, que se constituem de espaços e tempos individuais.

1.4 As mediações

“A interação, pois, não deve ser tida como conjunto único de ações, e sim como uma *prática comunicativa*, na qual se dão combinações específicas de mediação e da qual derivam resultados particulares”
(LUIZ SIGNATES)

O significado mais corrente de *mediação* vincula-se à idéia do intermediário. No campo da comunicação, “mediação não é intermediação”, não é tampouco “filtro” nem intervenção no processo comunicativo.

De acordo com Signates (1999, p. 20) “a perspectiva das mediações desloca o olhar da comunicação para os sentidos que a transcendem, vinculados à cultura e suas matrizes de significação complexa e múltipla.” É como possibilidade desse deslocamento que se apropriou, nesta tese, do entendimento de mediação como categorização dos elementos do processo educativo formal, na modalidade a distância.

O estudo verticalizado de Signates (1999) em torno do conceito de mediação indica o risco do uso desse termo no sentido de agregar toda forma de comunicação, ou seja, “tudo é mediação” nos processos comunicativos. Dessa forma, ao conduzir a reflexão sobre o termo, ele remete à possibilidade de compreender que as mediações, no campo da comunicação, são processos e práticas de construção de mediações de sentidos sociais e culturais.

O autor concebe que a mediação é também a mutação da materialidade técnica em potencialidade socialmente comunicativa, ou seja, é o processo de transformação cultural que viabiliza as modalidades de comunicação, revelado pelas inovações tecnológicas (BARBERO, 1987, apud. SIGNATES, 1998).

Com base na Teoria da Recepção, que de cunho crítico tem servido de referencial aos pesquisadores voltados para estudos sobre os meios de comunicação de massa, as mediações elucidadas por Barbero (2000) apontam elementos que contribuem para a reflexão e análise do processo educativo, sobretudo daqueles que se alinham a uma visão progressista do fenômeno pedagógico escolar e que, portanto, concebem o sujeito-educando como um ser historicamente situado, um ser ativo, criticamente capaz de avaliar o mundo vivido e o mundo sistêmico e de contribuir para a construção de um novo projeto de sociedade democrática.

Segundo Barbero (2001), sob o foco cultural, a mediação é o espaço de crenças, costumes, sonhos, medos, tudo o que configura a cultura cotidiana. Em relação ao processo educativo, essa afirmação é ratificada no discurso de Masetto (2000), para quem a mediação pedagógica envolve o desenvolvimento de atitude, de comportamento e de motivação, caracterizando-se pelo diálogo permanente, pela troca de experiências diante da proposição de situações problemas. Este autor defende, ainda, o papel do professor como provocador de reflexões, seja no processo de pesquisa ou na discussão sobre informações coletadas.

Do ponto de vista tecnológico, há o entendimento de que as tecnologias são os elementos mediadores entre o homem e o meio sociocultural. Esses elementos introduzem mudanças substanciais na realidade, principalmente na escola, onde, com muita frequência, estas mudanças custam a acontecer e onde há uma enorme defasagem entre o que se ensina e o que acontece no mundo real.

Do ponto de vista didático,

as mediações pedagógicas são as ações colaborativas e cooperativas de todo tipo, virtuais e presenciais, entre palavras e coisas, ora idênticas entre si, ora mescladas umas com as outras, ora tão diversas e, enfim, encontradas na tessitura imensa das relações que se vão constituindo. (WEBER, 2004, p. 4)

Se no campo da comunicação a mediação é tomada sob o foco cultural, no campo da educação ela carrega entendimentos múltiplos, que envolvem a idéia de atravessar, intermediar, balizar, harmonizar e, ainda, uma conotação de avanço, ou melhor, de não rígido ou de não conservador, cabendo, ainda, a sua utilização para o processo ou meio ou papel dos sujeitos no processo. É no limite dessas definições que o conceito de mediação é aqui tratado como dimensão cultural nos processos comunicacionais e educacionais e nas possibilidades da emergência do novo nas mudanças sociais.

No processo educativo, especificamente na modalidade a distância, as mediações implicam compreender as diferenças entre as formas de organização e as relações de tempos e espaços no ato de ensinar e de aprender de maneira colaborativa ou não, bem como o deslocamento das relações e a produção dessas do plano da “presencialidade” corpórea para a distância espacial. Na configuração de tempos e espaços, aparece a intenção dos sujeitos envolvidos num processo de mediação comunicacional. O caráter educativo intencional, tanto explícito quanto implícito, não é produzido pelos meios ou técnicas adotados no processo pedagógico, mas pelos sujeitos envolvidos em processos comunicacionais sociais e culturais. Em tais processos são tecidas redes de saberes, sentidos e significados constituídas nas mediações, isto é, em espaços de negociação entre os sujeitos, o que se dá sob um foco em que o sujeito aprendiz receptor passivo muda para receptor-sujeito ativo dos processos de ensinar e aprender.

Orozco (1997) refere-se às seguintes mediações comunicacionais denominando-as: individuais ou cognitivas, situacionais ou culturais, massmediáticas ou videotecnológica, referências

e institucionais. Essas mediações requerem uma reconceituação dos modelos de aprendizagem e de comunicação.

Nesta investigação, o conceito de *prática pedagógica* emergiu como lugar tecido das demais mediações enunciadas, o que foi profícuo para desenvolver estudos de articulação entre o campo da Educação e da Comunicação, como já anteviram os próprios pesquisadores Martín-Barbero (1995) e Orozco (1997).

Entende-se que a prática pedagógica como uma mediação também oriunda dos aspectos **culturais** traduz e envolve, em maior ou menor grau, diferentes mediações comunicacionais. Cada uma das mediações presentes no processo educativo a distância se entrelaça em tempos e espaços diferenciados e, ao mesmo tempo, cria trilhas possíveis de interação e produção de saberes. Para ampliar esse entendimento, são elas aqui explicitadas:

- 1) as mediações individuais ou cognitivas determinam o desenvolvimento específico de destrezas cognitivas. Elas incidem sobre o processo do conhecimento, incluindo o pensamento lógico, as generalizações e valorização afetiva, que não é meramente racional, mas também emotiva e valorativa. Voltadas para a singularidade do sujeito, as mediações cognitivas envolvem o conjunto de habilidades e atitudes de cada um num dado contexto cultural.
- 2) As mediações institucionais implicam interações que o sujeito estabelece nas instituições sociais, nas quais recebe, troca e produz sentidos e significados, ou seja, o indivíduo comunica-se em diferentes espaços sociais. Pode-se dizer que as instituições são espaços em que os sujeitos elaboram e manifestam seus conhecimentos, sua cultura e suas referências por meio da comunicação. Os espaços institucionais, família, escola, igreja, trabalho, entidades, etc. possibilitam aos sujeitos um processo de negociação que gera sentidos e significados, isto é, gera a realidade.
De acordo com Citelli (1999), as instituições comunicacionais e escolares tornam-se lugares interdiscursivos, que operam diálogos entre si, mas é no estreitamento do diálogo da instituição escolar que ocorre a tensão discursiva e não na incorporação acrítica das formas, conceitos e valores.
- 3) As mediações massmediáticas, videotecnológicas ou tecnológicas envolvem os aparatos tecnológicos utilizados na comunicação de massa, tais como, TV, rádio, jornal, revista e internet, etc. Os meios televisivos e virtuais podem mediar a representação da realidade para os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e aprender por meio não-presencial em uma instituição de ensino. O conjunto das múltiplas mediações contribui para a produção de sentidos que o aluno elabora num processo de aprender, no qual a negociação desses sentidos estabelece as formas e os níveis de aprendizagem alcançados.
- 4) As mediações situacionais ou culturais referem-se não só às condições ambientais em que a recepção ocorre, tais como, situação de conforto ou não do espaço físico,

audiência solitária, em grupo, em casa, na escola, a situação de cansaço ou de disposição, mas também aos aspectos culturais presentes nas relações estabelecidas nos ambientes de recepção como o silêncio ou não e comentários entre os sujeitos, com base nas informações veiculadas pelo meio de comunicação.

- 5) As mediações de referências incluem as singularidades “dos sujeitos receptores”, tais como cultural, sexualidade, étnia, socioeconômica e de procedência geográfica. Todas as características do sujeito, idade, gênero, raça, classe social ou etnia, são referências no âmbito individual e institucional. Essas referências constituem mediações no processo de aprender e incidem diferentemente nas interações dos sujeitos.

No trato específico do processo educativo formal, as mediações citadas corroboram para a constituição das **mediações pedagógicas**, as quais envolvem os elementos da didática agregados as relações atinentes às mediações explicitadas. As mediações pedagógicas são aquelas que decorrem das formas de ensinar e aprender, dos processos de mediações cognitivas, quando o aluno interage com o conhecimento, quando o professor trata os conteúdos e as formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo em um lugar institucional denominado escola. Dessa forma, pode-se dizer que a mediação pedagógica na EAD além de relacional, estabelece sentidos e significados individuais, situacionais, institucionais, de referências por múltiplas mediações comunicacionais, predominantemente utilizando meios midiáticos.

Entende-se que os sentidos e significados gerados nas relações comunicacionais e na recepção de mensagens são produtos das mediações, e a articulação distinta de cada relação leva à produção alternativa de significados. No caso da EAD isso pode ocorrer em cursos que alternam momentos de encontro em sala de aula e outros de estudos individuais, nos quais os sujeitos continuam aprendendo cada um no seu tempo e lugar de trabalho ou em casa, conectados a redes eletrônicas ou não.

1.5 As mediações nos processos de ensinar e aprender

“Como pensar o sistema educacional, a escola, o discurso pedagógico exercitado nas salas de aula, considerando esse mundo fortemente mediado pelas relações comunicacionais, na sua dupla face de sedução e desconforto?” (CITELLI)

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de educadores intelectuais emocionalmente maduros, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas às novas idéias, dispostas a enfrentar desafios e competentes para motivar e dialogar.

Como dizia Paulo Freire (1996), o educador autêntico é humilde, confiante e ousado. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Apresenta ao aluno a complexidade do aprender, a ignorância, as dificuldades. Para Freire, o educador ensina, aprendendo a “relativizar”, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Nesse sentido, as

mediações aqui explicitadas contribuem para o entendimento de que aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória, que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses.

Do ponto de vista de Belloni (2001), mediatizar tem significados distintos: sob o ponto de vista da produção de materiais para EAD, significa definir as formas de apresentação de conteúdos didáticos, previamente selecionados e elaborados, de forma que contribuam com o estudante e lhe possibilitem aprendizagem autônoma e independente. Quanto à EAD, a autora entende que a mediação significa conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino que viabilizem a aprendizagem autônoma. A presença das mediações comunicacionais, todavia, não é exclusividade da EAD, como afirma Citelli:

A escola está sendo pensada, assim, como espaço mediativo cada vez mais cruzado pelas novas linguagens e pelas transformações científicas, tecnológicas, culturais e de comportamentos que marcam o mundo contemporâneo. (CITELLI, 1999, p. 83)

A idéia de produção de sentidos e significados do conhecimento pelo sujeito envolve os modos de as escolas dialogarem com os meios e com as novas tecnologias. Para Citelli (1999), as instituições comunicacionais e escolares tornam-se lugares interdiscursivos nos quais operam diálogos entre si, é, contudo, no estreitamento deste no interior da instituição escolar que ocorre a tensão discursiva, ou seja, entre a mensagem e a recepção do sujeito num dado contexto mediatizado culturalmente e não pela mera incorporação acrítica das formas, conceitos e valores.

Conceber as mediações comunicacionais no processo educativo impõe o entendimento de que a produção de sentidos e significados requer contratos comunicacionais entre os sujeitos que alimentam aspectos normativos expressivos e cruzamentos históricos postos nos espaços sociais.

Com o entendimento de que mediações são processos e práticas de construção de sentidos e significados sociais e culturais, pode-se entender que o centro de elaboração desses não se localiza apenas no autor/produtor, mas também na presença ativa do leitor/receptor no processo comunicativo educativo, isto é, no sujeito colaborativo. Assim compreendido, é inadequado atribuir aos sujeitos a idéia de pólos isolados num processo comunicativo. Segundo Citelli (1999), para o entendimento da mediação na produção dos sentidos é válido o uso da metáfora da travessia, em que o “entre” ou *intermezzo* é aquele espaço intercalado que permite apreender a natureza dos procedimentos dialógicos e interativos no processo educativo.

Mediante essa interpretação, percebe-se que as mediações comunicacionais, especificamente na EAD, evidenciam-se na tensão das interfaces existentes no foco da conexão entre os campos da educação e da comunicação. E é nessa tensão que fluem algumas categorias de análise para esta investigação como supercategorias e elementos de dimensão micro.

1.5.1 Autonomia

- a- A gestão administrativa constitui mediações institucionais, que envolvem os seguintes aspectos de organização e de funcionamento: gestão dos recursos financeiros, parcerias e apoio institucionais; organização e funcionamento da infra-estrutura física; controle de material de consumo e manutenção de equipamentos.
- b- A gestão pedagógica consiste nas mediações situacionais, que incluem a organização do trabalho pedagógico, distribuição dos cursistas, cronogramas, organização de carga horária, acompanhamento de tutores, seleção e formação de tutores e formas de recuperar o cursista.

1.5.2 Comunicação

Os processos comunicacionais envolvem as mediações massmediáticas ou tecnológicas, dentre as quais destacam-se: materiais didáticos, meios e formas de comunicação e relações interpessoais.

1.5.3 Prática pedagógica

A prática pedagógica abarca os elementos de organização do trabalho pedagógico tais como: planejamento individual e coletivo, reuniões, processos e formas de avaliação e formas de atendimento ao cursista. Esses elementos, no contexto educacional, envolvem com maior intensidade as mediações comunicacionais caracterizadas como institucionais, tecnológicas e situacionais.

Esses três grupos de supercategorias estão articulados, com evidência, na prática pedagógica do processo de formação a distância do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, pois que são as diferentes linguagens (visual, gráfica, midiáticas, auditivas, etc.) que proporcionam as relações pedagógicas voltadas à aprendizagem. Essas supercategorias, aqui definidas, têm como origem a análise preliminar dos dados e as mediações comunicacionais, que contribuíram para que essas evidências emergissem com vigor suficiente para favorecer o alcance dos objetivos desta investigação.

Para melhor entendimento da emergência dessas categorias, segue a caracterização de cada Núcleo, não com intuito de compará-los, mas de contextualizá-los.

1.6 Caracterização do Núcleo do Estado de Goiás

Em Goiás, o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” teve como parceiros a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Secretaria Estadual de Educação a Distância. Essas parcerias foram feitas apenas verbalmente não havendo qualquer documento de formalização, o que, do ponto de vista da UFG, não era necessário; já para uma representante da Superintendência

Estadual de Educação a Distância esse é um aspecto importante, principalmente do ponto de vista político.

A coordenação local foi atribuída à UFG, na pessoa da Pró-Reitora de Extensão e Cultura e a coordenadora operacional, na primeira edição foi uma graduada em Comunicação e nas demais uma pedagoga sem vínculo com a UFG, nem com o Estado. Teve como sede uma sala improvisada no Campus II da UFG, situada em Goiânia. Contava com a seguinte estrutura física e condição de funcionamento:

- Uma sala com divisória no segundo piso do Centro de Convivência, onde funcionam, também, duas agências bancárias, uma livraria da UFG, uma cantina/restaurante e dispunha dois banheiros. Esta sala não tem janelas de ventilação e o ar condicionado emite intenso ruído.
- Na sala, existiam os seguintes equipamentos: quatro computadores, um aparelho de telefone, uma TV 29 polegadas, um vídeo, uma antena parabólica. Havia, ainda, uma mesa para o telefone, uma mesa para estudo, duas prateleiras com pastas e arquivos, e ultimamente, um filtro.
- Na segunda e terceira edições, o Núcleo dispunha de uma linha 0800 para receber ligações dos cursistas, porém, na quarta edição, os recursos não foram suficientes.
- Na primeira e segunda edição do curso, a coordenação e os tutores ficaram alojados em uma parte da UFG Virtual, localizada na parte inferior da Biblioteca Central da UFG.
- Não havia secretária do curso, função exercida pela coordenadora operacional.

A seleção das tutoras para primeira edição foi mediante convite a pessoas interessadas e disponíveis. Já para a segunda e terceira, a seleção dos interessados, que podiam ou não ter alguma experiência com educação, foi feita por meio de uma dissertação e entrevista, tendo como base um edital. Os critérios não estavam ligados a formação pedagógica. Isso ficou evidente no grupo de tutores composto por estudantes de Informática, Letras, Pedagogia, Farmácia, Ciências Sociais e Comunicação.

Na quarta edição do curso, foram matriculados um mil e quinhentos cursistas e contratados oito tutoras, das quais uma era a própria coordenadora operacional. Uma das tutoras era formada em Letras, uma em Ciências Sociais, outra em Psicologia, quatro em Pedagogia e uma graduanda em Pedagogia. Dessas tutoras uma tinha experiência em educação infantil, duas em ensino fundamental e cinco possuíam apenas o estágio oferecido no curso de formação. A coordenadora local era doutora em Enfermagem, tutora de cursos a distância da área da Saúde e acompanhava todos os trabalhos da UFGVirtual. Das oito tutoras, sete trabalharam na terceira edição, e a coordenadora operacional, desde a primeira edição. Todas adquiriram experiência em EAD neste curso. Para a quarta edição sete foram reconduzidas e uma foi selecionada por entrevista. De acordo com os relatórios e entrevistas com as tutoras, a carga horária de trabalho era assim

definida: vinte horas semanais, das quais 15 horas (quinze) na sala na UFG e 5 horas (cinco) na residência de um dos tutores.

1.7 Caracterização do Núcleo do Distrito Federal

Neste Núcleo, o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” contou como parceiros a Universidade de Brasília (UNB) e a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Essa parceria foi feita como a de Goiás, isto é sem nenhum documento de formalização assinado. A coordenação local foi atribuída à UNB; na quarta edição foi assumida pela própria Coordenadora Pedagógica Nacional e a coordenação operacional, desde a primeira edição, foi uma psicóloga com vinculada à Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal. Teve como sede, uma sala no pavilhão Anísio Teixeira, na UNB, e contou com a seguinte infra-estrutura:

- uma vasta sala com divisórias em um prédio em que funcionam também cerca de vinte salas de aula, uma cantina e banheiros. A sala é bem arejada e iluminada com luz natural. Possui um aparelho de ar condicionado.
- Nela encontram-se os seguintes equipamentos: três computadores, um aparelho de telefone, uma TV 29 polegadas, um vídeo, uma antena parabólica e uma impressora. Há, ainda, uma mesa para o telefone, três mesas para estudo/ reunião, dois armários com pastas e arquivos, filtro, uma mesa e cadeira para a secretária, uma prateleira para as fitas de vídeo.
- O curso contava com uma secretária, cuja função era receber cursistas, agendar atendimentos, digitar documentos, fazer telefonemas.

Na quarta edição do curso, foram matriculados quinhentos cursistas e contratados quatro tutores, de acordo com a planilha do MEC. Desses, dois eram Pedagogos e dois mestrandos, todos com experiência de docência em diferentes níveis de ensino (formação de professores, deficientes visuais e ensino fundamental). A coordenadora operacional e os tutores já tinham algum tipo de experiência com EAD antes desse curso. A coordenadora local era doutora em Educação, possuía experiência em cursos de formação de professores tanto presencial como a distância e, no momento, era coordenadora pedagógica nacional do curso “TV na Escola”. Das quatro tutoras, apenas uma não participou desde a primeira edição do curso. A coordenadora operacional estava nessa função desde a primeira edição. Na quarta edição foi formada uma turma *on-line*, que ficou sob a coordenação do grupo da EAD da Informática e não ao Núcleo. Segundo a coordenação local e a operacional, a evasão desta turma foi de mais de 50%, enquanto na turma que utilizou material impresso ficou em torno de 20%. As coordenadoras manifestaram insatisfação quanto à oferta da turma *on-line*, pois o trabalho já existente em relação ao curso não foi considerado e o processo ocorreu de forma isolada do Núcleo. A carga horária dos tutores era de vinte horas, 12 horas semanais de presença no núcleo, para reunião, plantão e

atendimento aos cursistas e, as demais, oito horas, para correção das atividades o que era feito na residência dos tutores.

1.8 Caracterização do Núcleo do Estado de Mato Grosso

Neste Núcleo, o “TV na Escola e os Desafios de Hoje” teve como parceiros a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC) e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Articulada apenas verbalmente como os Núcleos de Goiás e Distrito Federal, a parceria entre a UFMT e a SEDUC não se efetivou. Desde a primeira edição do curso, a coordenação local foi assumida por uma professora aposentada da UFMT e a coordenação operacional por um funcionário da Secretaria de Educação. Essa parceria não foi concretizada, o que é confirmado com o depoimento da coordenadora local ao ser questionada sobre a parceria e a mudança da coordenadora operacional na quarta edição:

Eles, funcionários da Secretaria, acham que a Universidade não confia no trabalho deles e, aí, a gente também acaba não delegando muita coisa, porque não gosta da forma como eles são. Existe uma diferença entre uma equipe pedagógica da Secretaria de Educação e uma equipe pedagógica da Universidade, que são professores, a gente fica aqui. Lá é cargo político.

A professora que assumiu a coordenação local atuava no NEAD (Núcleo de Educação a Distância) em cursos a distância. A coordenação operacional até a terceira edição foi assumida por uma pedagoga pertencente ao quadro da SEDUC, mas na quarta edição passou a ser um funcionário da SEDUC ligado ao desenvolvimento de projetos. A coordenadora local era especialista em Educação e coordenava uma área do curso de formação a distância de professores promovido pelo NEAD.

Na quarta edição do curso, foram matriculados mil e quinhentos cursistas e contratados 15 tutores com a seguinte formação: três em Licenciatura de Matemática com especialização, duas em Educação Física, uma em Química, quatro em Pedagogia com especialização, uma em Letras, uma em Geografia com especialização; uma em Ciências Contábeis com especialização e uma em Artes com especialização e uma, mestre. Todos possuíam experiências em docência em diferentes níveis em escolas públicas e/ou privadas.

Quanto à estrutura física e condições de funcionamento, o Núcleo de Mato Grosso contava com:

- uma sala pequena no piso inferior da Faculdade de Educação, onde funcionam, também, várias salas de aula, fotocópias, e uma cantina; ainda havia ali banheiros. No piso superior, encontram-se salas dos professores os Departamentos, o Núcleo de Educação a Distância (NEAD), banheiros e a Diretoria. Nesta sala há janelas, mas ficam fechadas por causa do ar condicionado.

- O Núcleo dispunha dos seguintes equipamentos: uma TV 29', dois vídeos, uma antena parabólica, duas mesas para estudo e reuniões e um telefone, prateleiras com fitas de vídeos livros e pastas, dois computadores e uma impressora. No cantinho da sala havia uma cafeteira e um filtro.
- Os tutores podiam fazer ligações para os cursistas, seja para cobrar atividades ou para saber notícias.
- Havia uma secretária do curso. Essa função era exercida por uma pessoa sem vínculo com a Universidade, nem com o Estado.
- Não houve seleção das tutoras. Para primeira edição, a Secretaria indicou dez professores, que já tinham experiência com o “Projeto Salto para o Futuro”, e dez alunas (graduandas e pós-graduandas) foram escolhidas pela coordenadora local. Os critérios das indicações eram a formação pedagógica, experiência docente em ensino presencial e a distância.

De acordo com relatórios e entrevistas com as tutoras, a carga horária de trabalho era assim definida: vinte horas semanais, dentre as quais 12 (doze) na sala da UFMT para plantão, reuniões e outras atividades e oito cumpridas na residência do próprio tutor. Os plantões funcionavam das 8 horas às 22 horas, de segunda a sexta. Nos demais Núcleos, os plantões eram apenas diurnos.

Na tabela nacional de distribuição de recursos para quarta edição foi destinado a este Núcleo 11 tutores, mas haviam 15 realizando o trabalho. A coordenação justificou tal medida, e os tutores confirmaram que isso favorecia uma melhor relação tutor/cursista, pois um número alto de cursistas para um tutor podia prejudicar o acompanhamento.: “ A coordenação nacional precisa viabilizar a diminuição da relação tutor-cursista, ficar cerca de trinta, pois ele demora a corrigir e devolver para o aluno.”

1.9 Caracterização do Núcleo do Estado de Mato Grosso do Sul

Neste Núcleo, o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” teve como parceiros a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS). Como nos outros Núcleos, a parceria foi expressa apenas verbalmente. Logo na primeira edição do curso, a UEMS se retirou do programa, ficando apenas a UFMS e a Secretaria de Educação. Do ponto de vista da coordenadora local, uma professora da UFMS, também chefe do Departamento de Educação dessa instituição, e a coordenadora operacional, uma professora do Estado, essa parceria tem sido gradativamente melhorada, o que é confirmado por uma das coordenadoras:

A parceria com a Secretaria melhorou, hoje não temos problema com o envio de correspondência para os cursistas. Temos tentado sensibilizar a Secretária a colocar este curso como parte da formação do professor, pois ela não abre mão dos cursos

programados para professor. Isso atrapalha, sobrecarrega o professor, que, não tendo tempo para fazer o curso, o abandona.

A coordenadora local é a Diretora do Departamento de Educação da UFMS e membro da Diretoria da UniRede, é doutora em Zoologia e tem vasta experiência em formação docente e em EAD, pois é professora e coordenadora dos cursos: Orientação Pedagógica em Educação e Educação Ambiental ambos, parcialmente a distância.

Na 4ª edição do curso, foram matriculados 1500 cursistas e contratados 15 tutores com a seguinte formação: cinco mestrados e dez com grau de mestre. Todos possuíam experiências como docentes em diferentes níveis, em escolas públicas e/ou privadas. De acordo com os relatórios e as entrevistas com os tutores, a carga horária de trabalho era assim definida: o total era de vinte horas semanais, quatro delas de atendimento ao aluno e as demais para correção e estudo, o que era feito no Núcleo ou não, a critério do tutor.. As reuniões, agendadas de vinte em vinte dias, eram realizadas aos sábados.

O Núcleo de Mato Grosso do Sul contava com a seguinte infra-estrutura física e condições de funcionamento:

- uma sala com divisórias no piso inferior do Departamento de Educação, no piso inferior onde também havia salas de aula, funcionava a fotocopadora e a cantina. No piso superior encontram-se salas dos professores e a administração do Departamento. Esta sala tem boa ventilação.
- A sala dispõe dos seguintes equipamentos: sete computadores, três mesas para estudo e reuniões, um telefone, prateleiras com fitas de vídeos livros e pastas, uma máquina fotocopadora, uma impressora, um filtro e ar condicionado.
- Ao lado dessa sala, havia uma outra com cadeiras apropriadas para exibição de vídeos, uma TV 29' e antena parabólica. Os tutores podiam fazer ligações para os cursistas, seja para cobrar atividades ou para saber notícias.
- Uma funcionária do Departamento desenvolvia o trabalho de secretaria do curso, mas, segundo os tutores, era necessário dispor de uma secretaria exclusiva para o curso.
- Na escolha dos tutores, sempre houve preocupação com o nível de escolaridade. Segundo a coordenação local, a equipe, desde o início, era formada por mestres e mestrados que foram selecionados com base no currículo e na produção de uma carta de intenções. Outro critério foi a experiência em EAD e formação docente..

1.10 Equipe Nacional

A equipe nacional, envolvendo mais de trinta profissionais (professores e funcionários) da UNB, SEED/MEC e convidados de outras instituições, foi a responsável pela elaboração, organização pedagógica e administrativa do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” para todo o território nacional.

No entendimento da equipe nacional, a autonomia é o princípio básico de todo o projeto. A gestão dos Núcleos e a prática pedagógica são os principais aspectos responsáveis pela efetivação dessa autonomia. Nesse sentido, segundo a coordenadora pedagógica nacional, ‘cada Núcleo constrói, na dinâmica da parceria, sua forma de gestão e organização do trabalho docente em um curso de EAD.’ Mesmo reconhecendo as dificuldades para concretização das parcerias, a equipe nacional apoiava essa dinâmica, tendo em vista os resultados em âmbito nacional que o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” estava alcançando. A concessão de autonomia, por sua vez, mostrava ressonância positiva na prática pedagógica e na gestão participativa dos Núcleos. Isso confirma que a mediação da comunicação institucional é imprescindível para o resultado de um projeto.

Outro dado a comentar diz respeito aos recursos disponíveis ao projeto. Para a coordenadora nacional eram insuficientes. Para as coordenadoras dos Núcleos, principalmente dos de GO e MT, que apresentam infra-estrutura mais precária e enfrentam dificuldades os recursos eram suficientes. As pessoas que lidam com a educação, especificamente com a pública, satisfazem-se com as “sobras” de espaços, equipamentos e recursos? A educação é a cultura do resto? O que leva as equipes com menos infra-estrutura a se contentarem com a precariedade?

No capítulo seguinte, serão abordados conceitos que facilitam a explicitação das categorias aqui anunciadas.

CAPÍTULO 2

CARTOGRAFIA DA EAD

Neste capítulo, foram envidados esforços para mapear o objeto de estudo. O propósito é apresentar alguns conceitos já disseminados e focalizar as possibilidades de sua ressignificação na formação a distância de professores. Compreender o lugar destinado à educação na política educacional brasileira é um desafio, pois deve iniciar-se com a crítica, tecida pelos estudos e discursos difundidos no contexto educacional, para depois construir outras críticas e análises. Um primeiro ponto de demarcação é o de desconstruir a idéia de que a EAD, no Brasil, se resume em modelos pedagógicos instrumentais e importados de tecnologias educacionais, criados em outros países. Para tanto, no capítulo em pauta, será lançado um olhar crítico, sobre as características e um breve panorama histórico da EAD, bem como seu o foco político e legal neste País.

2.1 Olhar crítico – Do discurso institucional à *performance* da EAD

No âmbito pedagógico, as novas tecnologias educacionais trazem consigo a limitação de opções para a formação, além de tornar rígido o campo de ação dos professores multiplicadores e, conseqüentemente, mais rígida a ação dos professores cursistas[...] Quando a prática se realiza de forma presencial, o campo de alternativas se faz na relação entre a objetividade social compartilhada pelos atores das práticas sociais na instituição escolar. Através da educação a distância torna-se impossível a transferência da objetividade social entre os especialistas e os professores em formação do exercício da profissão. (SILVA JÚNIOR, 2003, p. 84)

Críticas à EAD, como as contidas no trecho anteriormente citado, são comuns entre aqueles que não têm conhecimento das potencialidades das tecnologias e das possibilidades de interação proporcionada pelo desenvolvimento de um projeto de formação que não se reduza à “transferência de objetividade social”, mas, sim, vise a produzir dúvidas, construir sentidos e significados, gerar certezas e incertezas acerca de temáticas significativas.

Considerar que na EAD as relações estabelecidas sejam lineares,, reflexo da concepção instrucional é, no mínimo, um equívoco, pois estar presente não se reduz em se fazer ali fisicamente. A idéia de presença no ensino a distância ultrapassa a presença física em um espaço e tempo comuns. As relações na EAD não vêm substituir as do ensino presencial, mas são, sim, uma possibilidade educativa. Do mesmo modo, é uma falácia a crítica feita à política de formação docente com o argumento de que há um “aligeiramento” dos estudos, o ensino é de baixa qualidade dado, ao caráter ou apenas prático, ou apenas ao alinhamento às políticas do mercado.. Tais desvantagens não são exclusivas da EAD, mas de todo programa de formação que não possibilita outra forma de organização e articulação curricular que não seja a abordagem arbórea.

O pensamento de Silva Júnior (2003, p. 91) segundo o qual “a prática escolar deve ser presencial se o objetivo não for somente a instrumentalização do ser humano, mas a elevação de sua condição de ser” corresponde a uma visão estereotipada da relação entre educação e tecnologia e à crença na dicotomia entre educação e sociedade, o que, em dado momento histórico, serviu para separar os senhores e dos servos. Em outras palavras, os críticos da EAD julgam que a relação entre tecnologia e educação tem sido estabelecida historicamente sob o foco da instrumentalização a serviço dos interesses do mercado, entretanto, esse entendimento limita percebê-la como um elemento do processo de humanização. O entendimento de que a tecnologia desumaniza reflete um entendimento restrito do processo de humanização diante do desenvolvimento tecnológico como mostra Santaella (2001). Além disso, a postura de Silva Júnior (2003) conduz a indagações: Como professores com horizonte enfrentam a inserção das tecnologias no seu contexto social? Se nas práticas sociais do cotidiano a apropriação das tecnologias é vista como avanço, inovação, progresso, por que nos processos educativos elas não podem ter uma dimensão cultural que envolva a construção de conhecimentos científicos?

Além disso, vigora a noção de que EAD é um risco de o aluno tornar-se um sujeito sem oportunidade de enfrentar conflitos, como defende Silva Júnior (2003). A EAD, ao ampliar a idéia de lócus de estudo e aprendizagem para além de um espaço físico delimitado rompe com o entendimento de sala de aula de cunho determinista de tempos e espaços síncronos de reunião e a participação presencial de alunos e professores. É essa sala de aula que tem sido focalizada nas diferentes abordagens de ensino no campo da Didática. Nesse campo, a apropriação das tecnologias em uma formação humana tem sido incipiente, pois seu uso ainda é visto sob o foco meramente instrumental. Esse entendimento se faz presente nas idéias de Garrido (2004), que defende a sala de aula como espaços e tempos simultâneos em que professores e alunos compartilham e produzem saberes.

A inserção das tecnologias de informação e comunicação na formação docente como tem sido feita nos projetos de EAD é considerada também por estudiosos como Silva Júnior (2003) e Barreto (2003) com um acentuado grau de desconfiança em sua possibilidade para além da instrumental.

Em geral, essas críticas à EAD baseiam-se em posturas acadêmicas preconceituosas e advêm de pessoas com olhares restritos e difusos, que não fazem distinções entre a técnica e o

uso da técnica no processo educativo. Por que desqualificar a EAD? Afinal, ensino acrítico, tecnicista, com conteúdo superficial e pouca interatividade é característica apenas do ensino a distância ou é também do presencial? O ensino presencial, que conta com a presença *in-loco* do professor e do aluno, garante um acompanhamento do estudante nas atividades não-presenciais, tais como os trabalhos de casa, a leitura na biblioteca e as atividades extra-salas? Não se trata de conceber uma modalidade melhor do que outra, mas, sim, perceber especificidades da prática pedagógica.

Essas idéias difusas acerca da qualidade do ensino presencial e da educação a distância são reforçadas por documentos do próprio MEC,¹ que ainda não são claros ao definir a Educação a Distância, o que contribui para uma visão de ensino instrumental e massificado da EAD.

Durante o presente estudo, um momento foi de um olhar de estranhamento sobre as críticas feitas à EAD. Perante essas, optou-se por indicar alguns aspectos mencionados nas críticas quanto ao lugar da formação a distância, destacando-se o político e o pedagógico.

Do **ponto de vista político**, pode-se dizer que a Seed/MEC está voltada para a racionalidade do mercado a medida que amplia vagas na Universidade por meio da EAD, o que muitas vezes é vista apenas como forma de qualificação profissional para o mercado, como do curso proformação voltado para habilitação de professores em nível médio, mas, por outro lado, essa medida é também uma forma de democratização da educação o que torna importante os programas de inserção de novas tecnologias na educação com o propósito de mudança em um processo de formação, como o programa TV Escola e o Rádio Escola

Outro aspecto político a ser destacado é a proposta de parceria entre instituições e órgãos governamentais que a Seed/MEC defende no processo de institucionalização da EAD. Para Silvio Júnior (2003), essa proposta não confere autonomia para as Secretarias de Educação, entretanto este autor não esclarece o sentido de autonomia de gestão. Será que a proposta de parceria ou de articulação entre órgãos e instituições significa não ter autonomia?

A proposta do curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, aqui analisado, apresenta como característica básica o trabalho de parceria entre as esferas estadual e federal e a adoção do princípio de autonomia administrativa e pedagógica. Esse foi o primeiro projeto de formação docente para o qual o MEC viabilizou recursos no sentido de valorizar a autonomia das instituições universitárias tanto no âmbito administrativo quanto pedagógico. Isso não significa que os custos operacionais foram desconsiderados, pelo contrário, nesta proposta, a idéia de parceria, defendida também pela UniRede, está assentada na prática de compartilhamento de experiências, de estruturas tecnológicas e de recursos humanos e, ainda de autonomia para a flexibilização do sistema administrativo e das práticas pedagógicas necessária à especificidade do trabalho de educação a distância. Com base nesses aspectos, pode-se dizer que se inicia um sistema de EAD no País, com a criação de uma rede institucional e humana..

1. Portaria Nº 2.253 de 18/10/2001; Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005; Relatório da comissão assessoria para educação superior a distância designada pela Portaria do MEC nº. 335, de 6 de fevereiro de 2002 – Secretaria de Educação Superior, agosto de 2002

Para uma melhor compreensão do sistema de EAD proposto pelo MEC, busca-se, em Rumble (2003), três opções de modelo:

1. sistema de ensino a distância concebido em função dos objetivos – instituição autônoma. Permite determinar uma regulamentação própria em função do modelo das universidades que adotam uma abordagem de cultura empresarial e criam quadro de especialistas.
2. Sistema integrado a uma instituição tradicional – a instituição desenvolve o ensino presencial e a distância por meio de um departamento ou unidade de ensino. O ensino a distância é criado para ampliar o mercado da instituição. Pode ser adotado em qualquer instituição, mas há o risco de ocupar um espaço considerado de segunda categoria, seja do ponto de vista administrativo ou pedagógico.
3. O sistema de rede de ensino é uma organização em rede, articulada aos departamentos universitários, que elaboram a proposta de cursos para as empresas interessadas nos programas de formação. Os interesses das instituições de ensino e das empresas devem estar articulados para garantir o êxito do projeto.

Em qualquer uma das opções apresentadas por Rumble (2003), o aspecto custo-benefício não corresponde apenas à idéia empresarial de lucro, pelo contrário, com base na obra deste autor, pode-se afirmar que os custos referentes à infra-estrutura e elaboração de materiais sejam digitais, vídeos ou impressos para cursos a distância são elevados. Em razão disso, segundo Rumble (2003) a maioria dos grandes sistemas de ensino a distância tem sido financiada inteiramente ou, em parte, pelo governo. Isso não quer dizer que o governo não considere a relação custo-benefício, essa relação, todavia, leva em consideração a função social das instituições de ensino de cada país, que no caso do Brasil é de educação para cidadania.

O modelo de sistema de EAD do curso analisado apresenta semelhança à terceira opção caracterizada por Rumble (2003), mas distingue-se quanto à ausência de parceria com empresas em favor da criação de um consórcio de instituições públicas de ensino superior.

A proposta de parceria no desenvolvimento de projetos é uma prática comum hoje em diversos setores da sociedade. No setor educacional é uma forma de organização que favorece a articulação de equipes multidisciplinares na produção de materiais e o investimento em estrutura tecnológica o que é imprescindível para o êxito de um projeto. Isso vale para qualquer setor. Uma proposta de parceria em sistema de EAD não exime os órgãos governamentais de assumir suas funções de promotores de desenvolvimento social e econômico, mas contribui para viabilizar avanços do ponto de vista institucional e pedagógico neste País. Para Rumble (2003), existem outros aspectos importantes para o êxito de um sistema de ensino a distância:

O sucesso de um sistema de ensino a distância exige a neutralização das tensões entre os dois principais subsistemas de elaboração de material: produção – difusão de um lado e de serviços de apoio aos estudantes de outro. É preciso manter o equilíbrio entre os dois subsistemas. (RUMBLE, 2003, p. 110)

Para um sistema de EAD, o ponto de equilíbrio, proposto por Rumble (2003), entre aqueles que produzem os materiais e os que acompanham os cursistas no apoio técnico e pedagógico, é próprio da complexidade dessa modalidade de ensino, que não pode ser caracterizado como uma política compensatória, nem mercantilista tampouco como ensino sem qualidade. Como já dito, essas não são características apenas dos cursos a distância. Hoje presencia-se no Brasil, por exemplo, uma avalanche de cursos de especialização de finais de semana, de férias, cursos seqüenciais, ainda não reconhecidos pelo MEC e também outras tantas formas de ensino que não garantem melhor desempenho que os cursos a distância, tão criticados. Com efeito, no tocante aos cursos a distância destinados a professores, constata-se que no credenciamento feito pelo MEC² predominam instituições privadas que investem cada dia mais na EAD, como mecanismo de competitividade. Assim sendo, será que se pode atribuir a pouca qualificação da formação dos docentes aos cursos a distância, como considera a Associação Nacional de Formação de Professores - ANFOPE?

A maioria dos cursos de formação na modalidade EAD, no Brasil, [...] se apresenta como uma forma de aligeirar e baratear a formação. A educação a distância, no Brasil, por isso mesmo, tende a ser pensada mais como uma política compensatória que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior. (ANFOPE, 2005, p. 3)

A baixa qualificação de profissionais formados em cursos a distância, como aponta a ANFOPE, apesar de ser constatada em vários desses cursos, não pode tornar-se um motivo para o não investimento em estudos e debates nesta temática, pelo contrário merece ser colocada em pauta nos fóruns de discussões e definição de propostas para o sistema de EAD. Instituições representativas como a ANFOPE, ANPAE, ANPED e outras, incluam essa temática em seus debates podem contribuir para o aprofundamento dos estudos e pesquisas quanto às concepções pedagógicas, formas de gestão e políticas voltadas para EAD, bem como ao processo de sua institucionalização por meio das políticas públicas. É importante também a participação das universidades, como entende Toschi (2003, p. 7), segundo a qual [...] a incorporação de universidades, em especial as federais, neste processo é alentador, não apenas pela possibilidade que temos de aprender fazendo, como ainda por poder intervir no processo de valorização da EAD.

Do **ponto de vista pedagógico**, é preciso investir em estudos e pesquisas referentes a abordagem pedagógica, que tenha o ensino como uma das faces do processo de formação e não um conjunto de estratégias de repasse de informações acerca dos conceitos e conhecimentos apresentados num dado ambiente de aprendizagem sem discussões e reflexões. Vale destacar aqui a afirmação de Lobo Neto.

2. Os cursos credenciados pelo Mec estão listados neste site: <http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=168&Itemid=306>

A educação a distância exige, por sua própria natureza, um projeto minucioso, um planejamento na fonte mais detalhado, mais técnico e mais trabalhado de equipe que o sistema de educação ao vivo. A razão fundamental disto é que, nesta última, as deficiências da mensagem ou os problemas de heterogeneidade da população destinatária podem ser corrigidas no momento da ação, o que não acontece com a primeira. (LOBO NETO, 2001, p. 12)

De acordo com o autor referenciado (2001), o planejamento minucioso e prévio do ensino a distância não significa rigidez, pelo contrário, esse procedimento assegura flexibilidade, característica presente em todo o processo.

A fim de desconstruir as críticas já elencadas, são apresentados, neste estudo, alguns argumentos favoráveis à educação a distância que adote uma abordagem interativa, dentre eles destacam:

- as formas de comunicação tanto assíncronas quanto síncronas podem contribuir para o estabelecimento de interações dialógicas entre os participantes, seja em torno de interesses coletivos e individuais seja nas relações interpessoais.
- Um projeto de educação a distância, com princípios de flexibilidade de tempos (didático e de produção intelectual), de espaços (virtuais e não-virtuais), de relações de interação as quais envolvem heterogeneidade de saberes, possibilita desenvolver uma abordagem pedagógica interativa. Essa abordagem assentada em uma organização curricular diferenciada da arbórea, isto é disciplinar, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais conectivas e menos diretivas.
- Os ambientes de aprendizagem dos cursos a distância não se restringem à sala de aula, espaço físico delimitado, mas, sim, agrega diferentes ambientes colaborativos.
- Um projeto de EAD é eminentemente coletivo, pois requer a participação de equipes de produção de materiais, de acompanhamento dos cursistas, de suporte técnico e pedagógico e gestão administrativa, financeira e pedagógica. O nível de integração dessas equipes configura o sistema de EAD a ser desenvolvido.
- As formas de recepção e de produção das mensagens e dos processos comunicativos precisam levar em consideração os sentidos na organização do ambiente de aprendizagem.
- O princípio de autonomia se faz presente nas formas de organização do aluno, dos tempos, espaços e formas de aprendizagem, individual e coletiva.
- O sistema de gestão a distância precisa conhecer as características dos usuários do ambiente de aprendizagem (corpo docente, discente, técnicos e visitantes), para definir as mídias mais adequadas, o processo de tutoria e de serviços de apoio. A definição das mídias deve levar em conta não só as tecnologias acessíveis ao mercado, mas também aquelas utilizadas pela demanda.

Do ponto de vista do Grupo de Trabalho do Ensino Superior/MEC, que realizou um estudo sobre EAD, a inserção das TICs nessa modalidade de ensino:

[...] exige uma nova logística, uma nova organização, mais afinada adequação curricular; exige uma diferente e adequada formação de professores, gestores, técnicos e alunos, assim como clareia a necessidade de um Planejamento aberto e um diagnóstico, que fazem a base do PPP (Projeto Político Pedagógico) do curso em questão [...]. (MEC, 2005, p. 7)

Os apontamentos feitos pelo grupo de trabalho do MEC confirmam os argumentos expostos quanto à complexidade e especificidade de uma proposta de EAD.

Outra constatação é a vinculação de cursos a distância apenas ao uso de ambientes *on-line*, em detrimento de outros recursos didáticos e ferramentas de comunicação, pois a comunicação e o transporte, em nosso País, ainda necessitam de grandes investimentos e, como mostram as experiências de EAD, os cursos com materiais impresso e vídeo ainda têm seu lugar no processo de acessibilidade e democratização da educação.

É certo que a realidade brasileira não possibilita, ainda, a difusão mais ampliada da EAD em ambientes *on-line*, já que a infra-estrutura de infovias, é precária. Por isso os atuais programas de EAD, no Brasil, mantêm o predomínio de momentos alternados de ensino presencial e a distância, como é o caso do programa Pró-Gestão do MEC, que têm encontros quinzenais, o Proformação e o Salto Para o Futuro, com encontros semanais. Outros cursos, como o Normal Superior, desenvolvido, no Estado no Tocantins e em Minas Gerais (Veredas), seguem a mesma estrutura com encontros presenciais (alternados), com a utilização de materiais didáticos, como vídeo e impresso. Esses cursos, em geral, mantêm uma abordagem clássica diretiva com poucas tentativas de romper o modelo linear de comunicação, no qual o receptor é considerado passivo e reprodutor de conceitos.

A EAD, no Brasil, não é tão recente, pois há registro de sua contribuição há mais de meio século, mas mesmo sua intensificação com o avanço tecnológico dos meios de comunicação, ainda, requer muito investimento na estrutura física e humana e definição política. Nota-se que, enquanto o governo não definiu medidas políticas acerca da EAD e ainda não estabeleceu com clareza as regras de valorização e reconhecimento dessa modalidade de ensino, garantindo-lhe especificidades e singularidades, muitas trilhas surgirão no universo de interfaces que se situa entre as necessidades sociais e a educação como meio de busca e resgate da cidadania.

Segundo a Seed/MEC é com a preocupação de garantir a qualidade dos cursos a distância, que se estabeleceram os seguintes referenciais para o nível de graduação, já previstos também em outros níveis de ensino:

- a. “integração das políticas, diretrizes e padrões de qualidade, definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
- b. desenho de um projeto: a identidade da educação a distância;
- c. equipe profissional multidisciplinar;
- d. comunicação/interatividade entre professor e aluno;
- e. qualidade dos recursos educacionais;
- f. infra-estrutura de apoio;

- g. avaliação de qualidade, contínua e abrangente;
- h. convênios e parcerias;
- i. edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
- j. custos de implementação e manutenção da graduação a distância” (MEC, Seed, 2005).

Para garantir o princípio da autonomia, o MEC deixa a critério da instituição proponente o acréscimo de outros referenciais mais específicos, que possam atender às particularidades de sua organização e necessidades socioculturais de sua clientela, cidade, região. Para Lobo Neto (2004, p. 4),

o critério fundamental de reconhecimento da qualidade de qualquer programa de EAD – como o de qualquer processo educativo – é sua referência nas necessidades humanas, social e historicamente definidas. Não é verdade que o mercado [...] possa ser a origem dos parâmetros de identificação qualitativa. Estes vão encontrar-se na concretude das necessidades e aspirações das pessoas, que se realizam enquanto relacionadas com outras pessoas na construção do espaço coletivo da sociedade.

A fim de que essas necessidades e as aspirações humanas sejam resguardadas nos cursos a distância, é essencial o exercício do planejamento coletivo e a articulação dos elementos da prática pedagógica. O planejamento deve estar pautado no rigor pedagógico e aprofundamento teórico-prático, pois, como anunciam Braga & Calazans (2001), é importante um planejamento adequado e exequível, tanto no ensino presencial como no a distância, isto é, a prática pedagógica a distância corresponde introdução de atividades educacionais em espaços interativos distintos daqueles habitualmente utilizados pelo ensino presencial.

Segundo Peters (2004), o dilema das instituições que investem na EAD está entre as propostas de ensino de custo baixo, o que seria tecnicamente atrasado e uma solução didaticamente pobre e aquelas que desenvolvem materiais apropriados ao ensino a distância, como a utilização de meios modernos de comunicação, considerados didaticamente exigentes e tecnologicamente atuais. Esta opção, todavia, está muito além das possibilidades financeiras e de infra-estrutura da maioria das instituições, o que pode levar, cada vez mais, ao estabelecimento de parcerias interinstitucionais com vistas ao desenvolvimento de projetos de EAD.

Além desse dilema institucional, conforme Peters (2004), há o risco de intensificar a discriminação entre alunos que possuem boas condições econômicas, com facilidades de acesso à tecnologia digital, e aqueles que não as têm. O uso da tecnologia em um processo educativo não pode servir para acirrar as diferenças sociais, econômicas e culturais entre grupos de estudantes em um mesmo sistema educativo, pelo contrário, deve ser um instrumento de democratização e inclusão social.

Diante do avanço e expansão das universidades virtuais no mundo, as perguntas sobre as formas de uso das TICs, acerca das interações e concepções de práticas pedagógicas

provocam pensar um processo que não seja reprodução didática livresca para os recursos midiáticos de última geração, assim como a manutenção da estrutura curricular linear predominante no ensino presencial. Outra questão diz respeito ao processo comunicacional. Alguns acreditam que o modo como se usam as ferramentas disponíveis em um sistema *on-line* pode garantir um processo comunicativo mais interativo na EAD. E preciso lembrar que, independente das ferramentas de comunicação utilizadas, de acordo com Thompson (1998, p. 20), “a comunicação mediada é sempre um fenômeno social contextualizado”.

Segundo Peters (2004), o material impresso continua a ser utilizado, na maioria das teleuniversidades, como meio que mais determina a estrutura do estudo a distância, o que é confirmado por Rumble (2003), quando afirma que os custos das redes de internet são muito elevados em relação ao impresso.

Para Lobo Neto (2004) os aspectos favoráveis e desfavoráveis da EAD evidenciam que ela

[...] só tem sentido quando se apresenta como a realização concreta de sua potencialidade de ampliar o acesso à educação, colocando-se como uma alternativa de democratização da educação e do conhecimento. Uma característica, portanto, desafiadora de quaisquer limitações à sua utilização. (LOBO NETO, 2004, p. 12)

Para Silva Junior (2003) a EAD é acrítica e gera “homens sem espírito crítico”, com visão recortada ou compartimentada da realidade. Essa crítica, entretanto, torna-se infundada mediante as características que são facilmente encontradas no ensino presencial ofertados como pacotes de férias e finais de semana. Na verdade, não é a modalidade de ensino, presencial ou a distância, que determina o tipo de homem e o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Uma formação mais humanizadora ou acrítica não depende da modalidade presencial ou a distância, mas sim, da concepção de homem, de sociedade, de formação, de comunicação, da abordagem pedagógica escolhida e da interação existente no projeto de formação e dos sujeitos que participam do processo educativo em questão.

2.2 Panorama histórico

Segundo Peters (2004), a primeira universidade a distância, autônoma, no mundo foi criada em 1873—a University of South África. Nos anos 1950 a 1960 emergiu o trabalho de EAD, com a oferta de cursos de graduação, pós-graduação e cursos de verão. Já a Open University Inglesa, fundada em 1969, foi a primeira universidade aberta e atualmente é a primeira das 12 maiores universidades a distância do mundo.

Segundo o autor citado (2004), a criação das grandes universidades a distância, ocorreu em um momento de combinação da tradição do ensino a distância com tecnologia do ensino emergente nos anos 1970 e 1980, hoje denominada primeira geração do ensino a distância, em

face do uso exclusivo de material impresso e semi-estruturados numa lógica instrucional e não-acadêmica.

Apesar de o presente trabalho não ter como objetivo aprofundar a história da educação a distância, cabe aqui identificar quatro gerações no desenvolvimento de EAD, conforme distingue Sherron y Boettcher (1997, apud. GONZÁLEZ, 2002)

- Primeira Geração – 1850 a 1960. Começa via papel impresso e anos mais tarde ganha a participação do rádio e da televisão. A característica predominante é do ensino por correspondência.

- Segunda Geração – 1960 a 1985. Os meios utilizados são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. A característica é do uso de múltiplas tecnologias, mas ainda não aparece o computador.

- Terceira Geração – 1985 a 1995. Utiliza-se do correio eletrônico, papel impresso, sessões de *chat*, mediante uso de computadores, internet, CD, videoconferência e fax. Nesta fase, a característica é do uso de múltiplas tecnologias incluindo-se os computadores e as redes de computadores.

- Quarta Geração – 1995 a 2005. Correio eletrônico, *chat*, computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. A característica é do uso de múltiplas tecnologias e o começo das tecnologias computacionais de banda larga.

Mediante o avanço das tecnologias de informação e comunicação, atualmente, já se fala na “aprendizagem flexível inteligente”, considerada como a quinta geração. E constituída da reunião de tudo o que a quarta geração oferece, acrescida da comunicação via computadores com sistemas que fornecem respostas automáticas e acesso via portal a processos institucionais.

No Brasil, a criação por Roquette-Pinto da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1922, tinha como plano sistemático a utilização educacional da radiodifusão, como forma de ampliar o acesso à educação. Registra-se, entretanto, que, em 1939, os primeiros cursos a distância foram por correspondência, organizados pela Marinha e o Exército Brasileiro para preparação de oficiais.

Outra experiência conhecida por muitos é o Instituto Universal Brasileiro, que, fundado em 1941, oferta cursos profissionalizantes e supletivos de ensino fundamental e médio, contando atualmente com cerca de 160 mil alunos matriculados.

Além dessas, outras experiências brasileiras podem ser citadas, como: a de radiodifusão do Movimento de Educação de Base (MEB) que, na década de 60, alfabetizava pelo rádio e procurava conscientizar a população marginalizada e desfavorecida de regiões pobres do País; o Projeto Minerva, criado pelo MEC em 1970, que se utilizando de material impresso executou programas de formação geral, oferecendo cursos de qualificação de 1º e 2º graus e o curso de Madureza, atualmente denominados supletivo. Todas essas iniciativas tiveram seus impactos no desenvolvimento da EAD no País.

Quanto a cursos de formação de professores realizados na modalidade a distância, um dos primeiros foi o do IRDEB (Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia), que durou oito

anos, de 1969 a 1977. Em 1973 foi criado o Projeto “Logos”, com o qual se pretendia formar professores leigos com recursos do MEC e de Prefeituras Municipais. Nele utilizava-se de material impresso. Os alunos eram atendidos em Núcleos Regionais, mantidos pelas Secretarias de Educação.

No Estado de Goiás, as experiências realizadas de formação de magistério, de nível de 1º e 2º grau a distância, ocorreram na década de 1970 com dois projetos: o primeiro de capacitação de professores leigos que não havia concluído o Ensino Fundamental e o segundo de Habilitação de Professores Leigos de 2º grau (curso normal), denominado Projeto LUMEM. Este foi desenvolvido entre 1973 a 2002, ofertado para todo Estado, era estruturado em três etapas realizado num período de cinco meses com aplicação de exames avaliativos e tinha metodologia de alguns encontros presenciais. Outro projeto, o MAGISTER (I, II e III), ofertado em mais de 100 municípios do Estado, de 1978 a 1986, distinguia-se do Projeto LUMEM quanto à estrutura e organização do acompanhamento dos cursistas nas atividades presenciais e a distância e os processos avaliativos teóricos e práticos. Tais projetos recorriam a material impresso, encontros presenciais alternados e avaliação presencial, contribuíram para habilitação de cerca de seis mil professores leigos no Estado de Goiás com a oferta de cursos na modalidade a distância.

Em âmbito nacional, registra-se, em 1995, o primeiro curso de Pedagogia a distância, destinado para formação de professores da 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Trata-se de uma proposta da Universidade Federal do Mato Grosso, de caráter experimental, desenvolvida, a partir de 1995, para professores, em serviço, da rede pública estadual e municipal. Até então, havia cursos de extensão e especialização ofertados pelo Centro de Educação Aberta e a Distância – CEAD, da Universidade de Brasília. Acerca da trajetória da EAD, Toschi (2003, p. 6) assevera: “[...]apesar desta história de mais de sessenta anos, a EAD, no país, ainda é vista como marginal na elaboração e na execução de políticas educacionais.”

A partir de 1998, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, que em seu Art. 80 insere a EAD como uma modalidade de ensino em todos os níveis, observa-se um crescente envolvimento de Instituições de Ensino Superior com cursos de educação a distância. Em Goiás, por exemplo, registra-se, em 1998, a implantação pela Universidade Católica de Goiás, de ações na área da graduação, na modalidade de educação a distância, com o Programa de Graduação Itinerante. Este Programa, cujo objetivo é a interiorização desta Universidade, por meio da oferta de cursos de graduação, coordenados pelo Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), formou um total de 546 professores no Estado de Goiás, distribuídos nas cidades de Santa Fé de Goiás, Inhumas, Jaupaci, Valparaíso e São Luiz de Montes Belos.

No período em foco, as solicitações de autorização ao Ministério de Educação foram, em sua grande maioria, 80%, para cursos de graduação destinados à formação de professores, principalmente cursos de Pedagogia e Normal Superior. Atualmente, a educação superior a distância vive um período de grandes mudanças. O avanço da internet está facilitando o acesso a cursos *on-line*, de graduação e pós-graduação, principalmente de Especialização.

Conforme divulgação na Folha de São Paulo (2004), a principal justificativa para a oferta de cursos a distância dirigiu-se à preparação de professores, em função do alto déficit, 235 mil docentes, no País sem graduação, os quais precisam ser qualificados para atender à Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96. No parágrafo 4 do artigo 87, essa Lei prevê que, até 2006, somente seria admitido professor do ensino fundamental e médio aquele que for habilitado em curso superior ou treinamento em serviço (BRASIL, 1996). Mas será que não há outros aspectos que influenciam o investimento intensivo na formação a distância de professores?

Em relatório apresentado pela equipe do MEC no Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe, realizado em 2003, em Quito, Equador, consta que, até dezembro de 2002, trinta e três instituições de Ensino Superior do Brasil ofereceram cursos a distância com o reconhecimento de órgãos oficiais, e uma instituição estava em fase de credenciamento. Das credenciadas, 24 ofereceram cursos de pós-graduação *lato sensu*, quatro graduação e quatro haviam obtido do MEC autorização em caráter experimental para a oferta de cursos específicos. Desse modo, em 2002, o País dispunha de um total de sessenta cursos em vigor, somando 84.713 alunos.

Em uma contabilização de abril de 2005 até o momento da elaboração deste trabalho, fevereiro de 2006, o Brasil contava com 166 instituições credenciadas pelo MEC para oferecerem curso a distância. Quarenta e duas delas são públicas e 124 privadas. Estão distribuídas entre as regiões da seguinte forma:

Região	Instituições
Nordeste	10
Centro-Oeste	18
Sudeste	90
Norte	11
Sul	37
Total	166

Fonte: Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância, 2005, p. 43.

Figura 1: Distribuição das instituições credenciadas para ensino a distância.

Essas 166 instituições ofertaram, em 2004: 106 cursos de graduação, 246 pós-graduação *lato sensu*, 13 sequenciais e 18 (graduação em fase experimental). No universo geral desses cursos, consta nos dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação a Distância (2005), a matrícula de 309.957 alunos, que, adicionados ao número das instituições, como, Sebrae, Fundação Roberto Marinho, Senai, Senac, Governo do Estado de São Paulo e Fundação Telemar, totalizam 1.137.908 alunos.

Considerando que, em novembro de 1993, foi estabelecido o primeiro Convênio entre o Ministério da Educação e as universidades públicas brasileiras com objetivo de criar um Sistema

Público de Educação a Distância em nível de 3º grau, como afirma Alonso (2003, p. 65), os dados citados apontam para a expansão acelerada dos cursos a distância no Brasil.

O quadro brasileiro de 2005 mostra que o estabelecimento de linhas de trabalho em EAD requer considerar a diversidade de um País continental, que tem nível de desenvolvimento e problemáticas, regionalizados, bem como a importância do intercâmbio das instituições que fazem parte de consórcio, como é a configuração da UniRede. Vale observar todavia, que o aumento numérico de linhas de trabalho e de cursos a distância tem-se alterado em intervalos pequenos de tempo, configurando, em breve, novos quadros de expansão da EAD no País.

2.3 Características da EAD

O ensino a distância, a depender do objetivo político, da ciência e dos recursos metodológicos que lhe dêem forma, possibilita, como outros modos de ensino a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de hábitos. (LUCKESI)

Como já foi mencionado neste trabalho, no meio acadêmico pouca atenção e pouco espaço têm sido dados à modalidade de ensino a distância que inadvertidamente é ali considerada fruto do tecnicismo e supremacia da tecnologia.

Assim, atribuir credibilidade a EAD, ainda, é uma atitude de ousadia no meio acadêmico, principalmente nos fóruns de formação de professores. Lançar um olhar que ultrapasse a idéia reducionista de tecnificação do ensino a distância demanda ampliar a concepção de ensino e aprendizagem para além da escola convencional, sem, entretanto, desvalorizar essa instituição. A propósito, não se pode estabelecer uma relação determinista da EAD com as novas tecnologias, pois, como já exposto no item Panorama Histórico da EAD, essa modalidade de ensino se apropria das tecnologias como qualquer outro setor da sociedade, porém, no setor educacional seu uso ainda não é tão intensificado, pois essa inserção sempre provoca questionamentos, insegurança, em face das possíveis mudanças nas práticas pedagógicas já consagradas.

Sobre a utilização das tecnologias digitais no ensino a distância, Peters (2004, p. 151) alerta que há riscos da tecnificação do ensino universitário, pois os meios digitais não acrescentam simplesmente algo ao tradicional ensino acadêmico, mas, sim, modificam sua estrutura e sua essência. Além desse risco, as possibilidades de criação e sedução oriundas do avanço tecnológico podem mascarar uma concepção instrumental por trás de um discurso de autonomia. Peters (2004) adverte, ainda, que qualquer tipo de material didático pode propiciar um estudo autônomo ou limitado.

Com base na literatura relativa a EAD disponível, é possível destacar algumas características dessa modalidade de ensino, independente da abordagem pedagógica adotada:

- a) separação espacial e temporal entre professor, aluno e instituição;
- b) utilização sistemática de meios e recursos tecnológicos nos processos de comunicação;

- c) auto-aprendizagem individual e/ ou coletiva;
- d) formas de acompanhamento e apoio ao aluno de caráter tutorial;
- e) formas de comunicação bidirecional e/ou interativa;
- f) propostas de democratização da educação ampliando formas de acesso das minorias, dos trabalhadores, pessoas isoladas à formação continuada e qualificação profissional.

As características supracitadas tornam-se mais evidentes conforme a abordagem pedagógica adotada pela instituição, bem como a função social estabelecida.

A utilização das TICs na EAD implica mudança de comportamento dos docentes, discentes e de gestores. Os primeiros têm de aprender a articular-se simultaneamente em diferentes níveis de ensino por meio dos materiais didáticos que são construídos em redes de saberes significativos. Quanto aos estudantes, cabe-lhes tomar decisões sobre o andamento de seus estudos, ter iniciativa em construir suas estratégias de aprendizagem, utilizando os diferentes meios midiáticos que contribuem para a interatividade. Já os gestores devem considerar a especificidade da dimensão espaço-temporal da organização do trabalho docente de um projeto de EAD, que não pode estar pautado na forma de gestão do ensino presencial.

O ensino para uma comunidade que prima pela construção de conhecimentos envolve um processo coletivo de utilização de um conjunto de ferramentas de comunicação e a escola de uma dinâmica em que os arquivos são constituídos com base nas contribuições dos pesquisadores participantes, isto é, como resultantes da discussão científica. Todos os participantes aprendem e ensinam no processo.

2.4 Foco político e legal da EAD

Em um país de dimensões continentais e com enormes desigualdades e carências como o Brasil, a educação a distância é uma alternativa indispensável, conquanto seja garantido um padrão elevado de qualidade, com profissionais de alta competência, tanto na elaboração de conteúdos específicos quanto na assessoria pedagógica, com o uso de materiais instrucionais e de avaliação adequados. A EAD não deve ser implantada em programas isolados, precisa interagir com outras ações existentes. (PARTIDO DOS TRABALHADORES)

2.4.1 Foco político

O reconhecimento da importância da EAD como alternativa para elevação da qualidade do profissional de um país, como o Brasil, é registrado no discurso do governo brasileiro atual. Silva Júnior (2003) e Lima (2004), contudo, consideram que as propostas dessa modalidade de ensino, feitas pelo MEC, trazem indicadores para reflexões acerca de possíveis redimensionamentos do processo de privatização da educação. Como afirma Lima (2004, p. 2),

[...] neste contexto, marcado pelo processo de mundialização do capital, do papel central exercido pelos estados nacionais e pelas inovações tecnológicas, que se apresenta no Brasil o discurso sobre a utilização das novas tecnologias como via de ‘democratização’ da educação, que atravessou o Governo neoliberal de FHC e, não somente permanece, mas se aprofunda no Governo ‘neoliberal requeitado’ de Lula da Silva.

Outras pesquisas, por sua vez, como a de Toschi (1999), Magalhães (2001), Guimarães (2001), que focaliza o Programa TV Escola, cuja proposta inicial é “atender alunos, professores e gestores das escolas de educação fundamental e média”, mostram que o projeto não tem logrado o êxito esperado, em decorrência de vários fatores, dentre eles, a ausência de uma política de qualificação do professor voltada para manuseio e inserção dos vídeos nas práticas pedagógicas como recurso apropriado ao desenvolvimento dos conteúdos programáticos. Os resultados dessas pesquisas sinalizam, entretanto, que há limites a serem superados nas propostas de inserir tecnologia de comunicação nas práticas educativas, o que não pode ser adiado, pois, como assinala Kenski (1996), a “sociedade cheia de tecnologias” é uma realidade que cria e recria realidades diversas. Como concretizar o discurso da inovação e o da melhoria da qualidade do ensino, sem a apropriação das tecnologias nos processos de ensinar e aprender?

Constata-se que programas governamentais, como ProInfo³ e TV Escola, não têm, ainda, correspondido suficientemente às necessidades da sociedade de empregar tecnologias nas práticas sociais, o que constitui um dos desafios na implantação das políticas educacionais, especialmente na formação a distância de docente como “uma alternativa” preconizada por Gutierrez & Prieto (1994).

Para Barreto (2003), o MEC, na formulação de programas de EAD, tem levado o discurso dos organismos internacionais às últimas conseqüências, priorizando as tecnologias e não o sujeito. Exemplo disso, foi a proposta do ProInfo de qualificar os gestores das escolas em 2002, em cursos de larga escala em curto prazo, utilizando a plataforma E-Proinfo que, naquele momento, somente permitia o desenvolvimento do ensino de abordagem instrucional logo, sem levar em conta o conhecimento dos gestores. Mesmo assim, em parceria com Universidades, o MEC realizou cursos nos Estados de Goiás, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Bahia, Sergipe e Distrito Federal.

A EAD é considerada por alguns críticos, como Silva Junior (2003) e a própria Barreto (2003), uma modalidade que se sustenta na abordagem de currículo centralizado, pois apresenta um ensino superficial e um sistema de “avaliação unificada”, mediada pela tecnologia, o que a torna desumana e instrumental. Na verdade, esse entendimento é um equívoco, pois como já foi exposto nas suas características específicas, as abordagens pedagógicas na EAD podem ser uma possibilidade de ampliar formas de educação para além da relação espaço temporal do ensino presencial.

3. CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa Nacional de Informática na Educação: Novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel Goulart (org), Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

A crítica contundente de Barreto (2003) de que os programas governamentais de formação docente no Brasil apresentam uma triangulação, caracterizada pelo discurso dos organismos internacionais; pelo processo de avaliação unificada e pela educação a distância, deve ser vista como um alerta, mas não como generalização e caracterização da EAD, pois no curso a distância “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, por exemplo, essa triangulação não se efetivou. As diferentes formas de gestão e práticas realizadas nos Núcleos analisados apresentam singularidades desde as formas de recepção da proposta do projeto até os resultados de todo o processo.

Um aspecto peculiar a esse projeto foi o fato de uma equipe de profissionais da educação, especialistas apenas de órgãos e instituições brasileiras, ser constituída para sua elaboração, o que difere do discurso e das intencionalidades de organismos internacionais. É importante ressaltar que essa equipe utilizou dados de uma pesquisa encomendada pelo MEC à UNICAMP, para avaliação da utilização do Kit TV Escola nas escolas públicas do País, isto é, avaliar dados da realidade brasileira.

Outro aspecto diferenciado do curso em análise é o processo de avaliação. O sistema adotado não apresenta características de unificação, como anuncia a análise de Barreto, mas, sim, de recomendações e orientação de aspectos considerados pelos Núcleos na elaboração de critérios para correção das atividades, tendo como referenciais a escala de avaliação de cada Universidade.

No curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, cada Núcleo definiu o número de cursistas que era possível ser atendido em cada edição do curso, evitando-se a massificação no ensino.

Do ponto de vista das políticas de formação do professor, pode-se dizer que o MEC ainda não conseguiu promover programas de formação que se articulam,. Medeiros (2003) constata que, embora, em documento⁴ elaborado pela Comissão Federal de Educação do MEC (1986), o propósito de articulação dos projetos de formação docente fosse expresso, de fato isso não acontecia, como mostra a análise:

Com objetivo de propor linhas para a definição de políticas de EAD e viabilização da Universidade Aberta do Brasil e a Distância, uma proposta de Políticas e Estratégias para EAD, na prática, essa intenção pouco efetivou-se, salvo algumas tentativas localizadas. Continuou-se a implantar programas e experiências isolados e fragmentados. (MEDEIROS, 2003, p. 160)

Em sua análise também sobre o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, Medeiros (2003) conclui que, apesar da congregação das instâncias institucionais: UniRede, Secretarias Estaduais de Educação, Seed/Mec e Universidades, no curso em questão, há “ausência de articulação (sinergia) das ações”, pois, além de não existir ligação dos especialistas no processo de elaboração dos materiais do curso,

4. O documento foi denominado: “Por uma Política Nacional de Educação Aberta e a Distância”.

parece faltar também definição de uma política de EAD dentro das próprias universidades. Numa gestão desencontrada, as partes não conseguem articular-se e o todo constitui-se de blocos isolados e fragmentados com funções mal definidas e sem clareza de papéis, sem produção efetiva e ausente de resultados significativos [...]. (MEDEIROS, 2003, p. 164)

Apesar de a EAD sob o ponto de vista político ser vista como uma alternativa de ampliar o acesso à educação e de democratizá-la, ainda, apresenta uma gestão quase sempre desarticulada, simplificada à abrangência geográfica e temporal. Medeiros (2003) constata que, no sistema educativo brasileiro, ainda, não há uma definição de políticas para EAD, bem como persiste um lento processo de discussão e aprovação de aporte legal, o que compromete o avanço de propostas sérias de EAD, diante do que de Roberto Aparici⁵ alerta, em entrevista à *Folha Dirigida de Salvador-BA* em agosto de 2005,.

Se o Brasil não desenvolver um projeto específico para a educação a distância, o país vai receber uma nova forma de conquista, de colonização. Antes foi através da violência, no século XX através dos bancos, da telefonia e o próximo passo é através do ensino. O país não está cuidando do patrimônio da identidade nacional. Para que isso não aconteça, acho urgente a implantação do ensino a distancia para atender a maioria das pessoas. E isto pode ser feito a partir das próprias universidades públicas (federais e estaduais). Elas podem desenvolver seus próprios projetos de educação a distância.

É fato que há empresários da educação, especialmente das instituições estrangeiras, que advogam a liberdade de mercado para a EAD. Argumentam que, sem controle e fiscalização do governo, essa modalidade de ensino teria a própria qualidade como critério de manutenção e existência.

Com base nessas considerações e em dados do MEC, conclui-se que há uma predominância de cursos a distância para formação docente e não para outras profissões, como Medicina e Engenharia. Que razões configuram essa situação? Pode-se dizer que uma delas seja porque no Brasil, até o momento, a ausência da definição de uma política e a lentidão dos trâmites legais vêm contribuído para existência de programas de EAD com abordagem pedagógica de cunho predominantemente instrumental. Outra é a não apropriação das pesquisas e estudos acadêmicos nas propostas de políticas públicas e programas de governo, pois como aponta Toschi (2003), há estudos que concebem a possibilidade de promover na EAD formas de formação diferenciadas de processos de ensinar e aprender de abordagem instrumental.

É preciso fazer EAD com seriedade, competência e envolvimento de equipes articuladas em um projeto bem definido, com pessoas motivadas e comprometidas com o desenvolvimento correto de programas educacionais (TOSCHI, 2003, p.7).

5. Roberto Aparici é diretor do Mestrado de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Nacional de Educação a Distância (Uned) da Espanha.

É com a mesma preocupação que a autora deste trabalho enfatiza a necessidade de investimentos em pesquisas acadêmicas de cunho teórico e prático voltadas para a EAD, a começar pela avaliação das experiências já realizadas, como é o caso do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, que foi editado por quatro vezes (no período de 2000 a 2004) e até o momento não foi avaliado pelos seus planejadores (UniRede e Seed/MEC), apesar de a coordenadora pedagógica nacional afirmar haver um projeto com esse objetivo. Segundo sua justificativa, em face de circunstâncias financeiras desfavoráveis, esse projeto não foi ainda desenvolvido. Segundo Lobo Neto (2002) as propostas de EAD ganhariam consistência se o processo avaliativo fosse acompanhado de pesquisas avaliativas, e os resultados divulgados e discutidos pela comunidade educativa.

Da mesma forma que em outras modalidades de ensino, o foco político da EAD mantém vinculação, ora direta, ora indireta, com a política de inclusão digital tão usada como chave nos discursos ditos progressistas. Nessa política, a “inclusão” e a “alfabetização digital” aparecem como instrumentais e não como humanizadoras, pois, muitas vezes, são tratadas apenas como formas de ampliar o quantitativo de consumidores de tecnologias, como mostra a pesquisa de Bonilla (2002).

A EAD é vista com características ambíguas tendo em vista que algumas instituições a concebem como instrumento para ampliar sua clientela e, conseqüentemente seu lucro, em detrimento da concepção de formação humanizadora. Essa vinculação é bastante perceptível na análise da proposta brasileira do livro “Verde da Sociedade da Informação” (Socinfo), feita por Bonilla (2002), na qual aponta que, até o ano de 2002, além dos parcos investimentos em favor da população excluída, fatores, como cultura, condições de acesso às TICs de um maior número de pessoas e a concepção de capacitação de competências básicas para TIC não permitiam que os sujeitos tivessem atuação efetiva na sociedade e nos processos de produção de cultura e conhecimento, mas, sim, que se tornassem apenas sujeitos que valoram o econômico em detrimento do social, como afirma esta autora:

[...] compreender a sociedade contemporânea como uma sociedade do conhecimento significa enfatizar e investir em seus aspectos e características sociais e não apenas em seus aspectos econômicos. É tomar o conhecimento e a educação como valores e não como mercadorias. É colocar a ênfase em seus aspectos qualitativos, ou seja, em questões relacionadas com as relações, a significação, os valores. É investir em processos de produção de cultura e conhecimento e não na transmissão e assimilação. É considerar como base dos processos societários as diferenças/ diversidades. É investir em políticas de formação, seja inicial, seja continuada. (BONILLA, 2002, p. 95)

Mesmo diante da progressiva expansão da EAD no Brasil, que hoje conta com 166 instituições credenciadas pelo MEC, Maranhão (2005) aponta, ainda, dois motivos que dificultam acesso a essa modalidade de educação:

O preconceito, que só será eliminado com a expansão da EAD e a garantia de que não se trata de “educação de segunda”;

[...] a dificuldade de acesso à principal ferramenta dos novos cursos a distância, o computador. Segundo a última Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE, somente 15,3% das residências brasileiras possuem um micro e 11,4% estão conectadas à Internet. O Governo Lula prometeu amenizar o problema com o “PC Conectado”, programa de venda de micros a preços populares que visa a classe C. O lançamento do programa, previsto para 15 de abril, foi adiado pela quarta vez devido a problemas com o financiamento do equipamento. (MARANHÃO, 2005, p. 2)

Em uma avaliação feita em 1991 sobre o grau de importância dessa modalidade de educação, a Comunidade Européia identificou que as áreas de educação e treinamento a distância representam um papel significativo não só na extensão das oportunidades de acesso à educação para os que moram em regiões menos favorecidas como também na equidade dos níveis da educação básica e da educação continuada voltada para a capacitação e treinamento profissional.

Enquanto a Comunidade Européia opta pelo ensino e pela aprendizagem a distância com objetivos de fortalecer a economia dos países membros e de facilitar a cooperação entre eles na área de educação e treinamento, no Brasil prevalece idéia de compensação nas políticas e propostas de EAD. Nos países, como Inglaterra, Alemanha, Espanha e EUA, há a tradição de considerá-la como uma forma de estender a todos as chances de alcançarem níveis mais elevados de escolarização, bem como expandir o mercado. Por outro lado, a concepção brasileira de EAD não se aproxima das propostas de EAD em países, como China e Japão, que buscam minimizar o processo de exclusão social, oferecendo à maioria da população oportunidade de acesso à educação. Desse modo, constata-se que cada país cria características próprias para a EAD, como foi mostrado no capítulo anterior no item Panorama Histórico.

Com base no conjunto das análises apontadas referente às propostas de EAD pode-se dizer que faz-se necessária uma política que ampare o ensino a distância nas Universidades. Segundo Peters (2004), esse é um desafio mesmo para as grandes universidades como a Open University, da Inglaterra, enfrentamento que varia de acordo com os aspectos culturais, pois são inúmeros os limites na efetivação de propostas pedagógicas de ensino aberto, haja vista, principalmente, a pouca adesão das pessoas, seja professor ou aluno, que vivenciaram uma educação tradicional na qual seu papel não é o de protagonista e sim de mero receptor.

No território nacional, a última medida de investimento do governo em favor da EAD foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que, lançada em setembro de 2005, com o início previsto para o ano letivo de 2006, no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Paraná, Ceará, Mato Grosso e Santa Catarina, com um curso-piloto de Administração. No processo seletivo, o critério prioritário é o candidato ser funcionário público, pois o primeiro objetivo da UAB é atender aos servidores das estatais, “mas, por ser aberta, a universidade deve atingir qualquer cidadão que queira participar.” Segundo a Seed/MEC, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal são as estatais que possuem a maior demanda. Além desse objetivo, outros dois foram

definidos para a UAB, quais sejam: formar todos os professores que não possuem graduação e dar acesso à universidade para todos os municípios do Brasil.

Quanto aos cursos destinados à formação de professores a se realizar na modalidade a distância, o MEC prevê financiar, no corrente ano, o curso de licenciatura em Biologia, a ser coordenado pela UnB, e realizado juntamente com outras 35 instituições públicas federais, estaduais e municipais. Serão criadas, ainda, 17.585 vagas em cursos de graduação nas áreas de Pedagogia, Matemática, Biologia, Física e Química que serão ofertados aos Estados brasileiros a partir da formação de consórcios.⁶

Com a preocupação de não cair na repetição,, nem perder de vista as linhas políticas da EAD, passa-se a destacar alguns aspectos do documento intitulado “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, do Governo Lula.

1. Criação de uma Coordenação Nacional de Educação a Distância do MEC, com orçamento próprio e articulada com o ensino fundamental, médio e superior.
2. Estudos de viabilidade para implantação imediata de programas de formação de professores para educação fundamental e ensino médio, incorporando a EAD entre suas estratégias.
3. Redefinição do papel da UniRede (Universidade Virtual Pública do Brasil) na política nacional de EAD. Esse papel deve ter como princípios norteadores para ação imediata:
 - a) o aumento do número de vagas nas universidades públicas;
 - b) a oferta de cursos de educação continuada aos profissionais em serviço.(BRASIL, 2002, p.18)

Do exposto, depreende-se que muitas são as frentes políticas de atuação daqueles que investem com seriedade na difusão da EAD como processo de democratização, acesso ao conhecimento e como alternativa de formação profissional e não como uma mercadoria “nova”. A seguir, tratar-se-á do aspecto legal da educação a distância brasileira.

2.4.2 Foco legal

A educação a distância, no Brasil, está amparada no conjunto dos seguintes instrumentos legais: Lei n. 9.394, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20 de dezembro de 1996, Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, Decreto n. 2.561, de 27 de abril de 1998, Portaria Ministerial n. 301, de 7 de abril de 1998, Portaria Ministerial n. 2.253, de 18 de outubro de 2001, Portaria Ministerial n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 e Decreto n. 5.622/05.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em especial pelo que está previsto nos seus artigos 80 e 87, a educação a distância passou a ser reconhecida

6. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16133.shtml>. Acesso em: 10/03/2005.

e cursos de vários níveis de ensino foram intensificados. Até a promulgação dessa lei, eram poucas as instituições que ofereciam essa modalidade de educação. Como exposto em item anterior, antes dessa Lei, a Universidade Federal do Mato Grosso ofereceu o primeiro curso de graduação, Pedagogia a distância, e a Universidade de Brasília, alguns cursos de especialização e extensão. Outras instituições ofertavam cursos esporádicos e se concentravam mais no caráter supletivo (telecursos), e profissionalizante por correspondência.

Em agosto de 2002, o MEC constituiu a Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, destinada ao estudo e à elaboração das “normas que regulamentam a oferta de educação a distância no nível superior e dos procedimentos de supervisão e avaliação do ensino superior a distância” (BRASIL, 2002, p. 4). A compreensão, então anunciada, é de educação a distância como “uma educação sem distância”, pois,

os ambientes de ensino e aprendizagem se redefinem, com a utilização de novas tecnologias e metodologias educacionais que agregam importantes elementos na dinamização deste processo. Esse avanço tem possibilitado a exploração de espaços, culturas e conhecimentos espalhados por todo o planeta e a implementação de trabalhos cooperativos entre alunos, professores e instituições, por intermédio das tecnologias de informação e comunicação e da rede Internet. (BRASIL, 2002, p. 7)

Os membros da referida Comissão deixam claro que a EAD não é uma mera transposição dos ambientes, metodologias e recursos didáticos utilizados no ensino presencial para o ensino a distância, da mesma forma “um curso superior a distância não deve ter conteúdos curriculares reduzidos ou objetivos truncados”, afirmam os membros da referida Comissão (BRASIL, 2002, p. 10).

Em setembro de 2004, a SESU/MEC criou um Grupo de Trabalho com objetivo de preparar o documento “Ações estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional”, que apresenta as seguintes preocupações:

- formas de acompanhamento e prestação de contas à sociedade quanto à qualidade de ensino, capacidade de organização democrática, estímulo e viabilização ao acesso dos alunos às tecnologias digitais, e não de buscar armadilhas para capturar aqueles que agem de má fé;
- a clareza do significado da EAD do ponto de vista pedagógico alimenta visões reducionistas e meramente mercadológicas sobre a modalidade educativa;
- discussão e regulamentação por parte dos Estados e Municípios quanto aos cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados e na capacitação para professores em exercício, utilizando recursos a distância previsto o Art. 87 § 3º da LDB 9394/96.

Lobo Neto (2002), ao analisar a legislação brasileira referente a EAD, aponta avanços e recuos. Merecem destaque os seguintes aspectos:

- a) a LDB tem avançado no que se refere ao credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância, mas não no princípio de equivalência de diplomas e certificados;
- b) o adiamento da regulamentação de programas de pós-graduação a distância *Stricto Senso*, visto com prudência, não tem impedido a ofensiva das instituições estrangeiras no estabelecimento de parcerias com instituições nacionais para oferta de cursos desse nível;
- c) a definição dos critérios de qualidade traçados pela Seed/MEC, tem sido importante, mas não garante um olhar reflexivo sobre o fazer pedagógico tão importante em qualquer processo formativo;
- d) o entusiasmo tecnológico na construção de ambientes de aprendizagens sofisticadas e “amigáveis” plataformas, muitas vezes perde de vista o processo de acompanhamento da prática pedagógica dos cursos a distância;
- e) o processo avaliativo regulamentado pela legislação da EAD, ainda traz como referência as práticas de controle do ensino presencial.

O próprio MEC reconhece que a EAD ainda enfrenta os estrangulamentos de infraestrutura (rede de telecomunicações e pouca disseminação do computador e do acesso à Internet no processo educativo) e resistências culturais, acadêmicas e sociais.

Constata-se, que a atual regulamentação provoca divergência de interpretação entre o Artigo 62 da Lei n.9394/96 (LDB), que estabelece a formação em nível superior, licenciatura, graduação plena em universidades e institutos superiores e ao mesmo tempo admite como formação mínima o magistério, nível médio, para exercício na educação infantil e o artigo 87 que exige habilitação dos professores do ensino fundamental em nível superior para o exercício da docência. As interpretações desses artigos provocaram, em um primeiro momento, uma busca desenfreada dos professores que já atuavam nas redes de ensino público por ingresso em cursos superiores. Atualmente, mesmo entendendo que a exigência do artigo 87 não é o único critério para admissão na rede de ensino fundamental, ainda, há manifestação de uma grande demanda de pessoas em busca da qualificação em nível superior, o que tem levado o MEC a investir em cursos a distância com a oferta de cerca de setecentos mil novas vagas.

Os documentos que analisam a legislação referente à EAD, aqui utilizados, trazem alguns pontos convergentes:

- a oferta de curso ou programa a distância tem por base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que definem objetivos, princípios e ações da instituição;

- além dos critérios de qualidades definidas pelo MEC, um projeto de EAD precisa voltar-se para formação da autonomia do aluno na utilização de tecnologias e dispor de ambientes de aprendizagem favoráveis a articulação entre o pedagógico e o técnico;
- o processo avaliativo a distância e a avaliação institucional devem estar voltados para a aprendizagem do aluno e não tornar-se instrumento de controle. As formas de acompanhamento e orientação pedagógica precisam favorecer essa finalidade.

Segundo Maranhão (2005), no cenário do processo de regulamentação da EAD, no Brasil,

a maior virtude do decreto do MEC,⁷ é deixar claro que a EAD não pode ser tratada como experimento ou modismo. Os cursos oferecidos nesta modalidade devem estar inseridos dentro de um projeto maior que sinalize a disposição das instituições de investir continuamente na melhoria dos programas a distância. Caso contrário não serão credenciadas. As redes de ensino têm que se comprometer, enfim, a realizar um esforço conjunto para a consolidação da EAD no país. (MARANHÃO, 2005. p. 1)

As características da EAD definidas pelos documentos e textos de análise e reflexão apontam as abordagens pedagógicas como ponto de estrangulamento da dimensão política e legal, pois podem romper com o modelo de educação formal presencial, uma vez que explora a potencialidade e a especificidade dos recursos tecnológicos, bem como as linguagens midiáticas. No Brasil, o fato de a EAD estar em situação de expansão e em um processo de regulamentação gera nas instituições formadoras um certo incômodo acadêmico, pois coloca em evidência suas referências de educação tencionadas pela dinâmica de tempos e espaços, não lineares, presentes na sociedade tecnológica. Negar essa situação é colocar-se como sujeito inerte diante das transformações da sociedade do conhecimento.

7. Decreto n. 2.494/98.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A GATA BORRALHEIRA É PRINCESA

Como já foi anunciado em outro capítulo, no Brasil, há uma desenfreada expansão da EAD, que se torna mais uma fonte de recursos financeiros para os empresários da educação, os quais lhe atribuí *status* de modernização, conferindo-lhe poder de projetar as instituições educacionais, ou, ainda, de eliminar déficits de escolarização. Desse modo, esta modalidade de educação tem sido vista com magia e sedução no meio educacional. Utilizando-se uma metáfora, pode-se dizer que a EAD é “Gata Borralheira”, e também “Princesa”, pois passa a provocar, direta e indiretamente, inquietações, discussões e reflexões no meio acadêmico. Com efeito, são repensados conceitos que antes não eram levados em conta, como o tempo e o espaço no processo educativo. Além disso, as novas formas e modos de ensinar e aprender com uso intensificado de tecnologias da informação e comunicação passam a provocar mudanças nas propostas de formação de professores. Nesse cenário, faz-se necessária a explicitação de conceitos que ainda estão ofuscados, como: o tempo, o espaço e as configurações dos “entre lugares” e “*destempos*”.

3.1 No plano das possibilidades

Ninguém se educa por meio de contatos esporádicos, ninguém se educa na solidão e no isolamento. (GUTIERREZ)

O desafio constante da educação é o de construir possibilidades, de conexão e inter-relacionamento de saberes e pessoas. Nesse sentido, este estudo ao buscar as interfaces entre as teorias da comunicação e da educação pode contribuir para construir um processo pedagógico, caracterizado como conexões desses campos de saber. Para isso, faz-se necessário que sejam levados em conta as múltiplas concepções de conhecimento e as mediações presentes no processo educativo, especificamente na modalidade a distância.

A configuração dessa interface se dá na dinâmica das mediações comunicacionais, em que os conceitos de tempo e espaço são alterados e simultaneamente tornam-se um caminho

pedagógico não ortodoxo e nem linear. Nessa dinâmica um processo interativo favorece por meio da adoção de novas tecnologias formas de superar o ensino massificado muitas vezes reproduzidos na EAD, bem como a construção de novas formas de produzir conhecimentos e de estabelecer conexões entre os saberes dos alunos e os científicos.

Entende-se que no plano das possibilidades de construção de práticas interativas com uso de tecnologias se constrói a autonomia ou interdependência do educando, o que demanda novas apreensões da prática pedagógica e leva não só à rearticulação de práticas, mas também ao rearranjo da estrutura organizacional do sistema de ensino e da organização curricular. Para isso, educadores e educandos devem estar preparados para avançar em novas estruturas e novos formatos de construção do conhecimento e em infinitas possibilidades de comunicação por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensinar e aprender tanto na modalidade presencial como a distância.

3.2 As tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensinar e aprender com ou sem distância

Também já é quase consensual a percepção de que o uso das TIC será um fracasso se insistirmos na sua introdução como ferramentas, apenas como meros auxiliares do processo educacional, de um processo *caduco*, que continua sendo imposto ao cotidiano das pessoas que vivem um outro movimento histórico (PRETTO)

Preto (2002) chama a atenção para a dupla face do uso das TIC na educação: de um lado, reduz as distâncias e potencializa as formas de aprender e, de outro, apresenta-se como um mecanismo de inclusão, mas que, na verdade, acentua a exclusão “daqueles que já são excluídos socialmente”.

A dissolução desse aspecto antagônico da utilização de TCI envolve políticas sociais e educacionais que ultrapassem a instalação de equipamentos (computadores e TV) nas escolas. No Brasil, a inserção das TIC na escola¹ tem sido feita sem o devido preparo dos professores e sem propostas pedagógicas condizentes com o contexto escolar. As políticas precisam estar voltadas para as condições e necessidades reais de cada localidade e de cada escola e não priorizar as empresas que produzem essas tecnologias.

Segundo Barreto (2003), a política do governo Fernando Henrique Cardoso de inserir as tecnologias na educação, mediante o *slogan* “tecnologias para todos: questões de equidade”, anunciou um “*apartheid educacional*”, pois foram priorizadas mercadorias de baixo valor agregado em detrimento de tecnologias de informação e comunicação de qualidade. Para a

1. Exemplo disso é o projeto TV na Escola e os laboratórios de informática do Proinfo, alguns resultados estão publicados no livro BARRETO, Raquel Goulart. (Org). Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro, Quartet, 2001.

autora citada, a introdução das tecnologias como estratégia para aperfeiçoar o processo de formação a distância para professor tem se tornado, especialmente, uma política de certificação massiva, haja vista como tem sido a interpretação dos artigos 62 e 87 da Lei n. 9394/96, que tratam do nível de formação superior para admissão no exercício da docência no ensino fundamental.

Vale ressaltar que a política de certificação massiva não é característica da EAD, basta conferir a vigência dessa prática em cursos de formação de professores concentrados em finais de semana e férias, na modalidade presencial.

Como já foi dito, no Brasil a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED), em 1995, demarca o investimento do MEC na formação de professores em cursos a distância, enunciando os seguintes objetivos:

- trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico ampliando oportunidades onde os recursos são escassos;
- familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano e capacitá-lo a dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;
- oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento;
- estender os espaços educacionais;
- motivar os profissionais e alunos para aprenderem continuamente, em qualquer estágio de suas vidas.

Mesmo reconhecendo o investimento do MEC na EAD, pode-se dizer que suas propostas de formação a distância de professores, até agora, tem adotado a lógica da comunicação emanada da Teoria Hipodérmica,² que é traduzida nos recursos didáticos implementados, os quais não promovem relação dialógica, mas sim diretiva.

Além disso, na análise de recursos didáticos de cursos aparecem lacunas de cunho pedagógico e operacional, das quais merecem ser citadas:

- em geral, a internet é vista como alternativa e não faz parte do formato original do curso. Nos cursos de formação a distância de professores utilizam-se materiais impressos e vídeos. Quando são disponibilizados na internet mantêm o mesmo formato do impresso;
- as consultorias do MEC para o processo de planejamento e elaboração de materiais, via de regra, foram de instituições estrangeiras, que nem sempre conhecem as peculiaridades da realidade educacional brasileira. Na verdade, o Brasil é tratado por alguns consultores estrangeiros como um laboratório para implantação de propostas no campo da EAD.³

2. Tendo como referencial teórico o Behaviorismo a teoria hipodérmica concebe que a comunicação de massa influencia o indivíduo, receptor passivo e sujeito a modelações, conforme a mensagem transmitida.

3. Embora sejam inúmeras e variadas as experiências dos especialistas estrangeiros, não se pode considerá-las aplicáveis ao Brasil, nem condizentes com as especificidades da realidade brasileira, que se constitui de um universo múltiplo do ponto de vista cultural, e isso é singular.

- os cursos, em geral, incentivam o professor a usar as tecnologias na sua formação e em sua prática profissional, como é o caso do vídeo, mas constata-se que as condições materiais do professor, e nem mesmo da escola, na maioria das vezes, não favorecem essa prática. Exemplo disso são os *Kits* do Programa TV Escola, que, instalados em 1995, em todo País, hoje estão sucateados ou já não existem.

Ressalta-se que este ano o MEC está substituindo as antenas parabólicas por digitais, bem como enviando gravadora de DVD aos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE) e escolas com mais de 100 alunos.

Nos programas oficiais, a EAD tem sido focalizada como um meio simplificado que, de um lado, amplia a abrangência geográfica de oferta de escolarização e, por outro, constitui uma forma de reduzir o tempo da formação, principalmente continuada,, o que gera uma depreciação daqueles que a concebem como uma forma diferenciada de promover processos de ensinar e aprender.

Desse modo, nesses programas oficiais, sob o véu do discurso da democratização e acessibilidade, a EAD é destinada à formação que incorpora as TIC,, multiplica o quantitativo de vagas ofertada no ensino superior e otimiza o tempo de formação. Além disso, constata-se nos discursos políticos e até mesmo acadêmicos o desconhecimento das abordagens pedagógicas apropriadas à EAD, reduzindo-a ao ensino auto-instrucional. Esse entendimento é preocupante, pois pode gerar cursos de valor duvidoso, desqualificado, sem controle, etc.

O conjunto de críticas às tomadas de decisão, do ponto de vista macro do sistema, acerca dos programas de formação a distância, ressoa na dimensão micro do sistema educativo, pois nesta ocorre a inserção das TIC nas práticas pedagógicas e isso implica configuração de novas formas de relações entre os sujeitos que ensinam e aprendem. Essas relações devem ser de forma compartilhada e não hierárquica, o que exige mudanças na inter-relação do professor com o aluno e com o conhecimento, que para Paulo Freire (1996) deve ser caracterizada como horizontal.. É na dinâmica da prática pedagógica que esses sujeitos compartilham conhecimentos científicos e não-científicos, dúvidas, que muitas vezes geram outras dúvidas, enfim sentidos e significados mediante a utilização de diversas linguagens.

Essa nova configuração da relação pedagógica caracteriza-se pela aprendizagem colaborativa que, mesmo não necessitando da tecnologia, é potencializada pelas linguagens midiáticas e tecnológicas. A aprendizagem colaborativa instaura a prática pedagógica de construção de redes de conhecimentos, que, por sua vez, são geradas em tempos e espaços reais e virtuais. Essas possibilidades não podem ser ignoradas pelas instituições formadoras de professores que, via de regra, rejeitam o uso das TIC no cotidiano de seus cursos em detrimento do uso das tecnologias de impressos (livros, cadernos, mapas, etc.). Aliás, as tecnologias sempre estiveram presentes na educação (lousa, giz, papel, tinta, etc.), então por que não fazer inserção das atuais TICs no processo de formar docentes? Adotar práticas com uso das tecnologias significa abandonar a reflexão teórica? É inquestionável que o arsenal tecnológico presente na

sociedade da informação tem exigido mudança de hábitos e atitudes das pessoas cotidianamente. O que as instituições formadoras de professores têm feito diante dessa exigência? Por que não investir efetivamente na apropriação das TICs em seus cursos?

Um dos argumentos usados por educadores contra a aprendizagem em ambientes cooperativos virtuais é a dificuldade de acompanhamento e controle da produção do aluno. Indaga-se: é possível ter controle da aprendizagem do aluno no ensino presencial? Os discursos acadêmicos apregoam que o conhecimento é complexo, dinâmico, instável e infinito, então por que as práticas pedagógicas ainda estão presas às formas do relógio cartesiano?

Para Kenski (2002), o uso das tecnologias na educação traz implicações para a própria maneira de ensinar e de produzir conhecimentos, funções básicas da atividade docente, seja no ensino presencial ou a distância. A autora assinala que o problema da pouca utilização das tecnologias eletrônicas pelos professores-pesquisadores é real, visto que para mudar a situação há uma intensiva exigência de atualização. Além disso, essas mudanças envolvem políticas públicas, reestruturação do plano de carreira do magistério, redimensionamento de conceitos, de concepções de cultura, de prática, de função docente, dentre outros.

Pesquisas realizadas, entretanto, mostram que o uso das mais avançadas tecnologias nas atividades docentes ainda é mínimo e nem sempre são apoiados institucionalmente, pois os professores não dispõem de espaços e equipamentos adequados e suficientes para atividades dessa natureza. Para que haja mudança, os docentes devem apropriar-se das TIC no seu cotidiano pessoal e profissional, sem medo de estabelecer outras formas de conhecer e relacionar-se bem, sem a angústia de se encharcar de dados e informações, sem a exigência de abandonar as formas convencionais de pesquisa e convivência, geradas nos diferentes espaços de socialização.

3.3 Conceitos ofuscados

A singularidade do tempo e do espaço e a alteridade, isto é a capacidade de apreender o olhar do outro sobre o objeto, ocorrem no olhar sobre a EAD como “Gata Borracheira”, que passa a ser vista como Princesa. No processo educativo, a alteridade é introduzida na configuração de novas formas de aprender e, estabelecer relações comunicativas, que requerem, num primeiro plano, o exercício de lançar-se em um mundo contaminado por incertezas, simulações, tempos e espaços múltiplos em movimentos diferenciados.

A singularidade do processo educativo a distância é constituída por um conjunto múltiplo de tempos e espaços. A caracterização desse processo educativo se dá na produção de conhecimentos individual e coletivo, na interação entre os sujeitos envolvidos no processo encharcados de temporalidades e de diferentes práticas pedagógicas, as quais compreendem o conjunto de significações dos tempos de planejamento, relações interpessoais e de organização. Nesse movimento, os conceitos de tempo e espaço na lógica organizacional se instalam na gestão institucional e na prática pedagógica como mediações, que serão analisadas neste trabalho.

3.3.1 Tempo e espaço

“Embora nossa idéia de tempo seja uma das características peculiares do mundo moderno, a importância que damos a ele não é inteiramente desprovida de precedente cultural.” (WHITROW)

Na EAD, os conceitos de tempo e de espaço mantêm uma relação intrínseca e intensa, pois ambos são tomados como medida de territorialidade ou extensão, o que implica limites e possibilidades temporais e espaciais em um processo educativo. A unidade tempo-espaço pressupõe, ainda, a idéia de integração, de movimentos recíprocos e articulados. Como diz Milton Santos (2004, p. 53), “a medida recíproca pode ser vista como uma maneira de dizer que o tempo e o espaço são uma só coisa, metamorfaseando-se um no outro, em todas as circunstâncias.”

Com base nessa assertiva, pode-se entender que, no conjunto do sistema educativo escolar, os tempos individuais, biológicos, institucionais, sociais, de equipe, da turma, da sala de aula, das ferramentas de comunicação assíncronas ou síncronas, do cronograma, bem como a organização espacial de objetos e pessoas muitas vezes são tratados como naturais à “cultura organizacional” da escola e do ensino. Mas, como define Milton Santos (2004), a dimensão espaço-temporal são configurações de uma unidade que se constituem pelo movimento de metamorfose.

Ao tratar da complexidade dos conceitos de tempo e espaço, Harvey (2001) assegura que ambos são naturalizados pelo ser humano por meio das atribuições de sentidos cotidianos comuns. Para o autor,

A história dos conceitos de tempo, espaço e tempo – espaço na física tem sido marcada, na verdade, por fortes rupturas e reconstruções epistemológicas. A conclusão a que deveríamos chegar é simplesmente de que nem ao tempo nem ao espaço podem ter atribuídos significados, objetivos sem se levar em conta os processos materiais e que somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles. (HARVEY, 2001, p. 189)

De acordo com Harvey (2001, p. 199), o modernismo tem como uma de suas missões a produção de novos sentidos para o espaço e o tempo em um mundo de efemeridade e fragmentação. Para esse autor, a história da mudança social é em parte apreendida pela história das concepções de espaço e de tempo, bem como pelos usos ideológicos, que podem ser dados a essas concepções. Além disso, todo projeto de transformação da sociedade deve absorver sua complexidade na estruturação de concepções e práticas pedagógicas. No caso da educação, as mudanças conceituais de tempo e espaço se sujeitam à legislação e às relações de poder que legitimam, valoram ou não as práticas educativas.

Segundo Milton Santos (2004, p. 21), “o espaço é definido como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações. Hoje esses sistemas são cada vez

mais artificiais com fins diversos ao lugar e aos seus habitantes.” Para Santos (1998), a singularidade local apresenta elementos de universalidade que facilitam entender o global e, neste, a constituição de tempos e espaços não-lineares, pois “cada lugar é, à sua maneira, o mundo”, assevera (SANTOS, 1998, p. 314).

Já para Thompson (1998, p. 36), “o advento da telecomunicação trouxe uma disjunção entre o espaço e o tempo no sentido de que o distanciamento espacial não mais implica o distanciamento temporal.” Então, se antes a simultaneidade temporal pressupunha coincidência de localidade, isto é, o compartilhamento do “mesmo lugar em um mesmo tempo”, essa exigência é eliminada pela disjunção entre espaço e tempo, trazida pelo desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação e dos meios de transporte mais velozes. Para esse autor, “hoje ações podem afetar indivíduos largamente dispersos no espaço e no tempo, e a mídia criou formas de comunicação que não implicam diálogos em locais compartilhados” (THOMPSON, 1998 p. 225).

Isso significa que a comunicação é uma grandeza não previsível pelos sujeitos que compartilham ou não espaços e tempos síncronos e assíncronos.

Ao afirmar que o excesso de tempo e de espaço define e caracteriza a situação de “supermodernidade”,⁴ e que a dificuldade de pensar sobre o tempo tem a ver com a abundância factual do mundo contemporâneo, Augé (2004) favorece o entendimento de que nesse mundo, o espaço é expresso na perspectiva de escala na multiplicação de referências energéticas e imaginárias e nas espetaculares acelerações dos meios de transporte. Essa escala contribui, segundo Augé (2004), para a caracterização dos “não-lugares”, que são tanto as instalações necessárias à circulação acelerada das pessoas e bens (vias expressas, trevos rodoviários, aeroportos) quanto os próprios meios de transporte ou os grandes centros comerciais, ou ainda, os campos de refugiados deste Planeta.

Ao tratar da dimensão do tempo como multiplicidade de temporalidades, Barbero (1998, p. 43) ressalta que “a concepção progressista da história, de que ela vai numa só direção, impediu de ver a multiplicidade de temporalidades, a multiplicidade de histórias, com seus próprios ritmos e com suas próprias lógicas.”

De acordo com o Whitrow (2005, p. 46),

[...] não é o tempo em si que produz os efeitos, mas o que ocorre no tempo. O tempo não é uma simples sensação, pois depende dos processos de organização mental que unem o pensamento à ação.

Virilio (2000), com intuito de compreender a dimensão do tempo para além das teorias de Newton e buscar as dimensões que atuam na sociedade tecnológica, retoma a relatividade como viés de leitura, afirmando que “assim como o espaço, o tempo absoluto desfez-se, em matéria de duração, tudo depende do olhar dirigido e da época do ‘ponto de vista’, e não mais

4. Para Augé (1994), o mundo da “supermodernidade” não tem as dimensões exatas daquele no qual se pensa viver. Defende que é preciso aprender a olhar o mundo e pensar o espaço.

das condições supostamente naturais da experiência [...]” (VIRILIO, 2000, p. 113). Para esse autor, o tempo é “indefinidamente fracionado” pelas possibilidades tecnológicas, logo não há tempo inteiro e, sim, resíduo, entrevisto aqui e ali. Movidos pela velocidade, tempos e espaços cronológicos e constantes passam infinitamente extensos em cada instante e em cada lugar, assegura o autor supracitado.

Apropriando-se dos entendimentos desses autores, aplicando-os à organização de tempos e espaços em processos educativos a distância, pode-se afirmar que a territorialidade geográfica ultrapassa a dimensão física de lugar, ampliando-se para a extensão de tempos organizacionais. Esses tempos e os espaços do aqui e agora, “reais” e “virtuais” não estão desconectados do passado e do futuro, pelo contrário fazem coexistir o passado como memória viva e o futuro como projeto a se vivido.

Assim, abordar a unidade tempo-espaço em cursos a distância exige criar significações que fluem dos próprios processos característicos dessa forma de ensino, traduzidos nas práticas pedagógicas.

Em se tratando de cursos a distância para professores, a conexão dos conceitos de tempo e espaço aparece como desencadeadora de limites e possibilidades, isto é, se no ensino presencial o tempo é um meio contínuo e definido, no qual os acontecimentos parecem suceder-se em momentos irreversíveis e se o espaço é definido como distância entre dois pontos, ou extensão indefinida ou território, no processo educativo formal de ensino a distância esses conceitos sofrem alterações.

Uma dessas alterações refere-se a abrangência espacial. Contrapondo-se à idéia de que, no mundo globalizado, o tempo apagou o espaço e de que a expansão do capital hegemônico ilumina as diferenças regionais, Milton Santos (2001) sustenta que o tempo acelerado acentua as diferenças dos eventos e aumenta a diferenciação dos lugares e, ainda, que o espaço, ao tornar-se mundial, redefine-se na extensão do fenômeno de cada região. Já no entendimento de Virilio (2000), essa redefinição está no micro cosmos, que traduz a totalidade de tempos e espaços que são constituídos de fragmentos, de resíduos, lançados na efemeridade dos momentos não mais lineares, os quais se constroem e se desintegram na velocidade da luz.

Na caracterização dos “não lugares”, feita por Augé (2004), o excesso de tempo e de espaço redefinem novas formas de relações que fazem parte das mudanças provocadas pelos movimentos dos sistemas de telecomunicações anunciadas por Thompson (1998). Pode-se dizer que o princípio convergente dessas teorias está na relação espaço-temporal que se constitui de situações interativas nas quais o compartilhamento, de forma síncrona e assíncrona, oferecem elementos suficientes para a configuração dos “entre-lugares” no processo educativo a distância. A dimensão cultural de ritmos, significados e sentidos das temporalidades, apontada como *destempos* (BARBERO, 1995), nas formas de ensinar e aprender implica a organização temporal, que, demarcada por espaços (individuais, físicos, de poder, profissionais, sexuais, geográficos, espaços sociais, institucionais, familiares, etc), singulariza e, ao mesmo tempo, universaliza a

comunicação e delinea-se nas relações de horizontalidade nos processos comunicativos e educativos.

De acordo com Citelli (1999), é no movimento entre o “aqui” e o “lá” que o sentido e os significados se constituem, o que gera uma relação de *intermezzo*, isto é, em um espaço, produtor de sentidos, no qual estes deslocam entre o “aqui” e o “lá”, que emerge a trama interativa que envolve signo/ sujeito/ mundo como forma de reconhecer, na linguagem, as marcas da vida social.

No processo educativo a distância, o “aqui”, o “agora” e o “ali” não estão presos à dimensão física, mas, sim, à cultural, pois a conexão de tempo e espaço possibilita captar os entre-lugares definidos e indefinidos na sociedade pelas mediações comunicacionais..

3.3.2 Configurações entre-lugares e *destempos*

“O avanço da tecnologia se configura em duas faces: de um lado aponta para o avanço irreversível de toda uma gama de ciência e tecnologia e põe-se como questão não fechada, de outro, pressupõe a organização constante e permanente da vida de todos em temporalidades menores. Essas temporalidades exigem que se insira na educação um ecossistema educativo onde sejam contempladas simultaneamente culturas heterogêneas e o entorno das tecnologias. Faz-se mister que se configure o espaço-tempo educacional sem que a construção de saber perca seu encanto.” (POSSARI)

Pode-se dizer que, a partir do Iluminismo, a idéia de lugar assumiu um sentido legal, político e social. A compreensão espacial de relações do homem no mundo passa, então, a ser de autonomia relativa das relações em territórios definidos sob a regência de direitos e deveres políticos e econômicos.

Harvey (1992) afirma que a experiência de compreensão do tempo – espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão e, às vezes, uma profunda perturbação, capaz de provocar, por isso mesmo, uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas. Neste contexto carregado de tensão, a comunicação emerge como entre-lugar, que possibilita e potencializa o processo educativo não-presencial, tornando a distância próxima, ou seja, o entre-lugar torna o espaço físico indefinido, já que os sujeitos participantes de um curso EAD ocupam lugares desprendidos da territorialidade.

Os entre-lugares, que são configurados pelas condições e pelos fatores sociais, históricos, econômicos e culturais de cada sujeito, fazem-se presentes no ambiente de aprendizagem em outros espaços para além da sala de aula. É na constituição dos entre-lugares que a multiplicidade de temporalidades culturais e sociais demarca a identidade dos sujeitos. Para além da identidade individual, essas temporalidades, ou seja, os tempos históricos, sociais e culturais, ultrapassam a

dimensão física e cronológica, atingindo as relações e as condições de cada contexto local incluído no global.

Na Teoria da Recepção, Barbero (1995) introduz a idéia de *destempos*, que significa as diferentes relações com o tempo e suas anacronias. Com base nessa idéia, os entre-lugares situam os sujeitos que se propõem a acompanhar as mudanças sociais, utilizando as inúmeras tecnologias, o que exigem novas configurações de formação profissional, tendo como instrumento básico a comunicação.

Os conceitos de entre-lugares e *destempos* envolvem a construção da identidade constituída de singularidade e diversidade de realidades e de seres, como aborda Canclini:

a identidade passa a ser concebida como “o foco de um repertório fragmentado de minipapéis mais do que como o núcleo de uma hipotética interioridade” contida pela família, pelo bairro, pela cidade, pela nação ou por qualquer um desses enquadramentos em declínio. (CANCLINI, 1996, p. 39)

A identidade citada por Canclini (1996) concebe a Diferença como possibilidade de articular relações e processos organizativos, sem perder de vista as singularidades. No movimento dessas singularidades surgem as multiplicidades, que compõem uma totalidade não homogênea.

Esse mesmo movimento se configura nas práticas pedagógicas de curso a distância, à medida que novas relações, modos de pensar e de agir emergem das ressonâncias do movimento de conexão dos tempos e espaços, delineando os entre-lugares e os *destempos* comunicacionais e educativos.

A estruturação dessas práticas tem por base o entendimento de que é a comunicação que estabelece as relações de sentidos, assevera Baccega (2002). Na comunicação, há elementos que contribuem para a compreensão dos entre-lugares e dos *destempos* da educação a distância, pois “o estar-entre” não significa “estar fora”, significa tão só “estar” num lugar específico, na construção de uma teia de relações entre sujeitos, teorias e práticas.

Para Augé (2004, p. 74), “o lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente.” Considerando que os lugares antropológicos criam um social orgânico e os não-lugares uma tensão solitária, pode-se dizer que, na EAD, diferentemente, o entre-lugar comunicacional cria canais de diálogo, isto é, como espaço comunicacional e não meramente lugar físico, não se prende a fins específicos, pois gera possibilidades para os sujeitos estabelecerem outros espaços históricos e de relações.

O movimento das relações espaciais e temporais dá a configuração de entre-lugares e de *destempos*, que têm a comunicação como elemento articulador de suas singularidades, ou seja, para a definição das identidades, a comunicação pode reproduzir discursos, ações, idéias e valores ou gerar possibilidades de outras formas de relações e, conseqüentemente, de configurar múltiplos sujeitos e realidades.

Neste movimento de apreender a potencialidade da comunicação na formação docente, pensar a EAD sob o foco das mediações presentes na prática pedagógica significa conceber os

processos de ensinar e aprender como desdobramentos das relações de saberes e sujeitos ao mesmo tempo comunicativos e aprendentes.

No caso da presente pesquisa que tem como processo de indagação e exploração um objeto, concebe-se que o entre-lugar da EAD envolve os lugares não apenas físicos, mas também sociais e culturais, ocupados e construídos pelos sujeitos nos espaços de formação pedagógica. Para compreender os lugares e olhares de cada sujeito envolvido no curso a distância “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, é preciso conhecer e analisar as mediações explícitas e implícitas presentes ou não nos respectivos espaços e tempos vivenciados.

As tensões existentes nessas mediações são estabelecidas entre o instituído e o instituinte, como, por exemplo, a legislação, que ainda não define uma política de EAD, e o conjunto das 166 instituições credenciadas para ofertar cursos a distância. As tensões sinalizam que um grande desafio se apresenta na estrutura do mundo globalizado, pois mesmo nos países de primeiro mundo, como analisa Apple (2003), não existe implementação de políticas de inclusão tecnológica e formação continuada a distância de professores.

A Educação a Distância se constitui ao mesmo tempo como espaço de formação e de transposição da distância geográfica, visto que se instala nos entre-lugares em diferentes temporalidades virtuais ou não. Essa multiplicidade de temporalidades, denominada *destempos*, é demarcada pelas ferramentas de comunicação (fórum, chats, listas, blogs, etc), que possibilitam emergir espaços e tempos distintos e comuns de trocas de saberes, idéias, sentidos e significados.

No contexto da EAD, as ferramentas de interatividade emergentes na sociedade tecnológica envolvem a produção de sentidos, isto é, contratos comunicacionais, que se alimentam dos aspectos normativos expressivos e de cruzamentos históricos postos nos espaços sociais. Essas ferramentas caracterizam o espaço de “*intermezzo*”, anunciado por Citelli (1999), como forma de reconhecer na linguagem as marcas da vida social. De acordo com Thompson (1998, p. 202) “viver num mundo mediado implica um contínuo entrelaçamento de diferentes formas de experiências”. Nesse sentido, pode-se dizer que essas diferentes formas de experiências são geradas também no movimento das mediações, tempos e espaços, como mostra o autor:

O desenvolvimento dos meios de comunicação criou um novo tipo de publicidade muito diferente da concepção tradicional de vida pública. Este novo tipo de publicidade mediada não implica que indivíduos se reúnam em lugares compartilhados para discutir questões de interesse comum. (THOMPSON, 1998, p. 206)

No processo de educação a distância, o compartilhamento em tempos e lugares diferenciados é imprescindível na elaboração dos sentidos que se localiza no processo relacional, em que há o deslocamento de um autor/produtor para a presença ativa do leitor/produtor, e a dialogicidade, como afirma Rodrigues (1999, p. 82), “possibilita o desvelamento do lado oculto dos sujeitos, a partir de relações interativas estabelecidas, por meio do diálogo, como tentativa de apreender a heterogeneidade de mundos e de saberes.” A construção da dialogicidade, com

base em Freire⁵ e Citelli,⁶ envolve a ampliação do conceito de diálogo para além de pólos de produção dos sentidos, pois imagina-se que autonomamente os sujeitos passam a orientar a construção das mensagens, como afirma Citelli (1999, p. 54),

a produção dos sentidos passa a ser localizada na metáfora da travessia, nessa perspectiva não há atracadouros seguros, mas instâncias de passagem, do “entre” aquele espaço intercalar que permite apreender a natureza dos procedimentos dialógicos e interativos.

Ao ser apropriado para EAD, o jogo dialogal, defendido por Citelli (1999), inclui as linguagens e mensagens dos meios de comunicação e das novas tecnologias, resultando configurações de sentidos. Esses sentidos não são entidades prontas, acabadas, mas imperativos resultantes de jogos de linguagem e cruzamentos discursivos. Para esse autor, as mediações comunicacionais são elementos constitutivos das diferentes seqüências dos sentidos, isto é, as ferramentas de comunicação advindas do avanço tecnológico, ao mesmo tempo são potencializadoras da produção de sentidos, são também excludentes. Esse é o entendimento também de Martin Barbero, que considera como um problema da comunicação é levar em conta as experiências dos destinatários das mensagens, o que se confirma nas palavras de citelli (1999, p. 129),

[...] o discurso da escola, caso deseje considerar a existência de sujeitos e cidadãos, deveria ter um compromisso essencial com a quebra da centralidade imunológica e unidirecional que o caracteriza [...]

Entende-se que a produção de sentidos no processo educativo envolve os modos de as escolas dialogarem com os meios e com as novas tecnologias, tornando-se lugares interdiscursivos que operam diálogos entre si.

É nesse sistema que a figura da magia e sedução das novas tecnologias é criada em relação a EAD, como fez Ianni (2002), com a idéia do ciberespaço como “Príncipe Eletrônico”, o qual provoca um “processo catártico” das certezas, das dúvidas, das representações do encatamentos dos sujeitos no mundo moderno. Para este autor o “Príncipe Eletrônico” é um elemento que contribui para a construção do imaginário individual e coletivo.

É certo que essa catarse desencadeia articulações e desarticulações estabelecidas pelas sedutoras tecnologias, mas não se pode negar que elas geram movimentos das configurações temporais e espaciais que, ao mesmo tempo, demarcam e rompem fronteiras no estabelecimento de relações de alteridade, de significados, de pensamento, de ações e sentimentos e conseqüentemente os entre-lugares e os *destempos*.

No processo educativo a distância, a gestão de tempos e de espaços faz supor, ainda, a proposta pedagógica da instituição, as legislações, o ambiente de aprendizagem, os materiais

5. No entendimento de Freire (1996) o diálogo tem como base a problematização.

6. No entendimento de Citelli (1999), o diálogo é concebido como tensão de sentidos.

didáticos, as ferramentas de comunicação, o processo de acompanhamento e orientação, o currículo, etc.

É fato que os meios da informática na realização de atividades e trabalhos na própria residência, ou em outros lugares, evitando o deslocamento físico do aluno a uma instituição de ensino, mas, por outro lado essa forma de comunicação pode promover outras formas de deslocamentos, o que é entendido por Levy (1999), como característica da sociedade atual em que, ao mesmo tempo, os meios *on-line* desencadeiam mais deslocamentos com viagens de negócios ou lazer. É inegável que a rede mundial de comunicação interativa põe um conjunto de ferramentas a serviço de uma política econômica e social o que não a reduz em um fim em si mesma.

A inserção das TIC na EAD, especialmente a internet, minimiza deslocamentos físicos, mas não exclui totalmente os encontros presenciais, haja vista que na maioria dos cursos, como prevê a atual LDB, a avaliação final de um curso a distância ainda é presencial. Essa situação se intensifica quando os eventos sobre EAD privilegiam a exposição de ambientes de aprendizagem e plataformas virtuais de cunho instrumental de ensino. Situações dessa natureza agregadas aos parques estudos e pesquisas acadêmicas sobre os elementos pedagógicos da EAD reforçam a preocupação de Toschi (2004), para quem a organização curricular disciplinar e os processos avaliativos têm sido descuidados e pouco debatidos nos fóruns de formação docente, bem como o são os relativos à educação a distância.

3.3.3 A distância é próxima

Como a velocidade do transporte e da comunicação aumentou, a distância pareceu diminuir. Com a disjunção entre o espaço e o tempo trazida pela telecomunicação o sentido de distância é exclusiva dependência do tempo de viagem. (THOMPSON)

A mudança na formulação do sentido de distância provocada pelo avanço da telecomunicação parece não ter chegado ao formato do ensino presencial.. No caso da EAD, o sentido de espaço e de tempo ganha independência entre si, o que é evidenciado em todo o processo pedagógico, bem como nas formas de gestão e organização do sistema educativo.

A natureza desse processo educativo também requer a criação de sistemas de gestão, incluídos do espaço e tempo, e processos comunicacionais que permitam a aprendizagem colaborativa e individual, com acompanhamento e avaliação consoante com a proposta formulada..

Na construção desse sistema, é necessário compreender as dinâmicas dos processos educativos a distância, bem como refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas no ensino presencial, modalidade, historicamente, predominante no sistema de ensino brasileiro, pois, de acordo com o Plano Nacional de Educação, as tecnologias utilizadas na educação a distância

não podem, ficar restritas à finalidade da EAD, “constituem hoje um instrumento de enorme potencial para o enriquecimento curricular e a melhoria da qualidade do ensino presencial” (BRASIL, 2000, p. 116).

Diante de tal advertência questiona-se para reflexão a ser feita no próximo capítulo:

- Que abordagem de prática pedagógica se configura no curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, que utiliza o impresso, o vídeo e o correio convencional?

Algumas experiências em cursos a distância para professores⁷ apontaram como um grande desafio a luta para instaurar a cultura de autodisciplina na gestão do tempo de estudo, na realização e envio das atividades didáticas solicitadas, diante do que se sugeriu aos alunos a definição de um cronograma mais rígido.

Na ocasião, os cursistas admitiram dificuldades em expor suas idéias. Certamente esse “medo de se expor” decorre dos limites do professor de transitar da cultura do uso de instrumentos analógicos para o digital, a ponto, tornar-se “resistente” não ao “novo”, mas à realidade tecnológica que torna virtuais as relações educativas. Por outro lado, um processo de aprendizagem a distância, a cultura digital e a interaprendizagem como processo cognitivo construído por cada sujeito exigem a construção de novas formas de compreender as relações e os resultados alcançados. Para ocorrer efetivamente essas mudanças, o ser humano precisa desenvolver posturas de ver e definir o mundo, como afirma Martim Barbero (2001, p. 256):

[...] dizer sim ou não às tecnologias é dizer sim ou não ao desenvolvimento, porque as questões *deslocam* o problema das tecnologias em si mesmas para o modelo de produção que implicam, seus modos de acesso, aquisição e emprego; deslocamento de sua incidência em abstrato sobre os processo de imposição, deformação e dependência que trazem consigo ou, numa palavra, de dominação, mas também de resistência, refuncionalização e redefinição.

Perante essa nova realidade, constata-se que os educadores necessitam ser melhor preparados intelectual e emocionalmente, ser curiosos, entusiasmados pela tecnologia e capazes de motivar o aluno a dialogar por diferentes formas de linguagens, mas não esquizofrênicos, como afirma Martim Barbero (2001, p. 256),

O surgimento de tais tecnologias na América Latina se inscreve, em todo caso, num velho processo de esquizofrenia entre modernização e possibilidades reais de apropriação social e cultural daquilo que nos moderniza.

De acordo com Freire (1996), o educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo, está atento ao que não sabe, ao novo. Apresenta ao aluno a complexidade do aprender, a ignorância do não saber, as dificuldades em pesquisar e avalia

7. Em 2002 foi realizado um curso de formação de orientadores de EAD promovido pela UFGVirtual/UFG. Em 2004 uma equipe na UFGVirtual coordenou, elaborou e realizou um curso de Formação Pedagógica em EAD, destinado aos professores da UFG. Em ambos os cursos a autora do presente estudo fez parte das equipes.

periodicamente sua própria prática. Esse educador ensina aprendendo a relativizar o conteúdo, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. O educador, para Freire, concebe que aprender é passar da incerteza a uma certeza por tempos reais e espaços físicos presenciais. É essa certeza provisória que gera novas dúvidas e, ao mesmo tempo, dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses.

Novamente em Martim Barbero (2001) encontra-se outro alerta quanto ao processo de modernização do sistema educacional por meio de uma política de inclusão tecnológica: não se pode perder de vista a originalidade e as diferenças contextuais do país. Adverte o autor:

A heterogeneidade de que se forma a maioria dos países da América Latina sofrerá um forte processo de funcionalização. Onde a diferença cultural é grande e incontrolável, a originalidade é deslocada e projetada sobre o conjunto da Nação. Onde a diferença não é tão “grande” a ponto de constituir-se como patrimônio nacional, ela será folclorizada, oferecida como curiosidade aos estrangeiros. (BARBERO, 2001, p. 230)

No caso da formação a distância de professores, valorar e considerar as diferenças implica, também, conceber a articulação entre a teoria e a prática como princípio essencial de um processo de formação. Essa articulação deve ser buscada constantemente, pois, na formação continuada de professores, os cursistas já atuam como docentes em variados níveis de ensino, mas, via de regra, sua formação inicial foi feita em curso de formato presencial. Essa preocupação é apontada por Medeiros (2003, p. 17):

[...] para formar o professor capaz de lidar com as especificidades do conhecimento científico-pedagógico e tecnológico é necessário que, em sua formação, inicial e continuada, haja essa articulação entre teoria e prática, principalmente, na formação continuada, considerando que o professor já está em atuação, com uma realidade concreta à sua frente [...]

Com base nos sistemas de gestão que podem utilizar as mais avançadas ferramentas de informação e comunicação, nas diferentes formas de interaprendizagem e na articulação entre a teoria e a prática inerente a um processo educativo, a distância é transgredida pelas mediações comunicacionais. Essas contribuem para desvelar as conexões entre o tempo e o espaço no processo de formação, o que envolve as formas de gestão e de prática pedagógica.

CAPÍTULO 4

A FORMA-AÇÃO (A) DISTÂNCIA DE PROFESSORES

O professor formado no exercício do magistério se torna educador. (WANDERLEY GERALDI)

Para tratar da formação docente realizada em curso a distância, é preciso lembrar que todos os níveis e formas de processo educacional estão voltados para o exercício da cidadania plena e que qualidade, democratização, inclusão não pertencem apenas à educação escolar. O que se compreende, entretanto, é que, nos programas governamentais brasileiros, a EAD tem constituído uma alternativa de democratização do ensino, mediante a oferta de cursos destinados à formação de profissionais para diversas áreas e com o propósito de inclusão tecnológica. Isso pode levar a reduzir essa modalidade de educar à aplicação de técnicas e ao uso acrítico do sistema de informação. Nota-se, por exemplo, que nas propostas de formação continuada, a educação a distância tem sido “maquiada” com velhas práticas e concepções de ensinamentos instrumentais, assentadas em concepções autoritárias, que já foram combatidas no meio acadêmico e até mesmo superadas. No caso de propostas que visem à formação docente por meio dessa modalidade de ensino, a adoção de práticas que não facultam uma atuação profissional consciente e com crítica contraria os pressupostos validados para uma formação do docente compatível com as exigências da sociedade atual.

Pretende-se, neste capítulo, focar esses e outros aspectos nos momentos de interlocuções acerca da Formação de Professores em cursos a distância que, todavia, parece não estar tão distante dos cursos presenciais, embora documentos do MEC (2005), ao caracterizarem o avanço tecnológico atual, considerem que, no cenário vigente, “o próprio conceito de educação a distância ganha uma dimensão renovada, tornando-se, na verdade, uma educação sem distância” (MEC, 2005, p. 9).

Em que sentido essa idéia de educação a distância influenciou para configurar uma formação docente sem qualquer fronteira e limite, ou seja, uma “educação sem distância” nos programas oficiais?

O conjunto dos dados coletados no percurso desta investigação apontou diferentes olhares para a abordagem da prática pedagógica desenvolvida no curso de extensão a distância “TV na

Escola e os Desafios de Hoje”, na Região Centro-Oeste. É no conjunto desses olhares que se encontra, como possibilidade, a mediação espaço-temporal constituída de entre-lugares e *destemplos*, como norte na ousadia de buscar respostas, ler, reler, ouvir, significar e ressignificar os dados de uma realidade. Valendo-se de contribuições científicas, os dados em uma investigação acadêmica podem conduzir a possíveis interpretações e leituras, bem como ao surgimento de outras interrogações e incertezas. A opção por considerar esse fato leva em conta a multiplicidade de visão de homem e de mundo dos diferentes sujeitos e estudiosos e de compreensão da realidade, um processo que inclui o vivido, o real e o imaginário, o social e o político, a escola e a vida.

4.1 A distância na formação docente

Do ponto de vista político e social, a EAD é uma prática significativa que visa à formação do cidadão autônomo e crítico. A formação desse cidadão, segundo Pretto (2001, p. 34) “[...] passa a ser um conceito muito mais amplo, portanto, parte do pressuposto de que a cidadania é um espaço de enriquecimento da formação do produtor de cultura, de conhecimento e de bens, não sendo limitado à preparação de um melhor consumidor”. Essa perspectiva de cidadania é um desafio, ainda, enfrentado nas discussões e nas críticas às políticas públicas. Nessas, esse aspecto é desconsiderado em detrimento dos interesses e necessidades do mercado, criando-se uma falsa idéia de cidadania do consumo, como mostra Beatriz Sarlo (2000), em suas reflexões sobre a cultura do consumo da sociedade atual. Nesta sociedade, secundarizando-se os valores pertinentes à construção da identidade do ser humano, conferem-se prioridade ao ter e ao consumir.

Neste trabalho, do ponto de vista pedagógico, concebe-se a EAD como uma possibilidade de construir conhecimentos de forma colaborativa em diferentes tempos e espaços, reais e virtuais, característica que provoca novas configurações de práticas pedagógicas e processos de aprender e ensinar.

Já as linhas de ação institucionais emanadas a Seed/MEC,¹ para essa modalidade de ensino, voltam-se para a existência de um sistema tecnológico cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples e suficiente para:

- formular, fomentar e implementar políticas e programas de educação a distância (EAD), visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação;
- fomentar a pesquisa e a inovação em tecnologias educacionais, por meio de aplicações de TIC aos processos didático-pedagógicos;

1. Dados capturados dia 08/06/2004 no site www.mec.seed.gov.br

- desenvolver, produzir e disseminar conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada a distância;
- difundir o uso das TIC no ensino público, estimulando o domínio das novas linguagens de informação e comunicação junto aos educadores e alunos das escolas públicas;
- melhorar a qualidade da educação;
- propiciar uma educação voltada para o progresso científico e tecnológico;
- preparar os alunos para o exercício da cidadania, mediante ações de inclusão digital;
- valorizar os profissionais da educação.
- dotar a escola de um enorme potencial didático-pedagógico;
- ampliar oportunidades onde os recursos são escassos;
- familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano;
- preparar o estudante para dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;
- possibilitar a atualização, rapidamente, de conhecimento;
- estender os espaços educacionais e
- motivar os profissionais e alunos para aprender continuamente.

Segundo Preti (2000, p. 32), as pesquisas realizadas para a avaliação dos programas de EAD que o MEC desenvolveu ao longo das últimas décadas comprovam a “debilidade” das ações implantadas, para as quais não se dispunha de uma adequada estrutura de apoio e acompanhamento *in loco*, tais como biblioteca atualizada, laboratórios de informática com acesso a internet. Essa “debilidade” aponta elementos que distanciam a formação docente de uma realidade em que a transição dos sistemas analógicos de comunicação para os sistemas digitais produz tensões na reorganização do conhecimento, bem como nas formas de ensinar e aprender.

Neste País, o uso das TIC na EAD ainda é muito limitado, o que se deve à ausência de políticas de telecomunicações articuladas com as políticas de educação, de forma que atendam às necessidades técnicas para oferta de cursos de formação inicial e continuada em âmbito nacional. Nos programas de formação de professores, a utilização das TIC fica limitada a uma ou duas dessas mídias: impresso, vídeo, televisão, telefone, fax, correio convencional e algumas teleconferências, o que é confirmado na justificativa dada por uma representante do MEC, segundo a qual a escolha do vídeo e do impresso no curso em análise ocorreu devido a dificuldades dos cursistas para acessar a internet em cidades distantes dos grandes centros e na zona rural.

Com efeito, segundo o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABED, 2005), nas propostas de EAD desenvolvidas no Brasil, as mídias mais utilizadas foram: impressos; *e-learning*; *Cd Rom*; vídeo; televisão; rádio e outros (telefone, fax, correio).

Observa-se, entretanto, que para atender aos programas sociais de beneficiamento financeiro à população de baixa renda, tais como, bolsa escola, renda cidadã, etc, são instalados caixas eletrônicos em lugares os mais dispersos do Brasil. Por que esse contra-senso? Não é a questão de ser contra os programas sociais, mas indaga-se: Por que esse investimento não ocorre em programas sérios de formação a distância de professores? É certo que os equipamentos destinados ao TV Escola foram distribuídos em todo território nacional, mas infelizmente o programa não conseguiu atingir amplamente seus objetivos pedagógicos de contribuição com a melhoria da qualidade de ensino e a formação continuada de professores. Na opinião de Toschi (1999, p. 183), “os programas da TV Escola são suscitadores de reflexão, porém, os vídeos, por si só, não promovem reflexão”.

Os vídeos do programa TV Escola foram utilizados no curso de extensão “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, mas constatou-se que os coordenadores dos Núcleos e a maioria dos tutores não tinham conhecimento desses vídeos. Diante disso, questiona-se: Como alcançar os objetivos de um curso que visa a capacitar professores para trabalharem com os vídeos do TV Escola se os próprios tutores e coordenadores desconhecem o material? Alguns tutores relataram que sentiam necessidade de conhecer esses vídeos, mas havia muitas limitações, para assisti-lhes.. Esse fato, de acordo com as tutoras, prejudicava a orientação e correção das atividades dos cursistas, como mostra os depoimentos,

[...] seria interessante se a gente tivesse acesso também aos vídeos, a grade da TV Escola, para estar acompanhando esses vídeos [...] Tutora GO

[...] a gente não tem videoteca, a gente não tem como estar acompanhando e assistindo também [...] Tutora GO

Considera-se, aqui, que a utilização das TIC em processos educacionais não se sustenta no encantamento, no fascínio, mas nas possibilidades de redimensionar conceitos de tempos e espaços, sem o risco da alienação e de crença em solução dos problemas de aprendizagem e em ampliação do acesso ao saber por meio tão somente de aparato tecnológico.

Na verdade, não é a facilidade de deslocamento virtual ou geográfico ou a adoção do tempo assíncrono que conseguirão inovar a educação, mas, sim, a clareza acerca da concepção de educação cidadã na qual cada programa, cada projeto devem fundamentar-se e mediante a qual se operacionalizam. Uma forma de buscar este esclarecimento é compreender as intencionalidades das propostas que chegam como redentoras da problemática da escola e dos cursos de formação.

Não se defende, todavia, abandonar o ensino presencial em detrimento da sedução das tecnologias utilizadas no ensino a distância, nem, por outro lado, criar cursos densamente teóricos e longos, tampouco rejeitar a inserção das tecnologias nas práticas educativas, ou substituir o professor pela tecnologia, mas sim, inserir essas tecnologias no processo educativo, como é enfatizado no PNE (Plano Nacional de Educação), do MEC:

A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando (MEC, 2000, p. 117).

Nos cursos de formação de professores, o grande desafio e ao mesmo tempo possibilidade é a apropriação de tecnologias de informação e comunicação e dos referenciais que levem em conta a diversidade de saberes como objeto e alavanca para construção de outros saberes, bem como de práticas criativas e contextualizadas, que valorizam os sujeitos e seus diferentes ritmos e os olhares sobre o mundo. Se esse grande desafio for enfrentado como uma possibilidade, grandes serão os avanços das políticas educacionais, em especial nos projetos de formação de docentes a distância.

4.2 Conceitos difusos

Estudo das teorias da educação e da comunicação que foram apropriadas pelo processo de formação de docentes a distância evidenciam a presença de conceitos difusos, tais como: autonomia, comunicação e prática pedagógica. Esses conceitos apresentam similitudes e distinções que contribuem para a construção de “novas” situações configuradas em “NÓS”, que, muitas vezes, se tornam mais e mais embaraçados no processo educativo a distância. Essas situações são ora convergentes ora divergentes, conforme os focos e direções que cada sujeito confere ao processo educativo, tal como um caleidoscópio que oferece imagens diferenciadas dependendo do foco do olhar e do movimento simultâneo.

Para esclarecer algumas conexões entre educação e comunicação e a característica difusa dos conceitos de autonomia, comunicação e prática pedagógica na EAD, é apropriado buscar suportes na teoria da Recepção e da Ação Dialógica, pois possibilitam estabelecer um espaço pedagógico de enfrentamento de idéias, de luta de poder e de questionamento dos significados dos saberes e de redescoberta do outro. É, todavia, importante lembrar que o espaço de conflito só é possível quando a relação dialógica que busca o consenso é estabelecida. Para isso, é essencial que essa relação seja horizontal, que ocorra em uma situação comunicativa em que os sujeitos partilhem e superem os conflitos.

Para que se compreendam os NÓS configurados no curso em estudo e para que haja distinção dos olhares, serão explicitadas as mediações que agregam as categorias autonomia, comunicação e prática pedagógica, similares e distintas, em cada Núcleo responsável pela realização do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” na Região Centro-Oeste.

A dinâmica do próprio curso, muitas vezes, vem provocado mudanças no seu formato, à medida que as diferentes formas de gestão e a especificidade de cada Núcleo desencadeiam a construção de práticas com resultado positivo para o processo de formação a distância. É esse resultado diferenciado que evidencia o não-determinismo de um processo de formação a distância,

pois a dimensão micro de gestão da escola possibilita criar e recriar práticas diferenciadas e não apenas reproduzir discursos dos organismos internacionais.

No curso em estudo, a reivindicação dos cursistas para que o *Kit* da TV Escola fosse disponibilizado para realização das atividades de formação pode ser considerada de grande relevância política, posto que gerou mudanças na forma de gestão da escola e possivelmente nas práticas desses professores. Isso de certa forma contraria a crítica de Barreto (2003) quanto à falta de mudanças significativas no ensino presencial, tendo em vista nas dinâmicas da EAD têm sido apropriadas velhas e novas tecnologias. Nesse aspecto, destaca-se o grau de influência da prática pedagógica de um curso nas formas de gestão na dimensão micro. Esta dimensão fornece elementos que possibilitam apreender as mediações comunicacionais que permeiam as formas de gestão, os processos de comunicação e a prática pedagógica. Os dados analisados revelam a configuração da mediação espaço-temporal como elemento de conexão de um processo de formação a distância de professores que tem como princípio a autonomia.

4.2.1 Autonomia

Na aprendizagem autônoma, [...] o estudante não é objeto ou produto, mas o sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem. (BELLONI)

Um dos significados de autonomia pode ser buscado no Dicionário Aurélio (2001): “faculdade de se governar por si mesmo”. O termo, no campo da educação, tem os seguintes entendimentos:

Autonomia significa a possibilidade de estabelecer princípios e regras para a ação, reconhecendo e internalizando os valores do contexto ou problematizando e substituindo aqueles que não se mostram consistentes (RIOS, 2003, p. 123).

Para Peters (2001), a autonomia, em um processo educativo a distância, implica mudança na organização curricular, no exercício da docência e na organização do processo de aprendizagem. A mudança desses aspectos tem como pré-requisito o conhecimento, que é a base para planejar diferentes formas de aprender e de ensinar, prevendo-se que os alunos podem também acessar informações sem preparação e ajuda do professor. Isso significa que a autonomia é, principalmente na modalidade a distância, o princípio norteador da prática pedagógica em uma abordagem de conexões já que essa prática passa a considerar as formas de aprendizagem em articulação com as formas de ensino.

Nesse sentido, o aluno desenvolve habilidades e capacidade de autonomia suficientes para recuperar e gerenciar dados, escolher fontes centrais entre múltiplas formas de representação, *browsing*, navegação, leitura de hipertextos, colaboração dos colegas na produção de conhecimento, utilização de modelos e simulações, participação em atividades e eventos *on-line*. Desse modo, estão exercendo plenamente a autonomia num processo educativo.

Quanto ao conteúdo, o critério de escolha deve ser o interesse do corpo discente, como afirma Peters:

Estudantes são autônomos quando assumem e reconhecem suas necessidade de estudo, formulam seus objetivos, selecionam conteúdos, buscam materiais e constroem formas de aprendizagem de acordo com seus interesses, condições e significados. (PETERS, 2001, p. 55)

Do ponto de vista piagetiano, a autonomia é construída com base no erro. Já para Paulo Freire (1996), a autonomia é adquirida na relação dialógica horizontal entre os sujeitos aprendizes.

Segundo Belloni (2001), a aprendizagem autônoma é um processo de ensino e aprendizagem que está centrado no aprendiz, cujas experiências são aproveitadas como recurso e o professor deve assumir-se como “recurso” do aprendiz. O estudante é, pois, um ser autônomo, gestor de sua aprendizagem, capaz de auto-dirigir e auto-regular esse processo, isto desenvolver diferentes níveis de autonomia.

Com base nesses entendimentos conceituais, é possível apontar aspectos relevantes de autonomia no processo educativo a distância:

- a) o sujeito autônomo é aquele capaz de avaliar e reformular os valores que norteiam sua conduta com o outro;
- b) é na relação com o outro que o diálogo se concretiza, pois, como afirma Freire (1996, p. 67),

[...]a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no registro a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Dessa forma, seja no reconhecimento ou no respeito mútuo, o sujeito autônomo desenvolve seu autoconhecimento e a alteridade;

- c) a problematização é o ponto de partida do processo de construção da autonomia. Do ponto de vista freiriano, no processo educativo, a problematização se dá por meio da relação dialógica que gera autonomia. A problematização não é algo que surge apenas do interesse individual do educando, mas, sim, emerge na relação dialógica coletiva estabelecida entre os sujeitos aprendizes autônomos. Essa autonomia é compartilhada no processo de ensinar e aprender, não é isolada.

Com vistas a concretizar a articulação dos aspectos de uma relação de autonomia, é importante que o educador desenvolva uma prática pedagógica voltada para a interatividade de saberes. Nessa abordagem a aprendizagem significativa é pautada em um processo comunicativo dialógico, isto é, na “problematização dialógica”. Para Freire (1983), essa problematização é caracterizada pela “[...] imersão do educador no universo do sujeito educando, para captar a totalidade dos significados dos saberes deste” (RODRIGUES, 1999, p. 56).

Por envolver uma relação dialógica e uma problematização, na educação a distância, o estudo autônomo requer do aluno decisões sobre: por quanto tempo, com que intensidade, em que ordem e em que ritmo irá estudar. Segundo Peters (2001), o estudo autônomo precisa ser orientado. O autor enuncia:

[...] enquanto o ensino expositivo e aprendizagem receptiva transcorrem, via de regra, rotineiramente, se tornaram hábito pela longa experiência escolar, o estudo autônomo tem que ser inicialmente, começado e orientado conscientemente com base em decisão própria (PETERS, 2001, p. 165).

Essa afirmação parece um contra-senso diante da idéia de autonomia, mas, nos estudos das experiências de EAD, constata-se que, em cursos nos quais inicialmente se propõe uma construção coletiva de conceitos e conhecimentos, esbarra-se na cultura escolar do ensino presencial, que é diretivo. Em muitos casos, em face da proposta de escolha das formas de aprendizagens, inicialmente, os alunos julgam ser o curso a distância mais fácil do que o presencial, entretanto, não conseguem concluí-lo e, muitas vezes, confusos, com dificuldade de expor suas idéias e dúvidas, desistem dos estudos..

Diante da previsibilidade de os alunos abandonarem o curso,,no Núcleo do Distrito Federal, elaborou-se um conjunto de tutoriais, que foi enviado aos cursistas para esclarecer dúvidas e motivar na participação. O resultado, segundo a coordenadora operacional, foi positivo, como demonstra seu depoimento:

[..] foi uma idéia minha de apoio ao aluno, a gente acha que ele deve ser estimulado, então quando o material é impresso, é preciso estreitar o laço. Ele acha que deve vir só no dia de entregar o trabalho e pronto e acabou, ainda que o tutor telefone. Então eu falei: gente, vamos entregar esses tutoriais, comentar as atividades, vamos mandar para ele um texto alternativo. Assim, a gente foi construindo esses tutoriais comentando um vídeo. E ele fala “Ah, olha, cartinha daquele curso que eu estou fazendo!” Ele lê, fala “Que legal isso aqui!” Então a gente trabalhou nessa perspectiva, nessa última edição e a gente teve, assim, um resultado estatístico muito legal. (Coordenadora do DF)

O conceito de autonomia aparece explicitamente no terceiro módulo do material impresso e no vídeo do curso investigado, bem como na proposta de execução, elaborada por uma equipe de professores da UNB e de profissionais da Seed/MEC. Constatou-se que havia diferentes práticas sendo exercidas em cada Núcleo da Região Centro-Oeste e, conseqüentemente, seus desdobramentos repercutiam de forma variada na dinâmica da prática pedagógica.

Tais diferenças não serão tratadas aqui como aspecto para comparação, mas como características singulares de EAD. Para a coordenação nacional, essas singularidades de práticas diferenciadas de formação a distância favorecem o exercício da autonomia.

a) autonomia da gestão administrativa

Assim como as abordagens pedagógicas trazem desdobramentos da interface das teorias de educação e de comunicação, as práticas de gestão pedagógica e administrativa, desenvolvidas vigentes neste curso sinalizavam elementos das teorias administrativas e de comunicação, que ora se explicitavam, ora se confundiam com as práticas pedagógicas.

No curso investigado, a gestão administrativa caracterizava-se pelas práticas institucionais na dimensão micro (onde ocorre o curso) e, na dimensão macro, pelo estabelecimento das parcerias (MEC, Universidades e Secretarias de Educação).

As informações coletadas ilustram diferentes formas de gestão que tinham como princípio a autonomia expressa no projeto do curso e no discurso da equipe nacional. De forma singular, cada Núcleo da Região Centro-Oeste apresentava autonomia de gestão administrativa e pedagógica. Um exemplo a ser mencionado é a atitude da coordenação do Núcleo de Mato Grosso, que propôs ao grupo, de forma coletiva, o redimensionamento do número de tutores em relação ao número de cursistas: de 15 para 25 tutores. Já a coordenação do Núcleo de Goiás anunciou a diminuição do número de tutores, como determinação da coordenação nacional e como decisão que não cabia o grupo discutir. A utilização do argumento de que as decisões administrativas e pedagógicas foram tomadas por uma coordenação nacional constituiu uma forma de exercer o poder sem questionamentos, isto é, sob o véu do discurso democrático, existe o uso de formas autoritárias não-dialógicas, como mostra o relato seguinte:

[...] assim, de acordo com o cronograma que o curso manda, são dados os prazos [...] Então, a gente tem que seguir e acho que justamente a coordenação tem que seguir esse prazo e passa pra gente. Acho que não tem nem como questionar se está ruim. A gente tem prazo pra terminar, pra entregar[...] (Tutora A GO)

A atitude da coordenação do Núcleo de Goiás não deixa de ser de autonomia, mas não é dialógica. A autonomia nas formas de gestão administrativa de cada núcleo está nos modos de organização e de funcionamento no que diz respeito à gestão dos recursos financeiros; às parcerias e ao apoio institucional; à organização da infra-estrutura física; ao controle de material de consumo e manutenção de equipamentos.

O coordenador financeiro considerava suficiente o montante de três milhões de reais, destinados a cada edição. O problema estava no prazo entre a liberação e os gastos da verba: muito curto, para produção, distribuição de material e pagamento de pessoal, como confirma o relato de um membro da equipe do MEC,

[...] nós tínhamos de usar o recurso e o curso já tinha que entrar em outubro, nós trabalhamos à noite aqui no MEC, porque tínhamos um prazo. Já era uma luta conseguir o recurso e na hora que ele saiu, era pouco tempo para gastar.

Segundo o coordenador financeiro do projeto, os recursos alocados para este curso não previam aquisição de equipamentos, apenas material de consumo e pagamento de bolsas para tutores e pró-labores para a coordenação. Diante desse limite, coube à coordenação local

de cada Núcleo criar estratégias para conseguir da Universidade local os equipamentos utilizados nas instalações dos Núcleos, como computadores, mesas, armários, cadeiras, etc. Apenas o *Kit* TV Escola, vídeo e parabólica foram doados e instalados pelo MEC.

Os recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar –FNDE– eram passados para a Seed/MEC, esta repassa para a Fundação da Universidade de Brasília – FUB–, que, por sua vez os enviava para uma Fundação da Universidade. O destino final eram os Núcleos. O coordenador financeiro revelou, ainda, que o trâmite burocrático era carregado de tensões, ora era descentralizado ora centralizado pela coordenação financeira nacional, localizada na UnB, gerando quatro momentos distintos :

- no primeiro momento, foi firmado um termo de cooperação com a Universidade. Esse termo acabou transformando-se em convênio. Mesmo discordando da forma de aplicação dos recursos, o coordenador financeiro assumiu essa função, deixando clara sua posição “[...] executo embora a contragosto, mas achando que deveria ser de outro modo” (Coordenador Financeiro).
- Num segundo momento, o recurso chegou à Fundação de Brasília (FUB) mediante contrato e não convênio.
- No terceiro, firmou-se o convênio Seed – FUB e novamente a gestão dos recursos foi descentralizada. Como em todo convênio, um trâmite burocrático criou uma morosidade muito grande.
- Na quarta edição, foi definido que a administração financeira seria convergente para a coordenação de Brasília.

Nessa última edição, a distribuição dos recursos aos 27 Núcleos executores teve como critério o número de cursista a que cada coordenação considerava possível atender. Isso significava que não era a demanda que definia o número de cursista por edição, pois, desde a primeira edição, o interesse das pessoas foi grande

No relato das coordenações locais e do coordenador financeiro, verificou-se que a gestão dos recursos de cada Núcleo envolvia parcerias entre as Universidade e as Secretarias de Educação, o que configura autonomia financeira do Núcleo de gerir esses recursos de acordo com as condições institucionais já existentes e o apoio conferido a este programa de formação continuada a distância de professores. O próprio coordenador financeiro admite que existia uma negociação de contrapartida da coordenação local com a Universidade, para viabilizar a realização do curso, pois quase sempre os recursos financeiros demoravam a ser liberados, prejudicando as ações planejadas pelo Núcleo.

De acordo com esse coordenador financeiro, no setor público, é comum a prática de troca de rubricas para gerenciar recursos, pois, muitas vezes, estes não são alocados em rubricas que correspondam às reais necessidades da instituição. Declarou também que, até a terceira edição, os Núcleos faziam uma prestação de contas formal e outra informal, “[...] a gente sabe que eles devem ter seus mecanismos de troca de rubricas de ajustes internos [...]”

Como foi feito nas edições anteriores, na quarta, a distribuição dos recursos financeiros ocorreu de acordo com o quantitativo de alunos que cada Núcleo havia previsto para atendimento. De acordo com o coordenador financeiro, nesta edição, os recursos tinham sido destinados ao primeiro e segundo módulos, já que, para o terceiro, o MEC se comprometera a viabilizá-los, mas sem definição de data. Esclarece, ainda, que, desde o início da quarta edição, fora expressa para as coordenações locais essa condição, mas a mudança de Ministro e Secretário, neste período, prejudicou mais esse repasse de verba. Ele afirma:

[...] nenhuma ação para o módulo três deveria ser tomada contando a chegar recurso, quem quisesse começar o módulo três começasse por conta e risco [...] quando os recursos chegarem aqui, nós daremos um jeito de fazer o pagamento [...]

Os esclarecimentos feitos pelo coordenador financeiro quanto aos recursos para a quarta edição levam a refletir sobre a atitude da coordenadora do Núcleo de Goiás: ela só comunicou aos tutores a insuficiência dos recursos após o início do terceiro módulo, ao passo que, nos Núcleos de MS, MT e DF, a situação foi esclarecida no início da quarta edição e os tutores concordaram encerrá-la mesmo sem previsão de pagamento. Segundo uma tutora de MT, havia um compromisso naquele Núcleo de que o cursista não poderia ficar prejudicado. De fato, ainda em 2004, mesmo com atraso, os recursos foram repassados para esses Núcleos, tal como o coordenador financeiro havia anunciado.

A coordenadora local de Goiás, por sua vez, tomou uma atitude, no mínimo preocupante do ponto de vista pedagógico, ao solicitar que a coordenadora operacional corrigisse as atividades de 282 cursistas do terceiro módulo. Por que essa coordenação local não esclareceu, em tempo, a situação às tutoras, para a elaboração de uma proposta alternativa? Essa atitude exemplifica uma postura de autonomia administrativa que utiliza o argumento e as ordens superiores para justificar decisões próprias, que nem sempre primam pela qualidade do aspecto pedagógico.

Em relação às parcerias para o desenvolvimento deste projeto, os quatro Núcleos encontraram problemas, um deles na integração entre as Universidades e as Secretarias. Quando havia participação de membros da Secretaria, ficava restrita ao caráter operacional de repasse de informações. As experiências das equipes das Secretarias em projetos de EAD e o mapeamento da realidade das escolas não foram considerados importantes no encaminhamento das ações pelos Núcleos. Em nenhum Núcleo, constatou-se a formalização de um contrato de parceria. Apenas a coordenadora operacional do DF disse saber da existência de um, mas não o conhecia. A falta de formalização dessa parceria teria prejudicado o trabalho cooperativo proposto no projeto?

Reconhecendo que não houve um trabalho colaborativo das Universidades com as Secretarias de Educação, as coordenações locais defenderam uma efetiva integração institucional, chegando a sugerir que este curso passasse a fazer parte dos cursos ofertados pelas Secretarias, tornando-o obrigatório e reconhecido no quadro de cargos e salários do professor.

A situação do DF era distinta quanto ao trabalho cooperativo, pois a coordenadora operacional e dois tutores faziam parte do quadro funcional da Secretaria de Educação daquela unidade federada. A existência dessa integração é confirmada pela coordenadora local do Núcleo de Goiás no seguinte depoimento:

[...] no DF foi designada uma pessoa da Secretaria, que trabalha diretamente no Núcleo. Ela disponibiliza equipamento, material de consumo, é uma parceria de fato e de verdade [...] (Coordenadora Local GO)

As dificuldades dos outros Núcleos no estabelecimento de parcerias, entre Universidades e Secretarias não ocorreram apenas em relação a esse curso. Na verdade, os entraves eram decorrentes de questões anteriores, de natureza política e cultural historicamente construídas. Conforme informação da coordenadora nacional, de coordenadoras locais e membros da Secretaria, a razão de as instituições não terem firmado contrato legal estava no fato de este curso não ser visto como relevante.

Indaga-se: Essa situação não gera um jogo de competências em que a ausência desse contrato formal favorece interpretações diversas quanto às atribuições dos coordenadores do Núcleo e das Secretarias? Os profissionais da Secretaria de Educação consideravam importante sua atuação junto aos tutores, seja na orientação ou na formação continuada, já os da Universidade não concordavam com essa idéia e viam a participação das Secretarias apenas como apoio, com a oferta de equipamentos, materiais de consumo e repasse de informações aos cursistas.

Na dimensão cultural dessa relação desencontrada, existe o aspecto de porosidade apontado por Gatti (2002). Nos depoimentos das coordenações locais de GO, MT e MS, bem como dos tutores pertencentes ao quadro docente dos Estados, depreende-se ter a Universidade uma postura de superioridade, tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo. As divergências constatadas nessa relação são reconhecidas pelos profissionais envolvidos, que apontaram a concepção de teoria e de prática como a provocadora de tensões. As Secretarias consideram que a Universidade não conhece a realidade da escola e dos seus professores, já para a Universidade a Secretaria possui uma estrutura muito política, burocrática e carregada de práticas sem reflexão. Foi nesse jogo que provocou os desencontros das parcerias.

Na opinião de um dos membros da equipe do MEC atuante no Estado de Goiás, a dificuldade surgida foi de cunho acadêmico e político, pois muitas Universidades não têm experiências com EAD, já as Secretarias as têm, mas não são valoradas pela Universidade. Apesar das dificuldades, um componente do grupo, membro da Equipe Nacional do MEC, afirma:

[...] muitas dessas parcerias avançaram, outras não porque não é fácil trabalhar com parceria que envolve tantas instituições. É difícil Universidade com Universidade, imagina Universidade com Secretaria e União [...] aquelas que já tinham experiências com EAD avançaram mais do que outras que não tinham. Da mesma forma, onde já havia trabalhos em parceria com a Secretaria, os resultados foram melhores.

A complexidade de um processo de parceria é também entendida pela diretora do DPCEAD que, ao relatar os entraves, afirma:

[...] é um processo de aprendizagens o trabalho de forma compartilhada. Nós estamos mais acostumados a trabalhar de forma isolada e o tempo da Universidade não é o mesmo do Ministério ou de uma Secretaria de Educação, por exemplo.

A Diretora do DPCEAD informou que, no ano de 2002, para ampliar a participação das Secretarias neste curso, este órgão dos Estados de São Paulo, Paraná, Pará e Ceará assumiram-no,

[...] bancando mais tutores para ter mais alunos. Apesar de essa iniciativa ter sido avaliada como positiva, a falta de recursos inviabilizou a continuidade.

Quanto ao apoio da Universidade ao projeto, todas as coordenações locais e operacionais declararam existir na concessão de infra-estrutura física, equipamento, meios de comunicação ou materiais de consumo. Esse é um apoio operacional, e o político e o pedagógico não havia? Percebeu-se que a colaboração ficava mais no plano do discurso ou na viabilização precária de equipamento ou espaço físico para a instalação do pólo. Apenas o Núcleo de Brasília contava com uma estrutura nova e adequada para seu funcionamento, mas isso não foi sempre assim. No início, não havia nem espaço físico específico, o trabalho era feito nas residências dos tutores. Nos quatro Núcleos, os coordenadores locais buscaram nas Universidades condições físicas e equipamentos para viabilização do curso.

Armários e mesas improvisados, computadores adquiridos por meio de recursos provenientes de outros projetos de pesquisa da instituição era o quadro comum de todos os Núcleos da Região Centro-Oeste. A reivindicação dos tutores do Mato Grosso do Sul por equipamentos mais modernos, eficientes e ambientes físicos apropriados demonstrou que a mediação institucional não ocorria de forma satisfatória. Nos Núcleos de Goiás e Mato Grosso, as condições de trabalho eram consideradas pelas equipes como satisfatórias e adequadas. Destaca-se que, justamente esses Núcleos eram menos equipados, contavam com condições operacionais precárias. Os Núcleos estavam instalados em salas pequenas com amontoados de armários e materiais. Na verdade, o ambiente físico não propiciava estudos, pois ali existia um entra e sai de pessoas, além de um telefone que tocava bastante, não favorecendo a concentração.

Quanto às formas de organização da infra-estrutura física, controle de material de consumo e manutenção de equipamentos, as coordenações dos Núcleos lutaram desde a primeira edição para garantir os equipamentos e materiais necessários à realização dos trabalhos. Como já foi mencionado, os recursos financeiros destinados ao projeto eram alocados para material de consumo e pagamento de pessoal, o que exigia das coordenações a utilização de formas diversas para viabilizar o trabalho, solicitando de seus parceiros institucionais colaboração para obter as outras condições para execução do curso. No Núcleo de Mato Grosso, por exemplo, a Secretaria adquiriu fitas de vídeo para gravação dos programas do curso e a Universidade liberou uma linha telefônica fixa para os tutores se comunicarem com os cursistas. No Distrito Federal, a

Secretaria doava material de consumo. Este Núcleo apresentava a melhor infra-estrutura física e de equipamentos, contava com espaço adequado e suficiente para estudo dos tutores e atendimento aos cursistas, mesmo assim a coordenação operacional considerava que deveria haver também outros equipamentos, como câmaras digitais, filmadora, para que o espaço fosse também de produção de vídeo. O fato é que as formas de gestão e organização da infra-estrutura eram mais ou menos favoráveis conforme as parcerias estabelecidas.

Nesse cenário, a mediação institucional aparece de forma insuficiente, reduzindo-se ao aspecto burocrático da assinatura do termo de adesão à proposta do curso e ao empréstimo de equipamentos, em geral sucateados, e a disponibilidade de meios de comunicação para os cursistas e tutores interagirem. Ficou evidente que a pouca integração entre eles ocorria predominantemente em virtude da ausência de uma linha telefônica gratuita para o cursista que, na sua maioria, era do interior do Estado; da pequena carga horária destinada ao atendimento aos alunos, e, impossibilidade de os cursistas acessarem a internet. Os tutores de MT consideraram dispensável a linha 0800, já que tinham condições de fazer ligações e enviar correspondência tantas vezes quantas fossem necessárias para os cursistas. De fato, essa condição é importante, tanto é que os núcleos de MS e GO que não a dispunham não conseguiam resgatar os cursistas desistentes, ressaltando-se que GO dispunha do 0800 com limitações. Considera-se que esse intercâmbio não se estabelece numa relação unidirecional, mas de compartilhamento de reciprocidade. Exemplo disso é que MT e o DF conseguiram a recondução dos cursistas desistentes.

Os depoimentos mostram que o tratamento dado a EAD pelas instituições, isto é, o não-investimento, reforça a percepção de que essa ainda é uma modalidade de ensino, tratada como inferior, logo pode funcionar de forma precária, já que não se espera boa qualidade. Esse quadro é agravado quando a coordenação fica a cargo de pessoas sem experiência em curso de formação de professores, muito menos em EAD. Exemplo positivo que pode ser citado é o da coordenadora de MS. Possuidora de experiência em EAD e em projetos de formação docente concentrava sua atenção aos aspectos pedagógicos do curso e investia em pesquisa desenvolvida pelos tutores, tendo como objeto o próprio curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”. Já no pólo de Goiás, a coordenadora local e a operacional eram qualificadas em cursos de Educação, porém não tinham experiências no desenvolvimento de projetos de formação docente, nem em EAD. Neste último caso, a prioridade conferida foi à gestão administrativa, a pedagógica ficou em segundo plano.

Mediante a leitura do conjunto de ações administrativas desenvolvidas no curso, é possível compreender a importância do exercício da autonomia nas decisões de cunho financeiro e organizacional para os desdobramentos da gestão pedagógica. Foi a articulação dessas dimensões que desencadeou a efetiva execução do curso, pois os encaminhamentos, alguns de forma mais dialógica, outros mais diretivos caracterizavam a prática pedagógica exercida pelos tutores dos Núcleos.

b) autonomia da gestão pedagógica

No desenvolvimento do projeto em questão, no tocante ao princípio norteador, pode-se dizer que a gestão pedagógica foi configurando-se nas mediações situacionais de organização do trabalho docente: distribuição dos cursistas, cronogramas, organização de carga horária, acompanhamento de tutores, seleção e formação de tutores e formas de recuperar o cursista, impondo a utilização de equipamentos e gerenciamento dos tempos e espaços da prática e à coordenação nacional apenas a assessoria e o recebimento dos relatórios e a prestação de contas.

A equipe nacional de coordenação do curso, no início, não concordava com um número elevado de cursistas por tutor, mas, segundo a ex-coordenadora da UniRede, a experiência mostrou ser possível trabalhar com 100 alunos por tutor e, ao mesmo tempo, diminuir os índices de evasão, desde que sejam asseguradas as condições de trabalho e o uso de meios de comunicação bastante interativos.

A carga horária estipulada para todos os tutores era de 20 horas semanais, mas cada Núcleo fazia, de forma diferenciada, a distribuição dessa carga horária para atendimento ao cursista no Núcleo e correção de atividades fora do Núcleo. Em Goiás, os tutores cumpriam 15 horas semanais no Núcleo; no Distrito Federal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul eram 08 horas semanais, incluídas as das reuniões.

No processo de seleção e formação de tutores, as recomendações da ex-coordenadora da UniRede quanto ao perfil do tutor eram de que a pessoa preenchesse os seguintes requisitos:

- ser sensível à questão da capacitação docente,
- ser apaixonada pelo assunto, ser curiosa,
- ter preparo do melhor nível – pós-graduação e graduação,
- ter responsabilidade e compromisso com o processo educacional.

A posição da Diretora do DPCEAD, para quem os tutores não podem ser improvisados era de que:

[...] a capacitação dos tutores é fundamental. Isso é uma negociação que a gente vem fazendo com as universidades, que elas capacitem o tutor. Essa é uma contrapartida das Universidades [...], pois um dos pilares da qualidade da educação a distância é uma boa tutoria.

Quanto ao processo de seleção dos tutores, a equipe nacional salientou que havia um manual de orientação acadêmica para as Universidades e recomendação de que fossem escolhidos estudantes de pós-graduação e pessoas que trabalhassem com tecnologias e, ainda, que não houve interferência da coordenação nacional na escolha.. Os componentes da equipe consideravam que um diferencial deste curso era a descentralização da gestão, pois os Núcleos ficavam nas Universidades e essas são autônomas.

Para a referida seleção, cada Núcleo realizou um processo diferente. Em Mato Grosso não houve processo de seleção, mas, sim, indicações de 15 nomes de pessoas que atendiam ao perfil recomendado pela equipe nacional. Elas pertenciam ao quadro da Secretaria de Educação, atuavam no projeto Salto para o Futuro e, por isso, já tinham participado de vários cursos de capacitação promovidos por aquele órgão. Segundo a coordenadora local, as indicações foram aceitas e ela acrescentou mais dez nomes de estudantes do curso de pós-graduação da UFMT após análise de seus currículos e a disponibilidade. Na primeira edição, a formação dos tutores neste Núcleo constituiu de estudo do material do curso, realização das atividades propostas. Já na quarta edição, esse preparo não aconteceu, como mostra o seguinte relato:

[...] nossa coordenadora fazia estudos com a gente, tentando passar a informação do que é ser tutora, o que deveríamos fazer, nosso comportamento. Utilizava textos e discussões [...] nós fizemos cada atividade do módulo para sentir o que estava acontecendo com o cursista. (Tutora D)

Além das orientações e dos grupos de estudo, as tutoras de MT participavam de encontros e palestras sobre EAD, promovidas pela Secretaria de Educação e pela Universidade.

Em Goiás, para a primeira edição, os tutores não foram selecionados, relata a coordenadora local. Ela afirma que foram “pegos a laço”, pois, naquele momento, não havia pessoas capacitadas na Universidade para essa função. Neste caso, por que a Universidade não buscou pessoas na Secretaria de Educação, onde havia profissionais com experiência em projetos de EAD, como é o caso do Salto para o Futuro?

Segundo a coordenadora local do Núcleo de GO, o critério para as seleções nas edições seguintes foi a experiência com EAD e com docência. O perfil dos participantes do grupo, entretanto, não correspondia a esses critérios. Até a terceira edição, a predominância era de alunas de graduação.. Somente na quarta edição, o grupo passou contar com graduadas com pouca ou nenhuma experiência de docência nem de EAD. Essa coordenação considera que o papel do tutor não é igual ou o mesmo de um professor, mas, sim, de motivar e acompanhar o cursista na realização de suas atividades. Para as tutoras, contudo, seu trabalho é de professor, isto é, o de formação de professores. Será que esse entendimento da coordenação não contribui para a caracterização de uma prática pedagógica instrumental?

No Núcleo de Mato Grosso do Sul e do Distrito Federal, na primeira edição, os coordenadores selecionaram os tutores, por meio de entrevistas e currículo. Foram observados os critérios indicados pela coordenação nacional, isto é, pessoas com mestrados e mestrandos com experiência em EAD, tecnologias e docência. O grupo selecionado foi mantido até a quarta.

Nos quatro Núcleos, a formação continuada dos tutores foi gradativamente diminuindo à medida que o grupo era mantido e não surgiam dúvidas quanto à realização do trabalho. Mesmo assim, os tutores de MT manifestaram sentir falta da continuidade dessa formação.

Como já foi relatado, a situação financeira era de atraso da verba para pagamento das bolsas aos tutores. Diante disso, os Núcleos definiram alguns encaminhamentos. Para não

prejudicar o atendimento aos cursistas, no terceiro módulo da quarta edição, os tutores de MT, após esclarecimentos da coordenadora acerca do atraso da verba, decidiu que cada um deles cumpriria cinco horas e meia por semana e aguardaria o pagamento, quando fosse liberado. Perante essa decisão, a coordenadora remanejou o horário. Esse mesmo acordo foi ajustado nos Núcleos do DF e de MS, porém com diferentes formas de organização de horários para atendimento aos cursistas. No Núcleo de Goiás, o procedimento foi diferente, pois as tutoras foram dispensadas e a coordenadora operacional, que acumulava a função de tutora, assumiu a responsabilidade de corrigir todas as tarefas relativas ao terceiro módulo, enviadas pelos cursistas, ou seja, a coordenadora corrigiu 282 trabalhos.

O trabalho pedagógico de cada núcleo foi organizado, com maior ou menor intensidade, levando-se em conta as características da modalidade de EAD, destacando-se:

- a elaboração dos cronogramas de entrega e devolução aos alunos das atividades corrigidas. Em três Núcleos (MT, MS e DF), as coordenações mantiveram uma média de 15 dias para o retorno das atividades corrigidas aos cursistas, já no Núcleo de GO, a média era de um mês.
- A organização de horários para plantão de atendimento aos cursistas nos quatro Núcleos era de oito horas por dia, mas, em MT e MS, horários foram distribuídos no período noturno e aos sábados.
- A distribuição dos cursistas entre os tutores, nos Núcleos MS, MT, DF, seguia os critérios estabelecidos em cada edição, como forma de garantir uma melhor qualidade de tutoria. Já o Núcleo de Goiás, essa distribuição era feita de modo aleatório. Na definição do número inicial de cursista por tutor, adicionava-se uma quantidade maior, pois segundo a coordenação previa-se a evasão. Os dados de permanência e evasão, nos Núcleos em estudo, são os seguintes:

Núcleo DF – 100 cursistas por tutor - 96 permaneceram

Núcleo GO – 160 cursistas por tutor - mais de 80 evadiram

Núcleo MS – 70 cursistas por tutor - 50 permaneceram

Núcleo MT – 90 cursistas por tutor - 70 permaneceram

Os Núcleos adotavam formas diferentes de acompanhamento do trabalho dos tutores que era feito pela coordenação local e operacional, tal como se segue:

- nos Núcleos de MS e DF, as coordenações se reuniam mensalmente com os tutores para resolver situações do cotidiano, proceder a orientações e à avaliação dos cursistas. No DF, a coordenação acompanhava as formas de escrita dos tutoriais e o modo de atendimento aos cursistas.
- No Núcleo de MT até a segunda edição, a coordenação local se reunia mensalmente com as tutoras para estudo relativos a EAD. A partir da terceira edição, apenas acompanhava as tutoras no esclarecimento de dúvidas.

- No Núcleo de Goiás, a coordenação operacional inteirava-se do cotidiano das tutoras em suas atividades e, esporadicamente, promovia momentos de leitura e discussão de textos sobre EAD. Mensalmente, havia reuniões com a coordenação local, com objetivo de encaminhar questões administrativas.

A iniciativa da coordenação do DF em agendar atendimentos presenciais nas instalações do próprio núcleo é outra atitude de autonomia da prática pedagógica que prima pelo processo comunicativo dialógico interativo.

Quanto aos motivos do abandono dos cursistas, os coordenadores, tutores e os relatórios dos quatro Núcleos apontaram:

- 1) desconhecimento do objetivo do curso;
- 2) falta de informação sobre sua inscrição no curso, uqe fora feita por outrem;
- 3) problemas pessoais,
- 4) excesso de cursos promovidos pela Secretaria de Educação;
- 5) o cursista participava apenas de um módulo para completar carga horária de atividades, pois isso lhe possibilitava progressão por titularidade.

Diante do conhecimento desses motivos, cada Núcleo apresentou diferentes formas de recuperação do cursista. As medidas destinadas a diminuir o índice de evasão foram também distintas entre os Núcleos, como se segue:

- no Núcleo de MT, a coordenação local, utilizando o banco de dados da rede estadual e municipal de ensino, convidou por meio de telefone e carta aqueles que fizeram um ou dois módulo para concluírem o curso.
- no Núcleo do DF, a coordenação flexibilizou, ao máximo, o tempo para que o cursista retornasse e terminasse o curso.
- no Núcleo de MS, além da flexibilização do tempo, a coordenação propôs à Secretaria tornar o curso obrigatório para o professor.
- no Núcleo de GO, foi apresentada apenas a flexibilização do tempo para entrega das atividades.

As diferentes formas de recuperação dos cursistas, adotadas, indicam o grau de envolvimento do Núcleo com um curso a distância, que exige sensibilidade daqueles que se incubem da formação do ser humano e tem limites a serem ultrapassados.

Nesse processo, destaca-se a atitude de autonomia pedagógica do DF na criação de estratégias para veiculação das fitas de vídeos do curso. Estas passaram a ser gravadas e encaminhadas às escolas, que as entregavam aos cursistas. Essa atitude e os prazos flexibilizados contribuíram para que a quarta edição fosse concluída em dezembro de 2003, ao passo que nos demais Núcleos, somente em março de 2004.

Na quarta edição, foi ofertada, no DF, uma turma em ambiente virtual e houve o atendimento de um aluno com um material na linguagem Braille. A turma do curso virtual, contou com acompanhamento administrativo, nem pedagógico da coordenação deste Núcleo.

Outro destaque a ser feito quanto a possibilidades favoráveis onde há autonomia administrativa foi a utilização do banco de dados dos cursistas para motivar seu retorno ao curso. Essa atitude, segundo a equipe, apresentou resultado positivo.

As concepções de gestão administrativa e pedagógica presentes no discurso e nas práticas dos envolvidos no curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” são traduzidas nas vozes dos sujeitos investigados e na natureza das ações desenvolvidas. De acordo com essas vozes, as mediações comunicacionais, institucionais e situacionais permeavam a dimensão macro e micro do sistema voltado para formação docente. Entendendo que a autonomia é o princípio que rege as concepções de formação docente e de EAD e favorece a articulação das mediações comunicativas, pode-se dizer que a comunicação é um elemento que “alavanca” este processo formativo.

4.2.2 Comunicação

Como pensar o sistema educacional, a escola, o discurso pedagógico exercitado nas salas de aula, considerando esse mundo fortemente mediado pelas relações comunicacionais, na sua dupla face de sedução e desconforto? (CITELLI)

Embora muitos acreditem que a utilização de tecnologias caracterize-se as abordagens pedagógicas da EAD, considera-se, aqui, que a comunicação dialógica ou não dialógica seja o elemento que configurem essas abordagens.

Com base nas teorias de comunicação de massa, é possível reconhecer que, no processo de formação a distância, há saberes e experiências convergentes com o campo da comunicação e da educação. Na Teoria da Recepção, por exemplo, as relações comunicativas são concebidas como um processo que desfaz a estrutura hierárquica de poder, já que o receptor é um sujeito ativo no estabelecimento dessas relações., Construídas por meio das novas tecnologias de informação e comunicação, essas relações constituem um potente espaço de formação humana, de relações interpessoais e de novas formas de organização social. Um processo definido por contradições, convergências e tensões entre os sujeitos caracteriza as relações estabelecidas no processo educativo na forma de organização e socialização do saber, expressas nas práticas pedagógicas.

Neste curso, os dados coletados revelaram que as relações comunicativas constituíam-se em mediações massmediáticas ou tecnológicas, dentre as quais destacam-se: materiais didáticos, meios e formas de comunicação e relações interpessoais.

Como foi descritos na caracterização de cada Núcleo, os equipamentos, como computadores, mesas, armários, telefone, TV, vídeo, antena parabólica, impressora e máquina

copiadora foram adquiridos gradativamente ao longo das quatro edições, por diversos meios de parceria. A solicitação de mais equipamentos pela coordenadora operacional do DF, as reclamações dos tutores de MS e de GO acerca dos problemas de manutenção dos equipamentos indicam a importância das tecnologias nas mediações comunicacionais no processo educativo a distância.

Segundo as tutoras de MT, os cursistas ligavam para cobrar a correção e a devolução das atividades e para solicitar orientação para o memorial. Um fato que chama atenção é que os alunos não precisam dos vídeos do curso para realizarem as atividades, como relatam:

[...] o vídeo a que eles têm que assistir para desenvolver as atividades não faz falta, não é necessário [...], mas os de apoio da TV Escola são muito enriquecedores. (Tutora C MT)

[...] o material impresso é maravilha, o vídeo é muito ruim, eles fizeram um material impresso tão bom, mas, na hora de fazer o vídeo eles estavam brincando como se todo mundo fosse educação infantil[...] a Família Teles, como se a família fosse aquilo ali, a família não é aquilo ali[...] (Tutora B MT)

[...] às vezes eles ligam para falar a dificuldade de gravar um vídeo. Esse é um problema nosso também, é uma situação que a gente vivencia junto com eles [...] (Tutora A GO)

Nos quatro Núcleos, tutores e coordenadores afirmavam que os materiais de consumo são suficientes para a realização dos trabalhos, mas, ao mesmo tempo, há relatos do controle de tinta de impressão e papel para as correspondências enviadas aos cursistas. Essa avaliação é feita quanto aos meios e formas de comunicação estabelecidas nos Núcleos, considerados suficientes, mas há relatos de necessidade de estabelecer mais contato com o cursista por meio de telefone e ainda de encontros presenciais. O caso do Núcleo de Goiás, a retirada da linha telefônica 0800 resultou segundo as tutoras na diminuição do contato com os cursistas, já que elas não tinham autorização para fazer essas ligações.

Uma forma de comunicação interna utilizada nos Núcleos era o caderno de anotações de telefonemas recebidos, onde era lançado o motivo da ligação, a orientação do tutor, data e horário. Este caderno funcionava, também como controle do atendimento aos cursistas. Esse registro aponta que a predominância das orientações é de cunho administrativo, como prazos de entrega de atividades.

O grau de satisfação das equipes com os equipamentos, materiais de consumo e meios de comunicação com os cursistas indica que os processos comunicativos não são percebidos como mediação de um processo formativo.

Quanto às relações interpessoais estabelecidas, foi possível captar, por meio das entrevistas e em conversas informais, aspectos do exercício de autonomia nos procedimentos descritos pelos coordenadores e tutores de cada núcleo.

“A relação com a coordenação local é muito boa, tipo puxa orelha, mas orienta, apóia.”
(Tutora MS)

“Os orientadores acadêmicos do NEAD estabelecem uma relação de amizade, de parceria, de cumplicidade. Aqui eu tentei da mesma forma, lá o grupo é mais coeso [...]”. (Coordenadora local MT)

“Essa relação não vive nenhuma dificuldade, por parte de nenhum tutor, talvez até devido a esse diálogo constante, sempre conversando, trocando idéias por *e-mail*”. (Tutor DF)

A coordenadora operacional do DF considera o trabalho no Núcleo como cooperativo, pois

“[...] tanto os coordenadores quanto os tutores opinam e fazem um trabalho de parceria muito interessante [...]” (Coordenadora DF)

“Aqui, no Distrito Federal, trabalhamos sempre juntos, a coordenação local é da Universidade e a coordenação operacional é da Secretaria. Trabalham sempre juntas”. (Tutor do DF)

Essa relação é confirmada pelo tutor que avalia a Coordenadora como muito comprometida como o curso e companheira. A coordenadora local do Núcleo de Goiás relata:

“[...] é tamanha a parceria do DF, que, quando a gente vai nos encontros, você não sabe quem é Secretaria, quem é Universidade. Sabe, você vê o grupo reunido, a equipe reunida, você não sabe e eles fazem questão de fazer essa confusão mesmo, porque é uma equipe.” (Coordenadora local GO)

Quanto às relações entre as coordenadoras e as tutoras do Núcleo GO, foi possível apreender duas posturas. Um grupo de tutoras responderam de forma evasivas, e outro teceu críticas como mostra o depoimento seguinte:

“[...] na opinião da coordenadora o grupo é bem unido, na minha não é [...], assim na verdade essa união é complicada, a gente preferiu, optou por ficar calada”. (Tutora B GO)

Apesar de reconhecer a dedicação da coordenadora operacional, algumas tutoras de GO fizeram críticas quanto ao atendimento a cursistas, como relataram:

“[...] o telefonema de um cursista perguntando, mas você só pode responder daqui a trinta dias. Para mim é um abuso com o cursista [...]”. (Tutora C GO)

“[...] ela pensa que está fazendo certo da forma como está na cabeça dela [...] só que nós somos seres humanos e às vezes discordamos de algumas coisas e esse discordar a gente não pode expor, não pode dizer o que pensa [...]”. (Tutora B GO)

“[...] era para avaliar o que aconteceu naquele encontro presencial. Eu acho que a gente não podia falar das coisas que não gostou. Eu senti que tinha que avaliar como positivo, mesmo não achando [...]”. (Tutora B GO)

Com base em Thompson (1998), pode-se dizer que as relações interpessoais traduzidas nas vozes dos sujeitos entrevistados configura três distintas situações:

- a) situação interativa – caracterizada por relações cotidianas de compartilhamento de idéias e ações realizadas no Núcleo. O estabelecimento do diálogo mútuo é a chave para um trabalho cooperativo e de equipe.
- b) situação não-interativa – relações formais do cotidiano. As idéias e ações a serem desenvolvidas eram transmitidas aos tutores sem discussão. As medidas tomadas pela coordenação local ou operacional eram justificadas e aceitas, com base na hierarquia de poder, do nacional para o local.
- c) situação quase-interativa – caracterizada pelo hibridismo de diálogo e não diálogo nas relações formais e informais, pois a equipe não apresenta sintonia de concepção de formação docente, nem de EAD.

Essas situações foram evidenciadas nas vozes dos membros pertencentes às Secretarias de Educação, quando manifestaram interesse em participar ativamente do projeto do curso em estudo.

Ressalta-se que a situação quase-interativa se faz presente no Núcleo do MT. A coordenação local reconhece que não conseguiu estabelecer um clima de integração, apenas uma relação de “política da boa vizinhança”. Do ponto de vista das tutoras, os conflitos ideológicos e conceituais entre os membros do grupo favoreceram o crescimento pessoal e profissional de cada um. Reconhecem que essa equipe não tem integração plena e, sim, quase-interativa.

No Estado de Mato Grosso, quanto à atuação do coordenador operacional, as tutoras comentaram que a coordenação anterior participava ativamente dos momentos de formação continuada do grupo, mas, a atual, elas não conhecem, apenas sabem que existe. O coordenador operacional, que participou apenas da quarta edição, questiona a forma de condução administrativa da coordenação local, mas não a gestão pedagógica. Considerou que, sobre o aspecto pedagógico, a ex-coordenadora poderia contribuir com informações.

Essa situação não-dialógica, aliás, aparentemente conflituosa, entre as coordenações de MT é explicitada nas vozes dos sujeitos e isso confirma uma das dificuldades do estabelecimento de parcerias, como já foi comentado.

As relações interpessoais com características não-interativas são identificadas no Núcleo de Goiás, onde a gestão administrativa e pedagógica era distanciada do grupo, isto é, sem compartilhamento de sentidos e significados. Esse traço é apreendido não somente nas vozes, mas também no silêncio e nas respostas objetivas que tutores e coordenador operacional forneceram. O obstáculo oferecido para a gravação da entrevista com o profissional da Secretaria de Educação também é um sintoma desse traço. Os comunicados feitos pelas coordenações ressoavam nas atitudes e olhares dos membros do grupo, bem como nas respostas evasivas e no silêncio.

Nos Núcleos do DF e de MS, havia predominância de relações comunicacionais interativas, que tinham como base o diálogo entre os sujeitos envolvidos. São características desse processo comunicativo formas explícitas e implícitas de dialogicidade ou de anti-

dialogicidade. Essas formas aparecem nas diferentes ações, como, por exemplo, na forma de intervenção (esclarecedora ou repressiva) do professor durante a exposição do aluno, atividade que pode provocar insegurança, na forma de condução durante o processo de tomada de decisão coletiva sobre atividades extracurriculares, na participação dos pais ou na divisão do trabalho pedagógico.

Nessa forma interativa, as conexões entre educação e comunicação envolvem a formação de consciências na qual há participação individual e coletiva. Tal movimento constrói uma aproximação das teorias da educação com as da comunicação, porquanto são evidenciados desdobramentos na produção do conhecimento na configuração de uma abordagem de conexão de saberes, idéias, sentidos, incertezas, emoções.

Nesse sentido, as conexões que fluem entre a Teoria da Recepção e da Ação Dialógica têm como um ponto comum, a comunicação interpessoal. Com entendimento de que toda ação pedagógica é carregada de intencionalidades e de que

[...] toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido. (FREIRE, 1996, p. 157-158)

A comunicação pedagógica se realiza efetivamente no diálogo. O diálogo se faz na diferença e na diversidade. Há, portanto, que existir, na prática docente espaço para a palavra do professor e do aluno, para exercício da argumentação e da crítica.

Na prática pedagógica, a comunicação interpessoal não pode perder de vista o silêncio como outro elemento do diálogo, como assevera Freire,

[...] a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, no escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, executar a indagação, a dúvida, a criação de quem executou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, p. 132)

No curso em análise, a qualidade da comunicação, da didática do material (impresso e vídeo), da equipe nacional, das coordenações locais, operacionais foi avaliada pelos tutores. Para eles o impresso é muito bom, mas os vídeos da 1ª edição, ruins, por isso foram reestruturados. Mesmo assim, a representante do MEC considera que

“[...] hoje se nós fôssemos planejar tudo de novo com certeza nós estaríamos usando as três mídias, o impresso, a televisão e também a internet [...] o material é de boa qualidade, mas poderia ser melhor, não fico satisfeita nunca.”

Para equipe de MT, o material impresso, apesar de trazer leitura fácil e atividades relacionadas ao dia-a-dia do professor, algumas questões não deixam claro o tipo de atividade

solicitada. Já o conteúdo do material versa sobre tecnologias, às quais a maioria dos cursistas não tem acesso.. Uma tutora ressaltou a importância do 3º módulo para a elaboração do projeto final, pois requer do professor

[...] aprender toda aquela sistematização, elaboração do regimento, da escola, do projeto Político Pedagógico [...] (Tutora E MT)

Quanto aos vídeos, as tutoras de MT consideraram que houve avanço da primeira para quarta edição, pois as mudanças no seu formato, a partir da segunda, edição trouxe boa imagem e fácil compreensão. Para a equipe de GO, o material impresso é repetitivo. Para uma tutora, ele não favorece autonomia do tutor:

[...] o material é pronto e não tem autonomia de dizer, as perguntas vêm prontas para serem analisadas pelo tutor [...] (Tutora B GO)

A equipe de MS considera o material impresso como de boa qualidade, mas os vídeos são ruins, pois subestimam a capacidade do professor. Para equipe do DF, o material impresso é de boa qualidade e os vídeos poderiam ser melhores.

Essa avaliação do material didático pelas equipes dos Núcleos ressoa no maior problema do processo de sua produção apontado pela equipe nacional e autores do material: o curto espaço de tempo de 15 dias para elaboração de textos e um mês para produção de vídeos. Segundo a ex-coordenadora da UniRede, o prazo para elaboração do projeto, elaboração e distribuição do material, organização dos Núcleos, divulgação e inscrição do curso foi de 6 meses.

O tempo estipulado para os especialistas produzirem textos escritos para o curso foi de 15 dias. O material foi elaborado às pressas. Segundo uma das autoras, houve trocas de idéias com a coordenação pessoalmente e depois por *e-mail* e

“[...] a gente sabia que era para que os professores aprendessem a usar o vídeo, enfim, a produção do TV Escola, então tinha que evidentemente estar voltada para isso.”

A temática trabalhada por essa autora foi Transversalidade, mas a forma de produção do material não foi nessa ótica, pois, como relata,

“[...] eu teria gostado que todo módulo fosse numa perspectiva interdisciplinar e não cada disciplina isolada da outra como afinal ficou [...] Há um capítulo que fala da transversalidade e depois disso no módulo morre, mas foi absolutamente impossível tentar congregiar os diferentes professores que, inclusive, eram de diferentes Estados, estava trabalhando cada um na sua área específica.”

Segundo essa autora, um problema desse curso foi a oferta de vagas em grande quantidade na primeira edição,

“[...] acho muito complicado você ofertar um curso pela primeira vez para uma quantidade muito grande de pessoas [...] Isso complica muito, o ideal é você trabalhar primeiro com um grupo relativamente pequeno de pessoas, exercitar a metodologia, depois você

amplia, mas o fato é que dificilmente você consegue financiamento pra trabalhar com número pequeno de pessoas. Aqui, normalmente, tem esse lado da política, se você vai trabalhar formação de professor, então tem que ser milhares de profisses ou então você não consegue.”

O tempo aparece como elemento desencadeador da falta de integração entre os autores do material impresso, o que remete a reflexões acerca da idéia de tempo na EAD, já explicitada neste trabalho. Na produção desses materiais, o fator tempo teve uma dimensão linear comum às práticas do ensino presencial, o que não é condizente com a especificidade da EAD. Como aponta o relato da autora de textos do curso, bem como teóricos, como Peters (2003, 2004), em um projeto de EAD é preciso realizar pequenas experiências, denominadas pilotos, para avaliação e redimensionamento do seu processo e de seus materiais. Isso não ocorreu neste projeto dado o curto espaço de tempo.

Com feito, os textos impressos foram elaborados por especialistas convidados pessoalmente. Sofreram alterações e adaptações de linguagens, mas, segundo uma das autoras, isso não prejudicou o conteúdo. Alguns textos foram produzidos pela própria equipe nacional, pois os encomendados não chegaram em tempo hábil para impressão. Essa atitude da equipe nacional garantiu uma articulação satisfatória dos conteúdos dos módulos, mas não favoreceu uma integração com os vídeos do curso, haja vista que apenas no módulo três há referência a esses vídeos. Nos módulos um e dois, as atividades indicadas são para utilização de vídeos do TV Escola e programação da TV canal aberto. Para a quarta edição, algumas atividades contidas no material foram alteradas, mas o conteúdo foi mantido.

Os materiais impressos, como módulos, guia para o tutor e para o aluno, apresentam os assuntos de forma clara, mas percebe-se falta de articulação entre eles. No terceiro módulo, há repetição de conteúdos, constantes do primeiro e segundo. Ainda mais, no terceiro, os textos são extensos e cansativos para o leitor a que se destinam. Isso foi uma das observações feitas pelas tutoras de Goiás. Seus relatos apontam que, em face da falta articulação com o material impresso, os vídeos do curso são dispensáveis para os cursistas realizarem as atividades. Enquanto o material impresso abordam os conteúdos de forma aprofundada, com clareza de linguagem e atividades contextualizadas com a prática do professor, os vídeos mostram situações fictícias, não articuladas com os assuntos dos textos, nem com o trabalho docente. A idéia defendida pelas coordenadoras pedagógicas e pelos produtores dos vídeos de conceber a família e o uso que esta faz da TV como mediadores da temática do curso parece não contribuir com o alcance dos seus objetivos plenamente.

Dessa forma, os vídeos, apesar de apresentarem, no final de cada episódio, uma chamada para a leitura do material, a forma e o próprio conteúdo aparecem como introdução e motivação para o estudo dos módulos. Isso gera falta de articulação entre os materiais didáticos e aponta maior valorização do impresso em detrimento dos vídeos, o que não favorece uma formação a distância mais rica, bem como o preparo do professor para o uso de novas tecnologias.

Mesmo com esses deslizos, constatou-se uma diferença marcante entre esse material e outros destinados à formação a distância de professores, como já foi apontado no início deste trabalho: no Proformação e no Pró-Gestão havia um descompasso entre o aprofundamento teórico pretendido e a bagagem de conhecimentos e a realidade do cursistas. A superação desses problemas, a clareza de linguagem e a busca de contextualização evidenciadas no material do “TV Escola e os Desafios de Hoje” merecem destaque, para que sejam observadas em outras experiências dessa natureza. Como se vê, são importantes definições claras nas abordagens de formação em cursos a distância.

O processo de produção dos vídeos é outro elemento indicador da concepção de formação adotada no curso. Ao considerar que os vídeos educativos existentes eram inadequados aos objetivos do curso em questão, a professora responsável e a coordenadora nacional tentaram criar vídeos que retratassem o cotidiano familiar no uso das tecnologias de informação, especificamente a televisão, como argumenta a coordenadora nacional,

[...] a proposta era trabalhar o lúdico com um pouco de linguagem de TV, mas não com vídeo-aula.

Para a coordenação nacional, os vídeos do formato do TV Escola, por exemplo, não atendiam à proposta do curso, em virtude da concepção que os fundamenta, informação, e não formação, como afirma:

[...] do ponto de vista da filosofia, o que a TV Escola fazia era veicular vídeos, ela não formava pessoas do início ao fim de um processo formativo [...]

As críticas feitas pelos cursistas e equipes dos Núcleos em relação aos vídeos disponíveis na 1ª edição indicaram a existência de uma acentuada distância entre a ficção ali veiculada a realidade do professor, o que não propiciava aproximação com o cotidiano. A própria coordenadora nacional relatou que houve falhas de direção e roteiro o que se agravou com o curto prazo para a produção, comprometendo, assim, a qualidade desse material.

Segundo a coordenadora de produção dos vídeos destinados ao curso, para trabalhar as temáticas dos módulos, focalizou-se uma família fictícia mediante o entendimento de que é uma mediação tanto da escola, quanto da televisão. O pouco tempo para essa produção (de julho a 15 de outubro), foi o maior problema enfrentado, assegura a coordenadora. A equipe de produção de vídeos foi formada pelo Centro de Produção Educativa e Cultural da UnB e do TV Escola.

Neste processo de produção, além do tempo, outro desafio foi a conciliação da linguagem de televisão para explorar o conteúdo de televisão e ao mesmo tempo utilizar a televisão como recurso. Esta articulação entre o pedagógico do conteúdo da televisão e a linguagem do vídeo educativo exige que o roteirista faça essa ligação junto com a equipe pedagógica e isso é um desafio.

Para a segunda edição, os vídeos foram refeitos, mas, mesmo assim o fator tempo não favoreceu a superação dos problemas técnicos. Segundo a responsável pela produção, a

função fundamental de um vídeo educativo é “estar provocando motivação para discussão com os colegas[...]”.

Dentre as pessoas que avaliaram o material didático, apenas a coordenadora local, a ex-coordenadora operacional de MT e a coordenadora do projeto TV Escola da Secretaria de Educação de Goiás sugeriram mudanças no formato do curso. A primeira por considerá-lo de concepção “fordista” e as duas últimas pela centralização da tutoria na Universidade, pois defendem os encontros presenciais nos Núcleos de Formação de Professores já existente no Estado, como evidencia o relato:

Para mim o formato do curso deveria ser modificado, pois não atende à realidade dos professores e escolas. Deveria ter momentos presenciais no NUREDS, contar com o pessoal da Secretaria para tutoria e a inscrição deveria ser apenas de professor e as escolas precisam de uma manutenção para funcionamento do Kit. (Funcionária da Secretaria de Educação de Goiás).

O conjunto dos relatos e as análises do material didático e as contribuições da Teoria da Recepção na caracterização das mediações comunicacionais, bem como a Teoria da Ação Pedagógica, de Freire, possibilitam apreender as interfaces entre comunicação e educação na prática pedagógica de um curso de formação a distância. As mediações comunicacionais no processo educativo não ocorrem apenas nas relações interpessoais, mas em todo processo pedagógico intencionalmente realizado. Em processos com abordagem dialógica, as relações verticais dos processos comunicacionais e educativos presentes na gestão e nos materiais didáticos são rompidas, já que o sujeito atua e participa como receptor e emissor que compartilham sentidos e constroem significados. Essas relações são constituídas de sentidos e trazem a idéia de comunicação como “pertencimento”, como diz Muniz Sodré (2002).²

Constatou-se que, em geral, não é estabelecida relação entre o índice de alunos evadidos e a pouca interação com o cursista, mas a flexibilização do uso da linha telefônica nos Núcleos de MT e de MS, apareceram nos relatos como forma de garantir minimamente uma inter-relação e até mesmo motivar o aluno a não abandonar o curso. O Núcleo do DF, tem clareza dessa necessidade e até produziu tutoriais como forma de motivar e estabelecer maior interação com os cursistas. Já a coordenação do Núcleo de GO não considerava importanteter à disposição meios de comunicação para interagir com os alunos, prova é que mesmo com a retirada da linha telefônica 0800 não autorizou os tutores a ligarem para os cursistas do telefone fixo. Em todos os Núcleos, era possível contato por *e-mail*, mas o número de cursista que tinha acesso a essa forma de comunicação era muito reduzido.³ Para uma efetiva relação interativa no processo de ensinar e aprender torna-se essencial uma abordagem comunicativa. Nesse processo é essencial que os participantes aprendam e ensinem mutuamente e isso não parece claro para as equipes dos Núcleos. Em um curso a distância, a construção e ampliação de estruturas de saber, o

2. Informação verbal na Intercom 2002, Salvador-Ba.

3. As coordenações não apresentaram dados quantitativos de cursistas que comunicavam por *e-mail*.

estudo autônomo, o estudo cooperativo e o processo comunicativo são considerados aspectos genuínos, de uma prática pedagógica de abordagem interativa.

Como foi salientado,, as teorias de comunicação presentes nas tecnologias de informação e comunicação não se reduzem aos meios de transmissão, abrangem, sim, como anuncia Barbero (2000), as mediações culturais. Essas mediações estão não só na sala de aula convencional, mas também nos materiais didáticos e processos comunicativos estabelecidos. Não se limitam, pois, ao conjunto de teorias diretivas ou críticas dos meios de comunicação de massa, mas, sim, envolvem dispositivos de linguagens midiáticas, ou não, na construção de práticas pedagógicas instrumentais ou interativas.

A configuração das mediações pedagógicas sob o foco das mediações comunicacionais passa pela compreensão da organização do sistema escolar, marcado antes pelo sistema fordista de produção, que fragmenta o conhecimento e dicotomiza a teoria e a prática e atualmente pelo toyotismo impregnado de um espírito de equipe com individualismo acentuado. Ambos os sistemas fundamentam-se em concepções de ensino e aprendizagem que nem sempre conseguem provocar reflexões necessárias à superação do pensamento e posturas que levam à fragmentação, assentada na organização arbórea do conhecimento.

Com efeito, a organização curricular pautada na concepção arbórea da ciência moderna distingue o conhecimento por meio de denominações disciplinares. Nela percebe-se a predominância das teorias da comunicação que tratam o emissor e o receptor como sujeitos em pólos isolados, bem como o conhecimento, teoria e prática, de forma dicotômica. Já a organização curricular rizomática, defendida por Gallo (2000), permite qualquer ponto ser conectado a outro ponto sem estabelecer uma relação hierárquica. É muito diferente organização baseada em árvore, enquanto que,

[...] uma educação rizomática, por sua vez, abre-se para a multiplicidade, para uma realidade fragmentada e múltipla, sem a necessidade mítica de recuperar uma ligação, uma unidade perdida. Os campos de saberes são tomados como absolutamente abertos; com horizontes, mas sem fronteiras, permitindo trânsitos inusitados e insuspeitados (GALLO, 2000, p. 177).

Para viabilizar essa organização curricular, um aspecto importante a ser considerado é a estrutura e a organização do material didático. No caso do curso em análise, a produção de um vídeo de cunho formativo e não apenas informativo foi uma tentativa que não logrou êxito, pois não possível efetuar uma conexão dos vídeos estabelecerem com o material impresso. Essa conexão é imprescindível para uma organização curricular não-linear de ensino e, de fato, é um desafio para qualquer processo formativo. O material didático na EAD é uma mediação que possibilita ou não o desenvolvimento de um processo comunicativo interativo. Segundo a coordenação nacional com a produção do material didático havia intencionalidade de romper com a concepção de receptor passivo. Para tanto, foi focalizada a família e o cotidiano do professor como mediação.

Mesmo assentado em tal intenção, o processo e a situação oferecida na produção do curso apresentaram tensões conceituais, traduzidas nos processos relacionais e no material didático que foram pautados em teorias de comunicação lineares nas quais o receptor considerado passivo.

Os aspectos apresentados confirmam o desafio, apontado por Orozco (1998, p. 57), de que na atual sociedade, articular a tríade comunicação, educação e novas tecnologias, que já não são tão novas, é uma “problemática substantiva do novo milênio”. Essa tríade fornece elementos que contribuem para a caracterização das abordagens pedagógicas presentes em cursos a distância. Para o autor supracitado, o avanço tecnológico é um desafio à educação, tendo em vista que abre possibilidades para o intercâmbio mais eficiente e variado de conhecimentos e, ao mesmo tempo, afeta a esfera da vida cotidiana nas dimensões política, econômica, profissional, cultural e social. De acordo com este autor, a promessa de que as novas tecnologias oferecem benefícios às pessoas não atinge a maioria da população, pois a sociedade tecnológica tem intensificado a exclusão social.

Como foi elucidado nas vozes dos sujeitos participantes desta pesquisa o processo comunicativo como mediação da educação a distância ou não está presente nas relações interpessoais, no planejamento, nos materiais didáticos, bem como em outros momentos do cotidiano escolar. O caráter educativo e comunicativo são faces da mesma moeda que, mediante o suporte teórico freireano de prática pedagógica, não se reduz à metodologia, mas, sim, significa uma postura de SER e de formação do SER humanizado. Esse SER é dialógico, humano, aprendiz, é o SER MAIS construído no amor pelo e no mundo, por meio de interações horizontais verdadeiramente dialógicas. Isso implica conceber os processos de ensinar e aprender também como processos comunicativos.

O desenvolvimento de ações comunicativas com base na conexão da Teoria da Recepção com da Ação Dialógica aponta que tanto o campo da educação como o da comunicação não possui um modelo que agregue tendências de uma realidade complexa. Essas teorias apresentam, conceitos que possibilitam conexões **articulações** interativas de saberes, de sentidos e significados que são postas para os educadores

4.2.3 Prática pedagógica

Evidencia-se aos educadores a urgência em se reconsiderar os modelos didáticos e pedagógicos vindos de um contexto enciclopédico e cujo esgotamento se traduz quer nos desafios presentes colocados aos atos pedagógicos, quer no atinente aos interesses e expectativas dos alunos. (ADILSON CITELLI)

Na configuração das práticas pedagógicas do curso a distância em análise, emergiram os conceitos de autonomia e comunicação manifestados nas relações administrativas e pedagógicas.

Considerando que a “[...] verdadeira prática pedagógica dialógica começa com a intenção de tornar-se dialógica, ou seja, como a ação dialógica se faz presente desde o planejamento da ação pedagógica” (RODRIGUES, 1999, p. 78), entende-se que a educação a distância voltada para a formação do indivíduo autônomo prima pela relação dialógica entre os sujeitos nela envolvidos como protagonistas. Na análise das práticas pedagógicas realizadas nos Núcleos, pôde-se apreender que os sujeitos revelavam e produziam saberes de forma coletiva, talvez mais do que no ensino presencial. Nesta construção coletiva não se pode perder de vista que as diferenças de saberes, de ritmos e de formas de aprendizagens, isto é, a multiplicidade de tempos ou *destempos* dos cursistas, dos tutores provocam a interatividade. Em uma prática pedagógica fundamentada em uma abordagem interativa, estão sempre presentes a valorização e o respeito ao outro como atitudes imprescindíveis. Nela, todavia, não deve haver renúncia do que se sabe sobre determinado objeto, mas, sim, partilha dos conflitos que, muitas vezes, possibilitam o consenso e o surgimento de outros saberes.

A configuração da abordagem interativa da prática pedagógica voltada para EAD tem, também, como base a dimensão econômica e, assim,, muitas vezes, o custo-benefício tem prioridade em detrimento da qualidade da formação. Desse modo,, há cursos em que se adota a idéia de autoformação, deslocando-se para o aluno atribuições inerentes ao professor. Contrapondo-se a esse aspecto, Peters (2001) assevera:

[...] quando se leva o ensino a distância a sério e não se entende simplesmente como distribuição de materiais de estudo, deve-se oferecer oportunidade suficiente para o diálogo. (p. 82)

O alerta de Peters para a importância do diálogo que decorre de propostas em que, ao se lançar mão do uso de tecnologias na EAD, por um lado, a instituição transfere ao aluno a responsabilidade pelo seu desempenho, por outro diminui seus investimentos no acompanhamento do aluno. No caso do curso analisado, os recursos não foram alocados conforme a demanda em potencial, mas, sim, de acordo com o possível diante da realidade local, cabendo às equipes toda a adequação.

Os motivos constatados pelo abandono do curso indicam que muitos alunos perante a pressão social de manter-se “em formação” optavam por cursos a distância, julgando-os menos exigentes do que um curso presencial. Essa idéia de que uma pessoa deve manter-se como estudante ao longo da vida e de que a autoformação é uma responsabilidade individual, independentemente das condições sociais e econômicas das pessoas, defendida pelas políticas internacionais,⁴ favorece a pouca preocupação com os critérios de qualidade de um curso.

Em se tratando de formação continuada de professores, a situação não é diferente, pois, até mesmo propostas advindas das instâncias governamentais, pela falta de sintonia entre os

4. Ver DELORS, Jacques (Org.) *Educação um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de: José Carlos Eufrásio. São Paulo. Cortez, 1996.

órgãos internos, sobrecarregam os professores da rede pública de ensino, principalmente de ensino fundamental, com cursos técnicos e pedagógicos como forma de atualização e melhoria da qualidade do ensino.

Com efeito, a EAD, como já foi dito, tem sido tratada menos como modalidade favorável à formação continuada em serviço do que como justificativa de investimentos governamentais. Verifica-se, ainda, que essas propostas estão fundamentadas em concepção de prática pedagógica, de estrutura curricular e organização do trabalho docente de gestão administrativa e pedagógica, fordistas⁵ de produção. Na verdade, as propostas de formação continuada de professores em serviço na modalidade presencial e agora também na modalidade a distância, têm sido concebidas pelos professores como um mecanismo de certificação profissional do ponto de vista legal e funcional.

A análise da prática pedagógica do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” indica que muitos cursistas abandonaram o curso ao perceber que havia critérios e seriedade na correção de suas atividades, isto é, constatavam que o curso primava pela qualidade e não pela idéia de certificação. Na configuração dessa prática, percebe-se que há mediações de cunho pedagógico que envolve as formas de organização e desenvolvimento das atividades em equipe, ressaltando-se: formas de atendimento aos cursistas, critérios de correção das atividades e reuniões.

Segundo as tutoras de GO, a carta com comentários das atividades enviada aos cursistas podia ser de apenas uma página por causa do peso da correspondência,

[...] nós somos limitados a escrever uma carta para o cursista com uma página e a gente não pode fazer ligações para o cursista.

Essa exigência acrescida de uma redação com linguagem formal gerava divergência no grupo de GO, o que sinaliza a importância de formação dos membros da equipe e de experiência em docência. A falta de experiência das professoras coordenadoras deste Núcleo em curso de formação de docente contribuiu para esse tipo de divergência? Além disso, outras atitudes de natureza pedagógica pouco adequada, tais como o elevado número de 160 cursistas por tutor e falta de propostas de resgatar o cursista para continuar o curso marcaram a atuação dessas coordenadoras.

Para as tutoras de MT, a maioria dos cursistas buscava orientação para sanar dúvidas surgidas na realização das atividades, que, muitas vezes, eram feitas sem ler os textos e assistir aos vídeos. Essas tutoras, algumas vezes, solicitavam a reescrita das atividades e os alunos em geral reconheciam que faltou atenção, como mostra o relato,

[...] a gente passa as orientações para eles estarem completando ou refazendo as atividades, quando eles mandam, escrevem:

“olha eu agora refazendo o trabalho pude prestar mais atenção.”

5. As matrizes fordistas emanam do modo de produção capitalista, que se caracteriza pela fragmentação do trabalho, linha de produção, produção em série, padronização dos produtos e controle de qualidade.

A maior dificuldade na orientação, apontada pelas tutoras de MT, era a forma de cobrar uma melhor produção e, ao mesmo tempo, estimular os estudantes a continuarem os estudos. Além disso, muitos não levavam a sério o curso, como se constata nos relatos a seguir:

[...] eles acham que por ser um curso a distância nós não vamos ler as atividades [...]"

Aqui na presencial acontece cópia de trabalho e tem professor que não leva isso em consideração, aceita trabalho, então, às vezes, eles fazem isso pela própria prática que muitos têm no presencial de não ler direito os próprios trabalhos que os alunos entregam, pegam um trabalho que determinado aluno desenvolve, copia na internet [...] por essa praticidade eles acham que a gente nem lê os trabalho.

A seriedade do curso é mencionada pelo coordenador financeiro como um diferencial, pois os cursistas não acreditavam que as atividades seriam lidas e corrigidas e até mesmo devolvidas para ser refeitas. Esse fato favoreceu a formulação de uma imagem de um curso sério para o cursista.

As formas de atendimento dos alunos nos Núcleos eram semelhantes, isto é, por meio de telefone e carta, mas, na primeira edição, nos núcleos do DF e de MT, eram feitos nas residências dos tutores, pois não havia infra-estrutura física para realizarem esse trabalho. O horário e dias dos plantões para esse atendimento eram estipulados de acordo com a disponibilidade de cada grupo.

A autonomia das coordenadoras para a construção de sua prática pedagógica e a elaboração de tutoriais pela equipe do DF, voltados para avaliação e orientação do cursista, demonstra a possibilidade de adequação pedagógica de um material didático que servia de suporte, mas não era uniforme. A preocupação com a linguagem clara e direta utilizada nos tutoriais contribui para a motivação e a manutenção do aluno no curso, o que é indicado pelo baixo índice de evasão nesse Núcleo.

Outro aspecto da mediação pedagógica ser apontado refere-se aos critérios de correção das atividades dos cursistas. Nos quatro Núcleos, foi relato que tais critérios baseavam-se nas orientações da coordenação nacional expressas no Manual de Orientação Acadêmica, mas este anuncia o processo avaliativo deve seguir a tabela de conceitos, definida pelas Universidade: “[...] ao apreciar essa atividade, use a escala de conceitos de sua universidade como instrumento de registro” (MEC, 2000, p. 11).

Além disso, o Manual, elaborado para apoio ao tutor, apresenta os seguintes assuntos: processo operativo da orientação acadêmica; atribuições do tutor; orientação de estudo; como trabalhar com o memorial; atividades de aprendizagem; atividades de avaliação de desempenho e indicações bibliográficas sobre educação a distância. Nesse sentido, a postura das coordenações perante a definição desses critérios era no mínimo estranha, pois, mesmo as coordenações que demonstravam transparência e compartilhavam com a equipe, no processo de tomada de decisões não assumiam que os critérios de avaliação deveriam ser definidos pelo Núcleo. Por que os critérios de avaliação não faziam parte da discussão coletiva? O processo avaliativo, muitas

vezes, é um ponto de estrangulamento de práticas educativas; e no caso da EAD pode ser mais acentuado do que no ensino presencial, provocando até mesmo evasão.

Ao tratar da adoção da carta como forma de correção de atividades,, Peters (2001) salienta que deve estar voltada para o estudo, bem como à motivação a fim de que o cursista, ao receber uma correspondência individualizada, considere que a abordagem no curso favorece e facilita o trabalho autônomo. O autor, entretanto, destaca que “diálogos pela escrita desse tipo não deveriam ser conduzidos como tutores anônimos e alternados (PETERS, 2001, p. 117).

Conforme o relato das equipes de MT, DF e MS, os prazos de envio dos comentários das atividades foram discutidos em reunião com a coordenadora local e definidos como uma média de 15 dias após sua chegada do trabalho no Núcleo. Em Goiás,, a equipe relatou que a definição desses prazos veio da coordenação nacional e não havia como mudar, ficando uma média de 1 (hum) mês para o envio ao cursista. Uma dificuldade apontada por essas tutoras era a correção de atividades relacionadas com vídeos do TV Escola, pois a maioria delas não tinha acesso a esses vídeos, portanto, não tinham conhecimento de seu conteúdo para avaliar a produção do cursista. Essa situação comum aos Núcleos mostra uma lacuna no processo de formação da tutoria, que não explorava suficientemente o conteúdo do curso, no caso, os vídeos do TV Escola.

O prazo de retorno dos comentários das atividades aparece como um problema para o curso, tendo em vista que, quando o cursista os recebia, já estava fazendo outro módulo do curso e, no caso de reescrita, ocorria um acúmulo de atividades, o que, muitas vezes, o desestimulava a continuar o curso.

Os Núcleos do MS e de GO arquivavam as atividades dos cursistas, o de MS desenvolvia as atividades de estudo e de pesquisa com o resultado dessas produções. Segundo a coordenação local, um grupo de tutoras apresentou uma comunicação no II Congresso Nacional de Ensino Superior a Distância, promovido pela UniRede, realizado em Brasília no ano de 2003, e outros produziram textos com análise dos memoriais, que seriam publicados em periódicos da instituição. Esse aspecto de articulação entre ensino e pesquisa é peculiar do núcleo de MS.

Os Núcleos de MT e de DF devolviam aos cursistas as atividades comentadas. Para os tutores de MS e MT, o memorial é uma atividade muito importante do curso, mas há diferentes entendimentos do que seja o memorial. No Manual de Orientação Acadêmica, encontra-se a explicitação do objetivo e do sentido do Memorial, mesmo assim, a maioria dos memoriais consiste em pequenos registros das atividades realizadas pelo cursista, com pouca ou nenhuma reflexão.

Para as reuniões pedagógicas e administrativas realizadas nos Núcleos, existia uma periodicidade semelhante, conforme o momento do curso. No caso da quarta edição, os núcleos realizaram reuniões mensais, pois os membros da equipe de tutores permaneceram na terceira edição, em dois núcleos. Apenas em GO e MT, ocorreu uma pequena alteração. Assim sendo, não havia dúvidas na realização dos trabalhos. Nos Núcleos de GO e DF, havia a proposta de

uma formação continuada dos tutores ao longo de cada edição, mas isso nem sempre se realizou em virtude da quantidade de atividades dos cursistas para serem corrigidas. No Núcleo do MT, as tutoras, mesmo já tendo participado de uma capacitação no início do projeto, consideraram importante a formação continuada sobre EAD.

Nos Núcleos de MS, a coordenadora operacional, geralmente, participava das reuniões agendadas pela coordenação local. Nos Núcleos do DF e de GO, como as coordenadoras operacionais eram responsáveis pelo acompanhamento direto dos tutores no cotidiano, assumiram a coordenação dessas reuniões, mas apenas no DF a participação das duas coordenações era constante, como relata o tutor do DF:

Nessas reuniões estavam as duas coordenações [...] sempre surgindo alguma coisa nova, algum problema, por exemplo, com um tutor com a sua turma, a coordenação o levava para discussão e isso sempre contribui para acrescentar mais esse conhecimento. A gente sempre está aprendendo.

No Núcleo de MT, a ex-coordenadora operacional, que atuou até o início da quarta edição, e o coordenador em exercício reclamavam por não ser convidados a participar das reuniões que a coordenação local realizava com o grupo. A situação de MT de falta de sintonia entre a Universidade e a Secretaria de Educação era explícita. Nos Núcleos de MS e GO, a situação era a mesma, mas não era tão explicitada pelos sujeitos.

Entende-se que uma formação que estabelece conexões dos conceitos de autonomia, comunicação e prática pedagógica implica a apreensão das mediações existentes no exercício pleno de um processo de formação. Isso se efetiva quando, do ponto de vista do aluno, o aprender não se reduz à obtenção de certificação ou a mero cumprimento burocrático, mas, sim, constitui elemento de construção do seu ser pessoal e profissional. Não se pode, todavia, esquecer que, decorrente de uma cultura escolar que supervaloriza a transmissão de conteúdos, a postura aluno é de passividade, de mero receptor. É, pois, um desafio instalar a cultura do compartilhamento.

Um aspecto apontado por Gutierrez & Prieto (1994), quanto à mudança de concepção de aprendizagem, refere-se à dimensão do tempo do aluno para aprender. Em geral, as instituições formadoras não consideram essa dimensão. Somente no momento de devolução das atividades solicitadas esse aspecto é levado em conta. Essa cultura de aprender sob a tutela do professor se intensifica na prática pedagógica da EAD, quando os estudantes não conseguem cumprir as tarefas solicitadas, gerando desmotivação para continuar seu curso. O fato é que para além de um sistema de organização do ensino, ou de um método de mecanização e automação do ensino, a prática pedagógica voltada para EAD tem de levar em conta as dimensões temporais e espaciais como elementos flexíveis na dinâmica dos diferentes processos de aprendizagem. Outra questão de dificuldade do aluno em exercer a autonomia de seu processo de interaprendizagem é a assunção de seu próprio ritmo e formas específicas de construir conceitos. Essa dificuldade, muitas vezes, o faz tomar atitude de passividade mediante a orientação do tutor. Na reflexão

acerca da prática pedagógica de cursos a distância, não se pode perder de vista que a utilização das tecnologias modifica sua dinâmica, tais como as formas de comunicação e de avaliação.

Para Masetto (2000), a política de inserção das tecnologias nas escolas, nos anos 1950 e 1960, sob o foco das teorias comportamentalistas, deixou suas marcas de rejeição e resistência, mas é preciso, também, reconhecer que o surgimento da informática e da telemática tem proporcionado novas relações com pessoas, com redes de informação, pesquisas e produções científicas no mundo todo. Masetto (2000, p. 138) assevera que, além das novas formas de construir conhecimento, desenvolvem-se cursos a distância, pois, segundo ele, “sem dúvida, toda essa nova tecnologia provoca o debate a respeito de seu uso, bem como do papel do professor e de sua mediação pedagógica no processo de aprendizagem.”.

O autor supracitado refere-se à constatação de que, mesmo nos cursos presenciais de formação de professores, as tecnologias de informação e comunicação estão ausentes como meios de aprender e ensinar. Nesse sentido, a adoção das tecnologias na educação a distância, na perspectiva da abordagem interativa, vai além da concepção vigente no ensino presencial, que é de mero recurso. As potencialidades e os limites de cada tecnologia, bem como a escolha de uma concepção de aprendizagem e de prática pedagógica condizentes com as inovações tecnológicas pode mudar as situações ainda insatisfatórias do processo educativo escolar.

Concebe-se que a prática pedagógica realizada nos Núcleos investigados foi construída no movimento das mediações de cunho comunicacional, quais sejam: institucionais, referências, individuais, tecnológicas e culturais. Em dois Núcleos da Região, houve tentativas de romper com elementos de reprodução das práticas realizadas em cursos presenciais, como a articulação entre ensino e pesquisa no Núcleo de MS e adoção da forma mais interativa pela equipe do DF com a elaboração de tutoriais e encontros presenciais com os cursistas. Essas práticas mostram que

A mediação pedagógica coloca em evidência o papel do sujeito do aprendiz e o fortalece como ator de atividades que lhe permitirão aprender e conseguir atingir seus objetivos; e dá um novo colorido ao papel do professor e aos novos materiais e elementos com que ele deverá trabalhar para crescer e se desenvolver. (MASSETO, 2000, p. 146)

A configuração da prática pedagógica que tem como suporte a mediação decorre do entendimento de que ela é espaço de negociação, de compartilhamento de incertezas, verdades, sentidos e significados. No exercício de uma leitura mais rigorosa da realidade estudada foi possível apreender a caracterização de uma prática pedagógica que tem a interatividade de saberes, de sentidos, significados e emoções como o norte da formação para cidadania.

A articulação entre teoria e prática é traduzida na mediação pedagógica do processo intencionalmente organizado para o ato de ensinar e aprender. Isso envolve problematização e reflexão, tendo como ponto de partida o contexto e as relações interpessoais. A tensão entre os

saberes dos tutores, a forma de organização e as ações desenvolvidas para o processo de formação é outro ingrediente para composição de uma prática-pedagógica sob o foco da mediação.

Entende-se que as contradições constatadas nas formas de gestão dos Núcleos traduzem inicialmente as dificuldades específicas de um processo educativo a distância. Tais dificuldades são acentuadas pela ausência de uma política de educação a distância, seja de âmbito macro (MEC), meso (instituições formadoras) ou ainda micro (nos cursos e disciplinas).

Para tentar vencer essas dificuldades, é importante que os sujeitos envolvidos, coordenadores e tutores, sintam-se protagonistas da prática pedagógica, e que ocorra um processo de ensinar e aprender com sensibilidade para apreender as expectativas e a realidade dos alunos, considerando-os, também, protagonistas.

A prática pedagógica comunicativa desfaz a idéia de que para o desenvolvimento de um processo educativo bem-sucedido seja suficiente escolher e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação e colocar o aluno no papel de sujeito receptor ativo e não de mero reprodutor ou telespectador passivo. Valendo-se de outras experiências⁶ realizadas com base nesse entendimento, pode-se dizer que conceber o aluno como protagonista do processo de ensinar e aprender comunicativamente exige o exercício da dialogicidade e da interatividade de saberes, aspecto fundamental para uma prática pedagógica, verdadeiramente, comunicativa.

Para isso, os sujeitos construtores do processo pedagógico precisam exercer uma prática comunicativa que exija o agir e o pensar sobre o mundo, com outros mundos e outros sujeitos, para desfazer a “cultura do silêncio”. Enfim, é preciso refletir como os cursos de formação docente, inicial e continuada tem contribuído para efetivar este agir e este pensar.

4.3 Ressonância da comunicação na formação docente

O trabalho com educação a distância traz no seu núcleo uma questão fundamental, que diz respeito à comunicação docente. O processo ensino-aprendizagem se dá numa relação comunicativa e sua realização efetiva depende do caráter dessa comunicação. (Rios)

Quando a filosofia considera a educação como “prática humana”, o faz numa perspectiva ética, de problematização dos valores que fundamentam esta prática, como afirma Rios (2004). Pode-se entender, então, que tomar a prática pedagógica como objeto de estudo envolve o exercício de reflexão sobre a prática social voltada para o ato de educar, isto é, ato intencionalmente destinado à formação humana.

6. Foram realizadas experiências em cursos de formação de professores, no projeto de pesquisa Infovias e Educação desenvolvido pela UFG entre 2000 e 2002. Os resultados estão publicados na *Revista Educação e Pesquisa* da USP, v. 29, n.2, jul/dez 2003, p. 313 a 326.

No exercício de reflexão para adentrar a realidade dessa prática específica a fim de buscar-lhe os sentidos, há neste estudo, um conjunto de elementos benfazejos à efetivação de diferentes práticas pedagógicas que estão sedimentadas em distintas abordagens de ensino-aprendizagem e de formação docente, direcionadas à tarefa de provocar mudanças nas práticas educativas.

No processo de mergulho nos dados coletados e de apreensão dos sentidos dos olhares difusos dos sujeitos envolvidos no objeto pesquisado, contradições apareceram nas práticas pedagógicas vigentes no curso. Tais contradições caracterizam-se como transição entre desenvolvidas no ensino presencial e aquelas realizadas no ensino a distância.

Para compreender a prática pedagógica à luz das mediações comunicativas, focalizadas com base na Teoria da Recepção, faz-se importante lançar um olhar cuidadoso sob a definição de cultura, que está impregnada no processo educativo, especificamente no de formação docente. Sob o enfoque aqui adotado, a ação pedagógica incorpora um entendimento de cultura que transcende a idéia de “mundo transformado pelos homens” para ser entendida como “a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e crítica” (CHAUI, 1997, Apud. TEIXEIRA, 2000).

Nesse exercício de compreender a prática pedagógica como mediação no processo de formação docente, “as certezas” passam a ser os limites das ações do professor na cultura escolar. Identificar e caracterizar a prática pedagógica desenvolvidas em um curso a distância implica refletir sobre o conjunto de ações intencionalmente organizadas e desenvolvidas para a formação docente em uma dada sociedade. Essas ações traduzem as dimensões de formação, escola, sociedade, conhecimento e cultura.

Caracterizar as práticas pedagógicas de educação a distância, tendo como referência as abordagens pedagógicas construídas pela Didática,⁷ pode ser arriscado, haja vista que os dados coletados no curso em análise apontam que a prática de ensino a distância não é a mera transposição do ensino presencial. As definições de abordagens pedagógicas, até então cunhadas pela Didática crítica, não são insuficientes para o entendimento e construção da prática pedagógica de EAD, pois nesta a “sala de aula” não se restringe ao espaço físico, mas, abrange, sim, ambientes de aprendizagens. Esses ambientes, caracterizados pela dinâmica dos entre-lugares e pelos *destemplos* constituem um processo eminentemente comunicativo. Tendo como base os referenciais (behaviorista e críticos) elaborados por Peters (2004),⁸ Thompson (1998)⁹ e Freire (1996), passa-se a distinguir, neste trabalho duas abordagens pedagógicas nas práticas de ensino a distância, quais sejam: instrumental e conectiva.

7. Do ponto de vista de Demerval Saviani (1984), José Carlos Libâneo (1985), Ilma P. A. Veiga (1992), as tendências predominantes na prática pedagógica caracterizam-se como: Tradicional, Escola nova, Tecnicista, Crítico-Reprodutivista, Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos.

8. O modelo da preparação para exame; o modelo da educação por correspondência; o modelo multimídia (de massa); o modelo de educação a distância em grupos; o modelo do aluno autônomo; o modelo de ensino baseado na rede; o modelo da sala de aula tecnologicamente estendida; modelos híbridos

9. Interação face a face; interações mediadas e quase interação mediada.

Relacionada ao modelo de produção capitalista, a abordagem instrumental não se distingue pelo uso que faz da tecnologia ou outros recursos técnicos, mas, sim, pelas concepções de ensino e aprendizagem sustentadas no Behaviorismo, as quais, por sua vez, trazem embutidas as de ser humano passivo, sociedade hierárquica, educação reprodutora e de comunicação massificada.

Com base neste entendimento e ante ao avanço tecnológico, pode-se dizer que nem sempre a utilização das multimídias e das tecnologias de informação e comunicação no processo educativo, a distância ou não, significa um ensino mais qualificado, crítico, autônomo ou mesmo humanizador. Caracterizado pelo estudo programado, auto-teste, diagnóstico, trabalho por simulação e modelos, a abordagem instrumental, enfatiza o estudo individualizado, mas a avaliação é unificada e massificada, enfim caracteriza-se pela concepção da “Educação Bancária”.

Quanto à abordagem conectiva, pode-se salientar que seus princípios são a flexibilidade, a autonomia e o diálogo. Esses princípios, por sua vez, gerados pelas tensões nas relações interpessoais e nas formas de gestão e de comunicação, promovem possíveis articulações dos elementos da prática pedagógica. Esses elementos, caracterizados pelo planejamento de tempos e espaços, metodologias, ferramentas de comunicação, conceitos, materiais didáticos e processos avaliativos, são mediações pedagógicas. Para contrapor-se à fragmentação de saberes, à dicotomia da teoria e prática e à comunicação de cunho linear, surge como possibilidade a abordagem conectiva, que é configurada por redes de conexões. Esta abordagem tem como aporte a didática comunicativa dialógica de Freire (1996), traduz a intencionalidade do caráter educativo por meio da comunicação, e ao mesmo tempo, traz consigo a unidade forma-conteúdo na articulação teoria e prática.

Na verdade, uma didática comunicativa tem como referência uma Teoria de Comunicação que contribua para a construção de uma prática pedagógica com diversas formas de linguagens, em sala de aula. Essas formas de linguagens, a princípio, aparecem vinculadas à abordagem instrumental (diretiva) ou interativa (dialógica). Quando o discurso do professor possui um poder de persuasão, de manipulação de idéias, a comunicação é autoritária. Quando a forma de exposição do professor favorece que o educando penetre no movimento do pensar, de um questionar, na busca de levantar hipóteses sobre o objeto a ser conhecido, ocorre um processo educativo de caráter dialógico, isto é, interativo, conectivo.

Nesse sentido, da mesma forma que o professor, ao exercer uma prática dialógica, precisa aprender a compreender o significado do silêncio, dos muxoxos, dos olhares ou de uma retirada da sala, o que implica um exercício de leitura de mundo e das ações comunicativas não-verbais, que permeiam o processo ensino-aprendizagem, o aluno precisa perceber e entender a intencionalidade presente no processo pedagógico. Para isso, tem de libertar-se do controle autoritário estabelecido pelo discurso opressor e diretivo, sem rejeitar o discurso do professor, pelo contrário, o aluno deve tê-lo como elemento de reflexão, pois a ação comunicativa do professor, por refletir valores, ideologias, culturas e saberes, pode estar a serviço do poder opressivo ou da reflexão, que mobiliza ações formadoras.

A EAD, numa abordagem conectiva de interatividade de saberes em forma de redes de comunicação, envolve, num primeiro momento, a atitude de estranhamento da estrutura do currículo por “disciplinas”, que traz a idéia de saberes sistematizados, de sentidos e significados que podem ser intensificados pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

Num segundo momento, nessa abordagem concebe-se que as tecnologias ampliam a circulação de informações e as possibilidades de estabelecer relações dialógicas entre agentes comunicativos, aumentando a acessibilidade às mensagens, criando novas formas de produção de conhecimentos. Favorecem também relações pessoais e coletivas e redimensionamento da idéia de sala de aula para além das quatro paredes, estendendo-a a a ambiente de aprendizagem, não mais limitada à estrutura física definida na escola.

Com base nesses entendimentos e nos dados coletados nos Núcleos foi possível agrupar e caracterizar as práticas pedagógicas em algumas similitudes e distinções.

a) Similitudes

Nos Núcleos pesquisados, algumas práticas pedagógicas apresentavam as seguintes similitudes:

- Nos quatro Núcleos, após a primeira edição do curso, a infra-estrutura, os equipamentos, o espaço físico, os materiais de consumo e os meios de comunicação foram melhorados, tornado-se gradativamente adequados, para realização dos trabalhos. Há, todavia, relatos segundo os quais esses aspectos não funcionaram de forma tão eficiente.
- A tutoria era centralizada nas universidades. As coordenações locais consideraram essa centralização importante para garantir o controle dos trabalhos, mas as Secretarias de MT e GO não concordaram.
- Nos Núcleos de MT, DF e MS, havia preocupação com o resgate dos cursistas evadidos, mas, para a equipe de Goiás, muitos deles não queriam aprender, apenas obter o certificado. Por outro lado, a evasão, estimada de 20% a 50%, aparece em todos os Núcleos como algo natural e aceitável. Essa aceitabilidade indica a concepção de educação, ensino e aprendizagem e formação que ressoa das práticas da educação presencial.
- A forma predominante de contato foi a carta¹⁰ enviada pelos Correio. Segundo Peters (2003), esse meio de comunicação é de grande importância, pois, apesar de ser subestimada para o diálogo no processo de aprendizagem, os comentários das atividades de forma consistente do ponto de vista teórico-científico contribuem para a interação dos estudantes com os docentes. A desvantagem dessa forma de contato é o tempo

10. Na 4ª edição o curso foi disponibilizado na Internet e alguns tutores enviavam os comentários aos cursistas por *e-mail*.

de retorno do trabalho ao aluno que, no curso em análise, era de 15 a 30 dias. Esse período oscilava conforme as formas de organização de cada Núcleo.

- Nos Núcleos de Goiás, Distrito Federal e Mato Grosso do Sul, foram realizados alguns encontros presenciais com os cursistas. De acordo com a avaliação feita,, esses encontros contribuíram para aumentar a motivação dos cursistas.
- Todas as coordenações locais afirmaram ter recebido apoio das Universidades, mas ficou restrito ao oferecimento de infra-estrutura física e recursos humanos. Indaga-se: Como acontece esse reconhecimento no cotidiano da Universidade? O que é de fato apoio institucional?
- Nos núcleos do DF, MT e MS, o curso foi ofertado na forma presencial para alunos de Licenciatura. O índice de evasão foi similar ao da modalidade a distância, alto, mas isso não foi avaliado pelos Núcleos.
- Em MT, DF e MS, havia a figura de uma secretária, que tinha como função apoiar os tutores com o recebimento e envio de correspondência, atendimento do telefone e auxílio à coordenação na organização do banco de dados dos cursistas e elaboração de relatórios. No Núcleo de Goiás, não havia Secretaria, função exercida pela coordenadora operacional.
- Nos Núcleos do DF, MT e MS, onde as coordenadoras e tutores tinham outras experiências em educação a distância, o “TV na Escola e os Desafios de Hoje” foi visto como um curso a mais, claro, com grande demanda e exigências específicas. Nesses Estados, as coordenações locais foram assumidas por docentes das Faculdades de Educação. Apenas em Goiás, essa situação foi diferente, pois a instituição estava realizando a primeira experiência em EAD. A coordenadora local e a operacional não atuavam na formação de professores e não tinham, ainda, experiência com EAD, como as demais coordenadoras.

b) Distinções

A fim de evidenciar elementos das abordagens pedagógicas, instrumental e conectiva, adotadas nos Núcleos, algumas práticas distintas merecem ser destacadas:

- No Núcleo do Distrito Federal, a coordenação operacional, juntamente com os tutores, elaborou tutoriais específicos para cada módulo. Nesses, o cursista recebia uma orientação pontual sobre cada atividade indicada no fascículo impresso, bem como outros exercícios referentes ao conteúdo. Além disso, a coordenação organizou horários dos tutores para atendimento aos cursistas com condições de se deslocarem até o Núcleo, como declara a coordenadora operacional:

[...] a cada módulo, a gente fazia uma escala de atendimento, e os alunos vinham, não era um grande encontro presencial, era uma agenda de recebimento. Então, o aluno

recebia uma correspondência em casa, ele era comunicado que, de segunda a sexta-feira, em qualquer período do dia ele seria recebido.

- No Núcleo de Mato Grosso, a coordenação, em acordo com a Reitoria da UFMT, manteve uma linha telefônica disponível para ligações aos cursistas. Essa condição, segundo o depoimento das tutoras e da coordenação, favorecia agilidade no contato com os alunos, principalmente nos casos de falta de motivação e abandono do curso. De acordo com uma das tutoras:

“Aqui, no nosso pólo, nós não temos restrição nenhuma na utilização da linha telefônica, computadores, nós temos acesso a dois... e uma TV/vídeo, que grava de fita para fita, material nosso aqui no pólo. Eu acho muito bom [...]” (Depoimento Tutora A – MT)

- No Núcleo de Goiás, por um período de aproximadamente um ano, foi disponibilizada uma linha 0800 para os cursistas, mas, na avaliação da coordenação e das tutoras, essa linha telefônica era mais utilizada para informações de prazos e outros aspectos administrativos e não para orientação pedagógica. Essa prática era recorrente em outras experiências de cursos a distância, como assegura Peters (2003, p. 116): “as conversas telefônicas referem-se por via de regra, somente a questões de organização e não de conteúdo, e não podem ser longas, por causa dos custos. No caso de fax, trata-se, na maioria das vezes, de comunicações breves.”

Nos quatro Núcleos, foi possível apreender, em momentos informais e nos depoimentos das tutoras, que havia quatro formas de relação interpessoal e de gestão, todas fundamentadas no princípio de autonomia:

1. Em Mato Grosso do Sul, a equipe era bem integrada e se voltava para uma produção acadêmica com compreensão crítica do projeto tanto na dimensão pedagógica quanto política. A coordenadora compartilhava, orientava e acompanhava todo o processo e exigia a participação dos tutores nas discussões coletivas. Apresentava autonomia na forma de operacionalizar a orientação aos cursistas, prazos e para organizar os horários de atendimento. A equipe de tutores era formada por mestres e mestrandos, com experiência em vários níveis de ensino na rede pública e privada. Segundo os tutores, a coordenadora local era exigente, mas estava sempre pronta para discutir os problemas do curso e encaminhar as decisões. A coordenadora operacional participava pouco, apenas das reuniões e processo de inscrição dos cursistas. Os dados coletados sinalizam o desenvolvimento de um trabalho de equipe, no qual havia discussões compartilhadas entre os tutores e a coordenadora local e ações de integração entre ensino e pesquisa, pois membros da equipe utilizavam resultados da prática pedagógica do curso para realizar estudos no Mestrado. Essas e outras ações, realizadas neste Núcleo, sinalizam a configuração de uma prática pedagógica de abordagem conectiva. O nível de formação dos tutores, mestres e mestrandos, e a forma de organização e de

funcionamento do Núcleo são aspectos que favoreceram a realização de um trabalho de confiança, autonomia e de qualidade, assumido como compromisso da equipe com a formação dos cursistas.

2. Em Goiás, a equipe era visivelmente desintegrada, as relações interpessoais eram superficiais e a maior preocupação era em cumprir determinações da coordenação nacional. Seus componentes não conheciam a proposta política do projeto, tinham informação fragmentada, justificavam o cumprimento das tarefas como ordens já definidas pela coordenação nacional. A equipe de tutoras era formada por profissionais da educação em início de carreira, apenas 3 possuíam experiência em docência, as demais eram graduandas ou recém graduadas. A formação das tutoras tinha como base textos avulsos, sem seqüência, definidos pela coordenação operacional. Esta coordenadora atuava de forma centralizadora e não estabelecia uma relação muito comunicativa com as tutoras, não se envolvia com o grupo, tratava individualmente os problemas com as tutoras. A autonomia era posta apenas na flexibilização dos prazos. A coordenação do curso estava sob a responsabilidade da coordenadora operacional, que não conhecia e nem gerenciava os recursos do projeto.

Nesse Núcleo, prevalecia uma gestão mais centralizada que nos demais Núcleos. A coordenadora deixou transparecer receio de perder o controle dos trabalhos. Na quarta edição, ficou estipulado que as quartas-feiras seriam de estudo em grupo, e neste dia as tutoras não fariam atendimento aos cursistas, mas, no período de agosto de 2003 a fevereiro de 2004, foram realizadas apenas três reuniões para estudo. No início desta quarta edição, foi promovido um encontro presencial com os cursistas residentes na capital do Estado, com objetivo de motivá-los. Apesar do resultado ser considerado positivo tanto pelos cursistas quanto pela equipe, não foi possível realizar outros encontros, pois não havia verba para esse tipo de atividade.

Para a coordenação local, a atuação das tutoras não era de “professor”, mas para as tutoras seu trabalho era essencialmente de docência.

Outro aspecto distinto neste Núcleo eram as reuniões de planejamento. Segundo as tutoras, a coordenação decidia e comunicava ao grupo o que fora resolvido.. O trabalho pedagógico era organizado de forma fragmentada, não havia planejamento coletivo, o que compromete o resultado de qualquer trabalho de formação.

Os dados coletados neste Núcleo caracterizam a prática pedagógica ali desenvolvida como de cunho instrumental, já que a preocupação maior era o estudo dos módulos do curso. Essa característica estendia-se às formas de gestão e aos processos comunicativos. Constatou-se falta de autonomia do grupo, a começar pela coordenadora operacional, que sempre justificava as decisões da coordenadora local

como “ordens vindas de Brasília”, o que atribuía ao grupo a função de mero executor de tarefas.

3. A equipe Mato Grosso demonstrava relações pessoais e profissionais parcialmente integradas. Preocupava-se com o processo e resultados do projeto. Tinha conhecimento e leitura crítica da proposta. A equipe de tutores era formada por professores graduados e especialistas de várias áreas. Alguns pertenciam ao quadro da Secretaria de Educação e outros eram estudantes de pós-graduação da UFMT. Todos tinham experiência em docência e projetos de EAD ou tecnologias. A equipe demonstrava ser comprometido com o trabalho. Exemplo disso foi a correção do módulo três, feita mesmo sem previsão de ser remunerada. Segundo as tutoras, a coordenadora local era participativa e mantinha uma gestão com transparência. A coordenação local exercia autonomia tanto na gestão administrativa e como na pedagógica, demonstrando compromisso com os cursistas, com ações que buscavam resgatar os evadidos. A análise da prática pedagógica deste Núcleo caracteriza-se como, parcialmente, de abordagem conectiva, pois, enquanto a gestão administrativa apresentava acentuado grau de autonomia, a pedagógica tinha como preocupação o cumprimento das atividades do curso, sem, no entanto, redimensioná-las.
4. A equipe do Distrito Federal mantinha relações pessoais e profissionais integradas. Apresentava preocupação com o processo e resultados do projeto. Nesse sentido, elaborava tutoriais que eram enviados para o cursista com objetivo de orientar e motivá-los. Nesses tutoriais, era grande a preocupação com a linguagem apropriada ao trabalho de EAD, bem assim com a apresentação de atividades diferentes das contidas no módulo. O intuito era dinamizar os estudos e acrescentar questões para outras reflexões. Aliás, sobre esse aspecto, ficou evidente, nos depoimentos da coordenadora pedagógica nacional e da coordenadora operacional do DF, a autonomia do Núcleo na modificação das atividades do curso. O fato de as atividades dos módulos serem as mesmas nas quatro edições estava gerando cópia de atividades feitas por ex-cursistas. Outro fato que demonstrava autonomia das coordenadoras foi a alteração no cronograma do curso. A quarta edição estava prevista, nos demais Núcleos, para terminar em março de 2004, mas no DF encerrou-se em dezembro de 2003. Essa antecipação ocorreu graças à distribuição dos vídeos do curso para a rede estadual de ensino do DF e dessa para os cursistas. Nesse Núcleo, durante a quarta edição, foi realizado um trabalho com uma cursista portadora de deficiência visual. Contando com apoio da equipe do Laboratório de Deficiência Visual da Unb, uma tutora acompanhou essa cursista.

Pode-se dizer que neste Núcleo, a prática pedagógica fundamentava-se na abordagem conectiva, pois a atuação articulada das coordenações e tutores, bem como o exercício

da autonomia administrativa e pedagógica contribuía para o estabelecimento de relações de conexão entre o instituído e a cultura em construção de um processo de formação de professores a distância. A equipe deste Núcleo construiu formas de gestão e de processos de comunicação por meio do redimensionamento da organização pedagógica do curso.

À medida que os dados foram sendo colhidos, ficou evidente a importância da gestão administrativa e pedagógica nos processos de formação em EAD. Diferentemente da educação presencial, na qual por mais que a gestão interfira no processo ensino-aprendizagem, ainda é mantido um nível mínimo de autonomia do professor na delimitação do tempo e espaço da sala de aula, na prática pedagógica de um curso a distância, as formas de gestão interferem diretamente em sua dinâmica. Exemplo disso foi a determinação emanada da coordenação do Núcleo de GO, de limitar em uma lauda a correspondência que o tutor enviaria para os cursistas.

Considerando-se que todo ato educativo, especificamente a prática pedagógica, tem dimensões técnicas, científicas e políticas, não se pode perder de vista que essas dimensões, na gestão de cursos a distância, têm importância vital para o acirramento ou não das contradições da formação docente. Entende-se, aqui, que a característica de intencionalidade da prática pedagógica é evidência de sua dimensão política. A dimensão política, por sua vez, desencadeia a apropriação dos recursos, técnicas e conhecimentos científicos necessários para que se efetive a articulação das três dimensões do ato educativo. O fato é que a prática pedagógica de cursos a distância, mais intensamente que a dos cursos presenciais, não se limita ao espaço da sala de aula, ambiente de aprendizagem, nem ao material didático, abrange, sim, as dimensões técnicas, científicas, políticas e comunicativas da prática pedagógica, como se confirma nas palavras de Rios (2003, p. 28-29):

Na educação a distância temos uma aula além da sala de aula, ou melhor, aí temos “expandida” a aula como é tradicionalmente entendida. Se a comunicação presencial já apresenta uma série de desafios para o professor, esses desafios se revestem de novas configurações quando se trata de realizar o encontro a distância.

Entende-se que um dos grandes desafios na configuração de uma prática pedagógica de cursos a distância é a dimensão espaço-temporal, que, ao mesmo tempo, constitui uma mediação que dinamiza as demais mediações comunicativas elucidadas no ato educativo. Em outras palavras, enquanto a comunicação no ensino presencial não tem como foco tempos e espaços assíncronos, bem como ferramentas de comunicação diferentes da escrita e da oralidade, no ensino a distância a dimensão espaço-temporal é o ponto de partida para organização de todo o processo de formação.

Configurar a prática pedagógica numa abordagem conectiva implica concebê-la como um processo comunicacional, o que pressupõe o movimento de ação-reflexão-ação do “pensar

certo” e do “agir comunicativo” como um trânsito que percorre diversos campos dos saberes, sejam eles científicos ou não. Nesse sentido, faz-se necessário considerar ainda a mediação espaço-temporal como elemento articulador das mediações da comunicação. No caso da formação docente, especificamente a distância, os tempos e os espaços como mediação estão presentes nas relações interpessoais, no planejamento, nas avaliações, nas formas de gestão (macro e micro), nos recursos tecnológicos, nos materiais didáticos, na organização curricular, enfim em toda a prática pedagógica.

Construir uma prática pedagógica de EAD numa abordagem conectiva requer entender a construção de espaços coletivos e individuais, bem como a multiplicidade de tempos na construção do conhecimento. Uma prática pedagógica assentada nessas dimensões constitui uma possibilidade de profissionalizar, cada vez mais, o trabalho docente e não permitir que esse profissional se torne em um mero cumpridor de tarefas, como discute Kuenzer (1999) acerca da situação do professor “sobrante” na sociedade atual.

Diante dessa situação, ressalta-se que a política de expansão da EAD, a princípio inovadora, no âmbito cultural, pedagógico e democrático,, precisa ser analisada com cautela, dentre outros aspectos, em sua caracterização muitas vezes distorcidas, o que também ocorre com seus objetivos: os cursos são aligeirados, o investimento é baixo e pelo que tem demonstrado aumento no número de alunos é uma modalidade de ensino com poder de seduzir. Como afirma Medeiros (2003):

Apesar de fazer parte do discurso oficial, bem como do discurso de vários segmentos de instituições médias e superiores de educação, voltadas a esse fim, a formação de professor permanece, salvo raros exemplos, sendo apenas “vitrine numérica”, Repetindo “modelos industriais de ensino e aprendizagem”, distribuindo “pacotes instrucionais”, principalmente, quando se utiliza a EAD, não corresponde às atuais demandas educativas, aquelas voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências na formação de um professor prático-reflexivo. (MEDEIROS, 2003, p. 20)

Uma prática pedagógica numa abordagem conectiva não se configura no uso indevido de tecnologias voltadas para a massificação. Nesse sentido, é importante ter atenção ao utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação na EAD, pois elas possibilitam e influenciam a introdução de diferentes valores nas formas instrumentais e lineares de aprender e ensinar, como acontece no ensino presencial. Em outras palavras, a prática pedagógica conectiva possibilita o rompimento da organização do trabalho pedagógico de modelo fordista de produção (planejamento, avaliação, execução de projetos, etc.), currículos com abordagem arbórea, inter-relações mediante comunicação linear, materiais de estudo pré-definidos pelo professor e reproduzidos nos processos avaliativos. É preciso reconhecer que a prática pedagógica conectiva com o uso das TIC pode potencializar esse rompimento, mas é um processo de reconfiguração de tempos e espaços que se efetiva na formação docente a distância por meio dessa abordagem..

Neste contexto, as dúvidas emergem a cada momento e a incerteza gera o pensar sobre a prática pedagógica no curso a distância, numa sociedade tecnológica.

CAPÍTULO 5

PRECIPITAÇÕES¹ DAS MEDIAÇÕES NA EAD

A Educação a Distância requer uma infra-estrutura tecnológica adequada, além de profissionais com formação pedagógica capazes de lidar com os recursos e ferramentas tecnológicas. Isto significa que a adoção de uma política que incentive a EAD requer grande investimento, seja em relação à formação docente, seja no tocante aos equipamentos e materiais. (ANFOPE)

O enunciado da epígrafe pode ser considerado valioso, pois deixa evidente que a EAD é uma forma séria de realizar o processo educativo e assim desqualifica as críticas a ela dirigidas. Na verdade, não é suficiente reconhecer e atribuir valor à EAD e esperar que políticas sejam definidas, para que haja investimentos em estudos, pesquisas e experiências. É necessário colocar a EAD na pauta das discussões dos fóruns representativos e institucionais da formação docente.

Apesar de esta modalidade de educação ser uma temática de estudos explorada nas áreas da Computação, seja para contribuir com ferramentas de interação favoráveis ao processo de aprendizagem ou com o sistema de controle do aprendizado do aluno, ainda se fazem necessários estudos e pesquisas sobre a sua dimensão pedagógica.

Nesta reflexão acerca das possibilidades das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, verifica-se que as relações que foram estabelecidas nos Núcleos da Região Centro-Oeste decorreram das formas de gestão e parcerias. É preciso reconhecer que a prática pedagógica traduz intencionalidades na construção de valores, comportamentos e idéias, ou seja, o caráter pedagógico das formas de comunicação escolhidas no desenvolvimento de ações educativas exerce o poder de humanização do homem. A análise

1. O sentido do termo precipitações, aqui utilizado, remete à metáfora do caleidoscópio em que os movimentos e os focos criam e recriam impressões, sensações, imagens distintas, singulares e ao mesmo tempo complexas. Neste estudo, criou-se uma metáfora, pois que, no movimento de conhecer o objeto de pesquisa alguns elementos transbordaram o processo de educar, ensinar, aprender a distância configurando-se como precipitações que possuem, como ponto de partida os dados da realidade. Neste caso, a mediação espaço-temporal, bem como as formas de gestão e as práticas pedagógicas de cada Núcleo pesquisado são consideradas precipitações das mediações comunicacionais, inicialmente escolhidas para análise dos dados coletados.

dessas práticas, no curso em estudo, mostra que as formas de gestão e o processo de produção dos materiais didáticos não foram pautados no referencial comunicativo de cunho dialógico, pois não consideraram que formas de pensar e de agir comunicativamente fluem em tempos e espaços diversos.

Ao perpassarem pela dinâmica constituída de tensões geradas nas relações interpessoais, nas formas de linguagens oral, gráfica, visual e corporal e nas exigências burocráticas do sistema educativo, as formas de ensinar e aprender no referido curso foram reconfiguradas.

Neste trânsito, as precipitações emergiram como aspectos que transbordam o objetivo primeiro e a intencionalidade da pesquisa, pois, como anunciava Felipe Serpa (2003), as precipitações estão entre o finito e infinito de espaços e tempos diferenciados nos quais ocorre o processo de desconstrução do próprio ser e dos sentidos que este atribui ao mundo. Acompanhar e promover essa desconstrução do próprio eu e dos próprios conceitos segue a lógica dita por Paulo Freire, de “GERA-DOR”. É nesse movimento do pensar que a germinação se inicia como fonte de futuras fermentações do pensar, do ser e do agir de um pesquisador. Essa é uma postura política necessária a um profissional da educação comprometido com a formação do ser humano, crítico e empreendedor de mudanças.

Neste estudo, o olhar sobre o conjunto dos dados revelou a emergência de três precipitações, quais sejam:

- a abordagem pedagógica conectiva;
- o sistema de EAD;
- a mediação espaço-temporal.

5.1 Abordagem pedagógica conectiva

Como precipitação acadêmica, essa perspectiva provoca reflexão sobre as abordagens pedagógicas, que, às vezes, parecem fora de órbita, mas colocam em evidência a concepção de educação para cidadania, na qual a qualidade, a democratização e a inclusão são buscadas não como metas exclusivas da EAD, mas, sim, de todo e qualquer processo educacional.

As coordenações dos Núcleos do DF, MS, MT e da equipe nacional reconheceram que nessa ação educativa, direcionada ao preparo do cidadão, a autonomia como princípio norteador favoreceu a execução do projeto em uma abordagem mais ou menos interativa. Mesmo afirmando que não tinha autonomia administrativa nem pedagógica, o Núcleo de GO, ao alegar que cumpria ordens da equipe nacional, para tomar atitudes, também exercia autonomia nessa forma de gestão.

Os depoimentos ilustram que a educação a distância é diferente da presencial e tem sua especificidade. Nos aspectos operacionais pode parecer mais fácil o atendimento ao aluno, mas não é, pois, para acompanhá-lo, o sistema EAD precisa garantir ferramentas de comunicação suficientes e adequadas para retorno imediato do esclarecimento da suas possíveis dúvidas.

Além disso, o processo de avaliação, os critérios de correção de atividades e a linguagem escrita envolvem rigor. Esses aspectos apontam a importância de levar em conta a especificidade da prática pedagógica para o ensino a distância. Se esses e outros aspectos não forem observados podem contribuir para intensificar a evasão.

É preciso salientar que os resultados alcançados no curso, em cada Núcleo, não podem ser adotados como critério isolado de avaliação do projeto, bem como a abordagem de prática pedagógica, pois isso deve ser feito pela coordenação nacional do projeto. As diferenças de abordagens dos Núcleos constituem um aspecto positivo que pode ser considerado como próprio da EAD e, assim, romper com a imagem de massificação e de inferioridade imposta por instituições representativas e formadoras que ainda não aceitam a EAD como alternativa de formação profissional. Essa diversificação é referendada no depoimento da diretora do DPCEAD:

[...] a educação a distância não precisa ser homogênea na qualidade, mas ela precisa transformar todos os homens, os alunos e respeitar a pluralidade cultural, as diversidades, as múltiplas inteligências [...]

Esse entendimento favorece a construção de uma proposta de EAD de forma coletiva e assumida pelo grupo, pois, como defende Gutierrez (1994), todo e qualquer trabalho educativo precisa ter um grupo fundador que o sustente. Isso é uma tarefa árdua quando envolve interesses e concepções diferentes.

Assim, construir uma abordagem conectiva em um processo de EAD implica assegurar o princípio da autonomia na especificidade didática de um planejamento minucioso e flexível, na adoção de linguagens diversificadas, de metodologias interativas, de acompanhamento individualizado e processos avaliativos contextualizados, bem como o desenvolvimento da interaprendizagem de cunho colaborativo.

No tocante à formação do docente, a adoção de uma abordagem de cunho interativo na EAD ultrapassa o propósito de aprender a fazer e aprender a aprender. Nesse processo, o docente é um profissional que necessita de capacidade analítica e de transitar pelas linguagens diversificadas (analógicas e digitais), bem como de uma visão ampla do processo de produção social e da potencialidade das redes de relações que são estabelecidas neste processo. Do ponto de vista pedagógico, o uso das TIC na formação docente, especialmente na EAD, é uma possibilidade de construir conhecimentos de forma colaborativa em diferentes tempos e espaços, reais e virtuais.

5.2 Gestão do sistema de EAD

A proposta de gestão do sistema de EAD, desenvolvida no curso estudado, levou em consideração variáveis de cada Núcleo, pois, da mesma forma que do ponto de vista pedagógico não é recomendada a reprodução de metodologias da modalidade presencial para o ensino a distância e vice-versa, não se pode conceber que a gestão de um sistema de EAD seja a mesma da educação presencial. Sob o foco da autonomia, a gestão na EAD faz valer o entendimento de

que as decisões políticas não são meramente executadas nas instituições escolares, já que o conjunto de variáveis existentes, segundo a análise de Nóvoa (1999), se dá nos níveis macro, meso e micro do sistema. Segundo este autor, “as instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas” (NÓVOA, 1999, p. 15).

De acordo com o autor citado, é na dinâmica da organização escolar que ocorre a articulação entre a dimensão meso como variável entre o discurso macro e as ações pedagógicas da dimensão micro do processo ensino-aprendizagem. Nesta investigação, focalizar a dimensão micro de um processo educativo revelou que cada Núcleo exercia uma “autonomia relativa”. Além disso, existia um descompasso entre a dimensão macro e micro, o que gerou formas de gestão na dimensão meso com tomadas de decisões pertinentes ao processo. As variáveis do processo surgiram como possibilidades e, até mesmo, precipitações na construção de um sistema de formação a distância de professores.

Ao considerar cada núcleo pesquisado como espaço constituído de uma cultura organizacional singular, retoma-se o entendimento de Nóvoa (1999), segundo o qual os elementos dessa cultura estão sistematizados em duas zonas, uma de invisibilidade e outra de visibilidade.² No presente estudo, essas zonas estavam agregadas às mediações comunicacionais que, regidas pela mediação espaço-temporal, articulavam-se de diferentes formas em cada Núcleo e, ao mesmo tempo, traduziam no conjunto de ações de cunho administrativo e pedagógico, concepções de educação a distância e de formação docente.

A equipe nacional, promotora do curso, defendeu e traduziu nos materiais didáticos uma concepção de EAD que tem a autonomia como princípio, pois segundo a ex-coordenadora da UniRede,

[...] a expectativa de todos os Núcleos é que o comando central diga o que tem que fazer e a gente por determinação não atuou assim. A gente chamou atenção, sempre, que todos os núcleos tinham autonomia [...].

Como norte, este princípio possibilitou o desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas, tais como, flexibilização do cronograma, inserção de outras atividades, organização de encontros presenciais, adoção de formas variadas de atendimento ao cursista, formas de seleção e formação dos tutores, estratégias de resgatar os cursistas, enfim decisões que garantiram a singularidade de cada Núcleo.

Com efeito, segundo Nóvoa (1999), as instituições escolares constituem uma territorialidade espacial e cultural peculiar na qual há um jogo dos atores educativos internos e externos. Dessa forma, essas instituições não

[...] podem ser pensadas como uma qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do humano (das suas experiências, relações e valores),

2. Segundo Nóvoa (1999) uma zona de invisibilidade se constitui de bases conceituais e pressupostos, ideologias, crenças, valores e a zona de visibilidade são as manifestações verbais, conceituais, visuais, simbólicas e comportamentais.

que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta” (NÓVOA, 1999, p.16).

Entende-se que a gestão educacional na dimensão meso tem se mostrado mais impermeável às inovações e à mudança de concepções do que outros setores. Exemplo disso está nas atitudes de justificar medidas como subordinação ao sistema de ensino, o que, de certa forma, mantém a cultura organizacional vigente. Romper uma estrutura de sistema de gestão cristalizado implica mudança de concepções e de cultura da organização escolar, definição de políticas públicas e de condições de funcionamento das escolas de modo que satisfaçam as reais necessidades do cotidiano de cada instituição.

A importância da autonomia de gestão para que haja mudança nessa cultura organizacional é ressaltada pela ex-coordenadora da UniRede,

[...] cada núcleo, gradativamente entre a primeira e a quarta turma foi aprendendo a lidar com isso [...] se um núcleo tinha dificuldade pedia ajuda ao coordenador financeiro. Hoje nós temos 15 núcleos. O trabalho cooperativo é isso, é de desenvolvimento, de confiança, tem de ser transparente, público, etc. e as pessoas têm de entender as diferenças e encontrar no outro a capacidade de ajudar no seu caminho isso foi ocorrendo gradativamente. Certamente a questão da autonomia é uma peça chave.

Além de coerência teórica e prática e da construção de uma cultura organizacional específica à EAD, outro ponto que demonstra a seriedade do curso, segundo o coordenador financeiro, foi o fato de haver reprovação e alto índice de evasão, pois muitos dos que se matricularam não acreditavam que suas atividades seriam lidas, corrigidas e devolvidas para ser refeitas, bem como que cópias de trabalho, feito por outro cursista, fossem rejeitadas. Assim, para o coordenador, em face dessa justificativa, a reprovação e a evasão elevaram a imagem do curso. A evasão mereceu atenção das coordenações de MT, MS e do DF, mas apenas o coordenador financeiro apontou a prática pedagógica dos tutores como um elemento que contribuiu para o abandono do curso pelo cursista. Esse entendimento não foi mencionado por nenhuma coordenadora ou tutora. Quando se tratava da problemática da evasão, os motivos eram sempre atribuídos ao sistema de inscrição e às condições de trabalho do cursista.

A coordenadora operacional do DF apontou como uma causa de evasão a possibilidade de certificação por módulo, uma flexibilidade que não contribuiu para motivar o cursista a continuar seus estudos. Assim, o cursista participava apenas da carga horária necessária à obtenção de um certificado que lhe garantisse ascensão na carreira. Essa finalidade foi mencionada por algumas tutoras dos demais Núcleos como um dos motivos da procura pelo curso.

Diante dessas considerações, indaga-se: A prática pedagógica desenvolvida nesses Núcleos contribuiu para o índice de evasão? A flexibilização da carga horária desmotivou o cursista a continuar seus estudos? Por que nem todos os sujeitos envolvidos diretamente na prática pedagógica do curso, perceberam que suas ações são intencionalmente formadoras?

A fotografia da própria prática docente evidenciava a concepção de formação docente de cada Núcleo. Os depoimentos das equipes dos Núcleos, bem como o da coordenadora

apontam para a diversidade das formas de organização pedagógica e administrativa das coordenações locais.

Do ponto de vista da equipe nacional, a gestão de um sistema de educação a distância não pode ser centralizada, mas, sim, ter uma estrutura de rede. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica nacional e a ex-coordenadora assinalaram que a proposta inicial era de uma construção em rede sob a coordenação da Universidade do Paraná, mas houve imprevistos. O mais comprometedor foi o pouco tempo para a produção do material, como já dito, seis meses. Essa situação como outras já citadas sobre a produção e distribuição de materiais didáticos, é demarcada pela mediação espaço-temporal, que nesse caso provocou alterações substanciais nas demais mediações existentes no projeto.

Apesar das dificuldades no estabelecimento das parcerias, o sistema de EAD deste curso resultou na criação de uma rede de Núcleos nas Universidades, que iniciou com 18 núcleos e na quarta edição contava com 27 envolvidos em quarenta Universidades. Sobre essa dificuldade, uma ex-coordenadora se pronunciou:

[...] a Universidade Federal não tem o hábito de se relacionar com Universidade Estadual, o MEC se relaciona pouco com Secretarias de Educação, Secretarias de Educação não se relacionam com as Universidades. Então ninguém tem o hábito. O diálogo não é uma coisa que flui entre essas instituições [...] foi muito complicado para o MEC e a UniRede [...] hoje nós temos um ponto de contato no Brasil inteiro, Universidades que nunca haviam feito educação a distância, começam a fazer por meio deste curso [...]. (Ex-Coordenadora da UniRede)

Do ponto de vista macro, um curso a distância demanda um sistema próprio no qual os tempos e os espaços institucionais e as formas de linguagens, as de gestão e a prática pedagógica sejam focalizados na sua singularidade de ensinar e aprender com autonomia e não como reprodução do modelo do ensino presencial, que também tem suas especificidades.

Um desdobramento da organização deste curso foi o mapeamento das escolas que não contavam com acesso a TV e a vídeo, nem dispunha de antena parabólica. Como o formato do curso requeria essas condições provocou a exigência de reposição desse *Kit*, pois este era necessário para que o professor participasse do curso e montasse a videoteca. Além disso, constatou-se que o professor cursista na escola tinha dificuldade de acesso a informações e enfrentava muitas situações desfavoráveis em virtude de uma gestão de cunho autoritário, que fazia o controle do uso das tecnologias na escola, trancando-as a chaves.

5.3 Mediação espaço-temporal

Além das mediações, as abordagens pedagógicas e a gestão do sistema de EAD que fluíram neste cenário, outra precipitação que emergiu foi a espaço-temporal, que permeiava as demais mediações já explicitadas. É importante esclarecer que em cada dimensão, macro, meso e micro, essa mediação aparece de forma diluída como aspecto da cultura organizacional. Pode-

se mencionar: o curto prazo conferido à produção dos materiais didáticos ou o atraso dos recursos para execução das ações de um projeto, ou mesmo a mudança de rubricas previstas, como estratégia comum de administrar recursos financeiros em órgãos públicos.

O princípio de autonomia foi essencial para que a mediação espaço-temporal fizesse a articulação das mediações comunicacionais. Essas, ora de forma visível ora invisível, eram traduzidas nas práticas realizadas, tais como: as formas de distribuição de carga horária dos tutores em cada núcleo. Apesar de todos os tutores terem contrato de vinte horas semanais, no Distrito Federal, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, cumpriam oito horas nos Núcleos e as demais eram dedicadas ao estudo e correção das atividades. Já em Goiás os tutores cumpriam 15 horas no Núcleo. Essa diferença na forma de distribuição da carga horária dos tutores indica a existência de duas concepções de tutoria a distância, uma voltada para a flexibilidade e trabalho cooperativo em que todos atendiam a qualquer cursista e outra mais diretiva em que o controle do trabalho era feito por meio da presença no Núcleo e assinatura na folha de ponto.

A mediação espaço-temporal ora intensifica as mediações institucionais, ora as tecnológicas, ora as individuais, ora as pedagógicas em um processo em que a dinâmica é construída pelos sujeitos. Na dimensão macro, por exemplo, neste curso, o tempo previsto, trinta dias, para distribuição do material didático aos cursistas não foi suficiente, pois muitas situações geradas na dimensão meso, como endereços incompletos e errados, provocaram atraso na entrega e desperdício de recursos financeiros. Essa situação foi um exemplo de que, quando os espaços e os tempos não são levados em conta, pode-se inviabilizar a participação de vários inscritos. No decorrer das quatro edições, as formas de distribuição de material foram sendo modificadas para garantir a participação dos inscritos. Na verdade, a dinâmica adotada de distribuição adotada para materiais aponta para o risco de um projeto ser prejudicado por questões operacionais de nível macro e meso, as quais interferem diretamente na dimensão micro da prática pedagógica. Muitas vezes, resultados negativos são considerados como falhas desta dimensão, como é o caso do índice de evasão que, no caso em estudo, não pode ser atribuído apenas à pouca interação do aluno com a tutoria, nem ao desinteresse do cursista, mas, sim, à dinâmica da organização e às formas de gestão do sistema EAD e à concepção de formação docente e de EAD.

Os objetivos de um curso a distância, o tempo de elaboração do projeto e de produção de materiais didáticos, bem como a forma de distribuição dos materiais e o processo de inscrição não podem dispensar um planejamento de médio e de longo prazo, em favor do cumprimento burocrático de prazos definidos por gestores da dimensão macro. O planejamento, como parte da mediação pedagógica, demarca espaços e tempos de todo o processo, de forma tal que favorece o êxito ou não de um projeto. Pode-se dizer que, na EAD, os componentes da mediação pedagógica, movidos pela mediação espaço-temporal, são assentados em aportes teóricos de formação docente e de educação a distância.

Nesse sentido, além das precipitações já elucidadas, os depoimentos forneceram dados referentes à concepção de educação a distância e de formação de professores, adotadas pelos

coordenadores e tutores. Assim como as características mais cooperativas ou mais diretivas das formas de gestão contribuíram significativamente para o surgimento de algumas variáveis, como o alto índice de evasão, a concepção de EAD e de formação docente das equipes se tornou elemento importante a ser focalizado em outros estudos. Entende-se que a concepção de EAD de cada Núcleo precisa ser considerada numa avaliação qualitativa referente aos resultados do curso.

Para as tutoras de MT, um curso a distância não é mais fácil do que o presencial, pois o aluno precisa ser autodidata, muitas vezes necessita de motivação ou de “pressão”, pois só produz assim. Para o professor, essa modalidade é nova. O trabalho de tutor de um curso a distância, também, não é considerado fácil, pois,

[...] exige mais clareza, transparência [...], para que o aluno possa ter um sentido maior para continuar a participar e a valorizar o curso [...] tem que ser tudo esclarecido nos mínimos detalhes para que as pessoas possam se interessar [...], afirma a Tutora B de MT

[...] tenho uma visão de educação a distância como sendo muito mais elaborada do que a educação presencial [...] (Tutora E MT)

[...] o presencial eu observo que o aluno é muito dependente do professor e o aluno a distância acaba buscando um pouquinho mais [...], mas eu sinto que o presencial também é de fundamental importância, mesmo na educação a distância. (Tutora D MT)

Fácil ou difícil é muito relativo. É diferente, singular tem mais flexibilidade no tempo, mas há dificuldade de comunicação. Para o aluno é bom, possibilita ter acesso a um curso que ele não teria se não fosse a distância. (Tutora A de MS)

[...] acho que a EAD oferece abrangência para os aprendizes, ela é muito válida [...] pode auxiliar a educação presencial, não separar uma da outra... (Tutor do DF)

Os alunos continuam sendo dependentes dos tutores, só que eles não ligam tanto quanto deveriam. (Tutora A de GO)

[...] a motivação do aluno a distância é muito mais complicada. Acho que depende muito de cada tutoria para motivar o aluno que está a distância [...] ele vai ficando cansado e se a tutoria não conseguir motivar... isso, depende muito da gente... (Tutora D GO)

Com o presente estudo, ficou evidente a necessidade de o Brasil definir uma política nacional para EAD, formular diretrizes, legislação clara em todos os níveis e formas de financiamento compatíveis com as exigências técnicas, administrativas e pedagógicas de um sistema de educação a distância. Com efeito, para o curso em análise, o financiamento não foi previsto com base no projeto, mas, sim, o contrário, como foi relatado pelos membros da equipe nacional, o projeto foi elaborado em função de um recurso já disponível. As variáveis alheias à proposta do curso tiveram lugar já no processo de inscrição, na primeira oferta, centralizado na UnB. Tendo em vista que ainda não existiam os Núcleos, esta Universidade encaminhou a distribuição, via correio, dos materiais para o cursista, o que gerou atraso, pois

muitos endereços estavam incompletos ou errados. Outro aspecto a destacar é o excessivo número de inscritos para a primeira edição, cerca de 230 mil, para uma previsão de 20 mil vagas, estendendo-se para 34 mil.

Outras variáveis desfavoráveis ocorreram na produção do material, como a demora na entrega dos textos encomendados aos especialistas, no processo de produção dos vídeos, que sofreu mudanças na equipe de direção e roteiro que iniciou o trabalho, bem como o atraso dos recursos financeiros, que foram antecipados pela UnB, para viabilizar a primeira edição.

Essa forma de tentar garantir a execução de um projeto evidencia a seriedade da equipe de coordenadores em assumir e honrar seus compromissos acadêmicos e sociais, diante das dificuldades impostas pelos trâmites burocráticos. Na educação, cotidianamente acontece essa prática de atraso no repasse de recursos para projetos. Ela ocorre em outros setores, como Saúde, Minas e Energia, Ciência e Tecnologia, ou é apenas na Educação?

Essas constatações mostram que o desenvolvimento de uma cultura de EAD, no Brasil, perpassa pela construção de formas de gestão que devem ter como princípio a autonomia, a participação e a singularidade de cada área de conhecimento.

Defende-se a necessidade urgente de medidas que assegurem investimento na infraestrutura para EAD, de definição das funções institucionais, de um planejamento, de destinação de recursos financeiros e formação de recursos humanos. A Seed/MEC ainda não tem essas definições, como relata um de seus representantes,

[...] todas as Secretarias definem políticas e a nossa não define [...]

Os efeitos da falta dessa política são intensificados pela alta rotatividade de Secretários e até de Ministros, que transitaram na Seed e no MEC nos últimos anos, fato que compromete qualquer intenção de promover mudanças.

As vozes dos sujeitos envolvidos no projeto “TV na Escola e os Desafios de Hoje” revelam a importância de atitudes de enfrentamento daqueles que lutam para vencer os limites institucionais, a ausência de políticas, a precariedade de infra-estrutura tecnológica e sua manutenção e as dificuldades na gestão de recursos com prazos exíguos para sua contabilização. O horizonte desses sujeitos é a construção de uma cultura de ensinar e aprender com autonomia, de práticas pedagógicas assentadas no aprender na e com a prática do saber fazer e do saber fazer bem, em cursos de formação a distância de professores.

Sem cair em utopia alienante, pode-se dizer que essas vozes traduzem também a complexidade da formação docente a distância, que não se efetiva sem a participação das redes de ensino das três esferas do sistema educativo.

Pensar, propor, planejar e realizar cursos a distância para professores, seja de graduação, extensão ou pós-graduação, implica o envolvimento interinstitucional do sistema de ensino, o que requer, como enfatiza Medeiros (2003), definição de uma política de EAD e criação de situações que instalem uma cultura tecnológica nas escolas. Todo esse esforço exige rigor

acadêmico, seriedade administrativa e pedagógica na organização de um sistema educativo para a educação a distância.

CONSIDERAÇÕES E OUTROS FOCOS

Tal como a ótica produzida pelo caleidoscópio, o conjunto dos dados recolhidos e analisados poderá ter novos focos, ou seja, após o estudo do objeto – a prática pedagógica do curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” ter sido alvo dos primeiros olhares, estará sujeito a muitos outros, que certamente contemplarão outros focos.

As incertezas surgidas no início deste trabalho (Tematizando) possibilitaram a construção de um caminho de busca de certezas, mas foi o surgimento de outras incertezas que permitiu que se a chegasse até aqui.

Destacam-se, então, os indicativos teóricos e práticos que deram início ao processo de análise empreendido para o qual foram traçados com os seguintes objetivos:

- refletir sobre a relação pedagógica estabelecida em curso de formação continuada de professores em serviço, na modalidade a distância;
- avaliar e analisar os limites e potencialidades do uso pedagógico de ferramentas de interação, produzidos para formação docente em EAD;
- analisar com base nas vozes dos tutores e coordenadores as mediações comunicacionais presentes na prática pedagógica de curso a distância destinado a professores;
- contribuir com novos conhecimentos teórico-práticos da área de formação de professores a distância.

No estudo das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos dos Núcleos que realizaram o curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, foi possível apreender as mediações que, de forma implícita e explícita aparecem nos processos comunicacionais, que ora se manifestam no silêncio, ora no discurso. Um olhar difuso desses processos apareceu nas formas de gestão, pois as mediações tecnológicas envolvem os aspectos culturais de cada lugar em que os cursistas se encontram, o que se traduz nas práticas pedagógicas. Neste e em outros projetos voltados para a formação de professores a distância, é preciso buscar esclarecimento e compreensão das intencionalidades das propostas, que chegam como redentoristas diante das problemáticas da escola e dos cursos de formação. O fato é que o aligeiramento, a massificação e o pragmatismo são aspectos que ao mesmo tempo seduzem e desqualificam cursos sejam eles presenciais ou a distância.

No contexto dos olhares difusos, a formação dos tutores aparece com diferentes focos, pois alguns consideram o treinamento de uma semana suficiente para o trabalho da tutoria, visto

que, em geral, consiste em leitura e discussão dos materiais didáticos (impressos e vídeos). Outras atividades, como grupo de estudo, palestras e oficinas, são reconhecidas por outros tutores como importantes e válidas, mas, ao mesmo tempo, estes declaram estar satisfeitos com a preparação que possuem, isto é receberam. Percebe-se também por parte dos coordenadores locais e operacionais dos Núcleos que a formação dos tutores se dá na prática de orientação durante o curso, e que a teoria não é tão valorizada.

Nos dados recolhidos, um outro aspecto difuso que apareceu se referia às formas de organização do trabalho pedagógico, tarefa que, na verdade, é da gestão na dimensão micro, isto é, são as relações de distribuição de tarefas, as decisões, que ressoam na prática pedagógica do tutor com o cursista. Nesse sentido, para compreender as formas de gestão micro (local onde ocorre o curso) requereu apreender a dimensão macro que se fazia presente nas equipes dos parceiros, compostas por profissionais da UnB, MEC, Universidades e Secretarias. Estaduais de Educação. Além disso, em ambas as dimensões eram evidentes as mediações institucionais e situacionais.

Ao focalizar a abordagem pedagógica das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Núcleos, foi possível deprender a existência de diferentes formas de interação e de relacionamentos, que, por sua vez, faziam fluir conexões, daí a abordagem denominada conectiva. Pode-se dizer que da mesma forma que o rizoma se constitui de NÓS, a prática pedagógica em uma abordagem conectiva é constituída nas convergências e divergências de focos e direções relativos à formação a distância. Da tentativa de desatar os NÓS (culturais, políticos sociais, econômicos) da prática pedagógica, surgiram, neste estudo outros NÓS, como o uso das novas tecnologias em cursos a distância, pois, como afirma Orozco:

Cada meio e cada tecnologia exercem uma mediação particular nas pessoas com as quais interatuam e na estruturação dos próprios conteúdos que transmitem. Nenhum meio ou tecnologia, por mais visual ou singelo que pareça, pode ser remediado ou tomado por sabido, enquanto dispositivo de estruturação de seus próprios conteúdos e enquanto uma fonte distinta de mediação. (1998, p. 66)

O entendimento do autor referendado, agregado ao alerta de Pretti (2000), de que as TIC na EAD são meios e não fins em si mesmas, deve ser estendido a toda e qualquer forma de apropriação de tecnologias pela educação. As Tecnologias de Informação e Comunicação, os materiais didáticos, os recursos, as metodologias, o planejamento, enfim, os elementos das práticas pedagógicas não são neutros. Pelo contrário, são carregados de valores, conceitos, visão de sociedade, processos de conflito e de privilégios. Na dinâmica das práticas estudadas, os dados coletados revelaram que a mediação espaço-temporal, constituída de entre-lugares e *destempos*, que têm a comunicação como elemento imprescindível para a conexão permanente do pensar, do fazer, do conhecer e do ser, provoca movimentos de transformações nos quais o finito e o infinito se confundem em tempos e espaços reais e virtuais, colocando em pauta as “educações”.

O mergulho nas práticas pedagógicas construídas nos Núcleos pesquisados favoreceu, ainda, apreender que o projeto gerado pela UniRede/MEC e executado em parceria de três instâncias, MEC, Universidades e Secretarias Estaduais de Educação, intensificou a porosidade existente na relação entre essas instâncias. Constatou-se que a desarticulação entre essas instâncias quanto às concepções de formação de professores, de EAD, de gestão e de prática pedagógica reforçou a porosidade entre a Universidade e a Secretaria de Educação. O sentimento de auto-suficiência teórica e prática dos membros da Universidade, seja no planejamento pedagógico, seja na elaboração e organização do material didático, o de muita competência dos gestores do MEC e o de capacidade de produzir inovações educacionais por meio de projetos advindo dos funcionários das Secretarias evidenciaram que a vaidade dos sujeitos representativos de cada instância, obstruía o trabalho, bem como o processo de reflexão crítica e auto-crítica.

Diante dessa constatação, faz-se necessário levar em conta as palavras de Gatti:

Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e auto-crítica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não. (GATTI, 2002, p. 57)

Em um exercício de auto-reflexão, os olhares dos sujeitos participantes dessa pesquisa, constataram a validade do curso “TV na Escola e os Desafios”, apontando alguns aspectos que merecem destaque:

- como desdobramentos positivos, o projeto do curso analisado possibilitou o estabelecimento de relações de parcerias com limitações e avanços em cada Núcleo; estão sendo criados outros projetos voltados para inclusão social e Ensino Médio, numa parceria UniRede e a Seed/MEC; os cursistas que participaram deste curso podem ser considerados, em potencial, os futuros alunos de outros cursos a distância;
- os diretores das escolas tiveram de pôr os vídeos nas escolas à disposição dos professores para a utilização em suas aulas..

Outros aspectos indicados para serem redimensionados em outros projetos envolvem o formato do curso, pois tal como desenhado, não assegurava a continuidade dos estudos, já que não permitia ao cursista continuar em outra turma, estratégia, usada nos Núcleos de MT e MS; a utilização de tecnologias na escola ainda depende da estruturação de projetos com suporte tecnológico, pois não é possível avançar com equipamentos sucateados e sem manutenção; a forma de inscrição dos cursistas precisa ser modificada, pois muitos deles não sabiam que estavam inscritos ou não sabiam como se comunicar com o Núcleo ou as finalidades do curso; a tutoria não precisa ser centralizada no Núcleo; o material didático pode possibilitar a inclusão de atividades diferenciadas, evitando-se cópias de trabalhos anteriores; o ensino a distância pode ser inserido em projetos de dependência de alunos em disciplinas e na adaptação

curricular, como forma complementar do ensino presencial; é importante estabelecer um sistema de parceria efetiva com a rede estadual e municipal de ensino para viabilizar a utilização da infraestrutura dos Núcleos Regionais de Educação e Tecnologia, Laboratórios de Informática, Bibliotecas e serviço de apoio pedagógico já existente na maioria das redes estaduais para capacitação de professores.

Da metáfora construída com base no efeito do caleidoscópio para formular uma concepção de EAD surge, no plano das possibilidades, a criação, a transgressão e as precipitações de intencionalidades no âmbito educativo. As formas de gestão dos sistemas, os processos comunicacionais e as práticas pedagógicas da EAD constituem mediações que ganham sentido conforme os movimentos e focos dos sujeitos envolvidos no processo. Em outras palavras, as equipes administrativa, técnica, pedagógica e os discentes apresentam olhares diferentes, que apontam a complexidade e a singularidade da formação a distância.

Na singularidade do projeto “TV na Escola e os Desafios de Hoje”, as mediações comunicacionais fluíram das estruturas e relações estabelecidas em cada Núcleo, de forma distinta e similar, como foi exposto no capítulo anterior. No movimento desse processo, o feixe de significados dessas mediações é resultado relevante no estabelecimento de outras mediações, tais como de gestão de sistemas e de abordagens de formação.

O curso “TV na Escola e os Desafios de Hoje” foi desenvolvido de 2000 a 2004, contribuindo para a formação continuada de professores. Até a terceira edição (2003), atingiu cerca de 12 mil docentes de diferentes níveis de escolarização, professores leigos, especialistas, graduados e mestres, dos Estados da Região Centro-Oeste, mas indaga-se: Que ressonância essa formação tem, hoje, na prática desses professores?

Sem perder de vista a singularidade deste curso, cuja realização se deu com enfrentamento de barreiras burocráticas, culturais e institucionais, e tinha por intuito propiciar aos professores uma formação voltada para o uso das tecnologias na prática docente, ressalta-se que uma reflexão sobre o exercício de gestão das coordenações dos Núcleos estudados, bem como da equipe nacional não é tratada, aqui, como julgamento, mas, sim, de referências para outras iniciativas.

Entende-se que essa investigação serve de base para o aprimoramento de propostas que se sustentem em uma abordagem que prime pela interatividade de saberes e por relações dialógicas. Desse modo, espaços e tempos serão rompidos e emergirão trilhas possíveis em um processo dinâmico de formação a distância, cada vez mais próxima do professor. As trilhas de processos em que se usam as novas tecnologias de informação e comunicação poderão suscitar um vasto campo de abordagens pedagógicas, teóricas e práticas, as quais provocarão mudanças profundas nos processos de aprender e ensinar, gerando outras incertezas quanto ao controle do professor e da instituição no processo educativo presencial ou a distância.

Entende-se ainda que compreender as relações educativas na formação a distância de docente, sob o foco das mediações comunicativas e espaço-temporal, requer desfazer as cristalizações de procedimentos, metodologias e teorias didáticas e curriculares vigentes que,

aparentemente, asseguram a aprendizagem e a formação sólida, sob o véu do controle pedagógico. Para isso, é preciso ultrapassar os limites institucionais, políticos, sociais, culturais e pessoais como um exercício de “atravessar os corpos dos sujeitos”, como anuncia Ferrazo (1999, p. 134), isto é, atravessar seus próprios conceitos e preconceitos. Trilhar caminhos, re-existir após avanços e fracassos do fazer pedagógico está, também, no plano das possibilidades do Ser de cada um.

Nos debates e encontros sobre a política de formação de professores defendida pelo MEC, educadores têm apontado os riscos de uma formação de caráter instrumental e aligeirada, alertando para a necessidade de ressignificar o trabalho docente e “redignificar” a formação e a profissão Professor. Para que isso aconteça, os educadores e outros profissionais que lidam com o fenômeno educativo consideram relevante a realização de um trabalho coletivo, em que diferentes olhares busquem aprimorar conhecimentos e construir saberes. Ao lado disso, é preciso que valorize seus profissionais atribuindo-lhes remuneração condigna e condizente com a importância do trabalho educacional.

Faz-se aqui um alerta: a EAD não é algo inusitado, pois ela já apresenta uma demarcação histórica significativa, pois nenhuma inovação ou mudança cultural acontece de forma automática e passiva, como mostra Chartier (1999), ao tratar das dificuldades no processo de apropriação das tecnologias pela sociedade, desde a invenção da imprensa até a internet. Esse processo de apropriação das tecnologias e de construção de outras abordagens pedagógicas, em geral, é caracterizado por mudanças sociais, culturais e econômicas que quase sempre provocam, conflitos, incertezas, mas também esperanças.

Vale lembrar os diálogos de Felipe Serpa, professor da Universidade Federal da Bahia, para quem a infinitude do SER gera infinitas possibilidades de precipitações de sentidos e significados que este SER atribui ao mundo, a si mesmo e ao outro na produção da existência humana.

O plano virtual pode precipitar, nas possibilidades, a infinitude, atualizando as singularidades. O ser singular é um absoluto e não relativo. O ser finito é infinito na precipitação. Cada ser é uma totalidade. FELIPE SERPA, 2003

Assim enunciava Serpa para seus alunos em fevereiro de 2003. Suas palavras ressoam com força e clareza a experiência e a sabedoria.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov. *Educação a distância no Brasil: a busca de identidade*. 2003. Disponível em: www.nead.ufmt.br
- ANDRÉ, Marly & LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- APPLE, Michael W. *Educando à direita – Mercados, padrões, Deus e desigualdade*. (Tradução Dinah de Abreu Azevedo). São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. Biblioteca Freiriana 5.
- AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. (Tradução Maria Lucia Pereira). 4. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Contribuições para uma psicanálise do conhecimento. (Tradução Estrela dos Santos Abreu). 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBERO, J. Martín. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense/Eca/USP, 1995. p. 39-68.
- _____. O medo da mídia – política, televisão e novos modos de representação. In: DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio, et al. *Desafios da Comunicação*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- BARRETO Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores. In: *Revista Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2 jul./dez./2003. p. 271-286.
- _____. (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BERTRAN, Paulo. *Uma introdução à história econômica do Centro-Oeste do Brasil*. Brasília: Cedeplan/UCG, 1998. p. 32.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Temo Mourinho Baptista. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BONILLA, Maria Helena. *Escola aprendente – desafios e possibilidades postos no contexto da sociedade do conhecimento*. Tese (Doutorado) – UFBA, 2002.
- BRAGA, José Luiz; CALAZANS, Regina. *Comunicação e educação*. São Paulo: Hacker, 2001.

- CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.
- CASTRO NEVES, Carmen Moreira de. Critérios de qualidade para a educação a distância. In: *Tecnologia Educacional*. v. 26, n. 141, Rio de Janeiro, abr./jun. 1998.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- CITELLI, Adilson Odair. *Comunicação e educação: A linguagem em movimento*. São Paulo: Editora SENAC, 2000;
- CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? XI ENDIPE, Águas de Lindóia–SP, v. I, p. 199-216, 1998.
- _____. Programa Nacional de Informática na Educação: Novas tecnologias, velhas estruturas. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 2001;
- ELLIOTT, Jonh. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: PEREIRA, Elisabet M. de A.; GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- ESPERIDIÃO, Elizabeth; MUNARI, Denize B.; GOMES, Romeu; MEDEIROS, Marcelo. Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa. Pesquisa financiada pelo CNPq e desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde Integral – NEPSI da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Goiás. 2002.
- ESTEVAM, Luis. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. Goiânia: Editora do autor, 1998.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos e conhecimentos em rede: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FIORENTINI, Leda & MORAES, Raquel de Almeida (Orgs.). *Linguagens e interatividade na educação a distância*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FONSECA, Marília et all (Orgs.). *Escolas gerenciadas – planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: UCG, 2004.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção Educação Contemporânea).
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Tradução Rosisca Darcy de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: O cotidiano do professor*. Tradução Adriana Lopez. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, Silvio. Conhecimento, transversalidade e educação – para além da interdisciplinaridade. *Impulso*. Piracicaba: Unimep, out. de 1997. p. 115-133.

_____. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera M. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GARRIDO, Selma Pimenta & LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores e carreira – problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério: subsídio para delineamento de políticas na área*. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

_____. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. Tradução Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1999.

GONZÁLEZ, Cristian Cerda. Educación a distancia: principios y tendencias. In: *Rev. Perspectiva Educacional*. Instituto de Educación UCV, n. 39-40, I y II Semestres 2002. p. 11-30.

GUIMARÃES, Gláucia Campos. TV na Escola. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

GUTIERREZ, Francisco. Dimensão pedagógica das novas tecnologias da comunicação e informação. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (Org.). *Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas*. Araraquara-SP: JM Editora, 2003.

_____; PRIETO, Daniel. *A mediação pedagógica – educação a distância alternativa*. São Paulo: Papyrus, 1994.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2001.

IANNI, Octavio. O príncipe eletrônico. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). *Gestão de processos comunicacionais*. São Paulo: Atlas, 2002.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. São Paulo: Papyrus, 1996.

_____. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. In: *Polêmicas Contemporâneas*, 1997.

_____. Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI et al. *Docência memória e gênero*. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

_____. Processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. In: *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul/Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LEVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (Orgs.). *Para navegar no século XXI*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

_____. *O que é virtual*. Tradução Paulo Neves. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2001a.

_____. *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2001b.

LOBO NETO, Francisco Silveira. *Educação a distância – regulamentação*. Brasília: Plano, 2000.

_____. (Org.). *Educação a distância: referências e trajetórias*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

_____. Boletim Técnico do Senac. v. 28, n. 2, mai./ago. 2002. p. 44-55.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Democratização da educação – ensino a distância como alternativa. In: LOBO, Francisco (Org.). *Educação a distância: referências e trajetórias*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional; Brasília: Plano Editora, 2001.

MAGALHÃES, Ligia Karan Corrêa. Programa TV Escola: o dito e visto. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

MAIA, Carmem (Org.). *Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. *Educação a distância: regulamentada, mas não democratizada*. Disponível em: <http://www.elearningbrasil.com.br/home/artigos/artigos.asp?id=2183>. Acesso em: 2/5/2005.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, Jose Manuel et al. (Orgs.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Cultura educacional e gestão em mudança. In: VIEIRA, Alexandre T.; ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; ALONSO, Myrtes. *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: UniVamp, 2003.

MEDEIROS, Simone. Tv/vídeo na formação continuada de professores, por meio da educação a distância: limites e possibilidades. Dissertação, UnB, jun./2003.

MORAN, José M. et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, Maria Susana A. (Org.). *A educação superior no Brasil*. Brasília, Capes-Unesco, 2002. Páginas: 251-274. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tec.htm>. Acesso em: 14/4/2005.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX: neurose*. Tradução Maura Ribeiro Sardinha. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seb/pdf/setesaberes.pdf>. Acesso em: 14/4/2005.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: *Para navegar no século 21 – tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2000.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1999.

OROZCO, Guillermo Gómez. *La investigación en comunicación desde la perspectiva – cualitativa*. Guadalajara-México: IMDEC, 1997.

_____. Comunicación y prácticas sociales. Las prácticas en el contexto comunicativo. In: *Revista Latino Americana de Comunicación*. Quito-Ecuador, n. 62 jun. 1998. Disponível em: www.comunica.org/chasqui/orozco.htm.

_____. Comunicação, educação e novas tecnologias: tríade do século XXI. In: *Revista Comunicação & Educação*. ano VIII . São Paulo: Salesiana, jan./abr. 2002.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

PEREIRA, Elisabet M. de. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa – ação na prática docente. In: PEREIRA, Elisabet M. de A; GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PETERS, Otto. *Didática do ensino a distância*. Experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Tradução Ilson Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

_____. *A educação a distância em transição*. Tradução Leila Ferreira de Souza Mendes. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

PLANO Nacional de Educação. Apresentação Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano, 2000.

POSSARI, Lucia Helena V. Comunicação e educação: novo conceito de espaço (tempo). In: *Cadernos de educação*. MT, EduNic, v. 5 n. 1, 2001, p. 95-106.

PRETI, Oreste. *Educação a distância: construindo significados*. Brasília, Plano, 2000.

PRETTO, Nelson De Luca. *Uma escola sem/com futuro – educação e multimídia*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Linguagens e tecnologias na educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Desafios para educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.

RAMAL, Andrea Cecília. *O professor do novo milênio*. 2002. (Mimeografado).

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Ética e competência*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES, Cleide A. C. *O processo comunicativo da prática pedagógica*. (Dissertação). Goiânia: UFG, 1999.

RUMBLE, Greville. *A gestão dos sistemas de ensino a distância*. Tradução Marília Fonseca. Brasília: Ed. UnB/Unesco, 2003.

SANTAELLA, L. O homem e as máquinas. In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A arte no século XXI*. São Paulo: Unesp, 1997.

- _____. *Comunicação e pesquisa*. São Paulo: Hacker Editores, 2001.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1989.
- SANTOS, Milton. Entrevista explosiva: Mestre Milton – *Revista Caros Amigos*, ago. 1998.
- _____. *Território e sociedade*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001
- _____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- _____. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: USP, 2004.
- SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna – intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Tradução Sérgio Alcides. 2. ed. RJ, UFRJ, 2000.
- SERPA, Felipe. Exposição oral em sala de aula no programa de doutorado da UFBA. 2003.
- _____. O papel do professor. In: *Correio da Bahia*, 27/11/2000.
- SIGNATES, Luiz. Estudo sobre o conceito de mediação. In: *Revista Novos Olhares*. Ano 1, n. 2. São Paulo: ECA-USP, 1998, p. 37-49.
- _____. *Dos meios às instituições: caminhos pós-habermasianos para se pensar a comunicação*. Goiânia: UFG, 1999. (Mimeografado).
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da Educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPED, set./out./nov./dez. 2003.
- SILVA, Bento. Questionar os fundamentalismos tecnológicos: Tecnofobia versus Tecnolatria. In: *Actas da Conferência Internacional Desafios'99*. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho do Projecto Nónio, 1999. p. 73-89. Disponível em: <http://www.nonio.uminho.pt/actchal99/Bento%20Silva%2073-89.pdf>.
- TEIXEIRA, Lúcia Helena. Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v. 16, n. 1. Porto Alegre-RS: ANPAE, jan./jun. 2000.
- THOMPSON, Jonh B. *A mídia e a modernidade – uma teoria social da mídia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- TOSCHI, Mirza Seabra. *Formação de professores reflexivos e TV Escola: equívocos e potencialidades em um programa governamental de educação a distância*. Tese (Doutorado) – Piracicaba, Unimep, 1999.
- _____. TV Escola: o lugar dos professores na política de formação docente. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartel, 2001.
- _____. Linguagens midiáticas em sala de aula. In: ROSA, Dalva E. G.; SOUZA, Vanilton C. *Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 265-278.
- _____. Currículo em EAD. Disponível em: www.ufg.ufgvirtual.br. Acesso em: 2/8/2004.
- TV NA ESCOLA E OS DESAFIOS DE HOJE. Guia do Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. UniRede e Seed/MEC. Coord. de Leda Maria Rangelro Fiorentini e Vânia Lúcia Quintão Carneiro. Brasília: Ed. Universidade de BRasília, 2. ed., 2001.

VALENTE, José A. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, Carmem (Org.). *Educação a distância no Brasil na era da Internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

VIRILIO, Paul. O resto do tempo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs.). *Para Navegar no século XXI – tecnologias do imaginário e cibercultura*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000.

WOLF, Mauro. *Teorias da comunicação*. Portugal: Porto, 1987

WHITROW, G. J. *O que é tempo?* Uma visão clássica sobre a natureza do tempo. Tradução Maria Ignez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Referências de documentos não-convencionais

ANFOPE, BOLETIM ANFOPE. Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope/>. Acesso em: 21/7/2005.

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância, 2005/coordenação Fábio Sanchez. 1. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2005.

Disponível em: <http://www.elearningbrasil.com.br/clipping/clipping.asp?id=1535>. Acesso em: 11/10/2004.

Disponível em: <http://www.mec.gov.br/seed>. Acesso em: 28/1/2005.

Disponível em: <http://www.unirede.org.br>

Disponível em: http://www.informarte.net/curso/16b_rizoma.html

Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2002/RPCPIBpm.pdf>. Acesso em: 25/7/2005.

Disponível em: <http://www.denatran.gov.br/Vias.htm>. Acesso em: 26/7/2005.

Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Contagem_da_Populacao_1996/Densidade/Demografica/

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf>

Disponível em: <http://lite.fae.unicamp.br/anfope>

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u16133.shtml>. Acesso em: 29/9/2004 - 15h04.

Disponível em: www.pontofuturo.com.br

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundo-brasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>. Acesso em: 13/7/2005.

DOCUMENTO DE RECOMENDAÇÕES “AÇÕES ESTRATÉGICAS EM EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA EM ÂMBITO NACIONAL. GRUPO DE TRABALHO EAD NO ENSINO SUPERIOR- GTEADES/MEC/SESu. Brasília, 28 de janeiro de 2005.

Partido dos Trabalhadores Documento Uma Escola do Tamanho do Brasil – 2002, p. 18.

Disponível em: <http://www.pt.gov.br>. Acesso em: 21/7/2005.

Relatório dos INTEGRANTES DA COMISSÃO ASSESSORA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA. Brasília, MEC, agosto 2002.

WEBER, Sueli Wolff. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA. Disponível em: <http://www.virtual.udesc.br/html/mediacao.htm>. Acesso em: 18/6/2004.

APÊNDICE

PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRINCÍPIOS ÉTICOS

Introdução

Considerando os objetivos desta pesquisa, bem como o envolvimento de várias pessoas e das Instituições Federais de Ensino Superior e a Unirede, torno ciente a todos os princípios éticos a serem observados em todas e quaisquer circunstâncias, sob a responsabilidade de cada participante desta investigação.

Definição dos termos

1 – Pesquisa acadêmica – conjunto de atividades cujo objetivo é desenvolver ou contribuir para o conhecimento científico.

2 – Pesquisador responsável – pessoa responsável pela coordenação e realização da pesquisa e pela integridade e bem – estar dos sujeitos participantes da pesquisa.

3 – Instituição pesquisada – organização pública, legitimamente constituída e habitada na qual são realizadas investigações científicas.

4 – Sujeito da pesquisa – é o(a) participante pesquisado(a), pessoas, grupos, instituições, considerados individual ou coletivamente, aos quais é vedada qualquer forma de remuneração pela participação.

5 – Consentimento livre e esclarecido – concordância dos sujeitos da pesquisa e/ou de seu representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos.

IMPERATIVOS ÉTICOS

Ao pesquisador compete:

- a) contar com o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos da pesquisa para apropriação dos dados imagéticos e/ou descritivos;
- b) Dispor dos recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar dos sujeitos da pesquisa, devendo ainda haver adequação entre a competência dos pesquisadores e as atividades na pesquisa;
- c) A garantia do anonimato e do sigilo que assegurem a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa;

- d) Acatar os procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de auto-estima, de prestígio e econômico-financeiro e/ou profissional;
- e) Respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes da comunidade;
- f) Sob nenhuma circunstância valer-se das situações de pesquisa para propaganda ou qualquer outra forma de disseminação de propostas comerciais, político-partidárias, religiosas, ideológicas ou de expressão de interesses, convicções ou valores de grupos específicos.

O consentimento livre e esclarecido

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos.

Exige-se que o esclarecimento do sujeitos se faça em linguagem acessível e que inclua necessariamente os seguintes aspectos:

- a) o tema, os objetivos e procedimentos;
- b) a liberdade do sujeito se recusar a participar;
- c) os procedimentos de confidencialidade;
- d) os responsáveis individuais e institucionais pela pesquisa.

Confidencialidade, sigilo e restrições ao uso dos dados

- a) Fica proibido, a qualquer dos participantes da pesquisa, identificar – em público e em privado – por meio de nomes, sinais ou quaisquer outros recursos, os instrumentos utilizados na investigação.
- b) Fica proibido nomear aos respondentes às entrevistas abertas individuais ou em grupo, admitindo-se apenas a identificação institucionalmente referida, nos casos onde for indispensável.
- c) Os dados somente serão analisados e divulgados de forma agregada, a fim de resguardar a privacidade dos informantes.
- d) Todos os dados são de exclusiva propriedade da pesquisadora, sendo completamente proibido o seu uso e/ou a sua divulgação, no todo ou em parte, por meios impressos, eletrônicos, orais, mediáticos ou quaisquer outros, por qualquer instituição ou pesquisador individual participante, sem a autorização formal da referente pesquisadora.

Tomaram conhecimento e comprometem-se com a observância do acima disposto:

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS COM A COORDENAÇÃO LOCAL

Dados gerais

- 1 - Nome
- 2 - Formação acadêmica
- 3 - Tempo de magistério
- 4 - Onde mais trabalha
- 5 - Tempo de atuação na área de formação de professores
- 6 - Tem outras experiências com EAD? Quais?

Aspectos administrativos

- 7 - Como foi a escolha das coordenações deste curso?
- 8 - Desde quando atua como coordenadora deste curso?
- 9 - Quais são as atribuições da coordenação local?
- 10 - Como é o processo de inscrição dos cursistas?
- 11 - Como é feita a seleção dos tutores?
- 12 - O que é valorizado na seleção dos tutores?
- 14 - Qual é a carga horária semanal de cada tutor?
- 15 - Há critérios para distribuição dos cursistas entre os tutores? Quais são os critérios?
- 16 - Quais orientações os tutores recebem para leitura, correção e anotações nos trabalhos dos cursistas?
- 17 - Quais são as condições de trabalho (equipamentos, materiais de consumo, estrutura física, carga horária) das coordenações e dos tutores? Elas são adequadas e suficientes?
- 18 - Os recursos financeiros atendem às necessidades de realização do curso?
- 19 - Existe apoio da administração da universidade para realização deste trabalho? Se existe, como é?

Aspectos pedagógicos

1. Além das reuniões há outras atividades de estudo do grupo de tutores? Quais?
2. No Relatório da 3ª edição é dito que os cursistas tiveram preparação simultânea as reuniões pedagógicas. Como foi essa preparação?
3. Na 4ª edição houve essa preparação?
4. Nos relatórios aparece que ocorre encontros presenciais. Como são esses encontros e qual a sua avaliação deles?
4. Quais os tipos de providências tomadas para resgatar os cursistas que abandonam o curso?
5. Vocês têm alguma forma de saber o motivo da desistência dos cursistas? Quais os motivos mais frequentes das desistências dos cursistas?
6. Quem decide sobre a prorrogação dos prazos para envio das atividades?

7. A flexibilização do tempo para o curso é vista como positiva por parte do cursista? Por quê?
8. Qual o tempo médio ou máximo para ampliação dos prazos?
9. Faça uma avaliação do material didático utilizado no curso: vídeos e impresso.
10. Na 4ª edição o núcleo do DF orientou um grupo de alunos online. Qual o resultado dessa experiência? Por que esse trabalho não foi integrado com o grupo de tutores do material impresso/vídeo?
11. Você considera as ferramentas de comunicação utilizadas neste curso satisfatórias? Por quê?
12. A relação quantitativa tutor cursista contribui para o resultado do número de concluintes do curso? Por quê?
13. Fale sobre a relação entre os tutores e a coordenação.
14. E a relação entre os tutores? E a relação com a coordenação geral do projeto junto ao MEC atende as necessidades da coordenação local?
15. A parceria com a Secretaria de Educação do Estado favorece a realização do curso? Por quê?
16. Vocês realizaram um encontro presencial com os cursistas? Qual sua avaliação deste encontro?
17. Será realizado outro encontro? Por quê?
18. Quais as dificuldades encontradas na coordenação deste projeto?
19. O que você sugere para melhoria dos resultados deste projeto

QUESTÕES NORTEADORAS PARA GRUPO FOCAL COM OS TUTORES

1. Há quanto tempo é tutor neste curso.
2. Você considera a educação a distância mais fácil do que a presencial? Explique
3. Você teve alguma preparação para o trabalho de tutoria? Qual?
4. Você se sente preparado para ser tutor? Justifique.
5. Como é feita a seleção dos tutores?
6. Qual é a carga horária semanal de cada tutor?
7. Quais os critérios de distribuição dos cursistas entre os tutores?
8. Nos relatórios é dito que há reuniões semanais com os tutores. Essas reuniões semanais contam com todos os tutores? Como é organizada? Qual tempo de duração? Quem coordena? O que é tratado nela?
9. Além das reuniões semanais há outras atividades de estudo do grupo de tutores? Quais?
10. Quais os critérios que você utiliza para avaliar as atividades dos cursistas?
11. Em média qual tem sido o prazo de envio da correção das atividades pelos tutores aos cursistas?
12. Quais são as dúvidas mais frequentes dos cursistas?
13. Vocês realizam encontros presenciais com os cursistas. Como são esses encontros? Qual avaliação que vocês fazem desses encontros?
15. Você gosta deste trabalho? Por quê?
16. Você encontra alguma dificuldade neste trabalho? Quais
17. Quais os motivos mais frequentes das desistências dos cursistas?
18. Faça uma avaliação do material didático utilizado no curso: vídeos e impresso.
19. Você considera as ferramentas de comunicação utilizadas neste curso satisfatórias? Por quê?

20. Quais são as condições de trabalho (equipamentos, materiais de consumo, estrutura física, carga horária) das coordenações e dos tutores? Elas são adequadas e suficientes? Por quê?
21. O número da relação tutor cursista contribui para o resultado do número de concluintes do curso? Por quê?
22. Faça avaliação das coordenações do curso quanto aos aspectos administrativos e pedagógicos.
23. Fale sobre a relação entre os tutores e a coordenação.
24. E a relação entre os tutores?
25. O que você sugere para melhoria dos resultados deste projeto?

QUESTÕES NORTEADORAS PARA AS ENTREVISTAS COM O COORDENADORA OPERACIONAL

Dados gerais

1. Nome
2. Formação acadêmica
3. Tempo de magistério
4. Onde mais trabalha
5. Tempo de atuação na área de formação de professores
6. Tem outras experiências com EAD? Quais?

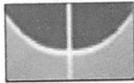
Aspectos administrativos

7. Como foi a escolha das coordenações deste curso?
8. Desde quando atua como coordenadora deste curso?
9. Quais são as atribuições das coordenações?
10. Aponte no mínimo 3 aspectos que favorecem o seu trabalho.
11. Aponte no mínimo 3 aspectos que dificultam o seu trabalho.
12. Como é o processo de inscrição dos cursistas?
13. Vocês realizavam reuniões semanais com os tutores. Essas reuniões semanais contam com todos os tutores? Como é organizada? Qual tempo de duração? Quem coordena? E atualmente essas reuniões acontecem?
14. Como é feita a seleção dos tutores?
15. O que é valorizado na seleção dos tutores?
17. Qual é a carga horária semanal de cada tutor?
18. Há critérios para distribuição dos cursistas entre os tutores? Quais são os critérios?
19. Em média qual tem sido o prazo de envio da correção das atividades pelos tutores aos cursistas?
20. Quais orientações os tutores recebem para leitura, correção e anotações nos trabalhos dos cursistas?
21. Quais são as condições de trabalho (equipamentos, materiais de consumo, estrutura física, carga horária) das coordenações e dos tutores? Elas são adequadas e suficientes?
22. Os recursos financeiros atendem às necessidades de realização do curso?
23. Existe apoio da administração da universidade para realização deste trabalho? Se existe, como é?

Aspectos pedagógicos

1. Além das reuniões há outras atividades de estudo do grupo de tutores? Quais?
2. No Relatório da 3ª edição é dito que os tutores tiveram preparação simultânea às reuniões pedagógicas. Com foi essa preparação?
3. Na 4ª edição houve essa preparação?
4. Quais os tipos de providências tomadas para resgatar os cursistas que abandonam o curso?
5. Vocês têm alguma forma de saber o motivo da desistência dos cursistas? Quais os motivos mais frequentes das desistências dos cursistas?
6. Quem decide sobre a prorrogação dos prazos para envio das atividades?
7. A flexibilização do tempo para o curso é vista como positiva por parte do cursista? Por quê?
8. Qual o tempo médio ou máximo para ampliação dos prazos?
9. Faça uma avaliação do material didático utilizado no curso: vídeos e impresso.
10. Você considera as ferramentas de comunicação utilizadas neste curso satisfatórias? Por quê?
11. A relação tutor cursista contribui para o resultado do número de concluintes do curso? Por quê?
12. Fale sobre a relação entre os tutores e a coordenação.
13. E a relação entre os tutores? E a relação com a coordenação geral do projeto junto a coordenação nacional?
14. A parceria com a Secretaria de Educação do Estado favorece a realização do curso? Por quê?
15. Vocês realizaram encontros presenciais com os cursistas? Qual sua avaliação desses encontros?
17. Quais as dificuldades encontradas na coordenação deste projeto?
18. O que você sugere para melhoria dos resultados deste projeto?

ANEXOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje - Núcleo Central
 Campus Universitário "Darcy Ribeiro"
 Pavilhão Anísio Teixeira – sala 141 – fone 61. 307 3627
 e-mail: tvescola@fe.unb.br Página web:
<http://www.tvescola.unirede.br>



Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

Brasília, 25 de julho de 2003

Caro (a) Cursista,

É com alegria que comunicamos a continuidade das atividades da *quarta turma* da Extensão **TV na Escola e os Desafios de Hoje**.

Parabéns pela produção escrita que tornou possível a sua seleção para este curso e pela iniciativa de buscar essa opção de formação continuada. A Educação a Distância, na atualidade, distingue os bons profissionais pois, esta exige um perfil muito especial: vontade e disponibilidade de aprender, receptividade a idéias novas, autodisciplina, perseverança, iniciativa, espírito colaborativo, responsabilidade e ações pedagógicas conseqüentes.

Seja bem vindo(a)!

Será *imprescindível*, para a continuidade do processo, **a sua presença** no nosso Núcleo Central do curso TV na Escola e os Desafios de Hoje, que funciona na Universidade de Brasília. Nesta primeira visita, você conhecerá nossa equipe docente e administrativa e receberá as orientações gerais sobre o curso, o material de estudo e realizará o cadastramento exigido pela Universidade de Brasília para fins de acompanhamento acadêmico e certificação, por isso não esqueça seus documentos pessoais.

Você poderá escolher uma dentre as datas e horários fixados abaixo:

Datas	-13/08 - 4ª feira	14/08 - 5ª feira	-15/08 - 6ª feira	-16/08 - sábado
Manhã	Das 9h às 13h30	Das 9h às 13h30	Das 9h às 13h30	Das 8h30 às 12h
Tarde	Das 13h30 às 17h30	Das 13h30 às 17h30	Das 13h30 às 17h30	

O curso **TV na Escola e os desafios de Hoje** tem carga horária total de 180h, será desenvolvido por meio de estudo de material impresso, vídeos de apoio e contará ainda com suporte de orientação acadêmica/tutoria em ambiente virtual de aprendizagem, além do correio postal e telefone.

Contará com acompanhamento acadêmico da Coordenação Pedagógica e Operacional e de tutores para atendê-los, diariamente, durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2003, para cooperar com você em sua trajetória de aprendizagem a distância.

É fundamental que você crie seu próprio endereço de correio eletrônico (e-mail) pessoal a fim de vivenciar a experiência de participar do ambiente virtual de aprendizagem de nosso curso e agilizar, ainda mais, o contato e a interlocução com a tutoria e a coordenação. Você pode escolher um provedor gratuito de sua preferência e enviar-nos uma mensagem inicial, para que possamos cadastrá-lo, pois é muito importante que possamos nos comunicar também por meio do correio eletrônico. Nossa equipe poderá auxiliá-lo(a), se precisar.

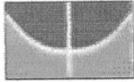
Lembre-se que em um curso a distância é fundamental manter nossa comunicação ativa e eficiente! Precisamos dispor de seu endereço, telefone e e-mail sempre atualizados para nossos contatos, já que nem sempre nos encontraremos face-a-face.

Estamos a sua disposição.

Será muito bom tê-lo conosco !

Cordialmente,
 Sandra Brant

Coordenação Pedagógica e Operacional Núcleo DF



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje - Núcleo Central
Campus Universitário "Darcy Ribeiro"
Pavilhão Anísio Teixeira – sala 141 – fone 61. 307 3627
e-mail: tvescola@fe.unb.br Página web:
<http://www.tvescola.unirede.br>



Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

TUTORIAL 2

ORIENTAÇÕES DE ACRÉSCIMO PARA ELABORAÇÃO DO MEMORIAL

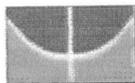
Prezada(o) cursista,

O **Memorial** é um instrumento destinado ao seu diálogo com o tutor e deve ser elaborado **INDIVIDUALMENTE**. É por meio dele que a equipe do Curso (Coordenação e Tutoria) pode avaliar o trabalho de cada cursista, constatando a evolução da sua aprendizagem, o seu desempenho e a sua participação nos trabalhos do grupo a que estiver integrado para realização das Atividades propostas nos Módulos, bem como verificar aspectos relacionados à prática pedagógica diária do aprendiz, sob reflexo do Curso.

A cada módulo corresponderá um memorial, referente a cada uma das Unidades deste. O memorial será enviado pelo cursista, em anexo ao trabalho do grupo: tantos memoriais quantos forem os participantes do grupo.

Para sua elaboração, além das orientações contidas no GUIA DO CURSO (páginas 23, 24, 30 e 31), apresentamos as seguintes sugestões:

1. Comente sobre suas impressões ao primeiro contato com a equipe do curso (Encontro Presencial).
2. Relate suas reflexões diante do primeiro contato com o material impresso do curso.
3. Faça a apreciação sobre os vídeos – programas assistidos, relacionados ao módulo 1 (vídeo introdutório referente às unidades 1, 2, 3, 4 do módulo).
4. Acrescente comentário dos contatos iniciais com o grupo ao qual se tenha integrado para a realização das atividades (inclua a relação nominal dos integrantes do grupo).
5. Descreva o processo de estudo das atividades do módulo.
6. Descreva a sua atuação no trabalho elaborado pelo grupo.
7. Relate sua atuação na etapa de preparação, em andamento, para o Trabalho Final do Curso (Projeto).
8. Expresse o reflexo das atividades do curso na sua prática pedagógica diária.
9. Observe as orientações (ícone “memorial”) contidas no módulo - (Ao final de cada unidade do módulo, o ícone indica: “*É tempo de concluir essa fase do memorial*” – comentário do resultado do estudo, das reflexões e das realizações, até o momento).
10. Inclua outras observações que achar conveniente, relacionadas ao curso.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje - Núcleo Central
Campus Universitário "Darcy Ribeiro"
Pavilhão Anísio Teixeira – sala 141 – fone 61. 307 3627
e-mail: tvescola@fe.unb.br Página web:
<http://www.tvescola.unirede.br>



Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação

TUTORIAL 3

TRABALHO FINAL DO CURSO

Por ocasião da entrega das Atividades do Módulo 3, deverá ser concluído e entregue, também, para avaliação, o Trabalho Final do Curso. Trata-se de um Projeto destinado à inserção do audiovisual (TV e Vídeo) na prática pedagógica que se efetiva no setor onde atua o cursista. É um trabalho elaborado em equipe, que poderá envolver outros projetos já em andamento na escola ou setor de atividades.

Nossa proposta é que, a partir das orientações da página 20 do Guia do Curso, você busque identificar e descrever, desde já, o problema-desafio que o grupo elege como eixo do projeto. Descreva os diagnósticos que apontem as necessidades da realização do projeto e indique as mudanças propostas para o seu cotidiano profissional.

O que propomos é que as ações relativas ao projeto tenham início durante as atividades do módulo 1, que sejam implementadas paralelamente à realização do curso e tenham prosseguimento, após o curso, na prática profissional do educador.

Durante o curso, o Projeto terá acompanhamento da equipe de tutoria. Para tanto, os registros iniciais do Trabalho permanecem com o cursista, vão-se desenvolvendo e, quando da entrega das Atividades do Módulo 2, devem ser enviados para apreciação do tutor. O Projeto elaborado só será entregue, juntamente com as Atividades do Módulo 3; estando, portanto, em plena fase de execução.

Ressaltamos que a data limite para entrega das Atividades do Módulo 1 é o dia 15 de setembro. Assista aos vídeos indicados para esta fase do curso, orientando-se pelas instruções já recebidas.

Recorra ao auxílio da equipe de tutoria, sempre que se fizer necessário. Lembre-se que, para elaboração das Atividades do Módulo e das atividades inerentes ao Projeto, o número máximo de integrantes dos grupos é de 5 (cinco) pessoas, de mesma Turma, ou seja: sob orientação de um mesmo tutor.

Alegra-nos, mais este contato com você.

Um abraço!

Equipe do Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje

CARTA AO CURSISTA

ATIVIDADE – MÓDULO I

ALUNA: LUZICRÉIA
MUNICÍPIO: PARANAÍBA
MÉDIA DO MÓDULO: MS

Estimado Cursista Luzicréia,

Seja bem vinda ao Curso TV na Escola e os Desafios de Hoje. A partir de agora estabeleceremos contatos marcados por muita cumplicidade. A Educação Distância, apesar dos vínculos serem realizados sem estarmos frente a frente, a troca é possível. Fico feliz em saber que existem profissionais como você na educação, empenhados na mudança de uma postura pedagógica. Em caso de dúvidas, gostaria que telefonasse nas quintas-feiras, no horário das 10 h às 13 h no telefone 345 7525. A princípio, a Educação a Distância não é uma modalidade nova de educação, é inovador o fato de realizarmos um curso dessa forma em que a organização educacional estabelece-se de uma nova maneira e regulamentado pelo MEC. Fato este em que o cursista e o tutor assumem novos papéis e a aquisição de conhecimento acontece de uma forma mais flexível e aberta. Em Educação a Distância, esse posicionamento é imprescindível e o professor-tutor tem a função de parceiro e colaborador nesse processo. Portanto, vamos discutir juntas um novo olhar sobre o uso pedagógico da televisão e do vídeo, buscando sempre um ponto de equilíbrio como você mesma cita, acrescentando as informações de forma reflexiva para construção de novos saberes. Como diz Arlindo Machado “ a Televisão é e será aquilo que fizermos dela”

As atividades que são para serem enviadas ao professor/Tutor são as que irei fazer os devidos comentários. A 05- concordo com você, pois para usar a TV e o Vídeo como recurso tecnológicos para o pedagógico, depende não só da intenção, mas da importância da tecnologia audiovisual para a educação contemporânea, pois a maioria dos alunos usam-na como entreterimento, sem perceber a dimensão a dimensão de sua influência na adoção de novos comportamentos ou modificação de costumes. Quanto as pessoas com necessidades especiais, o deficiente cego leva mais vantagem em relação ao surdo profundo, aprendemos através da sonoridade das palavras, o que fica vago para o cegos são os conceitos, que devem serem concretizados através do tato.

Atividade 09: Só complementando a sua fala, o que ocorreu com sua mãe, ocorre com muita gente hoje. Ex. em jogo de futebol, há torcedores que diz palavrão quando o time está perdendo. Portanto ela nos passa emoção, sentimento...De fato, tudo o que é novo nos causa certa resistência e/ou medo. Na verdade o professor deve orientar seus alunos para que eles façam a depuração, aprendendo as coisa boas para construção de uma aprendizagem significativa e excluindo as informações ruins, não como uma coisa punitiva, mas com prazer e significado.

Realmente, a atividade 10, só discordo quando você diz que a escola deve oferecer um ensino de qualidade, penso que, o que precisa melhorar é o sistema de ensino, pois é ele que determina a qualidade de ensino para as escolas, através da potencialização dos nossos alunos e de suas família: geração de renda, auto estima, etc. Agora o acesso a TV como recurso educacional na mediação do fazer pedagógico, deve proporcionar a quebra de novos paradigmas, proporcionando assim, uma aula mais real, alegre que desperte em nossas crianças o prazer pela informação de boa qualidade.

Atividade 15: Realmente, faz-se necessário “pegar o gancho” isto é, tirar proveito da vivência do senso comum que eles trazem e principalmente o gosto pela televisão para mediar o conhecimento de maneira crítica.

Atividade 18: Penso que a escola deve preocupar-se com uma bom sistema de educação, sendo assim a aprendizagem é automática, não podemos culpar o aluno nem tão pouco o professor pela má qualidade de ensino. Penso que a educação deva dar uma base para a vida, isto é para a cidadania.

Atividade 23: você está certa, nos videogames nem sempre há informações científicas para aprender. Mas há uma linguagem que se utiliza de ícones. Há problemas que precisam ser superados a cada fase. Há o ritmo ou a velocidade com que a resposta precisa ser dada. Há a informação imediata das conseqüências da cada escolha que se faça, para que você a confirme ou corrija através de avaliação. Por isso podemos dizer que os videogames podem auxiliar no desenvolvimento da inteligência, do mesmo modo como você, sem se dar conta, aprende a pensar melhor enquanto desenvolve o poder de escrever. Fica então a grande responsabilidade do educador orientar o aluno para uma seleção dos jogos e o tempo dedicado no uso destes, de modo que o aluno aprenda a transpor para a vida.

Atividade 24: Concordo com você, é papel do professor proporcionar mudanças, pois as informações são transmitidas, mas nem toda informação são apreendidas, a apreensão é a construção da conhecimento, sendo esta última individual, de maneira que possa reorientar o ensino através da mediação junto aos alunos.

Atividade 32: Muito interessante o seu relato, a sua atuação docente na 2ª fase do ciclo II, e como essa etapa da vida escolar marca a vida de uma pessoa, o professor poder ser o primeiro amor ou pode ser a primeira desilusão da criança. Portanto trabalhar com a auto estima, com os valores como o respeito a vida, que é muito mais profundo do que trabalhar simplesmente o trânsito. Isso não deve restringir apenas as crianças, devemos também trabalhar a nossa auto estima, com o s nossos preconceitos e nossos valores. Pois o professor quando trabalha feliz, seu trabalho é bem sucedido. Espero que este curso venha de encontro com as tuas expectativas, de acordo com sua explicitação neste módulo.

Bons estudos!
Tutora Claunice.